



Universidade
Anhembi Morumbi

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

ROBERTA LEME SOGAYAR

Eu sou porque tu és: contributos para uma formação de professores de ensino superior pautada pela hospitalidade

**São Paulo
Novembro 2020**

ROBERTA LEME SOGAYAR

Eu sou porque tu és: contributos para uma formação de professores de ensino superior pautada pela hospitalidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor (a) em Hospitalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Rejowski.

Co-orientadora: Profa. Dra. Isabel Baptista

**São Paulo
Novembro 2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UAM
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

682e

Leme Sogayar, Roberta

Eu sou porque tu és: contributos para uma formação de
professores de ensino superior pautada pela hospitalidade / Roberta
Leme Sogayar. - 2020.

209 f.

Orientador: Mirian Rejowski.

Tese (Doutorado em Pós-graduação Hospitalidade); co-orientador
Isabel Baptista - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2020.

Bibliografia: 209f.

1. Hospitalidade. 2. Ensino superior. 3. Alteridade. 4. Acolhimento. 5.
Formação docente.

CDD 647

ROBERTA LEME SOGAYAR

Eu sou porque tu és: contributos para uma formação de professores de ensino superior pautada pela hospitalidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor (a) em Hospitalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Rejowski.

Co-orientadora: Profa. Dra. Isabel Baptista

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mirian Rejowski

Universidade Anhembi Morumbi

Profa. Dra. Isabel Baptista

Universidade Católica Portuguesa

Profa. Dra. Márcia Maria Capellano dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Biagio Avena

Instituto Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria Henriqueta Sperandio Minasse

Universidade Anhembi Morumbi

Profa. Dra. Roseane Barcellos Marques

Universidade Anhembi Morumbi

DEDICATÓRIA

Ao Anselmo, companheiro espelho, aos meus filhos, Caetano e Benjamin. Que este trabalho os inspire a serem sempre melhores “do que ontem”.

Aos meus pais, por me darem o seu melhor, sempre. Serei eternamente grata pela vida e por todas as nossas memórias.

A todos os colegas professores, que possam encontrar voz e acolhimento neste trabalho.

A todos os meus alunos (antigos e futuros) que possamos ser sempre a nossa melhor versão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeira mão, minha orientadora, Profa. Dra. Mirian Rejowski, pela parceria maravilhosa que me foi dada nesta caminhada. Ela foi o exemplo de um professor imbuído de hospitalidade acadêmica, me apoiando em todas as etapas do processo, me dando espaço quando precisava, me dando incentivo, dizendo “nãos” quando necessário, mas principalmente, ela fez parte do cotidiano da minha vida, compartilhando o dia a dia da Roberta mulher, mãe, professora, pesquisadora e amiga. Ela me inspira como mulher e como profissional. Obrigada pela sua ética e seriedade que sempre me servirão como exemplo. Estas linhas não refletem o quanto a estimo e o quanto serei eternamente grata pela nossa jornada.

Agradeço a Profa. Dra. Isabel Baptista, minha coorientadora, que me acolheu de forma tão alegre e presente. Agradeço a oportunidade de ter tido “vossas” terças-feiras, para compartilhar seus saberes, nossas histórias de vida, os aspectos culturais que tanto enriqueceram minha estadia em Portugal. Agradeço por ter acreditado em mim e ter me aberto tantas portas e possibilidades reais de deixar uma pegada nesta terra maravilhosa que me acolheu. Agradeço por ter sido minha primeira inspiração em hospitalidade. Sua obra moldou minha emoção e minha razão e criou uma marca definitiva em mim e na minha vida. A ti, meu eterno obrigada!

Meus agradecimentos especiais a Profa. Dra. Márcia Maria Capellano dos Santos, pelo apoio fundamental no direcionamento deste trabalho e por apontar um caminho que me colocou como protagonista desta história. E muito obrigada por toda sua contribuição em hospitalidade que sempre me inspirou.

Agradeço aos professores e colegas que contribuíram para as entrevistas, eles foram realmente as grandes estrelas desse trabalho, além de sempre terem sido referências para minha formação em Hospitalidade, nomeadamente, o Prof. Dr. Luiz Octávio Lima de Camargo, Profa. Dra. Ana Paula Spolon, Prof. Dr. Conrad Lashley, Prof. Dr. Adalberto Dias de Carvalho, Profa. Dra. Márcia Capellano dos Santos.

