

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA
SOB A ÓTICA DE PROFESSORES
PARTICIPANTES DE REUNIÕES
DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES**

PORTO ALEGRE
2012

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES PARTICIPANTES DE
REUNIÕES DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Maria Inês Côrte Vitória

PORTO ALEGRE
2012

S586f Silva, Marcelo Oliveira da
A formação continuada sob a ótica de professores
participantes de reuniões de projetos interdisciplinares. /
Marcelo Oliveira da Silva. – Porto Alegre, 2012.
114 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Educação. 2. Hotelaria. 3. Interdisciplinaridade
(Educação). 4. Educação Continuada. 5. Professores –
Formação Profissional. 6. Projetos Interdisciplinares.
I. Vitória, Maria Inês Côrte. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável:

Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437 - E-mail: norma.abnt@gmail.com

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES PARTICIPANTES DE
REUNIÕES DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 09 de janeiro de 2012

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Maria Inês Côrte Vitória

Prof. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Prof. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Prof. Dra. Maria Conceição Pillon Christófoli

PORTO ALEGRE

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Maria Inês Côrte Vitória, por ter sido muito mais que orientadora nestes dois anos de estudo. Também por ter acreditado em mim, incentivado a ingressar no curso e aconselhado. Compartilhamos muitos momentos que foram **importantes** para mim.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela socialização de seus conhecimentos e por terem contribuído para minha formação como professor.

Aos meus colegas professores, em especial aos entrevistados, pelo convívio agradável e enriquecedor.

Aos colegas de curso o meu muito obrigado, em especial aos amigos Dirce, Giovani e Raphael. Entramos juntos e sairemos mestres também juntos. Essa caminhada foi muito mais agradável na companhia de vocês.

À minha família, obrigado pelo incentivo, apoio e compreensão. Aná, Maurem, Andrei, Sebastião e Cecília amo muito vocês.

O reverso do mito de Babel reconhece que viver em conjunto supõe usar a linguagem para viver com o outro, uma vez que a linguagem é uma função que exige tanto autoconsciência como consciência de outrem [...] E, pelo conhecimento do outro, talvez possamos, um dia, contar histórias que expliquem o que entendemos por “argamassa” e o que entendemos por “tijolo”. (MANGUEL, 2008, p. 59-60)

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado busca entender as reuniões de projetos interdisciplinares como possibilidade de promover a formação continuada de professores. Nesse sentido, buscou-se fazer a análise de aspectos referentes à formação continuada de professores, nas suas modalidades formal e não-formal, e à interdisciplinaridade como alternativa à fragmentação do conhecimento. De modo complementar, discute-se os conceitos de projetos interdisciplinares e de cursos superiores de tecnologia – com atenção especial ao de Hotelaria de uma Faculdade de Porto Alegre. A abordagem metodológica do estudo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-explicativa e delineada como *survey*. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas cinco perguntas para nove dos professores participantes dos projetos interdisciplinares. A partir dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, seguindo os moldes estabelecidos por Bardin (1999). Pela análise dos dados coletados, em consonância com as teorias destacadas pela investigação, entende-se que os professores identificam aprendizados relevantes não somente nas reuniões dos projetos, mas em um espectro maior, no Curso e na convivência entre docentes; que é recorrente a necessidade de se superarem as barreiras da linguagem especializada das diferentes áreas que compõem a área do turismo e da hospitalidade; e que a socialização com os pares favorece a partilha de saberes, inclusive na assimilação de vocabulários específicos da hotelaria.

Palavras-Chave: Hotelaria. Interdisciplinaridade. Formação Continuada. Projetos Interdisciplinares. Oportunidades de Aprendizado Não-Formal.

ABSTRACT

This Master's thesis is an attempt to approach staff meetings related to interdisciplinary projects as an opportunity to promote the continuing education for teachers. In this sense, the text focuses initially on aspects of continuing education both in its formal and non-formal modalities, and about interdisciplinarity as an alternative to the fragmentation of knowledge. As a complement to this investigation, we discuss the concept of interdisciplinary projects and some theory and history related to the implementation of college courses for the education of technologists in Brazil [*cursos superiores de tecnologia*, undergraduate courses of technology – government-accredited courses that grant associate degrees of technology upon completion of a college course] – especially the undergraduate course of hotel management and hospitality technology [*Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria*]. The methodology used for the research was qualitative, of both the descriptive and explicative type, designed as a survey. Data collection included semi-structured interviews. The interview consisted of five questions, posed to nine teachers belonging to the group that attended the staff meetings related to the interdisciplinary projects of the undergraduate course of hotel management and hospitality technology of a college located in a big city in Brazil. Content analysis – a technique proposed by Bardin (1999) – was applied to the collected data. The analysis revealed that teachers identify not only staff meetings as important learning opportunities but also a more comprehensive context, namely, that of socialization with other teachers and the course as a whole; that a recurrent concern among teachers is the need to overcome language barriers, namely those related to specialized jargon (in the field of hospitality or in other fields); and that teachers believe that the socialization with other teachers promotes the learning of these specialized vocabularies.

Key words: Hotel Management and Hospitality. Interdisciplinarity. Continuing Education. Interdisciplinary Projects. Non-formal Learning Opportunities.

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	9
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	16
1.1.1 Problema de Pesquisa	16
1.1.2 Objetivo Geral.....	16
1.1.3 Objetivos Específicos	16
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	18
2.2 NOÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE	33
2.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES: sentidos e significados	42
2.4 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA.....	47
3 METODOLOGIA	52
4 ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.1 PADRÕES DE RESPOSTAS.....	62
4.2 CONVÍVIO ENTRE PROFESSORES E ESPAÇOS MULTIDISCIPLINARES	65
4.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO POSSIBILIDADE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	74
4.4 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
APÊNDICE B – ANÁLISE INICIAL DAS CATEGORIAS	98

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O homem [...] não nasce humano, se faz humano; sua existência precede a sua essência; não nasce como deve ser; ele deve se fazer e se construir [tradução nossa]¹ (DÍAZ, 2004, p. 24).

Nesse sentido, não nascemos prontos, mas nos tornamos humanos por meio de um trabalho que perdura a vida toda. As palavras do autor, cuja epígrafe inspira esse início de capítulo, afirmam que o processo de humanização não ocorre de modo instintivo, mas mediante a realização de projetos, escolhas pessoais, estabelecimento de valores e tomadas de decisões. Nessa configuração, a educação é a chave da transformação do animal humano em um ser humanizado. No pensamento de Díaz, “esse processo consciente, de chegar a ser o que deve ser, de chegar a ser pessoa humana em sua integralidade, é o que se chama educação [tradução nossa]”² (2004, p. 24). Esse conceito representa a principal motivação para a escrita deste texto. Somos seres incompletos, que buscam o aperfeiçoamento, o crescimento e a nossa própria humanização. Portanto, passamos a vida aprendendo a sermos nós mesmos.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação, entendi³ que seria esta uma oportunidade para estudar os grupos interdisciplinares dos quais faço parte e que me fizeram crescer muito como professor nos últimos anos. Dessa maneira, o estudo que proponho visa entender o espaço criado pelas reuniões de professores-membros de projetos interdisciplinares como oportunidade de formação continuada. Como professor do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, nas disciplinas de Instituições de Direito e Legislação Hoteleira (terceiro semestre), e Metodologia da Pesquisa (primeiro semestre), em uma faculdade de tecnologia na cidade de Porto Alegre, faço parte de dois projetos interdisciplinares em andamento. Pude perceber que constituímos um espaço propício para a socialização de experiências e de conhecimentos. Foi nesse

¹ *El hombre [...] no nace humano; se hace humano; su existencia precede su esencia; no nace como debe ser; el debe hacerse y construirse.*

² *Ese proceso consciente de llegar a ser lo que debe ser, de llegar a ser persona humana en su integralidad, es lo que se llama educación.*

³ Cabe destacar que, quando me refiro às minhas experiências pessoais, utilizo a primeira pessoa do singular, no restante do texto, utilizo a primeira pessoa do plural no sentido de indicar uma construção dialogada com autores e com a orientadora.

contexto que surgiu a inquietação de descobrir como os professores envolvidos nos projetos interdisciplinares percebem a oportunidade de formação continuada criada nas reuniões.

O estudo proposto na presente dissertação de Mestrado está inserido no contexto do curso de Hotelaria de uma faculdade da cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O Curso recebeu nota cinco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em dezembro de 2010. As avaliadoras viram com bons olhos a prática de projetos interdisciplinares, seguindo diretriz do próprio Ministério da Educação. Um novo passo audacioso seria a elaboração de projetos interdisciplinares transversais, que englobassem mais do que apenas um semestre do curso, ou até mesmo mais de um curso da Instituição. Claro que uma das coisas que impede esses projetos é a avaliação, pois ainda estamos atrelados a conceitos (notas) por semestre e por disciplina. O quadro docente do curso é constituído de professores com formações em diversas áreas do conhecimento, ao contrário de outros cursos que estão mais estruturados em uma área do conhecimento. Ainda sobre o contexto concreto, vale explicitar que há um projeto interdisciplinar em desenvolvimento a cada semestre. Para a realização desses projetos, há reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação dos professores. Esses projetos surgiram da atitude interdisciplinar desses mesmos professores e não por uma imposição da coordenação de curso ou do próprio projeto pedagógico.

Durante o segundo semestre do ano de 2007, uma série de encontros foi realizada com intuito de pensar o curso e rever a matriz curricular. Nesses encontros, os professores relataram como conduziam suas respectivas disciplinas, que tipos de trabalhos eram exigidos e buscaram descobrir em que momentos as distintas matérias se complementavam. Estava criada a chance de serem realizados trabalhos interdisciplinares, que complementariam a formação dos discentes e fariam com que os professores trabalhassem de forma mais integrada. Na continuidade dessas considerações, cabe destacar que a interdisciplinaridade não é apenas um agrupamento das disciplinas que formam a grade curricular de um determinado curso. Mais que isso, entende-se, com base nos estudos de Fazenda (2009, p. 24), a interdisciplinaridade como uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. A autora complementa, afirmando que, nesse contexto, cabe “pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”.

Cabe, ainda, a discussão do termo mais apropriado para denominar os projetos realizados no contexto da instituição e do curso estudados. Em um primeiro momento, consultamos o dicionário Novo Aurélio em busca do entendimento dos prefixos: “inter”, “multi” e “trans”, normalmente utilizados junto ao vocábulo “disciplinaridade”. Ferreira (1999, p. 1.123) afirma que o prefixo “inter” refere-se a “posição intermediária; reciprocidade”, equivalendo ao prefixo “entre”. Já “multi” está ligado à ideia de “muito, numeroso” (p. 1.377). Por sua vez, “trans” indica um “movimento para além de, através de” (p. 1.985).

Dessa forma, preferimos utilizar conceitualmente o termo “interdisciplinar”, no sentido de haver um lugar intermediário e recíproco entre as disciplinas. Dispensamos a conotação somente numérica ou a de ir além, pois a “transdisciplinaridade envolve uma atitude vinculada à complexidade, ou seja, à disposição e à capacidade de posicionar-se ativamente perante os diversos níveis de realidade” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2009, p. 36). A discussão será aprofundada em capítulo especial sobre interdisciplinaridade; entretanto, buscamos de antemão justificar aqui a opção de denominar os projetos de interdisciplinares.

Entendido o contexto e os vocábulos escolhidos para o presente estudo, passo a contextualização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE-PUCRS). A linha de pesquisa a que a dissertação está inserida chama-se Formação, Políticas e Práticas em Educação. Desenvolvi o presente estudo com a intenção de entender a formação continuada de professores aliada a prática dos projetos interdisciplinares dos quais faço parte, portanto a pesquisa busca descobrir se os professores que desenvolvem os projetos interdisciplinares identificam as reuniões como oportunidades de formação continuada de professores.

Na presente dissertação de Mestrado, apresentamos uma discussão sobre a formação continuada de professores e sobre a interdisciplinaridade – esses são os dois capítulos teóricos principais. No subcapítulo 2.1, tratamos da formação continuada de professores, que se constitui o objeto da presente pesquisa. Nesse sentido, entende-se, em um primeiro momento, como **formação continuada de professores o processo de aprendizagem pelo qual o professor aprende algo intencionalmente em um contexto concreto** (instituição), com o intuito de **melhorar suas competências** profissionais e mediante **avaliação** (MARCELO GARCÍA, 1999). Buscamos **ampliar** o entendimento clássico formal de educação

continuada, trazendo autores que entendem a possibilidade de aprendizado em **momentos não-formais**, como convívio com outros professores e em experiências cotidianas.

No seguinte subcapítulo – 2.2 –, abordamos a interdisciplinaridade. Uma discussão mais detalhada desse conceito se faz necessária, tanto pelos projetos estudados serem interdisciplinares, quanto pelo fato de o curso de Hotelaria ser interdisciplinar por natureza. Trazemos Japiassu (2006, p. 2), que afirma que, ao “destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber. Substitui a concepção do poder mesquinho e ciumento do especialista pela concepção de um poder partilhado”. O pioneiro na discussão da interdisciplinaridade no Brasil continua seu raciocínio, defendendo que “devemos renunciar, se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos, à manipulação totalitária do discurso da disciplina. [...] Geralmente, o especialista tenta impor a causa de sua especialidade como se fosse a resposta a todo por quê [...]”. Dessa forma, a interdisciplinaridade faz-se relevante para as discussões aqui entabuladas.

Seguindo os dois subcapítulos principais, buscamos, de modo complementar, entender projetos interdisciplinares – subcapítulo 2.3 – e estabelecer características próprias dos Cursos Superiores de Tecnologia, em especial o de Hotelaria – subcapítulo 2.4. Esses dois capítulos servem para melhor entender o contexto em que a pesquisa ocorreu, e situá-la em um contexto mais amplo e teórico. Assim, estabelecemos as teorias necessárias para fundamentarmos a pesquisa realizada.

Além disso, estabelecemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo também os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados. A pesquisa está configurada como qualitativa do tipo descritiva e explicativa, delineada como *survey* (em profundidade), e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes dos projetos estudados.

Pela análise dos dados, conseguimos entender que fatores propiciam aos professores uma formação continuada pelo convívio com seus pares. Um ambiente favorável pressupõe que o professor tenha uma atitude aberta em relação ao outro, e humildade para reconhecer que não sabe tudo e, portanto, pode aprender com seus colegas. Dessa forma, os projetos interdisciplinares e o próprio curso de hotelaria são espaços em que se dá a aprendizagem. Essa aprendizagem abrange

saberes relacionados à prática de sala de aula; à integração de conhecimentos às necessidades do curso; e a atitudes em relação aos colegas.

A seguir, retomo trechos do memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dessa forma, busco descrever alguns momentos que acredito serem relevantes na minha carreira acadêmica e que de alguma forma contribuíram para o meu ingresso neste programa de Mestrado e escolha do tema da dissertação.

Meu primeiro contato com a docência foi aos 23 anos, como instrutor de língua inglesa em um curso livre de minha cidade natal, trabalhando em pequenas turmas, o que permitia interação direta com os alunos, suas dúvidas e as estratégias que usavam para a construção do conhecimento em uma língua estrangeira. Entretanto, a experiência como docente em um curso superior aconteceu no primeiro semestre de 1997. Pela prática em sala de aula de um curso universitário comecei a descobrir o que era ser professor e suas implicações.

Desde que ingressei na Universidade para cursar Direito, em 1991, decidi me direcionar para o meio acadêmico. Depois da formatura, busquei ingressar na docência. Trabalhei como professor substituto por duas vezes na mesma universidade na qual havia feito a minha graduação, a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG): pela primeira vez em 1997 e a segunda, em 2003.

Por mais que eu estudasse os conteúdos e tentasse dar uma boa aula, sentia que faltava algo. Por ser um curso muito antigo no Brasil, o Direito tem uma metodologia muito tradicional e frequentemente distanciada do aporte que os estudos em educação trouxeram à atividade de ensino no século XX. Foi então que na mesma universidade vi um edital aberto para a especialização em Educação Brasileira. *Aí estava a resposta*, pensei na época: precisava me qualificar, continuar meus estudos, mas em uma área complementar.

Preparei um pré-projeto, fiz a seleção, que consistia em uma dissertação sobre temas atuais de educação, e fui selecionado. Meu trabalho de conclusão foi sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Ensino Superior, pois busquei unir minha formação no Direito com a especialização em Educação. A especialização em Educação Brasileira foi um grande aprendizado, não só pelas questões teóricas que me inquietavam e foram muito bem desenvolvidas pelo grupo de professores, mas também pelo exercício de pesquisa.

Atualmente, trabalho em uma faculdade de tecnologia na cidade de Porto Alegre, RS. Ingressei na instituição, em 2006, para trabalhar como professor da disciplina de Instituições de Direito e Legislação Hoteleira, para o Curso de Tecnologia em Hotelaria. Acredito que, dentre outras coisas, um dos fatores para eu ter sido escolhido para esta vaga é o conhecimento sobre as formas de avaliação, adquirido na disciplina de Didática na especialização. A instituição adota a avaliação por competência, o que implica em entender a metodologia de ensino e avaliação nessa modalidade.

Em 2008, a Faculdade resolveu dar um grande passo, ampliando a sua atuação na área da pesquisa, com fomento próprio. Tive um projeto aprovado e os resultados da pesquisa foram apresentados em seminários internacionais em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, e em Curitiba, no Paraná, com artigos aprovados. A pesquisa tratou de abordar os casos de responsabilidade civil que tramitavam no Foro Central de Porto Alegre contra hotéis. Em 2009, também tive aprovado um novo projeto de pesquisa, que buscava investigar a responsabilidade civil de restaurantes em locais de destino turístico de Porto Alegre.

Em fevereiro de 2008, fui convidado para ser coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Deixei a CPA, em janeiro de 2011, com experiência em avaliação institucional, realização de pesquisas de satisfação de alunos, professores e pessoal técnico-administrativo, também recebemos várias comissões de avaliação designadas pelo Ministério da Educação. A CPA também atuava nas atividades de Responsabilidade Social da Faculdade. Firmamos parcerias com o Instituto Providência e o Asilo Padre Cacique. Além das duas instituições, buscamos atender a comunidade do entorno. Participamos do Dia da Responsabilidade Social da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) e obtivemos o selo “Ensino Responsável”. As atividades sociais foram extremamente compensadoras e trazem uma nova perspectiva de valores para a vida.

Mais recentemente, trabalho com outras disciplinas (Metodologia da Pesquisa, Ética, Noções de Direito para o Marketing e Legislação Trabalhista) nos diversos cursos em andamento – Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Gestão Financeira e em alguns cursos de especialização. Em 2011, assumi a coordenação dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Gestão em Recursos Humanos. Venho desenvolvendo oficinas de TCC para os alunos, que têm sido bem recebidas, mesmo não sendo um assunto que desperte tanto prazer, mas sim certo temor.

Já há bastante tempo necessitava retomar os estudos. O próximo passo era buscar um programa de Mestrado. Descartei a opção de prestar seleção em um curso de Mestrado em Direito, pois acredito que os cursos superiores nessa área têm muito mais carência de pessoas que reflitam a prática de ensino do que de professores que se limitem às minúcias da hermenêutica jurídica. Avaliei as possibilidades, e, no segundo semestre de 2009, ingressei como aluno especial neste programa de Mestrado, na disciplina de “Práticas de Pesquisa II: Os Diários de Aula”, a cargo da Professora Maria Inês Côrte Vitória.

Em 2008, junto com duas colegas, escrevemos um artigo sobre os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos no Curso de Tecnologia em Hotelaria. Sentimos a necessidade, a partir da prática, de buscar a teoria que embasasse o que estávamos vivenciando. Este artigo foi publicado na revista eletrônica *Educação por Escrito*, do PPGE-PUCRS.

Dessa forma, comecei a definir o que desejo estudar no mestrado em educação. Ingressei na linha de pesquisa Formação, Política e Práticas e sob orientação da professora Maria Inês Côrte Vitória desenvolvi a presente dissertação de Mestrado. Seguindo as inquietações sobre as práticas interdisciplinares, senti necessidade de entender de que maneiras a formação continuada pode ocorrer pela percepção e interação entre professores. Como havia trabalhado em cursos de Direito, a realidade a qual estava acostumado era muito diferente da vivenciada no Curso de Hotelaria. Encontrei professores dispostos a ajudar, a esclarecer dúvidas e a partilhar suas experiências na área.

Retomando as ideias que serviram de inspiração para começar a escrever as considerações introdutórias da pesquisa, Díaz (2004, p. 23) resume muito bem o objetivo da educação, que “é aprender a viver em um processo nunca acabado, desenvolvendo nossas potencialidades, com vistas ao bem estar pessoal e coletivo, e em harmonia com o mundo [tradução nossa]”⁴. Podemos arriscar dizer que a educação, em tal acepção, confunde-se com o conceito de formação continuada de seres humanos, não só de professores.

⁴ *El objetivo de la educación es aprender a vivir en un proceso nunca acabado, desarrollando nuestras potencialidades en vista del bienestar personal y colectivo y en armonía con el mundo.*

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Na sequência, apresentamos o problema de pesquisa e o objetivo geral (e os específicos) que nortearam o desenvolvimento da dissertação.

1.1.1 Problema de Pesquisa

De que forma as reuniões de professores que atuam nos projetos interdisciplinares do curso de Hotelaria se constituem espaços para sua formação continuada, sob a ótica desses mesmos professores?

1.1.2 Objetivo Geral

Analisar as reuniões de professores membros dos projetos interdisciplinares do curso de hotelaria como espaço para a formação continuada, sob a ótica desses mesmos professores.

1.1.3 Objetivos Específicos

- a) Aprofundar conhecimentos sobre a formação continuada de professores, projetos interdisciplinares e reuniões de professores como espaços formativos.
- b) Caracterizar o curso de tecnologia em hotelaria nas suas peculiaridades e características de modo a situar os projetos interdisciplinares em seu contexto e as reuniões decorrentes de tais projetos.
- c) Identificar pressupostos teórico-metodológicos que indiquem possibilidades de perceber as reuniões de professores dos projetos interdisciplinares como espaços de formação continuada do corpo docente.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

De modo a auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, formulamos questões norteadoras, elencadas a seguir:

- a) De que maneira atuar em projetos interdisciplinares representa uma oportunidade de aprender com os colegas?
- b) Quais as peculiaridades encontradas ao socializarmos conhecimento e experiências quando tratamos com colegas professores de áreas diferentes da nossa?
- c) Qual o entendimento de educação continuada dos professores sujeitos da pesquisa?
- d) Quais eventuais mudanças são detectadas em sua atuação na sala de aula devido à socialização com os colegas nas reuniões dos projetos interdisciplinares?

2 REVISÃO DE LITERATURA

Apresentamos aqui as formulações teóricas necessárias para o entendimento da presente pesquisa. Inicialmente, buscamos caracterizar a formação continuada de professores e suas possibilidades. A seguir, trazemos considerações sobre a interdisciplinaridade, projetos interdisciplinares e, por fim, tecemos algumas considerações sobre os cursos superiores de tecnologia.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para entender o docente e sua prática, devemos compreender em que mundo ele está inserido. Norris (1987) utiliza as reflexões do filósofo francês Jean-François Lyotard para descrever o mundo pós-moderno. Para Lyotard (apud NORRIS, 1987), vivemos em um mundo onde não é mais possível acreditar nas grandes narrativas, tanto devido à própria história e seus acontecimentos imprevisíveis, quanto em consequência do desenvolvimento de novas tecnologias. O que é uma verdade ou realidade neste exato momento pode vir a ser desconstituído e desconstruído a qualquer instante.

Se não podemos mais contar com verdades absolutas, afirma Norris (1987, p. 155), “a única maneira de nos localizarmos é através dos vários e fragmentados mitos da informação que compõem a moeda de troca dos intercâmbios contemporâneos [tradução nossa]”⁵. Ainda hoje, por exemplo, o ensino de Direito (minha área de formação inicial) é baseado em uma grande narrativa e em verdades absolutas: cada aula ou conteúdo é uma parte da grande verdade. Mesmo trabalhando com o ensino de Direito em outros cursos, vejo a necessidade que manifestam os alunos de receberem uma resposta pronta e correta que valha para todos os casos e contextos – o que é absolutamente impossível.

Em um mundo de incertezas, em que nossos alunos buscam nos bancos escolares respostas prontas para lidar com esse mesmo mundo, como devemos estabelecer nossa educação continuada?

O que vem à nossa mente é aquela velha ideia que perpassa a educação superior em quase todos os cursos e áreas: quem sabe o conteúdo sabe ensinar.

⁵ *We can only take our bearings from the various piecemeal myths of information which make up the currency of present-day exchange.*

Essa tem sido a lógica de contratação de docentes. No entendimento de Cunha (2010, p. 30), “A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação para os outros níveis de ensino”. Portanto, podemos pensar que não há clareza sobre como se tornar professor. Cunha (2010) vê duas grandes funções para o professor universitário: uma é a da produção de novos conhecimentos (professor pesquisador); outra é “a educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento” (p.31).

O tema da formação de professores é um debate já clássico no campo da educação. Muitos estudos já foram realizados. Prada, Vieira e Longarezi (2009) destacam, dentre outros, os trabalhos de Schön, Nóvoa, Marcelo García, Pérez-Gómez e Zeichner, pois os autores citados “reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa” (p. 3). Desse conhecimento, o professor elabora um processo de reflexão voltado para a sua própria prática.

Nesse sentido, a formação de professores é entendida como a prática do professor, que necessita de uma reflexão na ação (associada à ideia do professor reflexivo), à qual vem se somar uma ulterior elaboração baseada nessa reflexão que se fez na ação. Dessa forma, valoriza-se o “conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4).

Outras concepções de formação de professores são propostas pelos mesmos autores: há o entendimento de que existem lacunas nos modelos que buscam definir a formação de professores como reflexão da prática. Entretanto, há certa dificuldade em conceituar a formação de professores, pois as diferentes perspectivas podem ser complementares, ainda que às vezes discordantes. No presente capítulo, intenta-se elucidar alguns aspectos da formação de professores.

Marcelo García (1999, p. 25-26), utilizando os estudos de Feinman, vê quatro fases no “aprender a ensinar”. A primeira fase é a de pré-treino, que inclui as experiências do futuro professor como aluno, “as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”. A segunda fase, que é a da formação inicial, se constitui na preparação acadêmica do futuro professor, na qual ele adquire conhecimentos pedagógicos de modo formal. A

terceira fase, chamada de fase de iniciação, “corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor”. Para o autor, nessa fase, o professor aprende a dar aula na prática e, muitas vezes, esse aprendizado se dá “através de estratégias de sobrevivência”. Por fim, a quarta fase, que é a da formação permanente, “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

É necessário dar especial atenção ao aprofundamento das questões relacionadas à formação permanente ou continuada de professores. O entendimento mais comum e corrente é o trazido por Marcelo García, na citação anterior, ou seja, a formação continuada de professores constitui-se em ações deliberadas na busca pelo aperfeiçoamento do exercício da profissão. Os exemplos que vêm à mente são os da realização de um curso de pós-graduação ou de extensão, na modalidade presencial ou à distância.

Na literatura, há discordância em relação ao termo mais adequado para designar a formação continuada de professores (alguns autores usam a expressão “educação continuada”; outros, “educação ao longo da vida”, buscando dar maior abrangência ao conceito). No presente trabalho, optamos por usar termo “formação continuada de professores”, pois parece ser a mais corrente na literatura. Quando trazemos autores para fundamentar o presente capítulo, mantivemos a nomenclatura utilizada por eles seus textos. Buscamos, dessa forma, respeitar o entendimento conceitual dos autores.

Ao elencar as dez competências que considera como essenciais ao educador, Perrenoud (2000) estabelece como a décima competência justamente “administrar a sua própria formação contínua”, e justifica a sua inserção tanto nas competências quanto na ordem de apresentação, afirmando que “ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras”. O mesmo autor segue afirmando que a formação contínua “conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”, mas que quando necessárias “voltam” para dar conta de uma situação real (p.155). Para Perrenoud aquelas que possuem essa característica são verdadeiramente competências. A necessidade de atualização é uma consequência da constante transformação do contexto no qual os professores atuam, portanto, podemos pensar que eles devem desenvolver novas competências na acepção trazida por Perrenoud.

Marcelo García (1999, p. 137), por outro lado, prefere utilizar o termo “desenvolvimento profissional dos professores”. Após citar algumas obras fundamentais para o entendimento do tema, o autor identifica certas dimensões da formação continuada de professores (p. 138). A primeira delas é o “desenvolvimento pedagógico”, entendido como o aperfeiçoamento do ensino do professor, por meio de atividades, em determinada área do conhecimento, na gestão da sala de aula ou nas competências instrucionais.