Agradeço às minhas amigas Thais Funcia e Valéria Bonin pelo incentivo incondicional durante todo esse trajeto. Obrigada pelos infindáveis áudios no whatsapp durante minha estadia em Portugal e por todos os nossos encontros que sempre me alimentavam de camaradagem e companheirismo.

Não poderia deixar de agradecer a minha querida Rai, que foi meu braço direito e esquerdo durante minha trajetória acadêmica, principalmente no período em que estivemos em Portugal.

A Alessandra Marota responsável pelo setor de pesquisa, por todo o apoio prestado no processo de concessão de bolsas e pela doçura e gentileza de sempre.

Agradeço a Simone Ferreira assistente do programa de pós-graduação em Hospitalidade, por sempre nos auxiliar na infindável burocracia estudantil, pelos compartilhamentos de vida e pelo carinho.

Agradeço a CAPES por permitir a realização do doutoramento sanduíche e por todo o fomento prestado, principalmente na finalização desta pesquisa.

Um agradecimento mais que especial e de destaque ao meu esposo Anselmo de Araújo Couto, que sempre me deixou voar para que o retorno a casa fosse cheio de novidades. Obrigada meu amor, por ser uma força que liberta.

Meus pais sempre me deram o mundo e continuam me dando, a eles meu eterno obrigado pelo acolhimento que nutre e transforma. É uma honra ser sua filha.

E por fim, agradeço àquilo que meu pai chama de “Plasma”, ou seja, tudo e todos que se misturam e se conectam em relações misteriosas que nos levam a caminhos desconhecidos e maravilhosos, é só acreditar.

EPÍGRAFE

Talvez

Talvez não ser,
é ser sem que tu sejas,
sem que vás cortando
o meio dia com uma
flor azul,
sem que caminhes mais tarde
pela névoa e pelos tijolos,
sem essa luz que levas na mão
que, talvez, outros não verão dourada,
que talvez ninguém
soube que crescia
como a origem vermelha da rosa,
sem que sejas, enfim,
sem que viesses brusca, incitante
conhecer a minha vida,
rajada de roseira,
trigo do vento,

E desde então, sou porque tu és
E desde então és
sou e somos...
E por amor
Serei... Serás...Seremos...

Pablo Neruda

RESUMO

SOGAYAR, R.L. Eu sou porque tu és: contributos para uma formação de professores de ensino superior pautada pela hospitalidade. 205f. Tese de Doutorado, Pós-graduação de Hospitalidade, *Universidade Anhembi Morumbi*, São Paulo, 2020.

No enfrentamento dos desafios do mundo pós-moderno, esta tese enfoca a hospitalidade no ambiente acadêmico do ensino superior, decorrente das interações oriundas das relações entre professor-aluno, aluno-professor, professor-professor e aluno-aluno, com base na alteridade e no acolhimento. O objetivo central da pesquisa reside em investigar os elementos chave para a formação de um “professor hospitaleiro” a partir de teorizações da pedagogia da hospitalidade. Com base em perspectivas epistemológicas da multireferencialidade e de Piaget, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa mediante a utilização da bricolagem como estratégia metodológica a partir de um percurso teórico e de entrevistas semiestruturadas com especialistas da área de educação, hospitalidade e turismo. Inicia-se com um mapeamento dos valores e metas da educação no século XXI, perpassando para a compreensão do contexto universitário e seus desafios. Desdobra-se para as questões relativas à formação docente no país, destacando uma nova ética de ser e estar professor, em cujo contexto apresenta as correlações entre alteridade, educação e hospitalidade. Essa formação deverá ter um caráter ético e humanístico, com implicações no desenvolvimento da hospitalidade acadêmica em todas as instâncias do contexto universitário. A partir da indicação de um conjunto de categorias e proposições norteadoras, revela que os pressupostos de alteridade e acolhimento, imbuídos nas teorias da hospitalidade, apresentam-se como vias eficazes para a construção de contributos para um modelo de formação de “professores hospitaleiros” do ensino superior.

Palavras-chave: Hospitalidade. Ensino superior. Alteridade. Acolhimento. Formação docente.

ABSTRACT

In facing the challenges of the postmodern world, this thesis focuses on hospitality in the academic environment of higher education, resulting from the interactions arising from the relationships between teacher-student, student-teacher, teacher-teacher, and student-student, based on alterity and receptiveness/responsiveness. The aim of this research is to investigate the key elements for the formation of a “hospitable teacher” based on theories of the pedagogy of hospitality. Built on epistemological perspectives of multi-reference and Piaget, qualitative research was conducted using bricolage as a methodological strategy, based on a theoretical path and semi-structured interviews with specialists in the field of education, hospitality, and tourism. It begins mapping values and goals of education in the 21st century, moving on to understanding the university context and its challenges. It unfolds with issues related to teacher training in the country, highlighting a new ethics of being and becoming a teacher, presenting the correlations between alterity, education, and hospitality. This training must have an ethical and humanistic character, with implications for the development of academic hospitality in all instances of the university context. From the indication of a set of categories and guiding propositions, it reveals that the assumptions of otherness and acceptance, imbued in the theories of hospitality, present themselves as effective ways to build contributions to a model of training "hospitable teachers" in the higher education.

Keywords: Hospitality. Higher education. Alterity. Welcoming. Teacher training.

RESUMEN

Frente a los desafíos del mundo posmoderno, esta tesis se centra en la hospitalidad en el ámbito académico de la educación superior, resultado de las interacciones que surgen de las relaciones entre profesor-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor y alumno-alumno, basadas en la alteridad y en la acogimiento. El objetivo de la investigación es encontrar los elementos clave para la formación de un “maestro hospitalario” basado en teorías de la pedagogía de la hospitalidad. A partir de las perspectivas epistemológicas de la multireferencialidad y Piaget, se desarrolló una investigación cualitativa utilizando el bricolaje como estrategia metodológica a partir de un recorrido teórico y entrevistas semiestructuradas con especialistas en el campo de la educación, la hostelería y el turismo. Comienza con un mapeo de los valores y metas de la educación en el siglo XXI, avanzando hacia la comprensión del contexto universitario y sus desafíos. Se despliega para temas relacionados con la formación docente en el país, destacando una nueva ética del ser y ser docente, en cuyo contexto presenta las correlaciones entre alteridad, educación y hospitalidad. Esta formación debe tener un carácter ético y humanístico, con implicaciones para el desarrollo de la hospitalidad académica en todas las instancias del contexto universitario. A partir de la indicación de un conjunto de categorías y proposiciones orientadoras, se revela que los presupuestos de alteridad y aceptación, imbuidos en las teorías de la hospitalidad, se presentan como formas efectivas de construir aportes a un modelo de formación de "maestros hospitalarios" en la enseñanza superior.

Palabras clave: Hospitalidad. Enseñanza superior. Alteridad. Acogimiento. Formación de profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	66
Quadro 2 – Ações do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável.....	67
Quadro 3- Pressupostos teóricos para a formação de professores do ensino superior	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOH- Art of Hosting

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNV- Comunicação Não Violenta

CRT- Conselho de Regulamentação de Terapias Holísticas

ENADE- Exame Nacional de Desempenho Estudantil

EPT- Educação para Todos

DCN's -Diretrizes Curriculares dos Cursos

DEP-Dinâmica Energética do Psiquismo

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ISCET- Instituto Superior de Comércio Exterior e Turismo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação

MIT- Massachussets Institute of Technology

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOOC- Massive Open Online Course

ODS- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG- Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PI- Presencing Institute

PIDESC- Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI- Programa Universidade para Todos

SENAC- Serviço Nacional do Comércio

SINAES -Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TA- Team Academy

TEFI- Tourism Education Futures Initiatives

UAM Universidade Anhembi Morumbi

UL- Universidade de Lisboa

UNESCO- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

UNESP -Universidade do Estado de São Paulo

UNICEF- United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo de
Emergência para Crianças das Nações Unidas)