A segunda dimensão levantada pelo autor é a do “conhecimento e compreensão de si mesmo”, ou seja, o autoconhecimento, visando que o professor tenha uma “imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio”. Aqui, Marcelo García (1999) amplia o entendimento de formação continuada, pois o professor deve buscar o entendimento de si para se tornar um ser humano mais completo.

Já a terceira dimensão da formação continuada dos professores é a do “desenvolvimento cognitivo”. Essa dimensão se refere “à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores” (p. 138). A quarta dimensão é a do “conhecimento teórico”, fruto da reflexão do professor sobre a sua própria prática docente. Por fim, o autor identifica mais duas dimensões: a do desenvolvimento profissional por meio da investigação – a pesquisa – e a do desenvolvimento da carreira por meio do desenvolvimento de novos papéis docentes.

Em suma, Marcelo García formula seu conceito de desenvolvimento profissional, da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor]. (p. 193)

Ainda para Marcelo García, a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não somente improvisada. Dessa forma, o autor aponta os elementos essenciais para a configuração da formação continuada de professores: aprendizado que ocorre em uma instituição de modo intencional e planejado mediante avaliação e que visa a melhoria da prática do professor.

Aplicando esses conceitos à educação superior, Cunha (2010) relata os resultados do grupo de pesquisa *Formação de professores, ensino e avaliação*. Com relação ao lugar da formação para a docência do professor universitário, a autora aponta duas possibilidades:

- a) “**Formação no território de trabalho**, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada [grifos da autora]” (p. 39);
- b) “**Formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar / manter a condição de docente na educação superior** [grifos da autora]” (p. 40).

Na segunda modalidade, Cunha ressalta algumas possibilidades de formação continuada que apareceram nas suas pesquisas, como a realização de cursos de especialização em docência universitária e estudos feitos no Mestrado e Doutorado na disciplina de Metodologia do Ensino Superior (ou outra similar). A pesquisadora aponta também a participação em redes de formação continuada à distância como uma oportunidade de crescimento para o educador.

Complementando as suas concepções sobre formação continuada, Cunha (2010) indica duas grandes direções possíveis a serem tomadas pelos professores. A primeira delas é com relação à formação para a pesquisa em cursos de Mestrado e Doutorado, o que legitima o professor a atuar no ensino superior. Ao concluir um curso de pós-graduação *stricto sensu*, “o sujeito está apto a produzir conhecimentos” (p. 49).

Já a segunda direção da formação para a docência é aquela realizada assisticamente na “forma de *educação continuada*. Por ela se pressupõe que há conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor [grifo da autora]” (p. 50). Essa segunda possibilidade não seria tão legitimada quanto a primeira, que permanece amplamente aceita, em especial nos cursos de formação de profissionais liberais.

Dessa forma, podemos afirmar que há dois grandes entendimentos clássicos sobre a formação continuada de professores: um que dá ênfase a cursos de graduação e pós-graduação; e outro que valoriza a realização daqueles cursos necessários à atualização ou aquisição de conhecimentos pedagógicos específicos. Em nosso trabalho, buscamos estabelecer **outras possibilidades** de entendimento do conceito de formação continuada, que **não estejam diretamente ligadas**

àquelas que visam a sobrevivência, manutenção e ascensão do professor em **sua carreira**.

Para estabelecer uma perspectiva histórica, trazemos Furter (1974), que afirma que desde os anos 1960, a *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) vem demonstrando preocupação com a educação permanente como estratégia de formação de uma nova sociedade. Assim, amplia-se a ideia de formação continuada de professores para a educação permanente. O autor lista como sendo os objetivos da educação permanente:

- a) que seja fruto da experiência pessoal e da vida social global;
- b) que possa ocorrer em qualquer esfera da vida, não só na profissional, mas também na cultural e recreativa;
- c) que seja inseparável do trabalho, pois une autorrealização, crescimento pessoal, felicidade e rentabilidade econômica;
- d) que seja inseparável da participação política, pois deve compreender criticamente os diversos níveis da política;
- e) que considere o ser humano envolvido no desenvolvimento sócio-político e de transformador da sociedade.

Após relatar os objetivos da educação permanente, Furter conclui que “a educação é *permanente* porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sócio-política. Nunca será completamente formado” [grifo do autor] (1974, p. 121). Dessa forma, podemos entender a formação continuada de professores em seu sentido formal e também de modo mais **amplo**, na qual se inclui a sua participação na sociedade como verdadeiro cidadão, as suas experiências de vida e a sua bagagem cultural, o que Díaz (2004, p. 23) chama de “aprendizagem para a vida”⁶.

Concordando com a ideia desenvolvida anteriormente, Charlot (2000) indica que o saber é um conjunto organizado de relações, e afirma que uma pessoa não possui uma relação com o saber. Para o autor, a “relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” [grifo do autor] (p. 82). Para Charlot, o apropriar-se do mundo significa desenvolver habilidades segundo os seus próprios interesses e traz alguns exemplos: gostar de carros, aprender um esporte, alguma arte marcial

⁶ Em espanhol: *aprendizaje para la vida*.

ou um tipo de dança, gostar de arte e de música, conversar com amigos, passear, dentre outras.

Nesse sentido, Pivetta (2009) acredita que a formação “parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de si mesmo”. Ainda para a autora, o professor seria capaz de “refletir sobre o que tem feito, como tem feito e, assim, buscar outras maneiras de ser e fazer”. A autora continua afirmando que é nesse contexto que se inserem “as relações intersubjetivas que [o professor] estabelece com colegas e alunos” (p. 3).

Pergunta-se: há possibilidade de ocorrer formação continuada pelo estabelecimento dessas práticas acima mencionadas? Buscaremos encontrar algumas respostas para esse questionamento.

Contextualizando essa inquietação, Engers (2008, p. 419) aponta a educação continuada como uma forma do professor “desenvolver habilidades, *habitus*, conhecimento renovado frente à complexidade da educação e o cenário nacional que se descortina”. E continua afirmando que o docente deve estar comprometido com a sua atualização e sua capacidade de se adaptar a “situações novas de aprendizagem”, sejam elas multi-, inter-, ou transdisciplinares.

Complementando essas ideias, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 193) afirmam que:

[...] o professor se confronta com *outros sujeitos*. Em primeiro lugar, seus *pares institucionais*: chefias departamentais, coordenadores e colegas docentes que, colegiadamente, devem planejar a organização curricular da qual farão parte os alunos. Um primeiro desafio já surge aí: trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum, a ser efetivado no projeto do curso específico que atua como docente [grifos das autoras].

No entendimento das autoras, há um primeiro momento de estranhamento no trabalho em conjunto com outros professores. Quando nos deparamos com o outro, temos que adequar nosso comportamento ao meio em que estamos. Essa capacidade de adequação é o que possibilita ao professor trabalhar em instituições com visões e práticas diferentes entre si e em turmas e disciplinas também diferentes.

Perrenoud (2000), quando trata da formação continuada como competência, vai mais além e propõe a criação de um plano de formação continuada com a participação ativa dos professores de uma determinada instituição. Segue afirmando que o projeto de educação continuada pode, portanto, começar pelo grupo de

professores e desde que um deles tome a iniciativa para desenvolver esse projeto de formação continuada. Dessa forma, o autor acredita que em uma instituição em que cada um já possui uma formação é fundamental que os professores deixem de lado suas resistências e que possam estabelecer uma formação continuada pensada coletivamente formatada para a instituição em que estão trabalhando.

Ainda para Perrenoud (2000, p. 165), “enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo”. Portanto, Perrenoud vislumbra a possibilidade de aprendizado em conjunto. Entretanto, o autor lembra que a competência a ser desenvolvida tem dupla acepção: saber planejar em conjunto e saber desistir desse plano caso a instituição ou os colegas não estejam preparados.

Buscaremos traçar, com o apoio de pesquisadores, alguns entendimentos para o professor crescer e se adaptar a novas possibilidades, realidades e demandas **via formação continuada**, além daquelas **tradicionais**. Para iniciar essa discussão, retomamos Cunha, que afirma que:

[...] é possível que os docentes e as IES reconheçam outros espaços de formação [...], mas sempre com menos incidência e legitimidade. Entre eles, o que mais se destaca é o *mundo do trabalho*, especialmente em algumas carreiras, nas quais o exercício profissional garante a consolidação de saberes [grifo da autora]. (2010, p. 51-52)

Assim para a autora, o professor estabelece relações entre teoria e sua prática. No caso da faculdade estudada, os professores têm experiência profissional relevante para a sua atuação docente, tendo em vista que o ensino tecnológico é mais voltado para a prática e para a preparação e qualificação para o mercado de trabalho. Abordaremos mais adiante as características dos cursos superiores de tecnologia.

Explorando o mundo do trabalho, Masetto (2003), ao abordar a formação pedagógica do docente do ensino superior, relata sua experiência de encontrar grupos de professores que, por meio de práticas como leituras, grupos de estudo e troca de e-mails, conseguiram estabelecer um espaço para a formação pedagógica. O autor indica que outra possibilidade é a busca de **apoio** em um colega para transformar ou implementar uma prática em sala de aula. Para Masetto (2003, p. 185), os “resultados [da pesquisa] foram bastante interessantes”, sempre que os

professores apoiaram “uns aos outros e envolvendo sempre outros colegas”, e acabaram “encontrando-se com outros grupos e se desenvolvendo de forma intensa”.

Já na pesquisa de Pivetta (2009) sobre as reuniões pedagógicas como possibilidade de discussão e formação docente, encontramos como resultado a aprendizagem docente em três categorias: na relação professor-professor, na relação professor-aluno, e na própria prática pedagógica. Em seu artigo, a autora dá centralidade à relação de aprendizado **professor-professor**, que será útil para a nossa análise de dados. Afirma a autora:

As atividades interdisciplinares e a disposição de um professor que possa não só transmitir os seus saberes, mas construir outros transitando pelos diversos conhecimentos, fazem com que ele adquira um novo perfil e procure novas redes de interações para construção da prática pedagógica (PIVETTA, 2009, p. 12).

Um grupo de professores com essas características pode, pela interação, refinar os seus saberes e produzir uma construção compartilhada do conhecimento. Entretanto, não é fácil atingir esse estágio de entrosamento em um grupo de professores – um fator a ser levado em conta é a própria competitividade entre colegas. Ainda nos resultados encontrados por Pivetta (2009), podemos perceber, pela análise dos relatos dos professores sujeitos da pesquisa, que há “a possibilidade de aprendizagem docente na relação que eles estabelecem com os demais colegas, seja no espaço de trabalho diário, na troca de informações de maneira informal, seja nos espaços mais formalizados” (p. 12). Ressalta, ainda, que um importante elemento desse processo de aprendizagem compartilhada é a tomada de consciência de que a aprendizagem está ocorrendo.

Outra pesquisa, realizada por Teixeira, destacou que:

Os aspectos principais da avaliação final do curso foram “a riqueza dos encontros com colegas de outras áreas”, “a possibilidade de refletirem juntos os problemas comuns entre os pares”, “a troca de experiências e o efeito positivo já sentido na organização e desenvolvimento das suas aulas”. (2009, p. 36)

A fala dos professores sujeitos da pesquisa de Teixeira demonstra a necessidade e importância, não só de uma formação continuada, mas também da ampliação do **convívio entre professores**, em que possa haver a socialização de

conhecimento, saberes, práticas e busca por novos caminhos. Nesse sentido, a autora conclui:

[...] temos a esperança de continuar o diálogo enriquecedor com os professores no sentido de romper com a solidão acadêmica, instituindo um espaço fecundo para troca de experiências, para compartilhar angústias e, por que não, criar novos procedimentos metodológicos que objetivem, cada vez mais, a crescente melhoria da qualidade na educação (TEIXEIRA, 2009, p. 36).

Nessa concepção, aparece o convívio entre professores como uma forma de sentirmos que há outras pessoas na mesma situação, com os mesmos problemas, anseios e necessidades. Esse espaço de convivência e socialização de saberes e experiências pode ser propício para o crescimento do professor e fazer com que ele sinta-se parte integrante do curso e da instituição.

Complementando essa ideia, em sua dissertação de Mestrado, Francisconi (2007, p. 27) estabelece que devemos ir além do conceito primário de educação continuada, pois, agindo dessa forma esta “cairá mais uma vez no tecnicismo educacional, privilegiando taxionomias comportamentais ancoradas na racionalidade técnica, que pouco compromisso têm com a ampliação da consciência a partir de um investimento em todas as dimensões do SER”. Dessa maneira, a pesquisadora busca estabelecer as dimensões de educação continuada percebidas pelos professores de programas de pós-graduação em educação de Porto Alegre, RS, para sua “formação para a inteireza”.

Pela fala dos seus entrevistados, Francisconi (2007, p. 34) encontrou uma categoria referente “à importância da relação com o outro no processo de aprendizagem, quer nas situações formais, quer naquelas informais, cotidianas”. Nos relatos aparece, por exemplo, a **socialização** entre pares, com pessoas de culturas diferentes, e o estabelecimento de redes de relações nacionais e internacionais.

Em continuidade, Francisconi (2007) afirma que aparecem formas “alternativas” de educação continuada: “**filmes, viagens, teatro, televisão e leitura de jornais** [grifos da autora]” (p. 44). Além destas, há respostas no sentido de identificar análise e terapia com fatores de educação continuada, por permitirem uma “**reflexão crítica da vida** [grifos da autora]” (p. 45). Algumas **atividades** inerentes aos professores de pós-graduação também emergem da fala de seus

entrevistados: orientações, participação em congressos em que haja interação, na pesquisa e em grupos de estudo, incluindo a construção coletiva de textos. E outras, decorrentes do cargo ocupado pelo professor, como a coordenação de curso, coordenação pedagógica, exercício de liderança, avaliação externa de cursos e também de teses e dissertações.

Engers e Gomes (2007), em um artigo sobre o conselho de classe como forma de educação continuada, reafirmam o espaço de encontro de professores como propício para o aprendizado:

Os Conselhos de Classe são momentos importantes para que os professores compreendam a si a partir de suas falas e também da fala de seus pares, encontrando pontos de encontro e desencontros, identificando-se como únicos e também pertencentes a uma categoria que compartilha alegrias e tristezas, facilidades e limitações... desejos, vontades, paixões, conquistas. (p. 524)

As autoras encontram nas falas dos professores participantes da pesquisa elementos para identificar estratégias de educação continuada nos conselhos de classe. As **reuniões** podem ser espaços para que o professor reconheça no outro os seus dilemas e encontre soluções, estratégias e, também, novos conhecimentos. Não devemos pensar naquelas reuniões meramente informativas, nas quais o coordenador repassa os informes do semestre, as principais deliberações e repreende condutas dos professores e alunos. O desagrado e entendimento de que é apenas perda de tempo aparece em muitas falas de professores em várias instituições.

Buscando entender um pouco sobre a dinâmica de reuniões, chamou-nos a atenção um conjunto de ideias desenvolvidas por Bruno e Christov em um capítulo denominado “Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber” (BRUNO et al, 2002, p. 55 – 62). A primeira impressão que dá o título é de que as autoras falarão de outras possibilidades de reunião, além da reunião meramente informativa. Entretanto, Bruno e Christov (2002) elaboram receitas de reunião para favorecer “a organização de uma estrutura e de uma rotina para os encontros de reflexão com os professores; [... e] a implementação em equipe do projeto pedagógico da escola”. Talvez o texto valha para coordenadores iniciantes como forma de entender o planejamento de uma reunião. Entretanto, o modelo não prevê a consulta aos professores sobre suas necessidades e expectativas em relação à reunião, ao curso e à instituição.

As autoras apresentam uma dinâmica de reunião bastante estruturada para uma possível formação continuada. Em algum momento prévio não determinado pelas autoras, o grupo de professores havia se manifestado sobre a necessidade de aprofundamento em um tema. Então, a sugestão de Bruno e Christov (2002) está estruturada nas seguintes etapas: a) coordenador apresenta pontos que necessitam estudos; b) discussão e organização em subtemas para estudos; c) distribuição das tarefas, quem aborda que tema, como e quando será apresentado. As reuniões que devem se seguir à primeira são estabelecidas – deve haver a retomada da primeira reunião, apresentação, discussão e avaliação do tema proposto – tudo muito estruturado e organizado. No entanto, sabemos que nem sempre as receitas servem para dar conta da realidade.

Estamos sempre aprendendo coisas novas; entretanto, nem sempre nos percebemos esse aprendizado. Em alguns momentos, a nossa vivência pessoal se mistura à nossa própria prática em sala de aula. Nesse sentido, muitas vezes seguimos **modelos** estabelecidos em relação aos nossos próprios professores – tanto os modelos positivos quanto aqueles que não queremos repetir. Cunha e Zanchet (2010), ao estudarem professores iniciantes na educação superior, entendem que a “aprendizagem sobre a linguagem da prática certamente se articulará com uma base teórica que terá sentido na medida em que o professor iniciante se autorizar a percorrer caminhos mais autônomos na construção de sua docência”. Seguem afirmando que um “acompanhamento que auxilie esse processo poderá favorecer e acelerar a sua condição profissional e contribuirá para uma maior responsabilização de suas tarefas educativas”. (p. 196)

Sendo assim, o professor que, ao buscar sua **identidade** e sua formação, encontra um modelo (amparo, auxílio, vivência) em outro professor pode ter seu amadurecimento profissional facilitado. Esse professor com mais **experiência** pode ser também um orientador pedagógico, diretor de ensino, ou pessoas em outros cargos com funções semelhantes, mas nomenclaturas variadas. Em muitos casos o modelo se constitui na figura do orientador. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de convívio saudável entre os professores. A **socialização de experiências**, ao que tudo indica, é uma das formas de aprendizado não-formal que tem impacto direto na atuação do professor em sala de aula.

Outra possibilidade são as **redes**⁷, entendidas como um espaço relevante de socialização de professores. Broilo e Cunha (2008), pertencentes à Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação (RIES)⁸, mapearam e publicaram os grupos de pesquisa existentes no Brasil que versam sobre *Docência Universitária e Profissionalização*. Cabe destacar três grupos de pesquisa atuantes à época da publicação: a) *Ensino e educação de professores / Formação continuada de professores*, a cargo da professora doutora Délcia Enricone, desde 1995; b) *Educação para a inteireza: um (re)descobrir-se* sob a coordenação da professora doutora Leda Lísia Franciosi Portal, com cadastro no CNPq desde 2002; c) *Formação de professores, alfabetização e sucesso escolar*, sob a liderança da professora doutora Maria Emília Amaral Engers, registrado em 1992. Esses e muitos outros grupos de pesquisa, que estudam a formação de professores em seus mais diversos aspectos, contribuíram para criar espaços de reflexão sobre a prática docente e, principalmente, convívio entre docentes pesquisadores.

Acrescentando outro ponto relevante, em sua pesquisa na produção científica da pós-graduação sobre a formação continuada, André (2010, p. 176) aponta que pesquisar sobre o que pensa, sente e faz o professor é relevante, “mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”. E continua afirmando que:

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (p. 176)

A autora acredita que devemos estabelecer conexões entre os saberes docentes e as características pessoais dos professores, para podermos entender o que significa um aprendizado ao longo da vida.

Neste ponto, é interessante retomar um estado da arte realizado por André et al (1999) sobre as pesquisas e trabalhos publicados versando sobre formação de

⁷ “As **Redes de Pesquisa** são iniciativas que articulam Grupos de Pesquisa de diferentes Instituições com pertinência nacional ou internacional [grifo da autora]” (CUNHA, 2008, p. 131). Um efeito das redes de pesquisa é que elas atingem maior número de pessoas e têm maior impacto na sociedade.

⁸ A RIES é uma rede que tem por objetivo favorecer “a troca acadêmica entre os participantes, numa perspectiva processual” (CUNHA, 2008, p. 131).

professores. Ao mapear a produção dos anos 1990, as autoras evidenciaram “o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior” (p. 309). Podemos pensar que uma razão seria a ideia, anteriormente exposta, de que o professor de ensino superior elabora a sua formação ao realizar a sua graduação e pós-graduação e na própria prática em sala de aula.

Muitas instituições agem como se o docente do ensino superior não precisasse ter formação pedagógica, didática ou qualquer tipo de entendimento sobre a dinâmica da aula, pois “quem sabe, sabe ensinar”. “A maioria dos professores universitários tiveram a sua graduação no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveram, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 198). Tal realidade mudou na primeira década dos anos 2000, pois percebemos a preocupação em se estudar os docentes que atuam no ensino superior, seus saberes, sua trajetória, conceitos e crenças – ao menos, nas pesquisas realizadas. Haveria que se investigar a prática da contratação de docentes para a educação superior. Mizukami (2008, p. 390) complementa, afirmando que:

O ensino superior em termos de formação inicial não garante, por si só, o domínio satisfatório dos conceitos básicos envolvidos com as diferentes áreas de conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam, mas poderia ser um diferencial caso fosse assumida uma política de formação de professores envolvida, de fato, com a natureza dos processos da aprendizagem da docência em diferentes contextos.

Entretanto, a autora em seu artigo se refere somente aos cursos de licenciatura, e temos que lidar também com os professores que realizaram sua formação inicial em bacharelados e em educação tecnológica. Logo, a primeira parte do raciocínio de Mizukami pode ser aplicada a qualquer professor, independente de existência de políticas de formação de professores no curso de graduação. E para Pimenta e Anastasiou (2005):

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos. (p. 199)

Ou seja, as experiências podem ser socializadas entre professores, analisadas em uma pesquisa, e servem de aprendizado; no entanto, concordando com as autoras, jamais se constituirão em **modelos** a serem seguidos. Tal afirmação dificulta os estudos no campo da educação, que é multifacetado e de difícil apreensão.

Acreditamos que há educação e formação de professores continuada sempre que aprendemos algo e, conseqüentemente, nos tornamos um pouco diferentes. A educação continuada pode acontecer de forma **clássica** – pensada, planejada e em espaços desenvolvidos para tanto – ou em **espaços não-formais**, ou seja em um modelo sem a chancela de uma instituição, sem avaliação e sem um certificado ao fim de uma etapa. Na segunda possibilidade, a teoria trazida aponta que a formação continuada ocorre, principalmente, pela convivência do professor com seus pares.

Finalizamos este capítulo trazendo o pensamento de Freire (2009, p. 94): “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. [...] Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.” Somos seres humanos, como afirma Freire, e, portanto, incompletos, imperfeitos, inacabados. Nesse sentido, entendemos que a **educação é um projeto para a vida toda**. O professor deve entender o mundo atual com todas as incertezas e ausência de verdades absolutas e saber como mover-se e adaptar-se em tal cenário como o trazido no início deste capítulo.

2.2 NOÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE

Da mesma forma que iniciamos o capítulo anterior sobre a formação continuada de professores com a perplexidade frente ao mundo atual, iniciaremos trazendo a análise de Santos (1996), que no capítulo “Da ideia de universidade à universidade de ideias”, aponta os dilemas enfrentados pelas universidades no mundo pós-moderno. Dentre outros, podemos citar a falta de financiamento, maiores exigências da sociedade, dissociação entre teoria e prática, aumento no número de alunos e das funções exercidas pelo ensino superior. O pensador português aborda as três crises da universidade: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. As crises nada mais são do que reflexos da própria crise do paradigma da modernidade.

Braga (1999, p. 25), ao refletir sobre os ensinamentos de Santos, conclui que, se a crise do ensino superior for realmente a degeneração do paradigma dominante, os questionamentos feitos à modernidade indicam o início de um momento de “transição paradigmática cujo horizonte tem múltiplas possibilidades que podem estar anunciadas na dupla ruptura de Santos, no paradigma da complexidade de Morin, nas visões de interdisciplinaridade [...]”. Em meio a essa crise, o conhecimento está dividido entre as disciplinas, fragmentado e distante em relação à vivência.

A interdisciplinaridade, mesmo não sendo um tema novo, necessita de um entendimento maior, em especial na educação superior. Antes de desenvolver o conceito de interdisciplinaridade e suas implicações, vale esboçar uma breve evolução histórica sobre o tema.

Podemos entender que a interdisciplinaridade surgiu no Brasil nos anos 1970, como uma resposta aos anseios dos alunos por uma educação que buscasse uma “abordagem mais integradora da realidade” (DENKER, 2002, p. 19), na busca da aproximação do conhecimento com a realidade, contra a fragmentação e a excessiva especialização do conhecimento, e a consequente formação acrítica dos jovens universitários. Na visão de Denker (2002, p. 53), “a interdisciplinaridade se coloca como uma possibilidade de correção”. Ainda no entendimento da autora, a crítica que se faz à “separação entre as disciplinas é semelhante à dirigida ao trabalho fragmentado da economia capitalista, em que trabalho intelectual e manual, teoria e prática não se misturam” (p. 53).

Um marco histórico importante é o estudo realizado por Hilton Japiassu (1976) – a obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Na introdução, Japiassu (1976) deixa claro que busca aproximar a interdisciplinaridade das ciências humanas na intenção de aproximar as diversas disciplinas fragmentadas. O autor segue afirmando:

O conhecimento interdisciplinar, até bem pouco tempo condenado ao ostracismo pelos preconceitos positivistas, fundados numa epistemologia da dissociação do saber, começa a ganhar direitos de cidadania, a ponto de correr o risco de converter-se em moda (p. 30).

Nesse sentido, Japiassu (1976) apresenta em sua obra a interdisciplinaridade como “o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” (p. 31). As concepções apresentadas por Japiassu, em meados dos anos 1970, perpassam as considerações dos autores mais atuais, como veremos no decorrer deste capítulo.

Ainda nos anos 1970, outra autora brasileira, Ivani Fazenda, inicia suas pesquisas sobre a interdisciplinaridade em sua dissertação de Mestrado. A própria autora informa que sua pesquisa “[s]urgiu a partir dos estudos de Japiassu e de outros que vinham sendo realizados sobre interdisciplinaridade na Europa” (FAZENDA, 2000, p. 26). Ao retomar a sua trajetória, Fazenda (2000) comenta que essa fase inicial “poderia ser grosseiramente indicada como a década da estruturação conceitual básica” (p. 8), tendo em vista que era o momento de introduzir uma nova palavra, traduzi-la e explicitar o seu sentido. Fazenda ainda afirma que havia, inclusive, dúvidas em relação à escrita da palavra.

Demarcados dois referenciais históricos, buscamos trazer o que está se discutindo sobre interdisciplinaridade, em especial na área da educação. Para conhecer o conceito de interdisciplinaridade, podemos começar pelo, desenvolvido por Fazenda (2002, p. 41):

Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo.

Braga (1999) soma ao conceito anterior a ideia da interdisciplinaridade como um caminho que se contrapõe ao saber especializado e redutor: a distância entre a universidade, com o ensino fragmentado, e a sociedade, pois é a própria sociedade

que exige a junção dos conhecimentos para a sua aplicação prática com resultados. Essa discussão também está presente em Fazenda (2002), que destaca a aplicação da interdisciplinaridade como um meio de atingir uma formação profissional, geral e pesquisadora.

O caráter fragmentário expresso em muitas das práticas educacionais torna-se tema recorrente de debates de estudiosos da área. Para Severino (2007), tal fragmentação se expressa de diferentes formas, dentre elas: a organização dos currículos por meio de conteúdos divididos em gavetas; atividades pedagógicas que não se integram; e falta de articulação entre as atividades administrativas, técnicas e docentes de uma instituição educacional. Aponta, ainda, que há uma “verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes” (p. 38), e dificuldade para o estabelecimento de objetivos comuns e o concerto de esforços e recursos para alcançá-los.

Complementando essas ideias, Klein (2007) entende que a interdisciplinaridade surge como alternativa à fragmentação do conhecimento. Especificamente na educação superior, ela se originou com a reforma educacional no século XX, que propôs currículos focados na solução de problemas e temas, como resposta à superespecialização. Entretanto, Paviani e Botomé (1993) não acreditavam que a interdisciplinaridade resolveria o problema da compartimentação do conhecimento. No início dos anos 1990, levantavam a possibilidade “de que a interdisciplinaridade seja apenas a manutenção do conceito de disciplina com outro nome. Um tratamento cosmético para manter algo que, sem isso, não seria aceito” (p. 59).

A fragmentação do conhecimento ainda está presente em muitas de nossas instituições de ensino, podemos até mesmo pensar em uma generalização. É comum a falta de entendimento entre docentes, gestores e técnicos administrativos sobre assuntos rotineiros, bem como sobre as estratégias da instituição. Os docentes, em especial os horistas, que somente comparecem à faculdade para ministrarem suas aulas, sem ao menos, em muitas vezes, conhecerem os objetivos e o projeto do curso. Esses professores sabem somente da sua disciplina, não tendo a visão do todo e das inter-relações adjacentes com sua área de conhecimento. Portanto, Braga (1999) afirma que é a consciência da necessidade de se unirem os caminhos das disciplinas nos cursos superiores que leva ao primeiro passo rumo à interdisciplinaridade.

Nesse cenário, Moraes (2007) define que o sistema educacional pode ser aberto ou fechado. Denomina fechado aquele em que as informações são transmitidas e transferidas, ou seja, o sistema baseado na eficácia da transmissão. Em um sistema assim, o conhecimento está dividido entre as disciplinas, fragmentado e distante entre elas e em relação à vivência. Já o sistema educacional aberto compreende o pensamento sistêmico, ou seja, aquele em que as partes se conectam entre si, formando um todo. Dessa forma, esse sistema aberto “implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio” (p. 99).

Na perspectiva da interação, a interdisciplinaridade se manifesta “num processo integrador, articulado, orgânico, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam a um mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade” (SEVERINO, 2007, p. 42). Por conseguinte, um projeto interdisciplinar reúne pessoas, formações e práticas diferentes focalizadas na obtenção de um objetivo comum pactuado entre os participantes.

A aplicabilidade e o valor da interdisciplinaridade em diferentes domínios são discutidos por Fazenda (2002). Destacamos sua aplicação como um meio de atingir uma formação profissional, geral e pesquisadora. Compreender e transformar o mundo atual, solucionar situações-problema, empreender, ser um profissional especialista e polivalente ao mesmo tempo – pois são algumas das responsabilidades dos professores e das instituições na formação de egressos do ensino superior. Para desenvolver essas capacidades, é preciso transpor as barreiras entre as disciplinas, refletindo e sistematizando conhecimentos de diversas áreas do saber, fazer e ser. A interdisciplinaridade pode ser entendida como articuladora desses saberes, acrescentando o saber viver junto: os projetos devem ser participativos, com a colaboração recíproca entre vários saberes.

Nesse sentido, trazemos o pensamento de Fazenda (2002), que entende que a interdisciplinaridade se faz possível no rompimento de barreiras entre as disciplinas, e, para isso, é preciso que haja também transposição de barreiras entre os indivíduos. Como em qualquer situação de quebra de paradigmas, há obstáculos que deverão ser transpostos – dentre eles, os institucionais, os epistemológicos, os metodológicos e os materiais, bem como os culturais e os psicológicos. Essa ideia é complementada no pensamento de Elias e Feldman (2001, p. 91):

[...] se houvesse, por parte dos educadores, um esforço individual e coletivo no sentido de mudar a própria postura, procurando caminhos onde o querer, o buscar o novo fossem priorizados na construção do conhecimento, certamente não haveria a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Podemos dizer que essa mudança de postura diz respeito a uma atitude interdisciplinar que se caracteriza pela humildade frente às limitações do saber próprio, pela busca do novo e do desafio, pela abertura ao diálogo e a socialização de saberes e experiências, aceitando o “pensar do outro” (FAZENDA, 2002, p.18). Assim, um projeto interdisciplinar não funcionará se imposto, deverá surgir de uma proposta dos próprios membros, pois precisará do envolvimento efetivo dos atores e de sua transformação.

Nessa esteira de pensamento, conforme Severino (2007), mesmo as práticas interdisciplinares num nível mais básico, como na integração curricular, dependem de um projeto educacional focado na intencionalidade dos educandos. Para o autor, a interdisciplinaridade só poderá acontecer por meio de um projeto educacional entendido como “conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados na intencionalidade” (p. 39).

Severino ainda entende a intencionalidade como a força que direciona a organização e o funcionamento da instituição de ensino, e que provém dos objetivos estabelecidos previamente. A intencionalidade conduzirá os sujeitos a atuarem como uma verdadeira equipe, “superando as idiossincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais” (2007, p. 39). Complementando, Ferreira (2005) entende que a prática interdisciplinar é caracterizada por intenções claras, objetivas – sem essa intencionalidade, o diálogo e a integração são vazios, e, até mesmo, mecanicistas.

Para completar o que foi trazido anteriormente, Fazenda (2005, p. 17) estabelece que “num projeto interdisciplinar nem se ensina, nem se aprende; vive-se, exerce-se”, sendo preciso vivenciá-lo para compreendê-lo. Nesse sentido, Jantsch e Bianchetti (1995), por meio de suas leituras sobre interdisciplinaridade, apresentam os seguintes pressupostos:

- a) a fragmentação do conhecimento impede o ser humano de ordenar, em especial, o mundo do saber;

- b) a fragmentação do conhecimento constitui-se numa doença, comparada, pelos autores, a um câncer – a fragmentação do conhecimento em caráter permanente;
- c) os sujeitos que superam o conhecimento fragmentado pelo trabalho em equipe formam, via interdisciplinaridade, um sujeito coletivo;
- d) esse sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão;
- e) pelo trabalho em parceria, a produção do conhecimento está garantida.

Podemos entender a interdisciplinaridade como uma alternativa, não a única, para a fragmentação dos currículos. Ela é considerada também como um caminho na busca por uma formação mais integral, que dê ao aluno, e também ao professor, uma visão sistêmica, o conhecimento de um conjunto maior de conhecimentos e das suas inter-relações. Ao professor o exercício da interdisciplinaridade pode despertar a necessidade de se descobrir um sentido orgânico no curso do qual faz parte e agregar novos conhecimentos aos seus.

Há uma exigência cada vez maior dos profissionais que estão no mercado, pois devem demonstrar entender do todo, estabelecer conexões entre conhecimentos e propor soluções. Logo, poderia ser defendida a ideia de um currículo menos fragmentado e mais inter-relacionado, com atividades interdisciplinares como parte importante na formação profissional do aluno do ensino superior. Se o aluno conseguir entender que os professores abordam o mesmo conhecimento desde perspectivas distintas, talvez pudesse, em se dando conta que uma disciplina tem correlação com as outras, transpor esse conhecimento inter-relacionado para sua prática laboral.

Na continuidade da discussão de conceitos e significados, Nogueira (2001) desenvolve outros ligados diretamente ao assunto desenvolvido no presente capítulo. O autor cria distintos graus de correlação entre as disciplinas. O grau de menor inter-relação, para o autor, é o da multidisciplinaridade; depois, viria a pluridisciplinaridade, seguida da interdisciplinaridade e, por fim, da transdisciplinaridade. Para melhor entendimento, abordaremos a seguir os distintos conceitos na visão do autor.

Em relação à multidisciplinaridade, Nogueira (2001, p. 124) entende que é o termo “que pode ser utilizado quando da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina”, e segue afirmando que outra “possibilidade seria a justaposição

de diferentes conteúdos de disciplinas distintas, porém sem nenhuma preocupação de integração”; desta forma, “cada disciplina teria objetivos próprios” (p. 125).

Já a pluridisciplinaridade é entendida como um segundo passo em relação à multidisciplinaridade, “pois já existem sinais de uma pequena cooperação entre as diferentes disciplinas, mas ainda mantêm objetivos distintos. Nessa prática, não existe uma coordenação; as possíveis e raras cooperações ocorrem de forma intuitiva” (NOGUEIRA, 2001, p. 125).⁹ Para o autor, o exemplo característico da pluridisciplinaridade ocorre quando todos os professores trabalham o mesmo tema, mas não há integração. Para o autor, não há a possibilidade de mostrar aos alunos as “relações existentes entre as diferentes áreas do conhecimento, e elas continuaram a ser tratadas de forma compartimentada” (p.126).

Como próxima possibilidade de integração entre as disciplinas, Nogueira (2001) apresenta o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade. “Neste caso, a tônica é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (p. 127). O mesmo autor segue afirmando que “[a]s diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação.” (p. 127). O autor entende que, neste caso, “é necessária uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, planejamentos e que propicie o intercâmbio, a troca, o diálogo, etc.” (p. 127). Na interdisciplinaridade, desapareceria ou seria menor a fragmentação das disciplinas, fazendo com que o aluno entenda o conhecimento de uma forma mais inter-relacionada. Para o autor, surge a figura de um coordenador do grupo interdisciplinar, retomaremos essa ideia ao abordar a teoria sobre projetos.

Por fim, Nogueira (2001) apresenta como último estágio na integração entre as disciplinas a transdisciplinaridade, da seguinte forma:

⁹ Aqui vale uma consideração sobre a instituição estudada: o projeto político pedagógico da instituição busca evitar a noção de disciplina construída pelos autores e utiliza o termo “unidade curricular”, no sentido de que cada uma das unidades curriculares faz parte do currículo a ser desenvolvido no curso. O termo causa certo estranhamento inicialmente, mas logo é apropriado pelos professores da Faculdade. No caso dos projetos interdisciplinares, houve sugestões de uso de novos termos, como “projeto multiunidade curricular” e “interunidade curricular”, buscando fugir da noção de disciplina.

No momento histórico que não conseguimos ainda dar conta da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade parece utopia, já que as relações não seriam apenas de integração das diferentes disciplinas, pois iriam muito além, propondo um sistema sem fronteiras, em que a interação chegou a um nível tão alto que é impossível distinguir onde começa e onde termina uma disciplina. A finalidade a ser atingida é comum a todas as disciplinas e interdisciplinas (p. 129).

Essa discussão teórica é válida no sentido de entendimento conceitual das palavras utilizadas, muitas vezes por mero modismo. Discordando, em parte, das ideias aqui desenvolvidas, Paviani e Botomé (1993) defendem que não se escapa da palavra “disciplina” pelo simples agregar de prefixos; além disso, ela “traz consigo uma forte carga semântica ligada aos conceitos de ordem, ensino, obediência, punição e preparo intelectual, físico e emocional (treinamento, iniciação, aprendizado)” (p. 51). Portanto, para os autores simplesmente acrescentar expressões à palavra disciplina somente faz com que aumentem os problemas em vez de solucioná-los.

Em outra obra mais recente, Paviani (2008) continua sustentando que os prefixos pouco ajudam no entendimento da disciplina e que a interdisciplinaridade pode ser entendida como:

[...] uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina a outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo.

Nesse sentido, sem desprezar as demais possibilidades, para a presente dissertação o aspecto mais importante dos trazidos pelo autor é o da interdisciplinaridade como forma de cooperação entre professores.

Já apontava Japiassu (1976) que a interdisciplinaridade deve estar “fundada na competência de cada especialista” (p. 104). Também, segundo o autor, a interdisciplinaridade pressupõe que o professor reconheça o “*caráter parcial e relativo* de sua própria disciplina, de seu enfoque, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo” [grifo do autor] (p. 105). É claro que o reconhecimento da competência do especialista é um critério mais fácil de ser identificado, até mesmo podemos dizer que se constitui um critério objetivo. Entretanto, o reconhecimento da incompletude do saber do especialista manifesta-se raramente, portanto é de difícil constatação.

Ainda Japiassu (1976) identifica dois tipos essenciais de interdisciplinaridade: a linear ou cruzada, que nada mais é do que a pluridisciplinaridade mais organizada, as diferentes disciplinas trocam informações como se fossem auxiliares uma da outra, contudo sem haver reciprocidade. Estabelecendo-se uma relação de dependência entre a disciplina principal e a auxiliar. O outro tipo é a interdisciplinaridade estrutural, em que “duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas.” (JAPIASSU, 1976, p. 81).

Na justificativa buscamos no significado dos prefixos mais utilizados o entendimento etimológico pela sua junção com os vocábulos “disciplina” e “disciplinaridade”. Além dos projetos estudados terem denominação de interdisciplinares, voltamos a afirmar que o termo mais apropriado para o foco do presente estudo é o interdisciplinar, entendido como um projeto que estabelece, ou busca estabelecer, a relação entre as disciplinas de um semestre específico, partindo daí para outros objetivos, como uma formação integradora, visão sistêmica, entender e conviver com o outro e com adversidades, planejar e executar tarefas em conjunto, dentre outros.

Estabelecemos alguns entendimentos sobre interdisciplinaridade, em especial, como opção à fragmentação do conteúdo em disciplinas. Complementando com o que foi referido no subcapítulo anterior sobre formação continuada de professores, podemos entender a interdisciplinaridade como uma forma de convívio entre professores, diminuindo, portanto, o isolamento próprio da carreira docente.

No próximo segmento, buscamos entender a metodologia de projetos e suas relações com a interdisciplinaridade e as equipes interdisciplinares atuando nesses projetos.

2.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES: sentidos e significados

O presente subcapítulo visa entender projetos interdisciplinares e sua dinâmica interna. Dessa forma, buscamos entender o ambiente em que se desenvolvem os projetos estudados na presente dissertação. Primeiro, devemos entender em que consiste um “projeto”, tendo em vista que é um termo polissêmico. Cavalieri (2005) define projeto como uma atividade que tem um início e um fim pré-determinados, conduzida por pessoas que utilizam recursos para atingir propósitos previamente definidos.

Já para Lück (2003), a **elaboração de projetos** permite organizar ações, definir resultados e objetivos claros com base numa realidade existente, prever e articular recursos, obter informações para a melhoria contínua e monitorar e avaliar processos e ações. Para a autora, o mais importante da elaboração de um projeto são os processos mentais e sociais desencadeados nessa prática. Na sua elaboração, os membros do projeto definem um compromisso de ação e estabelecem a intencionalidade de suas ações no projeto. O processo de elaboração de projetos é aberto e flexível, pois deve permitir novas articulações e desdobramentos, que surgem com as mudanças da realidade e as descobertas. Portanto, o projeto deve ser norteado por um espírito questionador e científico, pautado por comportamentos éticos.

Um projeto é constituído de diversas **fases** ou etapas. Nesse sentido, Moura e Barbosa (2006) estabelecem que as etapas de um projeto constituem-se em inicialização, planejamento, execução, controle e encerramento. Na inicialização, desenvolve-se uma visão geral do projeto, identificando-se o problema que ele se propõe a resolver, sua relevância e abrangência. No planejamento, o escopo do projeto é detalhado, e se desdobram as atividades e os prazos, de modo a se alcançarem os objetivos propostos. A fase da execução é caracterizada pela organização e coordenação das equipes, atribuindo-se tarefas, mediando conflitos, mantendo uma comunicação com os envolvidos e provendo os recursos para executar o planejado. No controle, acompanha-se a execução do projeto, identificando-se desvios e propondo-se correções, e replanejando, se for necessário. Por fim, no encerramento, ocorre a avaliação e análise dos resultados obtidos, consolidando os aprendizados e formulando novas propostas.

Das etapas descritas, o planejamento pode ser a tarefa mais árdua, até mesmo pela cultura imediatista das pessoas e de muitas organizações. A falta de planejamento acarreta o que Moura e Barbosa (2006) afirmam, pois apesar da tendência da implantação da cultura de projetos, o panorama atual da educação brasileira está impregnado da **cultura do improviso**. Lück (2003) acrescenta que a resistência é comum no planejamento de projetos. Parece que temos uma cultura de fazer sem planejar, alegando falta de tempo, de conhecimento e, ainda, hesitação em assumir responsabilidades, já que planejar pressupõe a definição de objetivos e o comprometimento com a sua consecução. Para Nogueira (2001), o planejamento em si já é de grande valia, pois normalmente esperamos que nos digam exatamente o que fazer e como fazer. **Planejar envolve autonomia**, e, por isso, é comum a resistência e argumentações sobre não saber por onde começar.

Nesse planejamento, a identificação, a descrição da situação-problema, a definição de objetivos e metas, o delineamento do método, o cronograma, a previsão de custos e a proposição da avaliação e monitoramento são, para Lück (2003), os elementos que constituem um projeto. Com os objetivos, estabelecemos os resultados esperados. Em relação aos resultados, podemos entender que devemos ter o cuidado para não traçá-los de forma irreal e imprecisa, pois tornaríamos inviáveis e, dessa forma, gerando frustração nos envolvidos.

Ainda para Lück (2003), a fase de **implementação** do projeto pode ser também difícil, tanto quanto a do planejamento, pois ela “desestabiliza as práticas rotineiras, espontâneas e imediatistas, comumente adotadas no cotidiano organizacional” (p. 130). Assim, essa fase é também impulsionadora de conflitos, e, para que se viabilize, é preciso negociar e mediar. As dificuldades que surgem devem ser contornadas, e, para isso, é importante que todos conheçam os benefícios que o projeto trará, que se tenha um canal de comunicação aberto entre os envolvidos, e que se formem equipes comprometidas com o alcance dos resultados.

A partir destas concepções sobre projetos, é interessante pensá-los no contexto da **interdisciplinaridade**. Os projetos instigam a socialização em diferentes níveis, propiciando aos alunos a descoberta das interrelações entre os conhecimentos e entre os indivíduos. A prática articula as competências necessárias à elaboração do projeto e à resolução da problemática. As condições essenciais ao desenvolvimento de um projeto, segundo Lück (2003), são: foco no futuro,

participação dos atores, tomada de decisão, processo mental interativo e formação de equipes.

Podemos entender pelos pensamentos trazidos dos autores que eles convergem sobre o **caráter participativo, cooperativo e coletivo dos projetos**. Neste processo de colaboração e participação dos envolvidos, torna-se essencial formar equipes com uma **atitude interdisciplinar**, com membros que tenham **abertura** ao novo, à troca, e **comprometimento** com a intenção do projeto.

Em relação à prática, Japiassu (1976) identifica três obstáculos que impedem o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar: o epistemológico, o institucional e o psicossociológico. Como epistemológicas, entendemos as resistências dos docentes quanto à exclusividade no campo do saber, ou seja, “encerrando o seu conhecimento em um campo fechado sem comunicação com as outras linguagens” (BRAGA, 1999, p. 27). No institucional, encontramos a confirmação da divisão do saber em quantas disciplinas curriculares forem necessárias. E, por fim, o psicossociológico advém do poder e dominação do saber por parte dos docentes, confirmados pela instituição, que parcela o conhecimento.

A **formação de equipes** é fundamental para o trabalho com projetos interdisciplinares. Sem a interação de uma equipe, é muito provável que o projeto seja concretizado como uma série de atividades isoladas e sem um objetivo comum apenas versando sobre o mesmo assunto. Portanto, definir os **objetivos comuns** e **sentir-se parte** da equipe são duas questões fundamentais para o êxito do projeto. Segundo Nogueira (2001, p. 134), o projeto só terá êxito com uma equipe integrada, diferente de “um grupo de professores que realiza um monólogo coletivo”. Entendemos como monólogo coletivo aqueles “trabalhos normalmente realizados com um tema único, porém com independência total de planejamentos, objetivos e processos sem uma coordenação” (NOGUEIRA, 2001, p. 134).

Seguindo a linha de pensamento desenvolvida por Nogueira, encontramos em Castilho (2002, p. 92) o conceito de silêncio como “uma expressão não-verbal do grupo, que comunica muitas vezes mais que as palavras”. Os “monólogos coletivos” estão permeados por silêncios dos demais participantes, podendo significar desconfiança, conflito e desinteresse, mas também admiração e reflexão em alguns casos. Dessa forma, o silêncio pode tanto apresentar aspectos negativos (conflitos velados, falta de confiança ou interesse) quanto positivos (reflexão sobre a prática, adaptação a uma nova proposta e entusiasmo).

Para um projeto dar certo, a equipe deverá se **comunicar abertamente**, com a finalidade de planejar, socializar informações, avaliar o processo e redefinir percursos, caso seja necessário. Para isso, é preciso que reservem tempo para **reuniões sistemáticas**, sejam virtuais ou presenciais, para se discutir e acompanhar o projeto. Segundo Japiassu (1976, p. 97), o desafio das colaborações interdisciplinares consiste:

[...] no fato de vários especialistas formados em disciplinas diferentes procurarem e encontrarem uma linguagem comum, entenderem-se sobre as concepções iniciais e sobre uma forma de *démarche* conjugada e articulada, a fim de conseguirem aceitar o *desenraizamento* provocado por problemáticas diferentes da sua [grifos do autor].

Sendo assim, a transposição da barreira linguística passa pela **atitude** interdisciplinar de reconhecer os seus não saberes e de estar disposto a aprender. Também é muito importante para que conceitos, que se encontram sob os olhares de diferentes áreas, sejam discutidos. Se não forem discutidos nessa instância, certamente o serão em algum momento em sala de aula com os alunos, pois eles perceberão a dissonância na linguagem e nas informações dos professores integrantes do projeto, o que pode comprometer a boa realização do trabalho.

Isto não quer dizer que todos os professores devam utilizar uma terminologia única, pois as disciplinas têm suas especificidades; no entanto, objetivos devem ser definidos, entendidos e clarificados a partir de uma **linguagem comum**. Nogueira (2001) destaca que a comunicação é também obstáculo a ser enfrentado pelos docentes, lembrando que “comunicação não é aquilo que se fala, mas aquilo que se entende; portanto, é necessário checar o bom entendimento de todas as ações pelos membros da equipe, garantindo, desta forma, o caminho rumo aos objetivos estabelecidos” (p. 135).

Quando se fala em equipe interdisciplinar, é interessante salientar que autores como Castilho (2002) e Moscovici (2007), por exemplo, não fazem distinção entre as expressões “grupo” e “equipe”, e em muitos momentos os trazem como sinônimos. Nessa perspectiva, os docentes, além de facilitadores do grupo de discentes, também fazem parte de uma equipe ou grupo, enfrentando suas limitações como participantes. Na articulação do projeto, a comunicação não é a única barreira a ser transposta. As reações características dos grupos – que, segundo Castilho (2002), também envolvem o comprometimento, identificação com

a proposta, ritmo e tensões provenientes do trabalho em conjunto – podem causar obstáculos.

Seguindo essa linha, Castilho (2002) ressalta que os grupos organizacionais, ou seja, aqueles que se estruturam a partir de uma solicitação da própria empresa, são de difícil condução devido a algumas variáveis nem sempre controláveis. Essas variáveis estão ligadas a questões de poder, jogos psicológicos, comunicação (como anteriormente comentado), objetivos pessoais e experiências anteriores. Destacamos, também, que a coordenação do grupo organizacional não é escolhida por ele mesmo, e, em alguns casos, pode até ser alguém sem o devido preparo. No caso dos projetos estudados, a formação não foi sugerida ou imposta pela coordenação de curso e a liderança dos projetos é escolhida pelo próprio grupo de professores. Estes fatores contribuem para o sucesso do projeto.

Desse modo, buscamos trazer alguns entendimentos teóricos para a melhor compreensão da metodologia de projetos aplicada a equipes interdisciplinares. Passamos a uma caracterização dos cursos superiores de tecnologia, em especial o de Hotelaria.

2.4 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA

De modo a entender o contexto em que o estudo foi realizado, buscamos caracterizar o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria. Nesse sentido, traçamos algumas peculiaridades do curso que, a exemplo do capítulo anterior, facilitarão o entendimento dos termos em que se desenvolveu a presente pesquisa.

Os Cursos Superiores de Tecnologia em Hotelaria estão inseridos na área do Turismo. Nas últimas décadas, o ensino na área cresceu consideravelmente, segundo constatações de Teixeira (2003), que se baseou em dados do Ministério da Educação. A mesma autora realizou uma pesquisa exploratória, buscando mapear a estrutura e o funcionamento dos cursos – departamentos, títulos, duração, início, matrículas e admissão de alunos, técnicas e métodos de ensino, planos de expansão ou modificações dos cursos, perfil de docentes e discentes e relacionamento com o mercado, assim como informação relacionada a estágios e a empreendedorismo.

A pesquisa realizada por Teixeira (2003) determina algumas razões que explicam a criação dos cursos de turismo e hotelaria no Brasil – a principal razão é a existência de demanda. A demanda nasce, no entendimento da autora, do próprio potencial turístico de cada região, que percebe a necessidade de mão-de-obra qualificada. Além desse motivo, aparecem na pesquisa outras razões para a criação dos cursos: indicação da reitoria, pedidos de empresários, e o crescimento da rede hoteleira. Excetuando, talvez, casos de indicação da reitoria, a razão principal, poderíamos resumir, para o surgimento de cursos de turismo e hotelaria, é a necessidade de profissionais qualificados para atuarem no mercado.

Nesse contexto, desenvolvem-se os **cursos de tecnologia em Hotelaria**. Vale uma abordagem, ainda que de forma breve, dos cursos de tecnologia no Brasil. Os primeiros cursos de educação tecnológica datam de 1968, segundo Samaniotto e Mercuri (2007, p. 71), e surgiram “como um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento”. Entre avanços e retrocessos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996) dá um novo fôlego aos cursos de tecnologia e desperta o interesse das instituições privadas. Finalmente, a Portaria 1.647 de 1999 regulamenta a **criação** de instituições privadas de ensino tecnológico.

Os cursos de tecnologia têm particularidades que os diferenciam das outras modalidades de ensino superior. A principal diferença, segundo Samaniotto e Mercuri (2007), é a especialização, pois eles devem atender o desenvolvimento tecnológico local ou regional, de um setor especializado. A organização de um curso superior de tecnologia pode acontecer por etapas ou módulos, com certificações intermediárias de qualificação profissional, buscando maior agilidade na adequação às necessidades do aluno. A certificação intermediária possibilita ao aluno atuar em determinada especialidade do curso antes mesmo da sua finalização. Outra característica importante é a proporção entre teoria e prática e ciência e tecnologia, “o que o torna um profissional não só mais ligado à prática do que à teoria como também mais próximo da tecnologia do que da ciência” (SAMANIOTTO; MERCURI, 2007, p. 72).

Da mesma forma que se distanciam dos outros cursos superiores, os cursos de tecnologia possuem semelhanças que os aproximam do tratamento dado à educação superior no Brasil. Por exemplo, dentre outras, podemos citar a mesma forma de ingresso (vestibular), a avaliação institucional, a qualificação do corpo docente, o tempo de dedicação do docente (professores tempo integral e tempo parcial) e a exigência de um Núcleo Docente Estruturante (NDE).

No sentido de padronizar a nomenclatura dos cursos, criou-se a portaria 10/2006, que aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. A portaria 10/2006 é regulamentada pelo decreto 5.773/2006, que afirma que o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia tem por objetivo ser um guia “para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistema e rede de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral” (BRASIL, 2006, p.8). Nesse sentido, o Catálogo apresenta os cursos e as suas diretrizes, com base na dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual.

O Catálogo estabelece onze eixos tecnológicos nos quais são desenvolvidos os cursos de tecnologia. No eixo “Hospitalidade e Lazer”, segundo o Catálogo, estão compreendidas as “tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. [o eixo] Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer” (BRASIL, 2006, p. 108). No eixo de Hospitalidade e Lazer é

que se enquadram os cursos de Eventos, Gastronomia, Gestão em Turismo, Gestão Desportiva e de Lazer e **Hotelaria**.

O profissional formado pelo Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria tem como **atividades**, segundo o Catálogo (BRASIL, 2006, p. 113), “o planejamento e a operacionalização de espaços, equipes e atividades nos diversos departamentos de hotéis, resorts, flats, *spas*, estâncias e complexos turísticos”, além de coordenar “desde serviços de limpeza, arrumação e ornamentação das unidades habitacionais, salão de refeições, áreas externas e internas, cozinha”. O tecnólogo em Hotelaria também pode gerenciar, contratar, orientar e supervisionar funcionários e organizar a infraestrutura e as instalações do empreendimento. De acordo com o Catálogo, esse “profissional pode, ainda, auxiliar na montagem de novos empreendimentos hoteleiros, definindo planos de marketing e estabelecendo relações com empresários e autoridades locais” (BRASIL, 2006, p. 113).

O Catálogo estabelece o parâmetro de 1.600 horas como carga horária mínima para a formação de um profissional de hotelaria, e recomenda que o curso disponha de biblioteca com acervo específico e atualizado, um laboratório de alimentos e bebidas, um laboratório de hospedagem e outro de informática, contando com programas de computador específicos para a área.

Dessa forma, desenharam-se as bases para o desenvolvimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. Nesse cenário, nasce o curso cujos projetos são aqui estudados. Quase que concomitantemente com a criação da Faculdade em 2004, o curso de Hotelaria inicia suas atividades no primeiro semestre de 2005. A construção desse segmento tem como base documental o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Hotelaria. O PPC traz a contextualização histórica na qual foi criado, pois o curso foi “amplamente discutido pela comunidade acadêmica nos primeiros anos de funcionamento” (PPC, 2007, p. 8). O documento segue afirmando que, na medida em que a matriz curricular desenhada originalmente foi sendo implementada, surgiu a necessidade de uma avaliação das estratégias adotadas e dos resultados desejados. O PPC de 2007 é fruto dessa reavaliação dos primeiros anos de funcionamento do Curso. Nessa reavaliação, “foi constante a preocupação em não se perder a identidade do curso nem do projeto autorizado” (PPC, 2007, p.8).

Dessa forma, no segundo semestre de 2006, sob a orientação da coordenação de curso, o grupo de docentes iniciou um trabalho conjunto na reconstrução do Projeto de Curso de Tecnologia em Hotelaria, refletindo sobre o

perfil do ingresso e do egresso, os seus objetivos, a organização curricular e as estratégias pedagógicas, à luz das Diretrizes Curriculares e das políticas institucionais. O resultado foi aprovado no Conselho de Administração de Ensino, Pesquisa e Extensão (CAEPE), em abril de 2007.