USP- Universidade de São Paulo

WIU- Western Illinois University

SUMÁRIO

1 MORFOGÊNESE DE UM PERCURSO EM EDUCAÇÃO	17
1.1 Germinando a semente	17
1.2 Crescendo o caule	19
1.3 Aparecendo os ramos.....	21
1.4 Brotando os ramos	24
1.5 Abrindo as flores	31
1.6 Amadurecendo os frutos	36
2 PERCURSO METODOLÓGICO	44
2.1 Perspectiva paradigmática	44
2.2 Estratégia metodológica	47
2.3 Etapas e procedimentos da pesquisa.....	51
3 VALORES E METAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	57
3.1 Educação como direito humano	57
3.2 Instituições de ensino frente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	66
3.3 Desafios do ensino superior na prática docente.....	75
3.4 Escolhendo como seguir o caminho	87
4 ESCOLAS E UNIVERSIDADES	89
4.1 Escolas e comunidades de aprendizagem.....	89
4.2 Universidades no Brasil.....	97
4.3 Desafios para o ensino superior	103
4.4 Hospitalidade e a cultura universitária	111
4.5 Encontrando um novo caminho	119
5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	121
5.1 Subjetivação docente	121
5.2 Formação docente e seus desafios	125
5.3 Por uma nova ética de Ser e Estar professor	135
5.4 A subjetividade docente diante da hospitalidade.....	141
5.5 Religando os pontos do caminho	146
6 ALTERIDADE E HOSPITALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	149
6.1 Da hospitalidade teórica a hospitalidade prática	149
6.2 Hospitalidade, alteridade e educação.....	151
6.3 Hospitalidade no contexto acadêmico	160
6.4 Contribuições de experts para o delineamento de uma formação docente pautada na hospitalidade	168

6.5 Refletindo sobre o caminho percorrido	180
7 EM BUSCA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAUTADA NA HOSPITALIDADE.....	182
7.1 Retomando a jornada	182
7.2 Revisitando pressupostos e objetivos	184
7.3 Semeando novos caminhos.....	193
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA	209

1 MORFOGÊNESE DE UM PERCURSO EM EDUCAÇÃO

Com o intuito de apresentar um contexto relevante para o desenvolvimento desta tese, exponho neste item introdutório os caminhos que percorri, ora como filha, ora como estudante, ora como pesquisadora, ora como observadora da vida, desvelando um pouco de cada papel pelo qual passei até hoje, pois acredito que essa vivência contribui para a fundamentação empírica deste trabalho. Não detalharei todos os fatos que me marcaram de alguma forma como pessoa, mas destacarei aqui aqueles que foram relevantes para a construção do meu pensamento em hospitalidade e educação. Alerto também que farei alguns parênteses para ilustrar determinadas passagens dessa minha trajetória que merecem citação nesta reflexão, e tentarei respeitar ao máximo a cronologia dos fatos, mas tomando a liberdade para unir eventos ou pessoas a um contexto maior.

Para guiar este texto, trouxe aqui um conceito da biologia a ser utilizado como metáfora para a construção do meu percurso. Para este fim, utilizo o processo de desenvolvimento de uma planta que requer uma sequência sucessiva de eventos para se tornar uma planta adulta, iniciando pelo zigoto, passando pelos processos de crescimento, diferenciação e morfogênese. E, somente quando a planta se torna adulta (dentro de um curso natural, com ausências de desequilíbrios ambientais), é que esta poderá florescer, produzir frutos com sementes, renascer e eventualmente morrer. Assim como a vida de uma planta, nós seres humanos também passamos por processos de transformação, crescimento e diferenciação, até que, em dado momento, damos frutos, não apenas filhos, mas resultados de nossa relação com o mundo do qual fazemos parte. Neste caminhar, relato as experiências e processos que auxiliaram a estruturar o pensamento desta tese que se fez de forma sistêmica, dialogando com diversas etapas da minha vida.

1.1 Germinando a semente

Ao iniciar este processo, deparo-me com uma avalanche de situações e personagens que me fazem perceber o quanto o tema desta tese está intrincado em minha existência como pessoa e como profissional. E quando falamos da abertura ao outro, tenho a convicção de que muito desta disposição interna advém das relações nutridas no seio de uma família. A forma da criação, o nível de afetividade entre pais e

filhos, as relações da família com o mundo, e todas as outras que se estabelecem no âmbito familiar podem oferecer exemplos reais e tangíveis que marcam um indivíduo por toda sua vida.

Início este percurso, então, colocando em cena, meu pai, Roberto Sogayar. Meu pai foi um forasteiro na cidade de Botucatu, onde fez parte da primeira turma do curso de Medicina da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), e lá conheceu minha mãe. Ambos se tornaram professores de Parasitologia do curso de Medicina e trabalharam durante toda sua vida profissional. Nasci em um ambiente acadêmico, com pais professores, culturalmente rico e diversificado.