O referencial teórico-conceitual do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria é apoiado em “dois segmentos: marco contextual e marco conceitual”, segundo o PPC (2007, p. 9). O marco contextual procura justificar a inserção do curso superior de tecnologia em Hotelaria “na conjuntura socioeconômica da grande Porto Alegre, observando questões ligadas à População Economicamente-Ativa (PEA)” e ao “Produto Interno Bruto (PIB)” (PPC, 2007, p. 10). Trata, ainda, da importância do crescimento do Turismo no Brasil, e das necessidades de haver qualificação dos profissionais da área da Hospitalidade, consonante com os estudos de Teixeira (2003). Já o marco conceitual alicerça-se na questão de valores que é o cerne da missão, visão e princípios da Instituição, evidenciando a sua vocação para a capacitação profissional.

Nessa perspectiva, o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria foi concebido com uma proposta educacional fundamentada em um currículo constituído pelo desenvolvimento de competências. A organização do curso foi concebida de “forma modular, em que a conclusão de cada módulo oportuniza terminalidades intermediárias, passíveis de certificação como Qualificação Profissional Superior” (PPC, 2007, p. 35). Os módulos são constituídos de unidades curriculares (disciplinas) e de práticas profissionais (escalas de serviço e estágios curriculares obrigatórios), que permitem ao aluno a integração com o mercado de trabalho.

As terminalidades, abordadas anteriormente, buscam atender às necessidades operacionais identificadas no cenário da Hotelaria. Dessa forma, possibilitam a inserção do aluno no mercado de trabalho no transcurso da graduação tecnológica. As certificações estão organizadas da seguinte forma, em consonância com a estrutura dos módulos:

Ao concluir o Módulo I, o aluno tem a possibilidade de obter Certificado de Qualificação Profissional em Coordenador de Hospedagem. A conclusão dos Módulos I e II proporciona a certificação de Qualificação Profissional em Coordenador de Alimentos e Bebidas. A integralização dos Módulos I, II e III certifica a Qualificação Profissional em Organizador de Eventos Hoteleiros (PPC, 2007, p. 36).

A organização curricular se desenvolve por meio das unidades curriculares, práticas profissionais e estágios, que se complementam e interagem a fim de se formar o perfil do egresso desejado. O Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no último semestre, integraliza o currículo, permitindo que os alunos se aprofundem no estudo de determinado tema e consolidem os conhecimentos adquiridos em seu processo de formação. Ao receber a diplomação em Tecnólogo em Hotelaria, o aluno completará sua formação com a visão sistêmica da área e, portanto, entendemos que estará qualificado para exercer a sua profissão.

Assim, estabelecemos algumas características dos cursos de graduação tecnológica no Brasil, do curso de Hotelaria inserido nesse contexto e da criação do Curso em que se desenvolvem os projetos interdisciplinares estudados.

No próximo capítulo detalharemos as escolhas metodológicas da presente dissertação de Mestrado.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, desenhamos os caminhos metodológicos para a construção deste texto. Em um primeiro momento, caracterizamos os procedimentos metodológicos utilizados para responder ao problema de pesquisa, que visa entender se o espaço criado nas reuniões dos projetos interdisciplinares se constitui propício para que ocorra a formação continuada de professores de modo não-formal. Na sequência, estabelecemos a técnica de análise de dados, traçamos algumas considerações sobre ética na pesquisa. Por fim, encerramos tratando das particularidades da pesquisa realizada.

Como a pesquisa está inserida em um curso de Mestrado em Educação, vamos definir, em um primeiro momento, a posição do pesquisador nas ciências sociais. Dessa forma, no entendimento de Moraes (2007, p. 80):

O fato de o cientista social não poder libertar-se do ato de observação, dos valores que prevalecem em sua prática geral, faz com que os fenômenos sociais possuam uma natureza subjetiva, o que indica a necessidade de compreendê-los com base nas atitudes mentais e no sentido que os sujeitos conferem às suas ações.

Moraes continua afirmando que estes “fatos requerem métodos de investigação e critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, exigem métodos qualitativos em vez de quantitativos”, pois buscam obter um “conhecimento intersubjetivo, descritivo, compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo” (2007, p. 80).

Seguindo o pensamento desenvolvido pela autora, caracterizamos a **abordagem metodológica** da presente pesquisa como **qualitativa do tipo descritiva e explicativa de fenômenos** (CERVO; BERVIAN, 1974; MATTAR NETO, 2005; MARTINS JR, 2008; TRIVIÑOS, 2008). Para o **delineamento**, utilizamos o **survey** em profundidade. No entendimento de Hair et al (2005), *survey* em profundidade, “como às vezes é chamada” utiliza a entrevista para “obter informações qualitativas detalhadas a partir de um número relativamente pequeno de indivíduos” (p. 157). Portanto, para a **coleta de dados** utilizamos a **entrevista semiestruturada** (BAUER; GASKELL, 2002; TRIVIÑOS, 2008). Resumimos os caminhos metodológicos esquematicamente na Figura 1.

Figura 1 – Caracterização da Pesquisa



Fonte: do Pesquisador (2011)

Dessa forma, delimitamos a presente pesquisa em relação à metodologia utilizada. Como técnica de análise dos dados, optamos por utilizar a **análise de conteúdo**, nos moldes desenvolvidos por Bardin (2010). Assim, seguimos as etapas cronológicas descritas pela autora, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A seguir, buscamos aprofundar cada uma das etapas metodológicas, visando um maior entendimento sobre os procedimentos adotados.

A pesquisa qualitativa, para Richardson (2007, p. 90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”; dessa forma, diferencia-se nitidamente da pesquisa quantitativa. Complementando essa ideia, Flick (2004, p. 20) acredita que a essência da pesquisa qualitativa reside:

[...] na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Já Bauer e Gaskell (2002) descrevem as seguintes características como as mais comuns da pesquisa qualitativa: os **dados são textos**; a **análise é interpretativa**; e o **protótipo é a entrevista em profundidade**. Os mesmos autores complementam, afirmando que a pesquisa qualitativa “evita números” e “lida com interpretações das realidades sociais” (p. 23). Portanto, a pesquisa com abordagem qualitativa desenha-se da seguinte forma (Figura 2):

Figura 2 – Abordagem Qualitativa

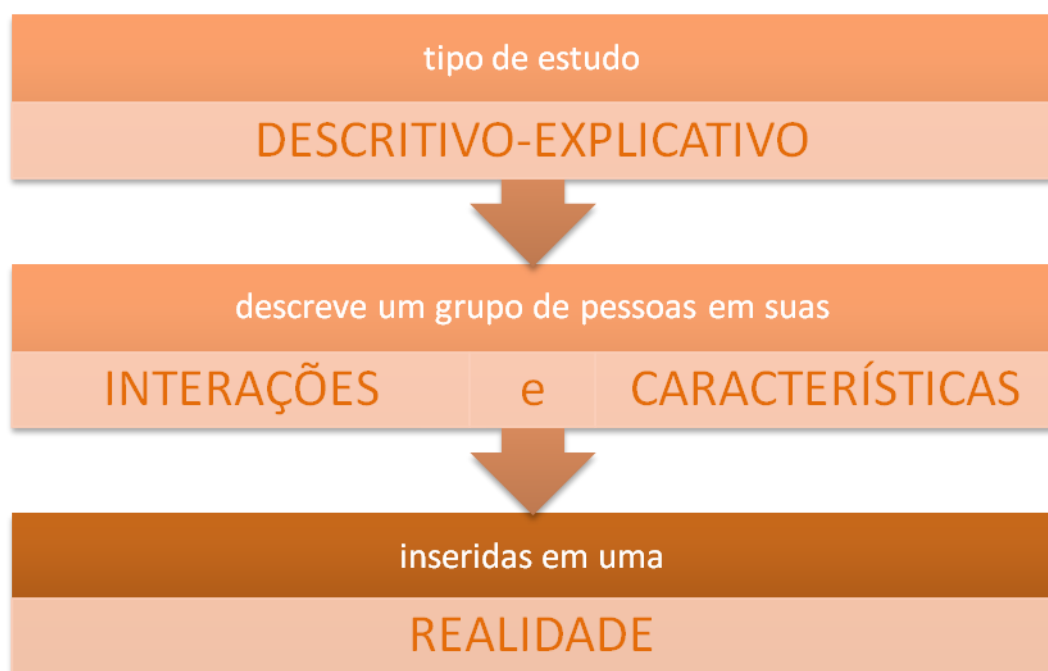


Fonte: do Pesquisador (2011)

Seguindo a caracterização teórica da pesquisa, o **tipo de estudo** é o **descritivo**. Os estudos descritivos, bastante comuns no campo da educação, têm por foco traçar o retrato das interações e características de um grupo de pessoas inseridas em uma realidade (TRIVIÑOS, 2008). Assim, no caso desta pesquisa, desejamos entender mais aprofundadamente as reuniões de professores dos projetos interdisciplinares, considerando essas reuniões como uma possibilidade de espaço para a formação continuada de professores, segundo a percepção dos

mesmos. Além de descrever esses processos e realidades, o estudo também busca explicar as razões para que esse espaço possa ser entendido como formação continuada. Dessa forma, constitui-se também como uma pesquisa do tipo **explicativa**, pois tem “como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos” (GIL, 2010, p. 28). Portanto, o tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo-explicativo e pode ser visualizado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Tipo de Estudo

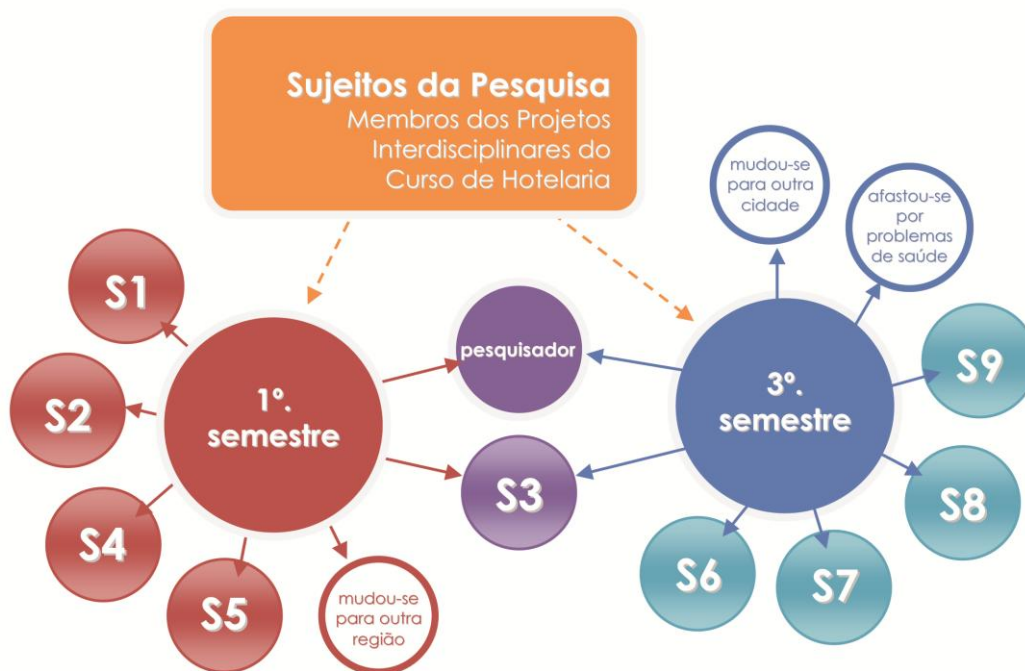


Fonte: do Pesquisador (2011)

Após definir as duas grandes linhas de conduta da pesquisa, podemos afirmar que é da atuação do pesquisador como parte ativa dos projetos anteriormente referidos que surge a inquietação relacionada à existência de possibilidades de formação continuada de professores no desenvolvimento desses mesmos projetos. Dessa forma, Demo (1981, p. 102) acredita que a fundamentação empírica, “em última instância e em essência, é um problema teórico”. O autor defende a presença da experiência e a percepção pessoal na pesquisa, aproximando-a da realidade, pois “[...] toda pesquisa social, supostamente, dirá algo sobre a realidade; caso contrário, não seria social, e talvez não fosse sequer pesquisa” (p. 103). De modo empírico, percebemos que se construiu um espaço rico de socialização de experiências, conhecimento e saberes docente.

A seguir, buscamos descrever como estão compostos os projetos estudados e quais professores fazem parte e constituíram os sujeitos da presente pesquisa, conforme Figura 4:

Figura 4 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: do Pesquisador (2011)

Os projetos interdisciplinares estudados acontecem no primeiro e no terceiro semestres. Os grupos do projeto são compostos, no primeiro semestre, de seis professores (dos sete atuantes); no terceiro semestre, de oito professores (sendo que dois professores lecionam nesses dois semestres – o sujeito 3 e o próprio pesquisador). Elaboramos a caracterização da **formação dos professores**, com o intuito de mapear um perfil dos sujeitos da pesquisa. Os dois grupos de professores podem ser visualizados de maneira esquemática na Figura 4 e sua formação, levantada em consulta à Plataforma Lattes, está explicitada nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Formação dos professores do primeiro semestre

Sujeito	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
1	Hotelaria	Desenvolvimento Turístico	Turismo	<i>nihil</i>
2	Turismo	Secretariado Executivo	Turismo	<i>nihil</i>
3	Comunicação Social	Relações Públicas	Educação Ambiental	Comunicação Social
4	Letras	Ensino Inglês	Letras	<i>nihil</i>
5	Comunicação Social	Gestão Empresarial	Design	<i>nihil</i>
pesquisador	Direito	Educação Brasileira	Educação (mestrando)	<i>nihil</i>
não participou	Ciências Econômicas	Economia Empresarial	Economia do Desenvolvimento	<i>nihil</i>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: Plataforma Lattes (2010).

Quadro 2 – Formação dos professores do terceiro semestre

Sujeito	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
3	Comunicação Social	Relações Públicas	Educação Ambiental	Comunicação Social
6	Administração de Empresas	Informática Empresarial; Administração Hoteleira	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
7	Arquitetura	Gestão Qualidade	Turismo	<i>nihil</i>
8	Letras	Ensino de Língua e Literatura Espanhola	Letras	<i>nihil</i>
9	Informática	<i>nihil</i>	Ciências da Computação	Ciências da Computação
pesquisador	Direito	Educação Brasileira	Educação (mestrando)	<i>nihil</i>
não participou	Nutrição	Serviços de Alimentação	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
não participou	Ciências Contábeis	<i>nihil</i>	Ciências Contábeis	<i>nihil</i>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: Plataforma Lattes (2010).

Dessa forma, delimitamos, ainda em 2010, a **população** a ser estudada, como sendo o conjunto de professores participantes dos projetos, excluindo-se o

pesquisador. Como podemos observar no Quadro 1, S3 atua como professor no primeiro e no terceiro semestres.

Em relação aos professores que não participaram da pesquisa, podemos afirmar que do primeiro semestre, a professora de economia deixou a Instituição, pois se mudou para outro Estado, no fim do primeiro semestre de 2010, constando no quadro como “não participou”.

Quanto às outras duas professoras que não participaram da pesquisa e que atuavam no terceiro semestre, a primeira se afastou por doença e ainda está em fase de recuperação, e a segunda passou em concurso público para um Instituto Federal. Essas situações dificultaram a realização das entrevistas. Optamos por não entrevistar os professores que as substituíram, devido ao pouco tempo de participação nos projetos. A professora S1 também passou em concurso para um Instituto Federal, mas, por retornar frequentemente à Instituição, realizamos a entrevista.

Podemos entender, preliminarmente, que os professores participantes dos projetos interdisciplinares têm trajetórias de formação bastante heterogêneas (tanto na graduação, quanto nos cursos de Pós-Graduação – Especialização, Mestrado e Doutorado).

Vale trazer o pensamento de Flick sobre os métodos qualitativos: eles priorizam “a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da preocupação de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária” (2004, p. 22). Nesse sentido, o pesquisador está imerso na realidade que se propõe a estudar. Rummel entende que, em se tratando de educação, o pesquisador “deve obter seus dados diretamente através de suas próprias observações dos fenômenos, e deve perceber o que é significativo para seu propósito” (1977, p. 78). Complementando essa ideia, Richardson (2007) afirma que o pesquisador não se porta como mero espectador da realidade estudada: ele se coloca de forma ativa junto aos outros participantes que compõem essa realidade. Neste caso, como o pesquisador já faz parte dos grupos interdisciplinares, não há preocupação em ser aceito como membro do grupo, o que vem ao encontro da recomendação de que um “bom relacionamento entre o pesquisador e os elementos do grupo é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho” (p. 262).

O grupo de professores do primeiro semestre se reúne entre duas e três vezes para planejar as atividades do semestre; o acompanhamento é feito por troca

constante de e-mails; e, por fim, há uma reunião de avaliação final dos trabalhos escritos e da apresentação oral. Já os professores do terceiro semestre se reúnem quinzenalmente, por aproximadamente duas horas, para a formatação dos trabalhos, a discussão do andamento das atividades, a deliberação sobre questionamentos e reivindicações dos alunos e o acompanhamento do trabalho de cada professor na sua disciplina específica.

Entre novembro de 2010 e agosto de 2011, foram realizadas as **entrevistas**, que são do tipo qualitativo semiestruturado. Para Bauer e Gaskell (2002), a entrevista qualitativa é utilizada para mapear e compreender a realidade dos respondentes, já que fornece dados essenciais para o entendimento dos atores sociais – seu comportamento – em contextos específicos. A entrevista foi realizada de forma individual, e gravada por meio eletrônico, sendo posteriormente degravada e analisada. Realizada dessa forma, a entrevista permitiu “ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 82).

Utilizamos as concepções de Triviños (2008) para estabelecermos o conceito de **entrevista semiestruturada**, pois ela evidencia a participação do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade nas suas respostas. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada como um instrumento de pesquisa que permite ao respondente expressar sua individualidade, seus pontos de vista, o que sente e o que faz no seu cotidiano. Na visão de Lüdke e André (1986), a entrevista tem um caráter de interação, em especial nas entrevistas não totalmente estruturadas. No entendimento das autoras, nesse tipo de entrevista “não há a imposição de uma ordem rígida de questões”, e “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (p. 33).

Por meio da entrevista, buscamos detectar a percepção, o envolvimento, a importância dos projetos interdisciplinares para sua formação continuada, e se os professores entrevistados consideram o convívio e socialização de experiências com os outros professores um fator relevante para o seu desenvolvimento e a qualificação do seu trabalho.

Estabelecemos as seguintes perguntas para compor o roteiro de entrevista da pesquisa:

- 1) Tu acreditas que o teu convívio com outros professores favorece o teu crescimento como professor?;
- 2) Como percebes trabalhar com colegas de diferentes áreas de formação?;
- 3) Tu entendes que há a possibilidade de aprendizagem em um ambiente com tantas diferenças?;
- 4) Poderias exemplificar algo aprendido com teus colegas nas reuniões dos projetos interdisciplinares que tenha auxiliado na tua prática docente?;
- 5) O que tu entendes por formação continuada?.

As perguntas da entrevista foram validadas na qualificação do projeto de dissertação de Mestrado apresentado em janeiro de 2011. A pergunta de número cinco foi incluída por sugestão da banca examinadora. Portanto, a primeira entrevista piloto realizada em novembro de 2010 com S6 não apresenta essa pergunta. A professora que foi entrevistada à época mudou-se com a família para Brasília, em dezembro de 2010. Dessa forma, não foi possibilitada uma nova oportunidade de entrevistá-la.

Em relação às questões éticas, utilizamos a conceituação de Souza e Goldim (2008), que aproximam o conceito de ética e seus múltiplos entendimentos à ideia de cuidado da vida humana. Nesse sentido, os autores afirmam que “ética é a construção do sentido da vida humana desde o encontro com o Outro” (p. 1), o Outro sendo aquele que nos chega de fora e desestabiliza o nosso mundo. A ética é entendida como o encontro com o Outro, com base no cuidado. À ideia de cuidado, vêm-se somar os quatro princípios éticos a serem aplicados às pesquisas, propostos por Bogan e Biklen (1988): preservar a identidade dos sujeitos; tratar os sujeitos com respeito e buscar a sua cooperação durante a pesquisa; expressar com clareza os termos em que está negociando a sua participação; e dizer sempre a verdade no momento de se escrever o relatório da pesquisa.

Cabe destacar que todo trabalho acadêmico que analisa dados de pessoas e instituições necessita apresentar os devidos termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). No presente trabalho, garantimos não apenas a privacidade dos sujeitos envolvidos (pela não divulgação de seus nomes), mas também a ética nas relações com a pesquisa. Portanto, após explicar os objetivos da pesquisa e da entrevista, entregamos duas cópias do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para cada um dos entrevistados. Uma delas foi assinada

e arquivada pelo pesquisador; já a segunda cópia do TCLE ficou em poder do entrevistado. O termo de consentimento utilizou o modelo proposto pela PUCRS.

Obtivemos a autorização para a realização da pesquisa tanto do Diretor da Instituição quanto do Coordenador de Curso da Hotelaria. O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Científica do Mestrado em Educação da PUCRS e obteve aprovação em 10 de novembro de 2010, protocolo de pesquisa número 17. Só então pudemos iniciar a coleta de dados.

De posse das anotações de campo e das entrevistas degavadas, a **análise de conteúdo** foi realizada nos moldes desenvolvidos por Bardin (2010). A autora estabelece três etapas cronológicas para a análise de dados. A primeira etapa é a pré-análise, que é a fase de organização dos documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a elaboração de indicadores que “fundamentem a interpretação final” (2010, p. 121). Em seguida, realiza-se a leitura flutuante e a escolha dos documentos como atividades da pré-análise.

Como segunda fase, Bardin (2010) propõe a exploração do material, e vincula o sucesso dessa fase ao desenvolvido na primeira. No seu entendimento: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 127). Para tanto, foram elaborados quadros com as respostas obtidas nas entrevistas. Na primeira sequência (Apêndice B), categorizamos as respostas em aspectos subjetivos pessoais e aspectos objetivos descritivos. A partir daí foi possível a construção de **quadros-síntese**, que permitiram a organização das categorias.

Já para a terceira e última fase, a autora prevê o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Para Bardin (2010, p. 127), o pesquisador, de posse de dados tratados, “significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Dessa forma, desenhamos as escolhas metodológicas, a forma de análise dos dados, bem como as questões ligadas à ética na pesquisa e ao delineamento temporal do processo metodológico. A seguir, realizamos a análise dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Após a etapa de degravação, efetuamos, seguindo as especificações de Bardin (2010), uma leitura flutuante das entrevistas, de modo a tomar maior contato com as respostas – essa é a fase de **pré-análise**. Em seguida, realizamos uma leitura mais exaustiva das falas dos entrevistados, a fim de entendermos que aspectos das falas são relevantes para a análise.

Em uma primeira sistematização, adotamos como critério entender as respostas em duas grandes categorias das falas dos entrevistados: (a) aspectos **subjetivos pessoais**; e (b) aspectos **objetivos descritivos** (APÊNDICE B). Essa categorização possibilitou uma análise inicial das respostas.

No presente capítulo, apresentaremos oito quadros assim organizados: um para cada pergunta realizada na entrevista (cinco, no total); um quadro para analisar a estrutura interna das respostas; um quadro específico para os exemplos solicitados na P4; e outro quadro, em que buscamos identificar os espaços de formação continuada de professores.

Para a análise de dados propomos a seguinte estrutura de subcapítulos: no 4.1 analisamos os padrões encontrados nas respostas dos professores sujeitos da pesquisa; já no 4.2 há a sistematização e análise das perguntas 1, 2 e 3, que estabelecem relações entre espaços multidisciplinares e formação continuada; na subdivisão 4.3 aparecem os exemplos de aprendizado na convivência dos professores nos projetos interdisciplinares; e, por fim, no 4.4 as concepções de formação continuada de professores dos entrevistados.

4.1 PADRÕES DE RESPOSTAS ENCONTRADOS NAS RESPOSTAS

Pela leitura das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, notamos alguns tipos bem definidos de respostas: as curtas, diretas e objetivas, e as mais longas, subjetivas e pessoais. Logo, quanto às entrevistas, podemos encontrar os seguintes padrões de respostas (que parecem estar intimamente relacionados à formação¹⁰):

- **Padrão 1:** Respostas curtas;
- **Padrão 2:** Respostas longas.

¹⁰ As áreas de formação podem ser conferidas nos Quadros 1 e 2, dispostos anteriormente no capítulo da metodologia.

Nas respostas curtas (padrão 1), podemos às vezes reconhecer a influência da formação de um determinado professor (por exemplo, em algumas respostas das professoras S1, S6 e, em parte, S2). Em um primeiro momento, devido à brevidade das respostas dessas entrevistadas, a impressão que tivemos foi de que poderíamos ter explorado mais as perguntas – nossa entrevista sendo do tipo semiestruturado, há espaço para “improvisar” outras perguntas complementares.

Entretanto, outra análise pode ser feita, se considerarmos que as três professoras são formadas em áreas que têm muito em comum – Hotelaria, Administração e Hotelaria, e Turismo. Essas são áreas multidisciplinares por excelência, pois se tornaram cursos universitários mais recentemente (vide Subcapítulo 2.4), e são compostas de várias expertises complementares. Nesse sentido, podemos entender que os tópicos das perguntas já fazem parte da formação das professoras desde o curso superior e, dessa forma, são tratados por elas com maior familiaridade. Essa constatação confirma a ideia de que a formação é um dos fatores que podem influenciar a visão de educação e de mundo de cada professor.

No padrão 2, composto de respostas longas, podemos identificar três partes: a) **afirmação inicial**, que é categórica; b) **elaboração do argumento**, em que o sujeito dá explicações ou exemplos; e c) **retomada** do início da fala (momento de novamente afirmar o que foi dito inicialmente, de modo enfático, sintético, mais completo, ou mais suave). Dessa forma, sistematizamos o Quadro 3, ao qual acrescentamos quatro exemplos de divisão na resposta.

Quadro 3 – Exemplos de divisão nas respostas longas

	S2P2 Como percebes trabalhar com colegas de diferentes áreas de formação?	S4P2 Como percebes trabalhar com colegas de diferentes áreas de formação?	S3P3 Tu entendes que há a possibilidade de aprendizado em um ambiente com tantas diferenças?	S8P1 Tu acreditas que o teu convívio com outros professores favorece o teu crescimento como professor?
Afirmação inicial	<i>Difícil! É muito difícil!</i>	<i>Dificulta,</i>	<i>Sim, entendo que há possibilidade de aprendizado</i>	<i>Com certeza,</i>
Elaboração	<i>Trabalhar em equipes é difícil e em equipes com visões diferentes de um mesmo processo também é difícil. Então, existem alguns professores que de repente são muito ocupados, mostram menos interesse</i>	<i>dependendo daonde a gente quer chegar, mas dificulta porque a tua linguagem sempre tem a ver com as pessoas da tua área. No meu caso, que é a questão do inglês tem um jargão muito forte.</i>	<i>e acho que há bastante aprendizado em ambientes com tantas diferenças. [...] a Oficina as influências das diferentes culturas na alimentação - que tem tido um bom resultado para os alunos e para a gente também e para nós também.</i>	<i>porque eu sou de uma área – da Letras – e agora estou trabalhando na hotelaria e a convivência com outros professores da área da hotelaria e até mesmo de outras áreas quem compõem a hotelaria são muito enriquecedoras.</i>
Retomada	<i>Então, isso às vezes dificulta um pouco.</i>	<i>mas eu acho super rico.</i>	<i>Acho que há. E acho muito importante porque o resultado que se tem.</i>	<i>Pra mim foi muito bom!</i>

Fonte: do Pesquisador (2011)

O Quadro 3 nos permite **visualizar** os movimentos internos da resposta de forma mais esquemática. Como se observa, inicialmente aparece uma afirmação mais taxativa (*Dificulta*); seguida de várias explicações para a primeira afirmação (*inglês tem um jargão muito forte*); e finalizada por uma fala que volta a primeira afirmação e de algum modo a modifica (*acho super rico*).

Dessa forma, nas respostas longas (padrão 2), há um exercício de convencimento para justificar a primeira afirmação – em geral, os entrevistados **finalizam retomando** o que afirmaram no começo. Esses recursos de linguagem utilizados nas respostas mais extensas são típicos da oralidade, na qual o respondente tem de formular o seu próprio convencimento e, talvez, tentar convencer o entrevistador sobre o posicionamento que está formulando. No padrão 1 (respostas curtas), por outro lado, temos a afirmação **enfática sem justificativa** (ou explicações adicionais). Desse modo, o sujeito parece demonstrar que está seguro de sua resposta.

4.2 CONVÍVIO ENTRE PROFESSORES E ESPAÇOS MULTIDISCIPLINARES

Depois da primeira sistematização das respostas, o próximo passo foi elaborar **quadros-síntese**, de modo a sistematizar, categorizar e analisar os dados emergentes de tais análises. Dessa forma, utilizamos como categorias para os dados: os aspectos facilitadores, os aspectos limitadores e as representações em cada resposta.

Retomando a primeira pergunta, que trata do convívio com outros professores e aprendizado do saberes docentes, construímos o Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese das respostas para P1 – *Tu acreditas que o teu convívio com outros professores favorece o teu crescimento como professor?*

	Aspectos Facilitadores	Aspectos Limitadores	Representações
S1	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>	Sim, eu acredito
S2	Aprender o que a gente tem que evitar (exemplos negativos)	Lado negativo das experiências, que não são agradáveis	Aprender aquilo que tu não gostarias de fazer (reconhece nos colegas modelos de conduta)
S3	Crescimento	<i>Nihil</i>	Como professor e meu crescimento como pessoa (aprendizado)
S4	Troca superimportante; A confraternização cria um ambiente que te motiva a trabalhar; <i>Te sentires parte do grupo</i>	[falta de] ideia do trabalho do outro professor, por ser de outra área, ter outra formação, ter outro <i>background</i>	Ambiente motiva a trabalhar; Desconhecimento de outras áreas
S5	É uma troca de experiência; Eu não tenho formação em pedagogia	<i>Nihil</i>	Conhecimento de outros métodos; Formação pedagógica; Exemplos de outros professores
S6	Troca de conhecimento, pela troca de experiência	<i>Nihil</i>	Trocas de experiência
S7	Trabalhar em grupo com outros professores sempre ajuda; sempre podemos aprender algo novo	Trabalhar sozinho me custa	Valorização do trabalho em grupo
S8	Sou de uma área e a convivência com outros professores da área da hotelaria e de outras áreas que compõem a hotelaria são muito enriquecedoras	Ser de outra área	Enriquecimento Pelas diferentes áreas (curso e ies) complementaridade de áreas
S9	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>	Sim, claro

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: do Pesquisador (2011)

Em relação a P1, todos os entrevistados vislumbram a possibilidade de crescimento como docente pelo convívio com seus pares. Trata-se de um tema abordado por, entre outros, Perrenoud (2000); Masetto (2003); Pimenta e Anastasiou (2005); Pivetta (2009); e Teixeira (2009). Esses autores entendem que

há possibilidades de formação continuada pela constituição de um espaço propício no ambiente de trabalho. O saber conviver com outros professores é fator relevante para que esse espaço possa acontecer, o que Francisconi (2007) denomina “socialização entre pares”.

Procuramos identificar os motivos para que a resposta tenha sido afirmativa. Ao que tudo indica, a atitude desses professores em relação aos colegas transparece nas respostas. Por exemplo, uma entrevistada busca aprender com o modelo negativo, de modo a não incorrer nesses erros. Essa ideia é recorrente na fala de S2: *O lado negativo [...] das experiências [...] nos favorece [...], no sentido da gente aprender o que a gente tem que evitar*. Tal atitude em relação aos colegas fica explícita em vários momentos das reuniões do projeto, em especial nas de avaliação conjunta dos trabalhos. S2 não consegue esconder sua decepção relativa a certas atitudes dos colegas: atrasos e desculpas afirmando que não recebeu o e-mail, não teve tempo para ler o trabalho, dentre outras. A responsabilidade e o comprometimento são dois fatores que motivam a professora a trabalhar em grupo. Em conversa entabulada após a entrevista, afirmou que gosta de saber *com quem se pode contar*¹¹.

Já S4 valoriza o ambiente de confraternização, o fazer parte e sentir-se acolhido em um grupo de professores. Segundo o entrevistado, há uma motivação a mais além dos alunos, que é *tu te sentires parte do grupo*. Essa resposta pode ser aproximada das respostas de S3, S7 e S8, que evidenciam o convívio como possibilidade de crescimento pessoal e profissional (por exemplo, na seguinte fala de S7: *[favorece] meu crescimento como pessoa também (S3) e trabalhar em grupo com outros professores sempre ajuda e creio que é um pouco o conceito [que] sempre podemos aprender algo novo*¹²).

Assim, talvez no caso estudado, como são professores de áreas diferentes, não há preocupação com territórios ocupados – disputa por disciplinas ou conflitos de conhecimento. Portanto, há maior possibilidade de se estabelecer relações salutares de convívio entre os professores. Isso aparece na categoria **aspectos facilitadores** de convívio, principalmente na socialização de experiências e possibilidade de conhecimento da área da hotelaria. Já em relação aos obstáculos,

¹¹ Anotação do diário de campo após entrevista gravada em 22 de agosto de 2011.

¹² S7 é falante de português como segunda língua, tendo como primeira a língua espanhola. A transcrição das entrevistas, a exemplo do que aconteceu com todos os demais sujeitos, foi feita *ipsis litteris*.

percebemos que o mais relevante é a falta de conhecimento da área de formação dos outros professores e da própria área da hotelaria.

Esses obstáculos podem ser interpretados à luz do que dizem Pimenta e Anastasiou (2005)¹³ sobre um **momento de estranhamento** que há, quando o professor se depara diante do outro: podemos identificar que há estranhamento também quando ela ou ele se vê frente a outros conhecimentos diferentes dos seus. Pela fala dos entrevistados, esse momento de estranhamento já foi superado tanto em relação aos colegas quanto à própria hotelaria. Entretanto, percebemos o quanto as especificidades das áreas de formação são fatores de afastamento (pelo desconhecimento) e de aproximação (por meio da possibilidade de novos aprendizados). Isso fica evidenciado nas falas de S4 (*embora, às vezes, a gente não consiga ter muita ideia do trabalho do outro professor por ser de uma outra área, por ele ter uma outra formação, ter um outro background*) e de S8 (*eu sou de uma área – da Letras – e agora estou trabalhando na hotelaria e a convivência com outros professores da área da hotelaria e até mesmo de outras áreas quem compõem a hotelaria são muito enriquecedoras*).

Ainda na primeira pergunta, vale destacar a fala de S5, em que fica evidenciada a necessidade de formação específica para a docência: *eu não tenho formação em pedagogia. Eu sou uma pessoa de mercado*. Entretanto, dos outros oito professores, somente dois têm licenciatura. Nenhum dos outros cinco entrevistados verbalizou a falta de formação pedagógica, ou a necessidade de uma complementação formal sobre o fazer docente. O professor S5 reconhece que tem *formação mercadológica*, e entende, por isso, que lhe falta *formação em pedagogia, sobretudo, na questão metodológica*. Esse entendimento está em relação de simetria com (ou seja, é oposto, mas coexistente, à) ideia, comum no momento da contratação de docentes no ensino superior, de que um bom profissional será um bom professor.

S5 também explicita em sua fala que, por meio do convívio com os colegas e dos exemplos por eles trazidos, tem a oportunidade de suprir a falta de formação pedagógica. Nas suas palavras, *o convívio com outros professores me ajuda muito; eu acabo me beneficiando do exemplo*. Dessa forma, S5 reitera as ideias de Pimenta e Anastasiou (2005), quando ressaltam que não há modelos metodológicos

¹³ Vide subcapítulo 2.1.

a serem seguidos, e somente a reflexão sobre a prática pode aprimorá-la. Assim, entendemos que uma das formas de se promover o aprendizado professor-professor é por meio da **socialização de experiências** do fazer docente.

Com relação à segunda pergunta, que versa sobre a percepção de trabalhar com colegas de áreas de formação diferentes da sua, organizamos, de forma sintética, o Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das respostas de P2 – *Como percebes trabalhar com colegas de diferentes áreas de formação?*

	Aspectos facilitadores	Aspectos limitadores	Representações
S1	Enriquecedor	Difícil pelas percepções e Personalidades diferentes	Personalidade é mais forte que a própria área de formação
S2	<i>Nihil</i>	Difícil; Visão diferente; Demonstram menos interesse; Critérios avaliativos diferentes	Trabalho em equipe é difícil; Conciliar as diferenças
S3	Com tempo [aprendeu] a perceber os interesses dos outros e defender os seus próprios; Pessoas da mesma área	No início é difícil; Pessoas, expectativas e vivências diferentes; (comunicação)	Tempo faz com que se aprenda a conviver com as diferenças; Comunicação é facilitadora
S4	Super-rico; Conhecimento da linguagem específica da área	Difícil; Tua linguagem sempre tem a ver com as pessoas da tua área; jargão muito forte;	Comunicação é fator relevante; Especificidades dá área
S5	Interessante e complementar;	<i>Nihil</i>	Novos conhecimentos
S6	Crescimento profissional	<i>Nihil</i>	Crescimento profissional
S7	Complementaridade;	Mesma área seria muito mais difícil	Auxílio mútuo Complementaridade
S8	Muito bom; É importante que a pessoa esteja receptiva, que se disponha a trocar informação; Consegui esclarecer todas as minhas dúvidas	Senti dificuldade porque tinham alguns termos que eu não conhecia (jargão)	Aquisição de vocabulário; Atitude receptiva; Socialização de conhecimentos
S9	Eu aprendo muito com eles	<i>Nihil</i>	Novos conhecimentos Complementaridade

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: do Pesquisador (2011)

Dessa forma, ao falarem de sua **percepção sobre trabalhar em um curso multidisciplinar**, quatro professores entendem que é *difícil*, e comentam essas dificuldades em sua fala. S1, S2 e S3 identificam as **diferenças entre as pessoas** como obstáculos. As percepções, a personalidade, o tipo de comprometimento, as formas e critérios de avaliação, as experiências pessoais e expectativas são os fatores que dificultam o convívio com os colegas. Nesse sentido, percebemos que há um componente forte, mencionado explicitamente, que é a **área de formação**, tendo em vista a natureza da pergunta. Entretanto, a fala de S1 expressa claramente algo

que também permeia a fala dos outros colegas: as dificuldades residem nas diferenças de personalidade e na necessidade de conviver com essas diferenças (por exemplo, S1, em sua fala, afirma não saber se *a diferença e a dificuldade está tanto na formação, e sim no próprio trabalho com pessoas com personalidades diferentes*).

Outro limitador que aparece na fala dos professores S3 e S4 é a comunicação. É interessante notar que S3 é da área de Comunicação, e S4, da área de Letras (disciplinas que estão intimamente ligadas às questões da linguagem). Para S3, essa dificuldade é inicial, pois, *com o tempo, a gente vai aprendendo [...] a perceber os interesses dos outros e a colocar nossos próprios interesses. E aí eu acho que há um crescimento coletivo* (P2S3). Para S4, é a **linguagem** específica utilizada por cada área do conhecimento que dificulta a interação. Há facilitadores naturais na comunicação, quando as pessoas envolvidas utilizam o mesmo vocabulário e as mesmas referências, sejam elas teóricas, sejam elas de linguagem técnica.

A maneira como se dá a inserção do acadêmico da área de ensino de língua estrangeira neste tipo de projeto interdisciplinar pode ser compreendida em termos discutidos por Marcelo García (1999), que, ao tratar da aprendizagem docente, traz a ideia de *teacher training* (a tradução literal seria “treinamento de professores”), algo distinto da formação de professores propriamente dita (*teacher education*). Qualquer professor de língua inglesa conhece a expressão e, provavelmente, já participou, ao longo de sua carreira, de vários programas de *teacher training*. Além disso, esse é um exemplo do que S4 chama de *jargão muito forte*. Portanto, para um professor de língua inglesa, o conceito de treinamento é bastante claro, e não significa a mesma coisa que formação continuada de professores. Um curso de *teacher training* é diretamente voltado para a prática profissional, focando em técnicas de gestão de sala de aula e formas eficientes de se usar e desenhar materiais didáticos. É a esse universo que S4 se refere, ao afirmar que *parece que flui mais com uma pessoa que está bem dentro daquilo que tu faz*.

A fala de S7 contraria o exposto pelos colegas S3 e S4, pois S7 acredita que trabalhar com professores da *mesma área seria muito mais difícil*. Para S7, a complementaridade é o fator mais importante nesse contexto, pois possibilita que *muitas vezes questões que são feitas de forma corriqueira por uma área de formação podem ser aplicadas em outra*. Isso evidencia a **falta de competitividade**

como consequência da **complementaridade entre as áreas**. Esse raciocínio se verifica na atitude de S7 nas reuniões do projeto: sempre que pode, ele se dispõe a auxiliar os colegas em assuntos que domina. Em várias oportunidades, houve discussões sobre a disposição física da cozinha (*layout*) em que S7, formado em arquitetura, ajudou tanto os alunos como os professores no manejo do software específico para esse fim.

Nesse sentido, fica claro que as diferenças são às vezes percebidas como obstáculos, mas que podem ser transformados em elementos de integração de novos conhecimentos e aprendizado. Sete sujeitos mencionam aspectos positivos nesse convívio entre professores de áreas diferentes. Para tanto, utilizam **adjetivos semelhantes**: as palavras ligadas à “riqueza” aparecem em duas falas (*enriquecedor, super rico*); “fácil”, “bom”, “interessante” e “complementar” aparecem, cada uma, em uma fala. O crescimento profissional e o aprendizado também surgem como aspectos positivos e como facilitadores do convívio entre professores. É interessante verificar que essa atitude, tão necessária à interdisciplinaridade, aparece na fala de S8: *é importante que a pessoa esteja receptiva também, né, que se disponha a trocar informação*.

Os aprendizados relatados nas respostas a P2 refletem a possibilidade de crescimento pessoal (respeitar as diferenças, saber defender seus interesses, prestar auxílio) e profissional (novos conhecimentos adquiridos, vocabulário). Isso vem confirmar as pesquisas mencionadas no capítulo sobre a formação continuada de professores (MASETTO, 2003; FRANCISCONI, 2007; PIVETTA, 2009; TEIXEIRA, 2009). Logo, a formação pode, na percepção dos sujeitos como na de pesquisadores da área, ocorrer pela interação professor-professor.

As representações desse convívio com professores de diferentes áreas indicam que é necessário **esforço para conhecer o outro** e entender a sua realidade – algo que demanda atitude e tempo. Passado esse primeiro estágio, a convivência torna-se enriquecedora, mesmo apresentando dificuldades na comunicação e no comprometimento dos colegas em relação aos projetos. A fala de S2¹⁴ sugere que, na percepção da professora, a observação do outro pode levar à construção representacional não apenas de modelos positivos, como de negativos, também. Dessa forma, professores interessados, comprometidos, com discurso

¹⁴ Nas conversas, S2 deixa bastante claro com que professores tem afinidade para trabalhar, e afirma que procura se aproximar deles.

alinhado, objetivos e critérios de avaliação semelhantes teriam um melhor convívio, mesmo sendo de áreas diferentes.

Quadro 6 – Síntese das respostas para P3 – *Tu entendes que há a possibilidade de aprendizado em um ambiente com tantas diferenças?*

	Aspectos facilitadores	Aspectos limitadores	Representações
S1	Sim	<i>Nihil</i>	Positiva
S2	Aprendizado com os teus iguais – técnicas e coisas novas – e com os teus diferentes – olhares, formas de atuar e percepções distintas	<i>Nihil</i>	Aprimoramento; Atualização; Perceber por outro ângulo
S3	Bons resultados	Lidar com as diferenças de interesses	Bom resultado ocorre pela complementação das áreas; Diferenças de interesses são harmonizáveis
S4	Sim	<i>Nihil</i>	Positiva
S5	Diferenças	Superpadronizado, características superiguais [teríamos] um pensamento muito linear	Conhecimento; Amadurecimento; Troca; Não padronização
S6	Núcleo de diferentes áreas - uma complementa a outra em diferentes pontos	Ficaria engessado	Áreas são complementares, não excludentes; Não engessamento
S7	Atitude de a pessoa estar aberta a perceber que pode ser um ganho	A criação de grupos multidisciplinares (desafio)	Perceber formação continuada pelo convívio depende da atitude
S8	Aberto para receber muita informação; Acaba aprendendo e construindo um trabalho muito melhor [do que] se cada um tivesse trabalhando com a sua parte	A vida está muito multi, multitudes, (qualificação exigida e tempo para se qualificar)	Crescimento profissional; Espaço para socialização; Necessidade de adquirir conhecimento por intermédio do outro
S9	Claro	<i>Nihil</i>	Positiva

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* (“nada”).

Fonte: do Pesquisador (2011)

Tal como ilustra o Quadro 6, as respostas para P3 são muito parecidas com as da pergunta anterior. Todos os entrevistados concordam que há possibilidades de aprendizagem nos espaços compartilhados por professores de diferentes áreas. Os aspectos que facilitam o aprendizado indicam a **socialização** de informações e a **atitude receptiva** como sendo fundamentais em um projeto interdisciplinar com a participação de professores com formações em diferentes áreas complementares. A fala de S8 deixa claro esse aspecto: *A gente tem que sempre estar aberto para receber muita informação, [...] com as diferenças, a gente sempre acaba aprendendo e construindo um trabalho muito melhor [do que] se cada um tivesse trabalhando com a sua parte.* Essa fala coincide com a afirmação de Fazenda (2002) de que a

superação das diferenças entre os indivíduos é condição necessária para a interdisciplinaridade.

Já em relação aos aspectos limitadores, aparecem as diferenças e a sua superação pela identificação da complementaridade, que voltam a ser mencionadas como desafios ainda não superados. S5 e S6 refletem sobre a possibilidade inversa, (se os professores tivessem formações muito parecidas) e identificam dois aspectos negativos nas formações mais homogêneas: *um pensamento muito linear* (S5) e *ficaria engessado* (S6). Nesse caso, o curso estudado poderia ser entendido como **mais aberto à mudança e menos fragmentado**, pois é **constituído de diversas ciências**, o que Moraes (2007) chama de **sistema aberto**.

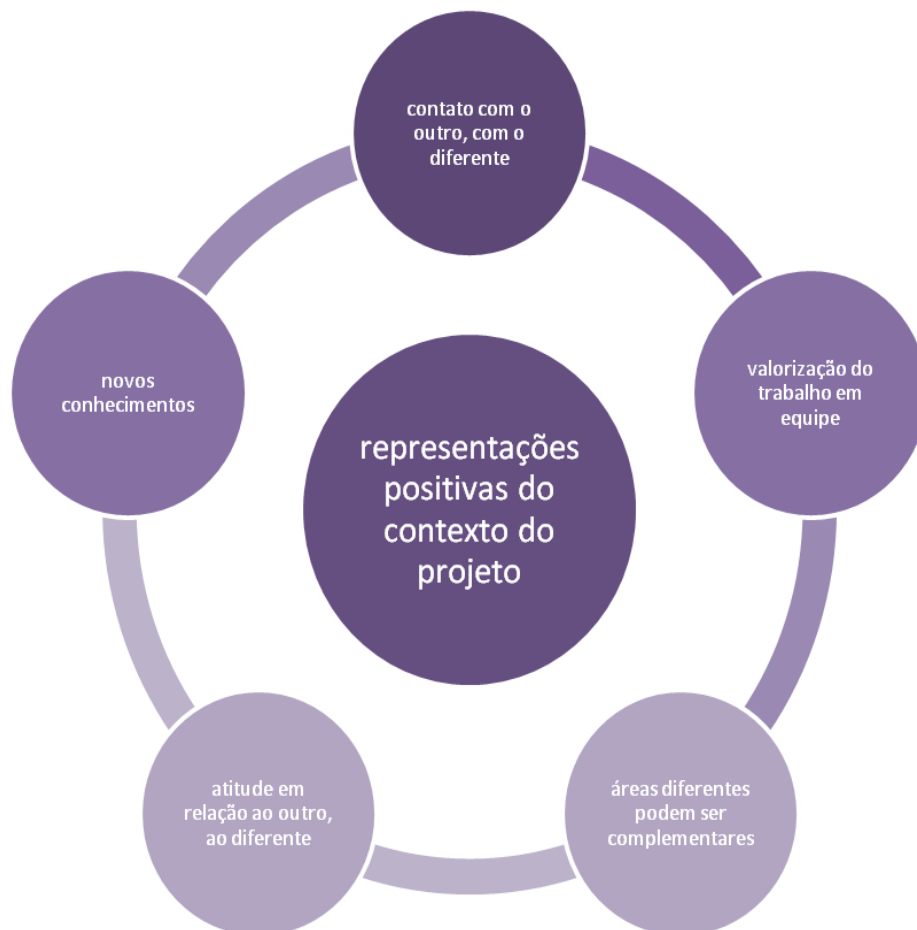
Seguindo esse mesmo raciocínio, S7 considera que a criação de grupos multidisciplinares é um desafio para as universidades, e que *parte do desafio é a atitude das pessoas de estar abertas a esse tipo de intercâmbio*. Dessa forma, retomamos as ideias desenvolvidas sobre a interdisciplinaridade no subcapítulo 2.3, que pressupõem essa atitude e abertura para o trabalho em conjunto e para a produção de conhecimento compartilhado. S8 complementa essas ideias, ao afirmar que *hoje em dia, a gente percebe assim que a vida está muito multi, multitudes, né. As pessoas não se especializam [...]*. Logo, no convívio com outros saberes, acabamos por incorporá-los aos nossos próprios.

Concordando com essas ideias, percebemos algumas mudanças no discurso de professores recém-admitidos no curso; principalmente, no uso de palavras específicas da área de hospitalidade, como unidade habitacional ou UH (quarto de hotel); governança (setor que cuida da limpeza e organização das UHs e das áreas comuns); *concierge* (pessoa que cuida dos detalhes da hospedagem personalizando-a); *mise-en-place* (forma como devem ser disposta a coberta de mesa); A&B (setor que cuida de toda a alimentação e bebidas do hotel, que inclui o restaurante, eventos, minibar, café da manhã). Nesse sentido, a partir das respostas dos entrevistados, listamos as representações do ambiente (vide Figura 5), que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) novos conhecimentos;
- b) contato com o outro, com o diferente;
- c) valorização do trabalho em equipe;
- d) áreas diferentes podem ser complementares;
- e) atitude em relação ao outro, ao diferente.

Logo, em um ambiente permeado por formações em áreas diferentes, há a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, assim como do exercício da percepção do outro e do que é diferente, desconhecido e novo. Também podemos notar que há o reconhecimento dos resultados do trabalho em equipe, valorizando o caráter coletivo na atuação profissional, e a compreensão de que áreas distintas são complementares e não antagonistas. Nesses contextos, faz-se importante e urgente que a atitude do professor leve em conta que a formação continuada é possível na convivência interdisciplinar.

Figura 5 – Representações dos sujeitos



Fonte: do Pesquisador (2011)

4.3 PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO POSSIBILIDADE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Depois de analisados os principais aspectos das relações entre a percepção dos espaços multidisciplinares e a possibilidade de aprendizado, passamos a analisar a P4. Assim, elaboramos o Quadro 7, que sintetiza o entendimento sobre os exemplos de aprendizado trazidos pelos professores em suas respostas. Mantivemos a mesma categorização anterior. Entretanto os aspectos limitadores não puderam ser identificados, tendo em vista que não há explicitamente falas negativas.

Quadro 7 – Síntese das respostas para P4 – *Poderias exemplificar algo aprendido com teus colegas nas reuniões dos projetos interdisciplinares que tenha auxiliado na tua prática docente?*

	Aspectos facilitadores	Representações	Aspectos limitadores
S1	Trazer exemplos para aula; Inter-relacionar conhecimentos; Compreensão das práticas dos colegas;	Tem maior conhecimento sobre os colegas, suas práticas e áreas; Relativiza o que os alunos dizem;	<i>Nihil</i>
S2	Reconhece que outra professora interfere menos e exige mais; Presta maior atenção na correção	Interfere menos, exigindo mais; Ler duas vezes; Corrige trabalho orientado por colega	
S3	Conhecimento da área de A&B ¹⁵ e restaurante; Compreensão das práticas dos colegas;	Percebe outras visões; Adquiriu conhecimentos específicos da área de A&B	
S4	Conhecimento dos critérios de avaliação de tccs	Utilização do novo conhecimento na avaliação de tccs	
S5	Reconhecimento que a docência é um fazer diferente daquele anteriormente exercido no mercado de trabalho	Adequou seu comportamento; Identificou diferentes formas de aprendizagem e metodologias; Fez Mestrado	
S6	Multiplicidade de formas de avaliação, técnicas de dar aula; objetivos	Aplicação em sala de aula de didáticas diferentes	
S7	Multiplicidade de formas de avaliação, técnicas de dar aula;	Conhecimento de dinâmicas de grupo, trabalhos e exercícios; Usa novo conhecimentos; Socializa informação e conhecimento	
S8	Novo vocabulário até então desconhecido	Usa novo conhecimentos; Direciona suas aulas para o foco do curso e do semestre	
S9	Estabeleceu ligações entre a disciplina que leciona, as outras disciplinas e o curso	Direciona suas aulas para o foco do curso e do semestre	

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: do Pesquisador (2011)

Os entrevistados levaram mais tempo para responder P4, talvez por terem que resgatar eventos passados. Nos aspectos facilitadores, as respostas podem ser entendidas em dois grandes grupos: as que discutem **técnicas e práticas** e as que

¹⁵ A&B é a abreviatura de Alimentos e Bebidas, comumente usada na área de gastronomia, turismo e hotelaria.

tratam de **conhecimentos**. Em relação a técnicas e práticas, as respostas de S2, S6, S7 e S9 citam dinâmicas de sala de aula, formas de avaliação e ilustrações práticas para a teoria (exemplos). Quanto aos conhecimentos, verificamos que as respostas de S1, S3, S5 e S8 apontam para aprendizados realizados e aplicados em sala de aula ou de forma mais ampla, como relata S5: *Quando eu entrei na Faculdade, eu era uma pessoa de mercado. Eu tinha uma certa agressividade profissional que eu tive que trabalhar – o trabalho interdisciplinar me ajudou muito.*

Dessa forma, o professor identifica, na conduta de seus pares, que deve adequar sua postura a uma nova realidade (a carreira docente). Pela observação participante, podemos perceber que S5 se tornou uma pessoa mais tolerante e menos agressiva, como ele mesmo diz. Aqui, deparamo-nos com a possibilidade de um professor iniciante identificar em outro professor com mais experiência caminhos para **a construção de sua professoralidade**.¹⁶

Como desenvolvemos trabalhos interdisciplinares, o conhecimento sobre o pensamento e a forma de agir do outro professor são tão fundamentais quanto saber que conteúdos os colegas desenvolvem. Essa questão fica clara na fala de S1: *Eu acho que também a gente aprende a – não no mal sentido – acreditar menos no que o aluno diz [...]*. Uma das dificuldades enfrentadas no início dos projetos era justamente essa relatada por S1, pois havia alunos que tentavam antagonizar os professores. Hoje, como conhecemos bastante a prática dos colegas, aprendemos a relativizar a fala dos alunos, a lidar melhor com a gestão dos grupos e, em muitos casos, podemos até corrigir as interpretações mais obviamente errôneas das palavras de outro professor. Tais situações têm sido cada vez mais raras e hoje, quando os alunos manifestam suas dúvidas, elas recaem mais frequentemente sobre como realizar as atividades do projeto.

Ainda em relação à P4, criamos outro quadro (Quadro 8) para ilustrar os exemplos trazidos pelos professores e localizá-los no espaço físico em que ocorreram.

¹⁶ Utilizamos o conceito de professoralidade desenvolvido por Bolzan e Isaía (2006, p. 491), que a entendem “como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente”.

Quadro 8 – Exemplos trazidos pelos professores e **espaços** em que ocorreram

	Exemplo	Espaço
S1	Entender mais sobre economia; Demanda e oferta	Projeto interdisciplinar 1º semestre
S2	Condução dos trabalhos em grupo; Correção dos trabalhos	Projeto interdisciplinar 1º semestre
S3	Planejar um empreendimento gastronômico	Projeto interdisciplinar 3º semestre
S4	Não lembra; avaliação de TCCs; aprendizado na relação aluno-professor	Orientação dada pela coordenadora de TCC; Em sala de aula com os alunos
S5	Mudança na carreira (mercado – docência)	Projeto interdisciplinar 1º semestre; No curso; Na convivência com professores
S6	Avaliações; Tipos de avaliação	Projeto interdisciplinar 3º semestre
S7	Andragogia; Dinâmicas de aula socializadas (nenhuma em específico)	Fora da instituição; na atuação no curso; Na convivência com professores
S8	Abrir um restaurante; Montar um negócio	Projeto interdisciplinar 3º semestre
S9	Exemplos práticos	Projeto interdisciplinar 3º semestre; No curso;

Fonte: do Pesquisador (2011)

Das respostas obtidas, sete identificam as reuniões dos projetos interdisciplinares como o lugar em que aconteceu o aprendizado. Entretanto, alguns não responderam diretamente ao que foi perguntado (S7), ou diluíram as respostas em outros espaços que não as reuniões interdisciplinares. Portanto, S5, S7, S9 identificam a suas atuações no Curso e na convivência com os professores como sendo espaços de aprendizagem.

Um dos professores (S4) não identificou exemplo de aprendizado na sua atuação nos projetos interdisciplinares. Como S4 é professor de inglês e a professora de espanhol já havia relatado a ajuda dos colegas em relação ao vocabulário, perguntei sobre tal possibilidade. S4 respondeu: *Dos professores? Pode ter acontecido, mas não lembro exatamente, assim, eu lembro dos alunos, aprendo com os alunos*. Cabe explicitar uma fala de S4, após encerrada a entrevista, em que relata sua percepção sobre a elaboração dos projetos – ele se sente incluído depois: *Parece que lembram depois que tem o inglês, encaixam depois*¹⁷.

O dilema registrado por S4 já havia aparecido na resposta à pergunta 1: *Eu acho isso superimportante como motivação, assim tu te sentires parte do grupo*. S4 valoriza o acolhimento do grupo e, ao mesmo tempo, relata que está afastado do grupo de professores do projeto. Voltamos a pensar na atitude interdisciplinar como um dos fatores mais relevantes para o sucesso e o envolvimento dos professores

¹⁷ Anotação do diário de campo realizada após entrevista gravada em 29 de agosto de 2011.

em um projeto dessa natureza. Como o grupo de professores do primeiro semestre não tem reuniões periódicas, cada professor trabalha de forma mais individual. Já com o grupo do terceiro semestre, que se reúne quinzenalmente, podemos nos perceber planejando de forma integrada durante o desenrolar do projeto.

4.4 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A última pergunta da entrevista versa sobre o conceito de formação continuada de professores¹⁸. Seguindo o que foi estabelecido para as anteriores, criamos o Quadro 9 com a síntese das respostas.

Quadro 9 – Síntese das respostas para P5 – *O que tu entendes por formação continuada?*

	Aspectos facilitadores	Representações	Aspectos limitadores
S1	Locais onde o conhecimento é assunto (sala de professores, da coordenação)	Reciclagem e busca por mais conhecimento; Necessidade; Troca	
S2	Cursos (Doutorado, Pós-Doc, Extensão); troca de informação; estudar, escrever, produzir material; participar de projetos;	Buscar atualização; Investimento; Aprimoramento; Atitude	
S3	Cursos (Graduação, Mestrado, Doutorado, Especialização, Extensão, Aperfeiçoamento); Sala de aula; Reuniões; Convívio com pessoas de áreas diferentes	Constante aprendizado formal; Necessidade; Mercado; Incentivo; Atualização;	
S4	Contato com novos autores, metodologias, estratégias; Conversas com outros professores	Reciclagem; Não Parar; Reflexão; Reflexão Na Prática;	
S5	Cursos (Mestrado); Estudo; Conhecer Novos assuntos; Vida	Educação que não termina nunca; Reciclagem; Atualização; Mercado;	
S6	Curso (capacitação docente); trabalhos em grupo; novos conhecimentos	Construção de um roteiro, um itinerário educativo	
S7	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>	
S8	Em instituições; Estudar; Buscar novos Métodos; Viajar; Aprendizado de rua;	Nunca parar e acreditar que já sabe tudo; Unir áreas; atualização; Aquisição de vocabulário	
S9	Constante adaptação das disciplinas à realidade	Constante evolução, modificando e adaptando as disciplinas à realidade das empresas (mercado); Adequação aos alunos;	

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: do Pesquisador (2011)

Nos aspectos facilitadores, aparecem as concepções dos professores sobre as diversas possibilidades de continuar sua educação. Dentre elas, aparecem as formas mais reconhecidas de educação continuada (cursos e pós-graduação)¹⁹. Da

¹⁸ Como essa pergunta foi incluída a partir da sugestão da banca de qualificação, a entrevista de S6, que já havia sido realizada anteriormente, não previa essa questão.

¹⁹ Da maneira como Marcelo García (1999) conceitua essa formação – intencional, planejada, inserida no contexto concreto da universidade, com avaliação e certificação – ou seja, formal.

mesma forma, aparecem outras possibilidades de aprendizado não-formal que demandam reconhecimento do professor (convívio, produção escrita, vivência, conversas, contato com alunos, sala de professores)²⁰.

Com relação às representações, identificamos na fala dos entrevistados as palavras utilizadas para conceituar formação continuada. Logo, poderíamos agrupar os conceitos de formação continuada elaborados pelos professores da seguinte maneira: a formação continuada de professores é a constante busca por novos conhecimentos, reciclagem, atualização e evolução, motivada por necessidades pessoais e do mercado. Ainda, as estratégias de formação continuada são desenvolvidas em um roteiro educativo, que propicia a reflexão na prática docente. Esse seria um possível conceito síntese das respostas dos professores.

Analisando mais detalhadamente as palavras escolhidas pelos entrevistados, encontramos “reciclagem”, que aparece três vezes, e que pode ser aproximada da palavra “atualização”, com duas ocorrências. “Reciclagem” e “atualização” formam um conjunto semântico relacionado à ideia do professor necessitar dar continuidade a sua educação. Seguindo essa linha, a ideia de continuidade é reiterada, refletindo-se no uso das seguintes palavras: “busca”, “constante”, “não termina nunca”, “nunca parar” e “não parar”. Por fim, há outro termo que surge com certa recorrência: “necessidade”. Esse vocábulo está ligado ao desenvolvimento de novos conhecimentos e atualização, além do mercado em que os professores e alunos estão inseridos. Nesse sentido, a palavra está relacionada à adequação à realidade das instituições de ensino e às empresas como um todo.

Além disso, vale ressaltar a fala de S4, na qual afirma: *tu estar sempre refletindo em cima da tua prática, tudo de novo que tu tem contato te faz refletir sobre as tuas práticas*. O entrevistado vê a necessidade de uma formação continuada que leve à **reflexão** da prática docente, de modo a aprimorá-la. Das respostas dos professores, essa é a única que aponta para a necessidade de o docente ser um professor-reflexivo. Como a reflexão da e na prática é um tema tão debatido e estudado, poderíamos pensar inicialmente que seria uma fala recorrente e, até mesmo, comum.

No Quadro 10, buscamos identificar os **espaços** em que os professores situam a formação continuada, tanto em espaços **formais** quanto **não-formais**.

²⁰ Voltaremos a tratar desse assunto no Quadro 10.

Alguns professores indicaram em suas falas o aprendizado formal, o que nos levou a realizarmos uma pergunta complementar, sobre espaços não-formais. Essa divisão aparece no quadro, indicada por **espaços não-formais com referência não-induzida** (manifestações espontâneas) e **espaços não-formais com referência induzida** (solicitados por meio de pergunta complementar).

Quadro 10 – Identificação de **espaços** de formação continuada de professores

	Espaços formais	Espaços não-formais (referência não-induzida)	Espaços não-formais (referência induzida)
S1	Reconhece o “processo formal”	Reconhece o “processo informal”; troca; locais onde o conhecimento é assunto principal	Conversa não gravada: sala de professores ²¹
S2	Doutorado, pós-doc, cursos, cursos de extensão	Troca de informação; estudar; novas teorias; participar de projetos; escrever; produzir material	Reconhece Resposta afirmativa
S3	Graduação, Mestrado, Doutorado; Especialização; Cursos; Cursos de extensão, de aperfeiçoamento	<i>Nihil</i>	Sala de aula; reuniões; convívio com pessoas de áreas diferentes; no projeto
S4	<i>Nihil</i>	Contato com novos autores, metodologias, estratégias; reflexão na prática	Reconhece; (em conversas com outro professor, viagens)
S5	Estudar novas técnicas de docência; Cursos; Mestrado	Estudo; conhecer novos assuntos e novos pensadores; observar o mercado e suas mudanças	Reconhece; Resposta afirmativa (vida, experiência de vida)
S6	Planejamento de um roteiro educativo por meio de curso	Trabalhos em grupo; Planejamento de um roteiro educativo independentemente de curso	Oficinas de aprendizagem (capacitação docente)
S7	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>
S8	Em instituições	Estudar; Buscar novos métodos; Viagens; Aquisição de vocabulário	Aprendizado de rua
S9	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>	<i>Nihil</i>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* (“nada”).

Fonte: do Pesquisador (2011)

Seguindo a análise proposta, buscamos, nas respostas para P5, identificar, na fala dos professores, indicativos de espaços formais e não-formais para a ocorrência de educação continuada de professores. Dessa forma, aparecem como **espaços formais** os cursos de Graduação, Extensão, Especialização, Mestrado, Doutorado E Pós-Doutorado; também aparecem os cursos livres e capacitações para docentes. Dos nove respondentes, os aspectos formais aparecem em seis

²¹ Anotação do diário de campo após entrevista gravada em 26 de maio de 2011.

respostas. Vale ressaltar que S1²² afirma: *porque a gente precisa estar se reciclando, tendo mais conhecimento, que pode ser um processo formal ou um processo informal*, sem indicar um espaço específico para a educação formal. Seguindo essa mesma linha, S8 apenas menciona *estar em uma instituição*.

Em relação aos espaços não-formais para a formação continuada de professores, podemos afirmar, primeiramente, que aparecem de forma espontânea em algumas falas – espaços não-formais (referência não-induzida). Entretanto, frente a algumas respostas que mencionavam educação formal ou pelo próprio perfil do professor, complementamos a entrevista com uma pergunta adicional sobre a educação em espaços não-formais – espaços não-formais (referência induzida).

Nesse sentido, de modo não induzido dois elementos aparecem com maior incidência na fala dos entrevistados: **estudos** fora de instituições e sem avaliação – estudar, conhecer novas teorias, assuntos, metodologias, estratégias e autores –, com quatro respostas e **troca** (socialização) aparece em duas respostas. Ainda, encontramos a produção de material, a escrita, a reflexão na prática; adequação às mudanças do mercado; trabalhos em grupo; viagens, com um registro cada.

Em relação aos espaços não-formais induzidos por pergunta complementar, S4 e S5 reconhecem a formação de professores nessa modalidade. Entretanto, limitam-se a concordar com os exemplos trazidos na pergunta. Para S4, a pergunta incluiu conversas e viagens; para S5, a pergunta menciona vida e experiência de vida (Quadro 10, entre parênteses). S2 também reconhece essa possibilidade e afirma: *eu entendo que isso também é investir em uma educação continuada*, sem usar exemplos concretos.

Seguindo a análise das perguntas complementares, incluímos uma anotação do diário de campo (uma conversa não gravada) com S1: a entrevistada relatou que, em sua nova ocupação em um Instituto Federal²³, há duas salas de trabalho para professores, e a que ela frequenta tornou-se um espaço físico propício para a educação continuada. Nessa sala, há socialização de conhecimentos de diversas áreas, enquanto que, na outra essa, característica não se desenvolveu. Para S1, a

²² S1 tem Especialização e Mestrado (Quadro 1), e fala constantemente da necessidade de ingressar em um doutorado (e da impossibilidade de fazê-lo na área de turismo, tendo em vista que há apenas um doutorado em Administração e Turismo na cidade de Itajaí, Santa Catarina, que seria o mais próximo em relação ao tema e ao deslocamento).

²³ A professora entrevistada foi coordenadora do curso de Hotelaria, entre 2005 e 2009, assumindo posteriormente o cargo de coordenadora de pós, pesquisa e extensão da Faculdade. Deixou a Instituição em agosto de 2010, após ter passado em concurso para IFRS.

diferença entre os ambientes é facilmente notada e, na primeira, o clima é de cooperação e socialização.

Esse registro foi incluído no Quadro 10 com a indicação de “conversa não gravada” e sintetizado como “sala de professores”. De forma espontânea, S1 menciona: *a gente compartilhando um espaço – às vezes até um espaço físico – onde o conhecimento se torne o principal assunto a gente está aprendendo*. O exemplo da sala de professores anotado no diário de campo é ilustrativo do que S1 explicita na sua resposta como *espaço físico*.

Já S6 apresenta as *oficinas de aprendizagem*²⁴ como um espaço de formação continuada não-formal. Em uma primeira análise, podemos entender que capacitação docente é um espaço formal, pois segue os elementos trazidos por Marcelo García (1999) – exceto a avaliação. Mesmo que não haja uma avaliação formal, podemos entender que as capacitações são uma oportunidade da direção e dos superiores avaliarem o corpo docente, principalmente em relação ao comprometimento. Entretanto, S6 situa essa experiência do treinamento sobre oficinas de aprendizagem no espaço não-formal. Podemos pensar que S6 reconhece como formação continuada de professores apenas os cursos, que implicam em intenção, matrícula, presença, avaliação e certificação – ou seja, a mesma conceituação trazida por Marcelo García (1999).

Dessa forma, as respostas de S3 e de S8 apresentam possibilidades de espaços não-formais para a formação continuada de professores. Para S3, o *aprendizado informal conta muito*. O sujeito apresenta os espaços em que reconhece a existência de formação continuada: *o que a gente aprende em **sala de aula** [...] o que a gente aprende em **reuniões** [...] então nesse **convívio**, nessa **troca** a gente **aprende** muito*. Finaliza sua fala afirmando: *eu aprendi muito nesses anos com a **oficina***²⁵ [grifos nossos]. As respostas de S3 estão permeadas pelo entendimento de que o convívio, o espaço criado por áreas e pessoas diferentes, os encontros entre professores (reuniões, projetos ou outros espaços) são uma oportunidade de aprendizado.

S8, por outro lado, resume o que já havia desenvolvido na P5 da seguinte forma: [não só] *o espaço* [...] [em] *uma instituição que está te passando um*

²⁴ No segundo semestre de 2010 e no primeiro de 2011, a Instituição ofertou três capacitações para os docentes sobre métodos de Oficinas de Aprendizagem.

²⁵ Vale lembrar que por causa das capacitações sobre o método de oficinas, mudamos o nome do projeto interdisciplinar para *oficina*.

conhecimento, mas eu acredito que também essa aprendizagem da rua também é importante para trazer para dentro da sala de aula. Isso indica que S8 entende sua formação como professora tanto na modalidade formal quanto na não-formal, e ressalta que utiliza sua vivência (*aprendizagem de rua*) na sala de aula. Aliar teoria e prática implica também trazer a nossa vivência profissional e experiências de vida para sala de aula, quando elas são relevantes – tendo em vista que somos um ser único e indivisível, em pessoa e professor.

Pela análise dos dados coletados, podemos entender que há possibilidade de aprendizado pelo convívio com outros professores (professor-professor). As dificuldades encontradas residem na atitude em relação ao outro e na superação das diferenças entre personalidades, pontos de vista, percepção de mundo e, também, nas diferentes áreas de formação. Entretanto, superadas essas barreiras, e sendo reconhecida a **humildade frente ao conhecimento do outro e ao nosso próprio desconhecimento, cria-se a possibilidade de crescimento pelo convívio entre professores.** Nesse sentido, o crescimento pode ser em relação a técnicas, metodologias e práticas de sala de aula, novos conhecimentos da sua própria área, e de outras áreas²⁶.

Os professores que responderam às perguntas da pesquisa entendem que há possibilidades de formação continuada de professores na sua modalidade formal, até mesmo por pressão da instituição e da avaliação quantitativa do Ministério da Educação. Portanto, a realização de cursos de Mestrado e Doutorado e capacitações das mais diversas áreas são condições de sobrevivência no meio acadêmico. Já em relação aos espaços não-formais, eles apareceram em também em outros aspectos, além das reuniões dos projetos interdisciplinares estudados. Dessa forma, podemos entender que a formação continuada acontece no convívio entre professores em situações de compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Nesse sentido, também aparecem na pesquisa o aprendizado que acontece em sala de aula pelo convívio com os alunos (alunos-professor) e em vivências fora do meio acadêmico.

²⁶ Até mesmo em um aspecto que não aparece nas respostas, mas é facilmente perceptível: a indicação de seminários, eventos, possibilidades de publicação, livros acadêmicos e de ficção, filmes e documentários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as palavras de Manguel (2008) sobre as implicações filosóficas do mito de Babel e o drama da intersubjetividade, podemos dizer que o uso da linguagem é indispensável para o convívio com o outro. Mais que isso: esse convívio exige autoconsciência e consciência dos outros sujeitos com quem convivemos – ou seja, a necessidade primeira é de conhecer a si mesmo e ao outro, e de determinar os mecanismos comuns que serão utilizados para favorecer e potencializar esse conhecimento. A partir das análises realizadas, evidenciamos a construção de um espaço que é o reverso da Babel descrita na epígrafe que dá início ao nosso texto. Não se trata de concluir de modo definitivo; no entanto, tendo por foco a construção desse espaço, sua representação e significação, retomaremos, a seguir, os pontos principais desenvolvidos na dissertação.

Em um primeiro momento, tecemos considerações sobre a **formação continuada de professores**. Utilizamos duas concepções de formação continuada: a primeira, entendida em seu aspecto formal; e a segunda, na sua faceta não-formal. Das concepções trazidas, utilizamos como critério de entendimento dos dados coletados a de Marcelo García (1999), que descreve os requisitos da formação continuada. Segundo o autor, a formação continuada é um **processo** de **aprendizagem**, que versa sobre um **conteúdo** específico que ocorre em um **espaço** próprio (curso), fruto de um **projeto** definido, que pressupõe **avaliação** formal, com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores em sala de aula. Os resultados desta pesquisa permitem afirmar ainda que esse tipo de formação é beneficiado pela **socialização** entre pares, pois, dessa forma, o professor percebe que não está sozinho.

Cabe destacar que, no entendimento dessa investigação, somos seres inacabados, que buscamos sempre ir além, aprender mais, crescer e desenvolver habilidades e competências. A partir da ideia de incompletude do ser humano, podemos expandir nosso entendimento do que venha a ser um espaço de aprendizagem para além daqueles estabelecidos por Marcelo García. Entendemos que o aprendizado ocorre em vários momentos, entretanto consideramos que tal aprendizado depende diretamente da atitude do sujeito em relação a sua própria experiência.

Dessa forma, podemos descrever as possibilidades de aprendizagem contínua trazidas para este estudo da seguinte maneira: aprendizado no mundo do **trabalho** (exercício profissional fora da sala de aula); aprendizado nos grupos de **estudo**, nas leituras conjuntas, na ajuda direta; aprendizado nas **reuniões** pedagógicas, nos conselhos de classe; aprendizado na **interação** professor-professor(es); e aprendizado no **convívio** de professores de áreas diferentes. Todas essas possibilidades derivam da socialização entre os diferentes atores do processo, o que costuma se projetar na prática pedagógica do professor.

Os projetos estudados são interdisciplinares, razão pela qual elaboramos um capítulo especial para entendermos a **interdisciplinaridade** como forma de superar, ainda que em parte, a fragmentação do ensino, que no mais das vezes acaba por se transformar saberes apresentados em forma de compartimentos. Dessa maneira, a interdisciplinaridade articularia diferentes saberes e, dessa forma, torná-los-ia mais significativos, estabelecendo elementos de ligação entre eles e, portanto, gerando novos conhecimentos em que não há separação entre teoria e prática, tampouco entre diferentes naturezas de saber.

Faz-se importante ressaltar que, para que a interdisciplinaridade atue na docência, é necessária uma mudança de atitude por parte dos professores, tanto individual quanto de forma coletiva, em relação à construção de algo novo, nesse caso específico, uma abordagem interdisciplinar, para além das fronteiras dos saberes específicos. Cabe destacar que é necessário que haja intencionalidade pedagógica na busca pela transposição das barreiras em relação ao outro, em assumir que seu próprio conhecimento é limitado e parcial – assim como na socialização de conhecimentos, e na percepção de que há no outro a possibilidade de aprendizado. Dessa forma, os professores se tornam sujeitos que podem (ou deveriam?...) trabalhar em conjunto (equipe); que venceram a barreira do seu conhecimento fragmentado; que vivem a interdisciplinaridade nos seus contextos educacionais.

Consideramos que o próprio Curso de Tecnologia em Hotelaria poderia ser considerado como multidisciplinar, já que é composto por várias áreas de conhecimento, e que mesmo assim consegue promover nas suas práticas pedagógicas abordagens que permitem diálogo entre diferentes conteúdos. Talvez por isso, seja um Curso considerado mais receptivo a transformações do que outras graduações da IES investigada, e, retomando o que foi desenhado no Projeto

Pedagógico de Curso, está estruturado para ser menos fragmentado do que os demais cursos. Nessa perspectiva, o Curso estudado busca transpor a multidisciplinaridade e alcançar a interdisciplinaridade, por meio de projetos que unam as diferentes disciplinas de um semestre²⁷. Aqui vale lembrar que o projeto do curso está estruturado em módulos; portanto, há um facilitador na organização prévia do currículo, já que as disciplinas guardam alguma relação entre si. Equivale dizer que esse tipo de mudança de paradigma e entendimento de abordagem não se dá por meio de processos naturais, mas de processos carregados de intenção e rigor metodológico. Dito isso, estudamos dois projetos interdisciplinares: o do primeiro semestre e o do terceiro. O projeto do primeiro semestre era constituído por atividades relacionadas a um livro escolhido pelos professores. Agora, esse projeto busca traçar características da oferta e demanda turística e hoteleira da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Já o do terceiro semestre visa à criação de um restaurante *à la carte* para cinquenta pessoas²⁸.

Em função da natureza da minha formação, Bacharel em Direito, sempre me chamou a atenção o modo como os professores se relacionavam: disponíveis para ajudar com as minhas dúvidas, oferecendo material de consulta e, até mesmo, de aplicação em sala de aula, sempre de um modo muito cordial.²⁹ Essa percepção se ampliou quando os projetos interdisciplinares iniciaram a ser implantados. Logo percebi que havia aprendido muito sobre hotelaria, hospitalidade e turismo nesse convívio com meus colegas. Retomando o objetivo da dissertação, o que eu busquei entender foi esse espaço estabelecido nas reuniões do projeto como uma forma de aprendizado (formação continuada de professores). Os projetos interdisciplinares têm por característica a participação ativa e cooperativa dos professores, que precisam estar abertos a novas possibilidades e comprometidos com os resultados desejados no projeto, assumindo o que no entendimento desse estudo se poderia chamar de atitude interdisciplinar.

Como somos todos de áreas diferentes, percebemos nas nossas conversas a necessidade de trabalharmos juntos para desenvolvermos melhor os conteúdos

²⁷ Acredito que poderíamos tentar algo intersemestres, o que esbarra na forma de avaliação.

²⁸ Expressão francesa que significa “no cardápio”; “diz-se de refeição em que cada prato escolhido é pago separadamente” (FERREIRA, 1999, p. 82).

²⁹ Essas coisas não acontecem em cursos de Direito, no contexto dos quais é mais comum encontrar um ambiente de competição ou mesmo de hostilidade entre os colegas professores (no entanto, essa afirmação não é baseada em pesquisa acadêmica, e sim em observação individual minha, e pode ser uma percepção parcial).

propostos e para que os alunos possam perceber as relações entre os saberes, desenvolvendo uma visão sistêmica, bem como novos conhecimentos. Nesse aspecto, convém destacar que a primeira barreira a ser vencida é a da linguagem, tal como vários entrevistados relatam em suas falas. Entender o significado das palavras utilizadas pelos colegas foi um desafio, que trouxe consigo um significativo conhecimento também no que se refere às relações interpessoais, às distintas formas de se comunicar (ou silenciar...), aos entendimentos de cada docente acerca do tema investigado.

As idiossincrasias dos docentes aparecem nas respostas às perguntas; entretanto, furtei-me a trazê-las para a análise, a menos que fossem úteis na compreensão de suas percepções. Por exemplo, S2 reitera constantemente sua posição contrária ao pouco comprometimento de alguns colegas. Por outro lado, S5 vê nos colegas padrões de conduta típicos da docência e, portanto, adequou sua conduta de “mercado” à sua nova realidade.

Acredito que um limitador importante na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada foi o não desenvolvimento de perguntas complementares (no caso específico de S7 e S8). A maior frustração foi a de não haver conseguido entrevistar alguns colegas que, certamente, teriam muito a contribuir. Mesmo assim, as entrevistas formaram um terreno fértil para a sistematização e análise. Perceber a qualidade do que há nas entrevistas e os seus desdobramentos foi necessário para entender as concepções dos professores sobre os projetos, o curso e o ambiente. Paralelamente, a técnica de análise de dados utilizada proporcionou certo distanciamento na busca pela síntese das falas e recorrência de ideias.

Um primeiro aspecto que fica evidenciado no momento de iniciar a análise das entrevistas foi a identificação de dois tipos de respostas: curtas (Padrão 1) e longas (Padrão 2). Aqueles professores que estão mais ligados à área do turismo e hospitalidade responderam de forma mais sintética, objetiva e direta. Já os professores de outras áreas complementares responderam seguindo um padrão típico da oralidade: uma afirmação inicial enfática, seguida da elaboração de argumentos que comprovem a primeira afirmação. A resposta é encerrada retomando a primeira afirmação de forma mais suave, sintética ou explicativa. Podemos pensar que os padrões nas respostas estão conectados à área de formação e às características próprias da área de turismo (cursos multidisciplinares).

O aprendizado professor-professor está presente e reconhecido pelos docentes, desde que a atitude de socializar conhecimentos e admitir a incompletude de seus próprios saberes. Há um esforço direcionado para conhecer o outro, entender sua linguagem, compartilhar experiências; convivendo com professores da nossa área, esse empenho tende a ser menor. A linguagem e o conhecimento técnico específico aparecem como elementos facilitadores do convívio entre docentes; a competitividade, a retenção de saberes e a “trama” para se conseguir determinada disciplina, não aparecem tanto em um contexto multidisciplinar. Os professores do terceiro semestre aparentam ter mais conhecimento de seus colegas que os do primeiro. O estranhamento aparece com menos recorrência nas falas dos professores do terceiro semestre e, quando surge é como uma barreira já vencida. Isso se explica pelas características dos projetos – no primeiro semestre há poucas reuniões e mais inconstância da participação dos professores, enquanto que no terceiro há a previsão de quatro horas mensais de encontros (em geral, duas reuniões de duas horas), o que leva a um maior comprometimento. Esse tempo para o planejamento, adaptação e avaliação é crucial para o sucesso do projeto. Ainda mais, proporciona a socialização entre professores e a aquisição de novos conhecimentos.

Podemos perceber também que os professores retratam os espaços de convivência atrelados ao curso como possibilidades de aprendizado pessoal e profissional. Na socialização, que vai além das reuniões de professores e se estende ao âmbito do próprio curso, os professores percebem a complementaridade das áreas, e exercem a pró-atividade, buscando ajudar seus colegas. Nesse espaço, os docentes praticam o respeito à diferença, defendem seus interesses de modo respeitoso e exercitam o auxílio ao outro – aprendizados mais relacionados ao desenvolvimento pessoal do professor.

Já em relação ao aprendizado voltado para a prática em sala de aula, os professores reconhecem a aquisição de novos conhecimentos, que passam a ser incorporados aos seus próprios conhecimentos anteriores. Há a inclusão de novo vocabulário típico da área. Pela atuação nos projetos interdisciplinares, os professores passam a valorizar ainda mais o trabalho em grupo e os resultados obtidos tanto para si mesmos quanto para os alunos. O contato com o que lhe é diferente, novo, distinto, pode ajudar o sujeito a aperfeiçoar o seu entendimento das relações humanas (professor-professor e professor-alunos). Assim, há o

entendimento de que áreas diferentes podem – e devem – ser tratadas como complementares.

No ambiente criado no curso de Hotelaria, perpassado por várias áreas, desenvolveu-se um clima amistoso, em que experiências são socializadas, exemplos são trazidos e dúvidas solucionadas. Nesse tipo de convívio, aprendemos e ensinamos, sem muitas vezes nos darmos conta. Curioso destacar que a entrevista realizada para esse estudo foi relevante, inclusive, para que entendêssemos o que havíamos construído e o quão significativa está sendo nossa convivência. Dessa forma, o Curso aparece como um ambiente em que novos aprendizados são possibilitados.

Buscando focar especificamente nos projetos interdisciplinares, os professores percebem que um “ganho” é o conhecimento do outro, seja para o estabelecimento de modelos (padrões) de conduta positiva, ou para perceber e identificar comportamentos indesejáveis. A partir desse conhecimento, o professor pode dialogar sobre determinados posicionamentos dos alunos em relação aos colegas, o que diminui os conflitos e os mal-entendidos. Ainda sobre aprendizado, os professores entendem os aprendizados em duas formas: por um lado, há aqueles diretamente ligados à prática de sala de aula (exemplos práticos, dinâmicas, conexão entre conteúdos, formas de avaliação e vocabulário), e que, portanto, podem adequar à sua realidade. Já aqueles vinculados a um aprendizado mais amplo, voltado não só para a sala de aula, mas para a vida, os professores percebem modelos de conduta em seus colegas, aprendem a conviver com as diferenças e a contemporizar seus objetivos com os dos colegas.

Os exemplos trazidos pelos professores são contextualizados, na sua maioria, pelos projetos interdisciplinares. Os encontros entre professores para a realização dos projetos interdisciplinares são um terreno fértil para os mais variados tipos de aprendizado. Algumas dessas socializações de conhecimento não possuíam qualquer vínculo com a docência ou a prática de sala de aula. Por exemplo, já tivemos professoras grávidas que receberam “dicas” das professoras mais antigas, e uma colega que adotou um cachorro de rua e compartilhou a experiência. Outros exemplos podem ser mencionados, alguns dos quais guardam vínculo com o curso, como indicações de restaurantes; relatos de viagens; roteiros de viagens; experiências em hospedagem; atividades profissionais desempenhadas por ex-alunos; dentre outras tantas.

Alguns professores situaram os exemplos também de forma mais ampla no curso como um todo, ou na convivência com os colegas. Um professor escolheu um exemplo aprendido fora da instituição. Outro não reconheceu aprendizado na relação professor-professor, mas sim no convívio professor-alunos. O mesmo professor identificou aprendizado em um momento específico, em que foi instruído por outra professora sobre os critérios de avaliação de trabalhos de conclusão de curso. Aqui, mais uma vez, a atitude aparece como fator decisivo no convívio com os colegas.

Elaboramos o seguinte conceito síntese das percepções dos professores: a **formação continuada** é a constante busca pelo **aperfeiçoamento**, **motivada** por **necessidades pessoais** ou por força de **circunstâncias externas**, por meio de um **roteiro educativo** que possibilita a aquisição de **novos conhecimentos** e a **reflexão na e da prática docente**.

Em relação ao entendimento do que é formação continuada de professores, os sujeitos têm concepções muito claras sobre a sua possibilidade formal, institucional e indispensável. Da mesma forma, apresentam seus entendimentos sobre a formação continuada que ocorre em **espaços não-formais** – o “aprendizado de rua”, como chama S8. Nos aspectos formais, os professores identificam o caminho natural seguido: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutoramento, assim como cursos de aperfeiçoamento e de extensão.

As possibilidades não-formais de aprendizado contínuo possuem dois tipos de registros nas entrevistas. O primeiro tipo aparece de forma espontânea (não induzida), já o segundo tipo foi provocado pelo pesquisador em pergunta complementar, portanto induzida. No caso dos estudos feitos de forma individual ou organizada em grupos, sem avaliação formal, a socialização de saberes e a produção escrita aparecem de forma não induzida nas falas. Há também a possibilidade de aprendizado em viagens – vale lembrar que o curso faz parte de um sistema maior, que é o turismo. Logo, os professores, ao se hospedarem, vivenciam experiências que são facilmente utilizadas em sala de aula, desde que se estabeleçam vínculos com o conteúdo. Também podem utilizar hábitos e costumes, vocabulário, cultura e percepção das teorias estudadas na prática. De forma induzida e em conversas não gravadas, aparecem os espaços coletivos, em que professores compartilham conhecimentos, experiências e pontos de vista (sala de coordenadores de curso, sala dos professores, reuniões, conversas). Novamente,

aparece a convivência com pares como fator primordial para que aconteça a formação continuada.

Os pressupostos detectados pela pesquisa, para que possa haver formação continuada em reuniões de projetos interdisciplinares, acabaram sendo ampliados para o convívio com professores pelos próprios respondentes. Dessa forma, a atitude em relação ao outro (estar aberto à socialização de saberes, reconhecer a limitação do nosso conhecimento e valorizar o dos outros) são os pressupostos básicos para que haja aprendizado. Talvez o aprendizado mais relevante seja o da **convivência com as diferenças**.

Relembrando o pensamento de André (2010), acreditamos que vale outra investigação, tratando sobre os reflexos da aprendizagem detectada pelos professores na sua prática de sala de aula. Outra pesquisa possível é buscar a visão dos alunos que fizeram parte dos projetos, e detectar a influência em sua atuação no mercado de trabalho, ou até mesmo comparar a percepção de alunos enquanto estão fazendo o trabalho interdisciplinar e depois de formados. Talvez difícil de ser executada, mas não impossível, uma pesquisa comparativa entre os professores que participam de projetos interdisciplinares e atuam também em cursos que não possuem projetos, pois isso poderia permitir ampliar a investigação. Outra possibilidade de continuidade seria a percepção do professor sobre os colegas, em cursos que têm projetos interdisciplinares e os que não têm. Valeria verificar se há menos competitividade entre docentes se atuam em áreas diferentes no mesmo curso.

Voltando a falar sobre os projetos interdisciplinares, a incentivadora desses projetos (S1), que era coordenadora do Curso, afastou-se da instituição, por haver passado em um concurso público. O grupo de professores já demonstrava maturidade suficiente para continuar o trabalho sem a referência da pessoa que havia fomentado a criação, participado ativamente, apaziguando ânimos e acompanhando de perto nossa evolução. Assim, o grupo (equipe) continuou a crescer e a se desenvolver nos aspectos intersubjetivos, fortalecendo o projeto, nossas relações afetivas e o próprio Curso de Hotelaria.

Acredito que mudei muito na minha atuação como professor e meu modo de encarar os colegas (bem mais desarmado) na atuação nos projetos e na convivência com os outros sujeitos. Agora, não me vejo mais participando de espaços em que impera a falta de coleguismo. O clima institucional interfere diretamente na qualidade

de vida no trabalho e na própria atuação do docente. Dessa mesma forma, o aprendizado advindo da experiência na pesquisa e no Mestrado reflete-se na minha prática de sala de aula, especialmente nas aulas de metodologia da pesquisa e na coordenação de TCC, tendo em vista que posso ilustrar as aulas com as minhas próprias experiências, desenvolvidas nas práticas de pesquisa que envolveram a construção da dissertação e dos trabalhos de escrita das disciplinas cursadas. Como coordenador de TCC, tenho mais segurança nas recomendações e exigências feitas aos alunos.

Pela reflexão sobre esses espaços e nossa coexistência, estou mais seguro de que, mesmo que exijam muito esforço, os projetos interdisciplinares são uma forma de “driblarmos” a divisão dos conteúdos, de entendermos como se constrói conhecimento junto com os docentes e discentes e de integrarmos efetivamente o corpo docente. Mesmo que conflitos apareçam, eles também servem para unir o grupo em torno de um objetivo maior (que não a nossa própria vaidade): a qualificação e aprendizagem dos alunos. Trata-se, também, para falar de um ponto de vista operacional, de uma excelente ferramenta de gestão (rápida, fácil de iniciar, e de efeito duradouro) para a construção de uma equipe coesa que trabalha pela consolidação do curso – fato não desprezível, em nossa época de expansão do mercado universitário e de constante vigilância dos órgãos e agências governamentais. Parar e tentar entender os processos em que estamos imersos é uma grande oportunidade de nos conhecermos, e de nos (re)conhecermos parte de algo que, por mais que possa parecer ser trivial, é fundamental para a construção da identidade do grupo, dos sujeitos que formam o grupo, e para a sensação de pertencimento que se faz necessária para que esses processos funcionem bem, tanto de uma perspectiva pedagógica, como também do ponto de vista administrativo e da gestão de recursos humanos. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares são uma ferramenta útil para o entrosamento entre professores, a promoção da aprendizagem de novos conhecimentos e o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação Social**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 07 set. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Loyola. 2010.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Qualitative research in education: an introduction to theory and methods**. 3. ed. Boston: A&B, 1988.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>> Acesso em: 05 out. 2011.

BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos curso de graduação. In: LEITE, Denise (org.). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 19-36.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, dez. 2006. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 03 abr. 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2010.

BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 55-62.

CASTILHO, Áurea. **Dinâmica do trabalho em grupo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

CAVALIERI, Adriane. A estrutura e a norma de gerenciamento de projetos. In: DINSMORE, Paul Campbell; CAVALIERI, Adriane (Coord.). **Como se tornar um profissional em gerenciamento de projetos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 01-16.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1974.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas. 1981.

DENKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior**: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

DÍAZ, Reinaldo Suárez. **La educación: teorías educativas, estratégias de enseñanza-aprendizaje**. Cidade do México: Trillas, 2004.

ELIAS, Marisa del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-102.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: EGGERT, Edla (org.). **Trajétórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 410-420.

ENGERS, Maria Emilia Amaral; GOMES, Vanise dos Santos. Conselhos de classe como espaço de educação continuada de professores. **Educação**. Porto Alegre, ano 30 n. 3, p. 517-529, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2747/2094>> Acesso em: 07 set. 2011.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 5. ed. Campinas: Papirus. 2000.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: na formação de professores. **Revista de docência, ensino e pesquisa em administração**. vol 1, n. 1, p. 24-32, maio, 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Maria Elisa. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-22.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAIR JR., et al. **Fundamentos de métodos em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, vol. IV, n. 3. p. 1-8, out. 2006. Disponível em: <<http://app.ebape.fgv.br/cadernosebape/arq/Jupiassu.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2011.
- KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-30.
- LÜCK, Heloisa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS JR., Joaquim. **Trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver e concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR NETO, João. **Metodologia científica na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, Edla (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 389-409.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

MOURA, Dácio; BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6. ed. São Paulo: Érica, 2001.

NORRIS, Christopher. **Derrida**. London: Fontana, 1987.

PAVIANI, Jayme; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. **Interdisciplinaridade**: disfunções e enganos acadêmicos. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior. **32º Reunião Anped. 2009**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2010.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

PPC. **Plano Pedagógico do Curso de Hotelaria**. 2007.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA FILHO, João; BASSO, Nara Regina; BORGES, Regina Maria. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

RUMMEL, Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

SAMANIOTTO, Sandra Uliano; MERCURI, Elizabeth. Cursos superiores de tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. **Boletim técnico do SENAC: a revista da educação profissional**. V. 33, n. 2, Rio de Janeiro: Senac DN, maio/agosto, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 31-44.

SOUZA, Ricardo Timm de; GOLDIM, José Roberto. Ética, genética e pediatria. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 84, n. 4, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000500002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 set. 2010.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira de Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do SENAC: a revista da educação profissional**. v. 35, n. 1. Rio de Janeiro: Senac DN, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Rivanda. Ensino superior em turismo e hotelaria: um estudo exploratório. In. **Revista Turismo**. maio 2003. Disponível em: <<http://www.revistaturismo.com.br/artigos/ensinosuperior.html>> Acesso em: 31 mar. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada **Reuniões de professores em projetos interdisciplinares e a possibilidade de formação continuada**. A pesquisa visa entender o espaço criado pelas reuniões de professores-membros de projetos interdisciplinares como oportunidade de formação continuada pela troca de saberes.

A sua participação é de fundamental importância para a realização da pesquisa. Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista sobre a sua percepção dos projetos interdisciplinares.

A coleta de dados é para a dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), desenvolvida pelo mestrando Marcelo Oliveira da Silva, sob orientação da professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

Assinando este termo de Consentimento, você declara estar ciente de que:

1. A sua participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por escrito (TCLE). A assinatura do TCLE será realizada em duas vias, permanecendo uma delas com o participante e outra com o pesquisador.

2. Você responderá as perguntas de uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigatório responder todas as questões. Você poderá interromper a entrevista quando desejar.

3. Os dados da entrevista e as análises serão divulgados anonimamente em publicações, em artigos científicos, em apresentações de eventos científicos e na própria dissertação de Mestrado.

4. Sua identidade será preservada; portanto, será mantido o anonimato na coleta de dados e na divulgação dos resultados.

5. Você pôde obter todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre sua participação na referida pesquisa.

6. Sua participação na realização desta pesquisa não implicará lucros, nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para o colaborador como para a instituição na qual você atua como docente, nem prevê nenhum desconforto.

7. Qualquer dúvida pode ser esclarecida pelo telefone (51) 8171-0022 ou via e-mail: moliveiras@gmail.com.

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste termo e eventuais dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE B – ANÁLISE INICIAL DAS CATEGORIAS

Pergunta 1 – Tu acreditas que o teu convívio com outros professores favorece o teu crescimento como professor?

1	Aspectos Subjetivos Pessoais da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador	Aspectos Objetivos Descritivos da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador
S1	<i>Sim, eu acredito</i>	Me surpreendi com algumas respostas tão diretas e objetivas. Deveria ter aproveitado para pergunta mais.	<i>nihil</i>	<i>Nihil</i>
S2	<i>Sim, eu acredito que o crescimento sempre se dá, inclusive para tu aprender aquilo que tu não gostarias de fazer. O lado negativo, às vezes, das experiências que acontecem que não são agradáveis ou que não dão certo também nos favorecem no sentido da gente aprender o que a gente tem que evitar</i>	A professora ressalta em seu discurso e na sua prática os exemplos negativos: Aquilo que ela não quer ser.	<i>nesse processo de ensino e aprendizagem.</i>	Apresenta um aspecto descritivo – processo de ensino aprendizagem – e já indica que há possibilidade de aprender com outros professores e, principalmente com exemplos negativos.
S3	<i>Sim, como professor e meu crescimento como pessoa também.</i>	Aparece um elemento dicotômico: professor-pessoa. Há distinção?	<i>a gente sempre vai aprender bastante, sempre vai crescer.</i>	Demonstra que entende o conceito de formação continuada.
S4	<i>Acredito, acredito que é uma troca superimportante, embora, às vezes, a gente não consiga ter muita ideia do trabalho do outro professor por ser de uma outra área, por ele ter uma outra formação, ter um outro background. Acho que isso também te motiva assim – essa coisa da confraternização e tal cria um ambiente que te motiva a trabalhar. Tu começa a vir não só pelo trabalho e pelos alunos, mas também pelo convívio, né. Eu acho isso superimportante como motivação, assim tu te sentires parte do grupo.</i>	Três questões saltam aos olhos pela fala do professor: Troca com outros professores; Áreas diferentes dificultam a comunicação; Ambiente de trabalho como motivador (Alunos são motivadores naturais, colegas aparecem como um elemento a mais).	<i>outro professor por ser de uma outra área, por ele ter uma outra formação, ter um outro background</i> <i>Tu começa a vir não só pelo trabalho e pelos alunos, mas também pelo convívio, né.</i>	Professor descreve o que para ele dificulta a comunicação, o entendimento do outro. Descreve como acontece a motivação para o trabalho via colegas.
S5	<i>Acredito, para mim favorece em muito, porque o que acontece é que eu não tenho formação em pedagogia. Eu sou uma pessoa de mercado, minha formação é uma formação mercadológica então o convívio com outros professores me ajuda muito; eu acabo me beneficiando do exemplo. Né, isso é uma coisa</i>	Formação continuada pelo convívio, troca e exemplo (dos colegas e exemplos práticos que pode usar em aula). Pessoa de	<i>porque o que acontece é que eu não tenho formação em pedagogia sobretudo, na questão metodológica. Né, na questão de métodos, da forma como eles</i>	Professor descreve que tem formação para o mercado, portanto não tem pedagogia – ferramentas pedagógicas necessárias para dar aula. Aprende com os outros professores como dão

	<i>que eu acabo utilizando muito. Sem falar que é uma troca de experiência</i>	mercado – indica uma formação diferente da do professor. Aquele que é tem experiência nem sempre é um bom professor. Aparece a necessidade de uma formação pedagógica.	<i>utilizam métodos na aplicação das suas disciplinas. Sem falar que é uma troca de experiência</i>	aulas (métodos). Acredita na troca de experiências como possibilidade de formação continuada.
S6	<i>Acho que sim</i>	Sim	<i>pela troca de conhecimento, pela troca de experiência, até pela questão de ããh não sei, troca de experiência principalmente.</i>	Volta a aparecer a troca como uma forma objetivada de formação continuada.
S7	<i>È, sí acredito firmemente nisso más, as vezes trabalhar sozinho me custa. No más, trabalhar em grupo com otros professores sempre ajuda e creo que é um poco o conceito dessa – sempre podemos aprender algo novo, no? Em esse sentido, si.</i>	Sim Não acredita em trabalho solitário. Entretanto, pode perceber que o professor tem a característica de tomar para si algumas tarefas e logo apresentar um resultado do qual visivelmente se orgulha. Por outro lado, gosta de estar junto com outros professores, socializar conhecimentos e de realizar algumas tarefas em conjunto.	<i>formação de colégio primário e secundário que era êê, muito, êê, estimulado o trabalho em grupos, e isso nos fez a mi especialmente me fez valorizar</i>	Descreve como foi a sua educação no ensino fundamental e médio. O professor é argentino e estudou em Buenos Aires. Indica uma educação diferente daquela recebida no Brasil – estímulo ao trabalho em grupo.
S8	<i>Com certeza, Pra mim foi muito bom!</i>	Avaliação positiva. Sim.	<i>porque eu sou de uma área – da letras – e agora estou trabalhando na hotelaria e a convivência com outros professores da área da hotelaria e até mesmo de outras áreas que compõem a hotelaria são muito enriquecedoras.</i>	Professora explica a sua formação e como foi ingressar na hotelaria. Formação continuada pelo convívio com professores de outras áreas (hotelaria e complementares) Objetiva áreas.
S9	<i>Sim, claro</i>	Sim.	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* (“nada”).

Fonte: do Pesquisador (2011)

Pergunta 2 – Como percebes trabalhar com colegas de diferentes áreas de formação?

2	Aspectos Subjetivos Pessoais da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador	Aspectos Objetivos Descritivos da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador
S1	<p><i>Acho que pode ser bastante enriquecedor, mas também às vezes é bastante difícil pelas percepções de cada professor.</i></p>	<p>Rico e difícil – A professora distingue dois tipos de professores os que ela identifica aqueles que têm uma percepção parecida com a sua (mais fáceis de trabalhar) e aqueles que divergem (mais difíceis de trabalhar).</p>	<p><i>Até nem sei se a diferença e a dificuldade está tanto na formação e sim no próprio trabalho com pessoas com personalidades diferentes.</i></p>	<p>Explica a razão para a distinção – nem sempre é a área, mas a personalidade é mais forte que a formação. A professora tem mais dificuldade de trabalhar com pessoas que têm dificuldade em aceitar o pensamento do outro, pois manifestou várias vezes em conversas.</p>
S2	<p>Difícil! É muito difícil! Trabalhar em equipes é difícil e em equipes com visões diferentes de um mesmo processo também é difícil.</p>	<p>Muito semelhante à resposta de S1 Rico e difícil – A professora também distingue dois tipos de professores os que ela identifica padrões de conduta diferentes dos seus e positivos e os que tem conduta diferente da sua, mas negativa, segundo seu entendimento</p>	<p><i>Então, existem alguns professores que de repente são muito ocupados, mostram menos interesse e, às vezes, a visão de determinado assunto, o ângulo – quando a avaliação é conjunta desse resultado que é gerado, que deve ser gerado nessas oficinas é complicado, porque, às vezes, o professor toma para a análise avaliativa só a percepção dele. E ele não vê que o outro professor está solicitando uma análise em uma percepção diferenciada. Então, isso às vezes dificulta um pouco.</i></p>	<p>Explicação sutil do comportamento que entende indesejado.</p>
S3	<p><i>Eu nunca tinha trabalhado antes com pessoas de várias, de diferentes formações.</i></p> <p><i>Claro que no início é difícil, porque são pessoas com experiências diferentes, com expectativas diferentes, com vivências diferentes, né?! E então, no início a gente tem uma certa dificuldade, mas com o tempo a gente vai aprendendo, não é?,</i></p>	<p>Difícil, mas com possibilidade de aprendizado (crescimento coletivo) – entender o outro sem deixar de lado a sua própria vontade (perspectiva)</p> <p>Comunicação é fator relevante.</p>	<p><i>Sempre nos projetos que fazia eram de pessoas da mesma área, porque trabalhava no curso de comunicação, sempre eram professores das áreas de comunicação. Então, primeira vez que eu... primeira vez – já faz alguns anos, né? Mas foi no [...] a primeira vez que eu tive oportunidade de ter esse tipo de experiência.</i></p> <p><i>Porque são pessoas com experiências diferentes, com expectativas diferentes, com vivências diferentes, né?! E então,</i></p>	<p>A professora dá razões para achar difícil o trabalho com pessoas de outras áreas, pois estava acostumada a interagir em cursos da sua área.</p> <p>Conviver com a diferença constituiu-se um aprendizado.</p>

	<i>a perceber os interesses dos outros e a colocar nossos próprios interesses. E aí acho que há um crescimento coletivo</i>		<i>no início a gente tem uma certa dificuldade, mas com o tempo a gente vai aprendendo, não é?, a perceber os interesses dos outros e a colocar nossos próprios interesses.</i>	
S4	<i>Dificulta, dependendo daonde a gente quer chegar, mas dificulta porque a tua linguagem sempre tem a ver com as pessoas da tua área. mas eu acho super rico.</i>	Difícil, por causa da comunicação, mas rico.	<i>No meu caso, que é a questão do inglês tem um jargão muito forte. E, às vezes, até para trabalhar com outros professores de outras línguas que não a minha eu já sinto uma dificuldade. A gente tem, parece que flui mais com uma pessoa que está bem dentro daquilo que tu faz</i>	O professor explica porque entende que é difícil trabalhar com outras pessoas de outras áreas. Comunicação é relevante.
S5	<i>Eu acho interessante porque acaba sendo complementar mesmo em termos de conhecimento.</i>	Interessante e complementar. Identifica que o convívio agrega conhecimentos dos outros aos seus. Pode-se pensar que ele também é um propagador de conhecimentos, vide a continuação extensa da resposta.	<i>Por exemplo, a minha formação é uma formação de marketing e hoje eu trabalho exclusivamente na hotelaria e coloco toda a pertinência do marketing a serviço da hotelaria – mostrando como a gente utiliza o marketing dentro da hotelaria. E na verdade funciona para que? O marketing funciona para tentar diminuir os esforços de vendas. Então a partir disso, eu acabo vendo – em função da primeira pergunta que você me fez sobre a pertinência da convivência com outros professores – aproveitar um pouco do que cada professor ensina, inclusive para funcionar como argumento de venda do próprio hotel na questão comercial da venda do hotel.</i>	Não sei se é uma explicação, uma reclamação (dá somente aula na hotelaria, saiu do curso de marketing) ou uma aula expositiva (demonstrar conhecimento). Usa o conhecimento de outras disciplinas aplicadas ao marketing. O professor ministra Marketing no 4º semestre. A disciplina que faz parte de um projeto interdisciplinar é do 1º semestre - Fundamentos de Administração. Principalmente, no primeiro semestre deveria estabelecer vínculos com hotelaria, pois os alunos iniciantes têm menos contato com a área.
S6	<i>Crescimento profissional</i>	Resposta direta. Foi a primeira entrevista que fiz (nov. 2010)	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
S7	<i>Bem, eee, eu acho que até humm a recíproca seria trabalhar com professores da mesma, mesma área seria muito mais difícil. Esse intercâmbio também entre</i>	Fácil, há intercâmbio. Em áreas iguais haveria mais competitividade. O professor é formado em arquitetura e há muito tempo migrou para a área de turismo e hotelaria. Muitas vezes posiciona-se	<i>aí realmente aparece a complementaridade, no, tu complementa o conhecimento do outro. Em muitas vezes, é, aí está o ganho, muitas vezes questões que são feitas de forma corriqueira por uma, por uma área de formação podem ser</i>	Professor acredita que coisas que para ele podem ser simples para os outros são complicadas e vice versa.

	<i>professores também ajuda muito.</i>	com base em sua larga experiência – incontestável.	aplicadas em outra.	
S8	<p><i>Sim, muito bom, porque quando eu cheguei aqui para trabalhar neste curso, eu senti um pouco de dificuldade porque tinham alguns termos que eu não conhecia.</i></p> <p><i>Então foi importante também; é importante que a pessoa esteja receptiva também, né, que se disponha a trocar informação, mas eu acredito que aqui, pelo menos nesse caso pontual, foi muito bom, porque eu consegui esclarecer todas as minhas dúvidas com relação ao mercado da hotelaria.</i></p>	<p>Conhecimento do jargão</p> <p>Receptividade é fundamental.</p> <p>Dúvidas resolvidas.</p> <p>Necessidades práticas do dia a dia do professor em sala de aula.</p>	<p><i>Então, muitas vezes os alunos até questionavam: aí professora como é que se diz governança em espanhol? E eu não sabia nem que existia governança em português. Então, claro que com o tempo fui conversando com os outros professores e sempre foram muito abertos assim para esclarecer muito sobre a hotelaria.</i></p>	<p>Explicação de um termo largamente utilizado na hotelaria – governança – setor responsável pela limpeza e arrumação e decoração das áreas comuns internas e das unidades habitacionais (quartos)</p>
S9	<p><i>Bom, eu como sou da área de sistemas de informação, eu acredito que eu aprendo muito com eles, principalmente, com relação às outras áreas.</i></p>	<p>Complementaridade de áreas.</p>	<p><i>Área de sistemas de informação,</i></p>	<p>Parece identificar sua área de forma distante e ao mesmo tempo relevante (vide resposta 5)</p>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* ("nada").

Fonte: do Pesquisador (2011)

Pergunta 3 – Tu entendes que há possibilidade de aprendizado em um ambiente com tantas diferenças?

3	Aspectos Subjetivos Pessoais da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador	Aspectos Objetivos Descritivos da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador
S1	<i>Sim</i>	Novamente a pergunta poderia ter sido melhor explorada	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
S2	<i>Com certeza!</i> <i>E de colegas que são de áreas totalmente distintas, talvez, tu perceba olhares e formas de atuar dentro da tua área diferentes, de percepções diferentes. Eu acho que sim, é muito válido.</i>	Identifica: aprimoramento e percepções diferentes.	<i>Sim, aprendizado com os teus iguais e com os teus diferentes. Com os teus iguais porque tu aprimoras a tua técnica, tu conhece de repente coisas novas que o teu colega possa te trazer. Nós temos colegas que estão estudando, que estão se aprimorando, né, e de repente a gente já fez um mestrado ou um doutorado a mais tempo então é uma forma de tu te manteres informado tu teres esse tipo de atividade com os colegas.</i>	Aparece a ideia de formação continuada pela experiência e convívio com outros professores, em especial aqueles que estão recebendo uma formação continuada formal.
S3	<i>Sim, entendo que há possibilidade de aprendizado e acho que há bastante aprendizado em ambientes com tantas diferenças.</i> <i>Acho que há. E acho muito importante porque o resultado que se tem.</i>	Retoma a pergunta. Entende que o resultado ao qual chegamos pelos trabalhos interdisciplinares é importante e logo explica. Pode-se pensar que o raciocínio seja: dá trabalho e muito, mas no fim todos crescem (bom resultado)	<i>No caso que nós estamos falando é das diferentes unidades curriculares aqui no Senac, né?! – As diferenças de interesses.</i> <i>Quer dizer então, o resultado no caso específico a Oficina as influências das diferentes culturas na alimentação - que tem tido um bom resultado para os alunos e para a gente também e para nós também.</i>	Explica porque entende que há crescimento, aprendizado – o curso de hotelaria é um curso multidisciplinar. Temos professores do turismo, administração, comunicação, como fica explícito no quadro 1 e 2.
S4	<i>Acho que sim, acho que sim.</i>	Não dá razões para o sim.	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
S5	<i>Bom, eu acho que só tem essa possibilidade de aprendizado</i> <i>E acho que exatamente nessa diferença é que a gente acaba ganhando esse aprendizado de conhecimento, de amadurecimento e de troca.</i>	A diferença promove aprendizado. No padrão (iguais, parecidos) não há troca) Superpadronizados quer dizer mais parecidos, iguais, da mesma área?	<i>porque se agente fosse tudo superpadronizado, com características superiguais, e não tivéssemos formas de pensar diferentes eu acho que a gente teria um pensamento muito linear.</i>	Explica a razão pela qual entende que padronizar (iguais, parecidos) não apresentaria um ganho.
S6	<i>Sim,</i> pergunta adicional: <i>Seria mais fácil se fosse todo mundo do mesmo curso, da mesma área de</i>	Crescimento acontece por meio de colegas de áreas diferentes, áreas parecidas “engessamento”.	<i>Justamente por essa por essa, por esse núcleo de diferentes áreas. Uma área acaba complementando a outra em diferentes pontos.</i>	Explica os motivos para entender o “engessamento”

	<p>formação original?</p> <p><i>R – Não, acho que isso aí dificultaria, porque ficaria engessado.</i></p>		<i>Porque ficaria engessado.</i>	
S7	<p><i>Sim, com certeza creio que si tem aprendido</i></p> <p><i>Eu creio que é um desafio nas universidades criar grupos multidisciplinares. E parte do desafio é a atitude das pessoas de estar abertas a esse tipo de intercâmbio</i></p>	<p>Sim</p> <p>Desafio para a criação (trabalho em grupo, equipe) de grupos multidisciplinares para a Universidade.</p>	<p><i>mas que todo tem uma questão de atitude de a pessoa estar aberta aaa perceber que isso pode ser um ganho, no?</i></p>	<p>Objetiva que deve haver consciência para que haja aprendizado. O professor deve perceber esse “ganho”.</p>
S8	<p><i>Com certeza, totalmente</i></p>	<p>Sim</p>	<p><i>Até porque, hoje em dia, a gente percebe assim que a vida está muito multi, multitudine, né. As pessoas não se especializam, não se focam mais em apenas um conteúdo, em apenas um curso, em apenas um assunto. A gente tem que sempre estar aberto para receber muita informação, então a gente, com as diferenças a gente sempre acaba aprendendo e construindo um trabalho muito melhor se cada um tivesse trabalhando com a sua parte</i></p>	<p>Aparece um conceito de formação continuada. Informação como fundamental para o aprendizado, movimento contrário à especialização.</p>
S9	<p><i>Claro</i></p>	<p>novamente pergunta respondida de forma objetiva, poderia ter explorado mais.</p>	<p><i>nihil</i></p>	<p><i>nihil</i></p>

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* (“nada”).

Fonte: do Pesquisador (2011)

Pergunta 4 – Poderias exemplificar algo aprendido com teus colegas nas reuniões dos projetos interdisciplinares que tenha auxiliado na tua prática docente?

4	Aspectos Subjetivos Pessoais da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador	Aspectos Objetivos Descritivos da fala do entrevistado	Análise inicial do pesquisador
S1	<p><i>Bom, ã, um exemplo específico, específico eu acho que de cabeça eu não consigo lembrar assim exatamente. Mas assim, por exemplo, tanto a gente aprende mais sobre as áreas de conhecimento dos outros professores.</i></p> <p><i>Eu acho que esse era um ponto bem positivo em relação aqui também à aprendizagem, em relação à prática docente. Eu acho que também a gente aprende a – não no mal sentido – acreditar menos no que o aluno diz.</i></p>	<p>Aprendizado sobre as áreas do conhecimento de outros professores (exemplo economia).</p> <p>Conhecendo as práticas e atitudes dos colegas (professores) evitamos que um aluno tente criar intrigas em relação ao outro professor. Caso contrário, muitas vezes, acabamos acreditando no aluno em detrimento do colega.</p>	<p><i>Por exemplo, economia é uma área que eu nunca tive muito conhecimento, só vi na faculdade e uma série de coisas, através das reuniões, que a professora de economia colocava, né, sobre oferta, sobre demanda, que a gente tem mais um ponto de vista estrito do turismo na formação, eu conseguia ver aquilo bem mais amplo. Então, enquanto aprendizagem de conhecimento.</i></p> <p><i>Ao mesmo tempo ficava muito mais fácil quando eu estava em aula trabalhando em determinada disciplina – estrutura e organização hoteleira - trabalhando determinado assunto que eu tivesse que citar oferta e demanda referenciar o que a professora [] tinha falado, né, e aí ficava também claro que para os alunos também – ficava mais fácil fazer essa relação – e se lembrarem disso.</i></p> <p><i>Porque uma das coisas que aconteciam é o aluno vir e falar: ah, mas o professor Fulano disse assim. Não é? E se a gente não tem esse espaço para conversar com os outros professores, muitas vezes na correria do dia a dia, tu acaba escutando o que aquele aluno disse e tomando como verdadeiro. E no momento que tu estás trabalhando no projeto tu já sabes pelo</i></p>	<p>Contribuição com exemplos para a disciplina, maior conhecimento da outra área possibilita que desenvolvamos de melhor forma a nossa própria disciplina.</p>

			<p><i>professor que ele não tem como ter dito aquilo. Que o aluno está, de alguma forma, invertendo aquela situação. Então, tu consegues lidar melhor com essas situações. E eu acho que tu aí tens um aprendizado nessa relação com o aluno.</i></p>	
S2	<p><i>Sim</i></p> <p><i>Então, eu aprendi a me retirar um pouco – isso com ela. Por exemplo, com outros professores aprendi a ler duas vezes os trabalhos, porque eu vi que tinham professores que não liam os trabalhos.</i></p>	<p>Novamente, ressalta aspectos positivos e negativos nos professores (colegas).</p> <p>Aprendizado com o diferente, porque reconhece outras possibilidades de conduta (retirar-se). Vê nas condutas que julga errada desconfiança (reler os trabalhos, assim ter maior conhecimento do trabalho e talvez poder confrontar aqueles que não leram).</p>	<p><i>o jeito como a [Entrevistada 1] levava os grupos, como ela coordenava os grupos era uma forma menos participativa, mais tranquila e ao mesmo tempo ela exigia mais dos alunos. E eu percebia que eu numa forma mais participativa acabava eu fazendo os trabalhos por eles, orientando demasiadamente.</i></p> <p><i>Então, o aprendizado coletivo foi de que o professor, hoje, tem a liberdade de corrigir o trabalho orientado pelo outro e pontuar os critérios avaliativos, que eu acho que é a grande dificuldade desse tipo de ação.</i></p>	<p>As duas professoras têm personalidades bem distintas e formas quase opostas de lidar com os alunos. A E2 é mais enérgica, fala mais alto e, segundo ela, interfere mais nos trabalhos dos alunos, enquanto que a E1 é calma, fala mais baixo e devagar e ao que parece dá mais liberdade com cobrança para os alunos realizarem seus trabalhos. Reconhecer no outro as diferenças e a complementaridade nas atitudes parece ser fundamental para o aprendizado via convívio.</p> <p>Avaliação é objetivada como dificuldade.</p>
S3	<p><i>Então, eu comecei a perceber o quão interessante é essa área, que para os alunos da hotelaria é muito importante. Então, eu tenho aprendido muito. ã, é planejamento também, só que planejamento dessa área de A&B, dum, de um empreendimento gastronômico. Aprendi muito nessa área. Não tinha o menor conhecimento.</i></p>	<p>Aprendizado pelo conhecimento da área, pelo novo conhecimento agregado (Alimentos & Bebidas).</p> <p>A professora relatou pós encerrada a entrevista que mudou a forma como se hospeda, como frequenta restaurantes. Agora de forma mais crítica e busca identificar os novos conhecimentos na prática.</p>	<p><i>No nosso caso aqui, como o nosso projeto é especialmente voltado para a área de alimentos e bebidas e nutrição, da qual nunca entendi nada, então comecei a a perceber então na formação de um planejamento, que sempre trabalhei em planejamento de comunicação social, planejamento de comunicação integrada em empresas e nunca vendo esse outro lado.</i></p>	<p>Aprendizado sobre planejamento em outra área que não a sua de origem. Sabia bastante sobre planejar, mas identificou que era diferente em A&B, com isso adequou sua conduta, seu conhecimento.</p>
S4	<p><i>Ah, não sei se é o caso,</i></p> <p><i>E – Uma pergunta complementar, no caso de vocabulário específico da área de hotelaria específico para o inglês, algum</i></p>	<p>Não percebe ajuda dos colegas, mas dos alunos – aprendizado na sala de aula na relação professor-aluno.</p> <p>Interessante que o</p>	<p><i>mas tipo a [coordenadora de TCC] lá me chamou para fazer parte de uma banca de TCC e tal, que era uma coisa que eu nunca tinha participado. E a</i></p>	<p>Exemplo de orientação direcionada a uma prática – banca de TCC.</p> <p>Interessante é que foi um aprendizado específico para uma ação, como um treinamento. Ao</p>

	<p>colega te ajudou?</p> <p><i>R – Dos professores? Pode ter acontecido, mas não lembro exatamente assim. Eu lembro dos alunos, aprendo com os alunos.</i></p> <p><i>E – A [professora de espanhol] comentou que aprendia com os colegas vocabulário específico da hotelaria.</i></p> <p><i>R – Eu não lembro de nenhum caso específico, mas eu acho que sim.</i></p>	<p>professor não se envolve diretamente com o projeto, no caso do primeiro semestre, mas lamenta que a sua disciplina não seja contemplada ou lembrada como importante. Após terminada a entrevista, desabafou: “Parece que depois que formataram todo o trabalho é que lembram ah tem o inglês – aí põe depois”.</p>	<p><i>[coordenadora de TCC] meu deu algumas dicas assim né também de como olhar o trabalho e tal e aquilo pra mim foi um aprendizado. Porque talvez eu olhasse por outro viés, por outro ângulo que não fosse exatamente o que estava sendo necessário ali.</i></p>	<p>contrário de relatos de situações de aprendizado mais espontâneos (não-formais, em situações informais).</p>
S5	<p><i>Para várias coisas, em primeiro lugar quando eu entrei na Faculdade eu era uma pessoa de mercado. Eu tinha uma certa agressividade profissional que eu tive que trabalhar dentro da Faculdade, porque a gente trabalha com o público, que é o público de alunos, que é muito heterogêneo.</i></p> <p><i>O trabalho interdisciplinar me ajudou muito isso, me ajudou a trabalhar um pouco essa questão da minha paciência em termos profissionais, acabou me ajudando nessa questão metodológica, que eu volto a repetir, foi um diferencial muito grande, porque eu não tenho uma formação pedagógica. E eu também busquei isso e eu acabei sentindo a necessidade de crescer profissionalmente, mesmo dentro da própria docência.</i></p> <p><i>Então, isso é algo que eu acabei ganhando muito nessa convivência e no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. .</i></p>	<p>Professor adequou o seu comportamento (profissional agressivo de mercado – professor compreensivo). Lembro do primeiro treinamento que ele participou, pediu a palavra e o seu discurso contrário às ideias que a professora defendia foi pontuado por palavras de baixo calão.</p> <p>Professor aprendeu a ser mais paciente</p> <p>Entendeu que deve desenvolver estratégias metodológicas. Ressalta que não tem formação pedagógica.</p> <p>Entende que há ganho.</p>	<p><i>Então, você tem pessoas que têm diferentes momentos, diferentes formas de aprendizado, que são pessoas muito diferentes entre si. E você acaba tendo às vezes que trabalhar elas quase que – é claro que você trabalha o grupo – individualmente uma ou outra pessoa por algumas incapacidades, ou mesmo dificuldades</i></p> <p><i>A própria busca do meu mestrado foi meio que em função do acompanhamento dos meus pares. Assim a grande maioria dos docentes já tinham esse mestrado, já tinham um outro conhecimento um pouco mais além do conhecimento de mercado, que é o próprio conhecimento de dentro da docência.</i></p>	<p>Explica o que entende por público heterogêneo. Realidade diferente em uma empresa, na qual se esperam e se cobram resultado e, muitas vezes, a punição é a dispensa. Aqui aparece um interesse maior que é a possibilidade (a oferta) de aprendizado, sem dar tanto enfoque na punição (repetir a disciplina).</p> <p>Na adequação profissional de mercado – professor, buscou a formação continuada por meio de mestrado. Identifica um motivo para realizar o curso</p>
S6	<p><i>eu acho que tudo isso vem aaa fazer com que a gente cresça e</i></p>	<p>Crescimento por convivência com pessoas de</p>	<p><i>As avaliações, os diferentes tipos de avaliações que cada</i></p>	<p>Professora em suas respostas aparece muito objetiva, direta –</p>

	<i>aplique em sala de aula. Porque cada um tem um objetivo e uma didática diferente, né?</i>	objetivos e metodologias (didática) diferentes.	<i>um faz, metodologias de ensino...</i>	entende que os professores contribuem com formas de avaliação e métodos de ensino diferentes do que costuma utilizar.
S7	<p><i>Sim, sim muitas coisas</i></p> <p><i>E para mi intercâmbio de, no meu caso, para mi, muchas veces eee, de trabalhos específicos, dinâmicas de grupos, entre professores: to fazendo tal coisa, será que tu conhece, o dinâmicas de grupo o de repente algum tipo de exercício, alguma coisa que possa ser adotada de uma área para outra.</i></p>	<p>Professor vê possibilidade de formação continuada pelo conhecimento de outras práticas realizadas pelos colegas. Ele tem interesse em dinâmicas de grupo, pois fez cursos sobre o assunto.</p>	<p><i>Hoje, me aaammm, no conhecia a questão de andragogia, que es essa estória de dos eee de como los adultos aprendemos, esto fue um otro professor que muchos anos atrás me passó, eee. Ele vinha da área de educação, entón esso me ayudó mucho para a minha prática, no? E esse intercâmbio de de eee informação. E hoje é engraçado porque muchas veces me pedem para explicarles de que se trata essa estória da a andragogia para otros profesores, mas na realidade eu aprendi...</i></p>	<p>Afirma que aprendeu algo com outro professor e hoje faz uso desse conhecimento (inclusive citado pelo E5). O professor já proferiu palestra sobre andragogia.</p>
S8	<p><i>Eu acredito que assim, especificamente, do projeto eu vejo como a gente trabalha, nesse caso específico, com a criação de um restaurante, ahn, eu também não tinha assim muita noção, muita ideia de como era abrir um restaurante. Então, foi importante conversar nas reuniões como que tudo isso funciona para que eu pudesse depois direcionar as minhas aulas para o setor da hotelaria mesmo.</i></p>	<p>Aprendizado sobre a área do projeto do 3º semestre.</p> <p>Movimento natural, professor desenvolve aulas mais genéricas, menos aplicadas ao curso, com o entendimento da área, acaba por focar mais na Hotelaria, Hospitalidade e A&B.</p>	<p><i>Então eu vejo que, e como também o foco desse trabalho acaba sendo mais na área de alimentos e bebidas e nutrição e toda essa questão da história da alimentação e os tipos de alimentação e a maneira como se serve – tudo isso foi de grande aprendizado até para eu poder preparar as minhas aulas de língua para serem mais focadas para aquilo que os alunos queriam. Porque até então, eu tinha dado aula num curso de letras e o foco era outro. Era literatura, era conjugação de verbos, era como passar essas informações para os alunos. E na hotelaria a gente tem que saber mais os termos da hotelaria – como o recepcionista deve recepcionar um hóspede, toda essa questão do vocabulário de um restaurante, de um quarto ou até mesmo</i></p>	<p>Explica que o conhecimento advindo do projeto influencia na aula, no conhecimento desenvolvido nas aulas.</p>

			<i>de um hotel.</i>	
S9	<i>eu acredito que as disciplinas, as diferentes disciplinas elas favorecem exemplos práticos em sala de aula.</i>	Busca exemplos práticos para sua prática em sala de aula.	<i>Bom, eu como falo de sistemas de informação e essa área abrange diferentes aplicações, né, dentro das empresas,</i>	Explica a relevância da sua disciplina para o curso. Justifica uma professora de sistemas em um curso de hotelaria.

Fonte: do Pesquisador (2011)

Pergunta 5: E o que tu entendes por formação continuada de professores?

5	Aspectos Subjetivos Pessoais da fala do entrevistado	Análise inicial do Pesquisador	Aspectos Objetivos Descritivos da fala do entrevistado	Análise inicial do Pesquisador
S1	<p><i>Bom, eu acho que na carreira de professor é uma coisa que todo mundo precisa, né?,</i></p> <p><i>E eu acho que uma das boas formas de acontecer isso é através da troca.</i></p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Necessidade; Carreira de Professor; Troca</p> <p>Boa forma – há uma forma ruim?</p>	<p><i>porque a gente precisa estar se reciclando, tendo mais conhecimento, que pode ser um processo formal ou um processo informal.</i></p> <p><i>às vezes até um espaço físico - onde o conhecimento se torne o principal assunto a gente está aprendendo</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Reciclar</p> <p>Mais conhecimento</p> <p>Processo Formal e Informal</p> <p>Espaço físico (sala de professores, da coordenação, reuniões)</p>
S2	<p><i>Eu entendo que é tu estar buscando,</i></p> <p><i>Então, eu acredito que não é simplesmente tu estares em um doutorado ou pós-doc, é essa troca de informação, tu tá estudando, tu poder contribuir com alguns projetos também é uma educação continuada.</i></p> <p>Pergunta adicional – Então tu entendes que possa haver um espaço não-formal?</p> <p><i>R – não –formal, sim!</i></p> <p><i>E – fora de uma instituição, fora de um curso de mestrado, de doutorado?</i></p> <p><i>R – Exatamente, eu entendo que isso também é investir em uma educação continuada.</i></p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Espaço formal (instituição, curso)</p> <p>Espaço não formal:</p> <p>Troca de informação; Estudos; Projetos.</p> <p>Investimento</p> <p>Aprimoramento</p>	<p><i>por meio de uma instituição de ensino e cursos ou não, tu te manteres atualizado em relação a novos métodos de ensino, a novas teorias que estejam vinculadas ao que tu tá lecionando, a tu escrever, desenvolver material.</i></p> <p><i>Tu fazer cursos, tu te aprimorar, mesmo que seja para fazer o teu dia a dia dentro de uma sala de aula.</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Formal (instituição, curso)</p> <p>Atualização (métodos, teorias)</p> <p>Produção (escrita, desenvolvimento de material)</p> <p>Há um sentido maior no aprimoramento (?), mas ele já é válido se acontecer para a sala de aula.</p>
S3	<p><i>Ã, a formação continuada de professores é que nós temos que estar em constante formação.</i></p> <p><i>Eu mesma quando fiz mestrado e doutorado, eu eu tinha redução de carga horária na Universidade, recebia pela minha carga horária total e trabalhava a metade. No meu doutorado, eu</i></p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Constância; Constante aprendizado;</p> <p>Formal (cursos, especialização, mestrado, doutorado, extensão, aperfeiçoamento);</p> <p>Não-formal (sala de</p>	<p><i>Então, antigamente, a gente tinha o curso, terminava um curso de graduação e estava pronto. À poucos faziam mestrado, poucos faziam doutorado. Tanto que existia um grande incentivo das organizações. Eu mesma quando fiz mestrado e doutorado, eu eu tinha redução de carga horária na</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Demonstra o que mudou no mercado de trabalho, inclui a docência.</p> <p>Informação é fundamental. Estar informado.</p>

	<p><i>não paguei o meu curso de doutorado, a própria instituição pagou o meu curso de doutorado.</i></p> <p><i>E isso eu coloco sempre em aula para os alunos também: que eles... que no meu tempo a gente fazia a graduação e encerrava e que eles não, eles já têm que ir pensando na área que eles querem continuar, para um pós-graduação em nível de especialização, em nível de mestrando e dependendo se querem ir para a área profissional ou para a área acadêmica. Então, acho importantíssimo, então para mim a educação continuada é o constante aprendizado, o constante ã aprendizado formal. Vamos dizer um curso que a gente deve fazer para se manter atualizado e aprendendo cada vez mais.</i></p> <p>Pergunta adicional - e o aprendizado informal também conta?</p> <p><i>R – O aprendizado informal conta muito – o que a gente aprende em sala de aula e o que eu falei, o que a gente aprende aqui, quer dizer o que a gente aprende em reuniões com pessoas de diferentes interesses, de diferentes saberes, né, de áreas completamente diferentes, então nesse convívio, nessa troca a gente aprende muito. E eu aprendi muito nesses anos com a oficina.</i></p>	<p>aula, reuniões, pessoas diferentes, áreas diferentes, convívio com interesses diferentes, troca)</p> <p>Oportunidade (redução de carga horária, bolsa); Mudança de cenário (só graduação não garante emprego);</p>	<p><i>Universidade, recebia pela minha carga horária total e trabalhava a metade. No meu doutorado, eu não paguei o meu curso de doutorado, a própria instituição pagou o meu curso de doutorado. Então, hoje então, aí foi, fomos sendo exigidos e digo exigidos por eu não pensava nisso. Eu pensava,.. era um profissional de mercado, ã, trabalhava em assessoria de comunicação de empresas privadas, trabalhei em empresas públicas também, na própria universidade lá em Rio Grande, e e, então era o saber fazer. Certo? E até aqui quando a gente vai para a área acadêmica e a gente começa a ver então da importância da gente de estar em constante e, como professor no caso, né?, que sai do mercado e entra para a área acadêmica estar em constante, constante ã ã aperfeiçoamento. Estudando, estudando, não só cursos de especialização, mestrado e doutorado, mas cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, sempre, sempre, sempre... Porque o saber, ele é dinâmico. Então, ainda mais que estamos na área da informação, com a informação em tempo real. Então, a gente tem que correr muito para conseguir acompanhar.</i></p>	<p>Saber dinâmico, portanto muda rapidamente.</p> <p>Correr para acompanhar.</p>
S4	<p><i>Eu imagino que tenha a ver, que acaba sendo uma espécie de reciclagem, Eu imagino que seja isso – uma forma de tu não parar. E ir sempre... e tem a ver com uma questão que</i></p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Reciclagem Constância Reflexão Novidades refletem na prática</p>	<p><i>porque a tua formação ela é num tempo, se tu parar ali aquilo fica meio estagnado. É uma forma de tu ir te reciclando e tomando contato com novas formas de, sei lá, novos autores, novas</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Identifica a formação como professor durante a</p>

	<p><i>eu acho que é de uma coisa reflexiva assim, né, De tu estar sempre refletindo em cima da tua prática, tudo de novo que tu tem contato te faz refletir sobre as tuas práticas.</i></p> <p>Pergunta adicional: E da tua vida fora da academia, tu também entendes que possa acontecer uma formação educação continuada? Em espaços mais informais, em uma conversa com outro professor, uma viagem ou alguma outra coisa? Isso reflete na tua aula?</p> <p><i>R – Acho que sim, bastante, acho que bastante, conversas.</i></p>	<p>Conversas</p> <p>O professor viaja bastante (Turismo rural e de aventura), acredito que isso reflita na sua prática, mesmo não aparecendo na resposta.</p>	<p><i>teorias... novas estratégias metodológicas, novas metodologias ou o que for para o teu trabalho.</i></p> <p><i>Então, tu acaba te formando melhor, te desenvolvendo mais.</i></p>	<p>graduação, talvez na pós-graduação também, depois seria a formação continuada (reciclagem, novos autores, novas teorias, estratégias metodológicas)</p>
S5	<p><i>Bom, eu tenho que te confessar que eu não sei exatamente o termo ipsis literis o que significa. Assim, eu vou te falar do que eu entendo. Eu acho que uma educação continuada é uma educação que não termina nunca. Assim é você buscar a reciclagem, você buscar sempre a atualização de forma contínua.</i></p> <p><i>E eu acho que se a gente parar, se a gente não buscar novos pensadores pessoas que sejam contraponto das vacas sagradas do pensamento de nossas disciplinas a gente vai acabar parando no tempo.</i></p> <p><i>Então, eu acho que a educação continuada é você buscar essas novas tendências inclusive dentro do mercado.</i></p> <p>Pergunta adicional – Ótimo, então tu entendes que exista uma atualização do</p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Desconhecimento do termo</p> <p>Não termina nunca</p> <p>Reciclagem</p> <p>Atualização contínua</p> <p>Novos pensadores</p> <p>Novas tendências (entender o mercado)</p> <p>Dois modos: formal e informal.</p>	<p><i>Então, hoje a gente fala em EAD, por exemplo, isso é uma realidade dentro do ensino, independente do que você possa achar ou qualquer tipo de crítica que você possa ter em relação a isso – isso é uma realidade dentro do ensino. Então, por exemplo, não tem como a gente fechar os olhos a essas novas técnicas de docência. Acho que você tem que acabar se atualizando nesse tipo de coisa. Fazendo cursos. Uma coisa que já se falou aqui dentro – antes se falava em pedagogia, hoje já se fala em andragogia – são assuntos novos que a gente tem. E a própria questão de conhecimento técnico nosso sobre aquela disciplina, unidade curricular, que a gente aplica. O mercado evolui, ele é extremamente latente nesse sentido.</i></p> <p><i>Talvez, por exemplo, na minha matéria – marketing – você tem o</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Explica o porquê devemos estar atentos às novidades (mercado)</p> <p>Devemos ser docentes a frente do nosso tempo, por causa da concorrência.</p>

	<p>professor, um estudo e esse estudo, somente retomando as tuas ideias, pode ser um estudo formal, como tu mesmo falaste fazer um mestrado,</p> <p><i>R- Exatamente!</i></p> <p>E – e pode ser um aprendizado da vida também. Tu trazes aprendizados da tua experiência pessoal para sala de aula?</p> <p><i>R – Eu acho que é exatamente isso. Eu acho que no nosso caso de docência, a gente tem que trabalhar com uma educação continuada das duas formas, né.</i></p>		<p><i>Philip Kotler, que traz os conceitos e hoje não tem nenhum curso de marketing que você não fale em algum momento em Kotler, mas hoje você já tem outros pensadores. Pensadores que questionam alguns conceitos. Você tem o Bernard Schmitt, por exemplo, que já questiona a fidelização de clientes. Kotler acredita que se fideliza mais pelo produto e Schmitt acredita que é pela experiência que a compra te proporciona. E por aí vai.</i></p> <p><i>No sentido de como se tornar um docente a frente do tempo em termos de docência mesmo, que isso é importante que a gente se torne apto a esse mercado, que evolui e hoje é assim um mercado mesmo, que hoje tem muito mais concorrência dentro da própria docência, dentro das instituições. Hoje tem muito mais instituições de ensino do que talvez tivesse no tempo em que nós nos formamos. Isso é uma forma de você buscar conhecimento e acho que dentro da própria área em que a gente atua.</i></p>	
S6	<i>nihil</i>	<p>Pergunta incluída depois da qualificação em janeiro de 2011. Entrevista feita em 25 de novembro de 2011. A professora mudou-se para Brasília em dezembro de 2010.</p>	<i>nihil</i>	<i>nihil</i>
S7	<p><i>Para mi educação continuada eee a construção de, o planejamento de um roteiro, de um itinerário de de de educativo,</i></p> <p>Resposta à Pergunta adicional <i>estamos tendo uma eee possibilidade de alguns professores</i></p>	<p>Elementos essenciais:</p> <p>Construção, planejamento de roteiro, itinerário educativo (intencional)</p> <p>Treinamento, capacitação como formação</p>	<p><i>donde as pessoas que participam desse processo eee podem eeee ter um aprendizado que independe da terminação de um determinado curso no, entón, podem criar diversos itinerários partindo de qualquiera das duas pontas.</i></p>	<p>Elementos essenciais explicativos:</p> <p>Aprendizado independente de terminar um curso. Quais seriam as duas pontas? Parecem ser: Curso e Treinamento</p>

	<i>participarem de uma nova forma de desenvolver aulas, isso para mi, eu entro em uma atividade dessas com, como uma parte da minha aprendizagem, da minha formação.</i>	continuada.	Pergunta adicional - Por favor, um itinerário que não fosse um curso ou curso de extensão? <i>R – Creio que estamos em uma experiência interessante aqui neste momento no Senac com a questão das oficinas de aprendizagem,</i>	Exemplo – oficinas – recebemos dois treinamentos sobre a metodologia de oficinas.
S8	<i>Bom, assim até pelo o que o nome diz, né, é a gente nunca parar – a gente estar sempre em constante formação,</i> <i>Nunca parar e pensar eu sei tudo. Eu sei falar outra língua e não preciso mais me especializar e ir atrás. Isso no meu caso bem específico.</i> Pergunta adicional – Então tu entendes formação de professores em espaços formais e não-formais? <i>R- Exatamente,</i> <i>E – Por exemplo, em viagens?</i> <i>R – Com certeza, o espaço assim de tu estar dentro de uma instituição que está te passando um conhecimento, mas eu acredito que também esse, essa aprendizagem da rua também é importante para trazer para dentro da sala de aula.</i>	Elementos essenciais: Nunca parar Formação constante Reconhecer a ignorância de determinados assuntos Especializar Buscar Formal: uma instituição em um curso recebendo conhecimento Não-formal: Viagens Aprendizado de rua	<i>porque, no meu caso específico, que é trabalhar com línguas, que a língua está sempre se modificando, então a gente tem que sempre estar indo atrás de novos métodos e sempre estar estudando, não é?</i> <i>Então, acho que é isso a gente sempre tá indo, no meu caso específico, viajar para países diferentes para saber assim como se fala, os vocabulários diferentes em cada país. E no caso da hotelaria, também, a gente está sempre em constante formação dentro da hotelaria até para poder conseguir conjugar essas duas questões, não é, língua na hotelaria.</i>	Elementos essenciais explicativos: Dá razões para nas áreas de línguas e hotelaria deve haver formação continuada. Busca de novos métodos Atualização da língua (viva, que se modifica) Aquisição de vocabulário.
S9	<i>Ah, eu acredito que a gente tem que estar sempre evoluindo, modificando e adaptando as nossas disciplinas teóricas e práticas ao dia a dia das empresas e principalmente dos alunos</i>	Elementos essenciais: Evolução, mudança e adaptação das disciplinas em relação ao mercado, atuação profissional desejada.	<i>ao dia a dia das empresas e principalmente dos alunos</i>	Elementos essenciais explicativos: Explica que o mercado muda e as expectativas dos alunos também

Quando a categoria não está presente, o quadro apresenta a palavra latina *nihil* (“nada”).

Fonte: do Pesquisador (2011)