Meu pai, entretanto, sempre foi uma figura “sol” em minha vida; felizmente, não apenas na minha. Ele carregava uma “luz” que podia acender a qualquer momento, brindando com o seu sorriso sincero e um abraço a qualquer um que estivesse disposto ao encontro. Era o professor adorado pelos alunos, colegas de trabalho, vizinhos, familiares, mas, para mim, foi um exemplo de amor e de ética em todos os momentos da minha vida. Ele foi a representação do convite ao outro defendido por Baptista (2005), uma pessoa sempre aberta a convidar e a aceitar o convite do convívio com o outro. Fosse nas relações familiares, profissionais e principalmente nas relações cotidianas. Ter esse exemplo diário certamente me apoiou a fazer o “ajuste correto do instrumento musical”, no caso, minha personalidade. Tenho a certeza de que seu olhar de amor para com o mundo, criou em mim um alinhamento para este convite de ser e estar com o outro.

Minha mãe, Maria Inês, foi a testemunha vívida de uma pessoa que foi transformada por meio da educação. De acordo com suas palavras, “minha vida deu um salto quântico” ao se referir a sua situação de nascença e tudo aquilo que ela conquistou, por meio do estudo e por méritos próprios, em sua trajetória profissional. Professora e pesquisadora dedicada, sempre esteve atenta aos detalhes de sua pesquisa, de um artigo científico, de uma aula bem preparada. Como mãe, sempre foi zelosa com nossa saúde e educação, e me presenteou com o amor pela leitura, pelos estudos e a importância do auto cuidado.

Sim, sou uma pessoa de sorte, ou merecedora de pais presentes e dotados de histórias com significado. Entretanto, saliento que também foram pessoas que estavam lidando com seus demônios, suas inseguranças como pessoas, como pais, como profissionais e nem sempre as relações eram harmônicas, mas o fato aqui reside naquilo que transmutou dentro do meu ser ao conviver com eles.

Com minha mãe, a responsabilidade na condução de processos educativos e a responsabilidade para com o outro, e com o meu pai, o convite ao outro. Educar pelo convite, educar com amor, amor pela educação, educar pelo amor são as variáveis que dão o tom a minha vida.

1.2 Crescendo o caule

Nesta etapa, chamo atenção ao meu “primeiro amor”: o inglês. Não o menino inglês... mas a língua inglesa. Para ser bem sincera, não sei como isto começou exatamente, mas em 1984 meu pai iniciou suas atividades como membro do Rotary Club de Botucatu, um clube de serviços comunitários, que promovia, entre várias ações, um programa de intercâmbio de jovens. E foi nesta época que recebemos uma aluna do Canadá em nossa casa. Esse fato foi incitador de minha curiosidade por outras culturas e principalmente pela língua inglesa. Iniciei meu curso de inglês imediatamente e tinha a disciplina de ir sozinha para a escola (aos 8 anos de idade), religiosamente, duas vezes na semana, sem faltar a uma aula sequer. Meu nível de motivação era altíssimo e me sentia realizada ao saber sempre um pouquinho mais. Essa dedicação abriu as portas para o meu primeiro convite na educação. Ser professora de inglês aos 14 anos. Foi uma experiência rápida, mas inesquecível. Fui aquela professora que desafiou a sala a fazer “torta na cara” para a revelação do amigo secreto da turma. Era uma criança brincando de ser professora.

O inglês me levou ao meu primeiro intercâmbio. Este, abriu minhas portas para o mundo e certamente mudou o curso da minha história. Quando retornei, orientada (e levemente pressionada) pela minha mãe, me tornei professora de inglês. Bem, aqui começa uma história muito séria de amor com a sala de aula e sua mágica. Foi como professora de inglês que fiz meus primeiros percursos em pedagogia. Lecionei em uma escola de rede de grande porte, e os treinamentos recebidos constantemente ajudaram-me a me conceber como professora e a compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem, no contexto do ensino da língua inglesa. O maior aprendizado deste período foi o de perceber que os sujeitos aprendem de formas diferentes e, por isso, tinha que utilizar diversas técnicas para promover uma aprendizagem significativa para cada um. Tenho certeza de que se em algum momento da minha vida alguém me achou uma boa professora, isso só aconteceu porque tive essa experiência. Lecionei, leciono e lecionarei inglês até o fim dos meus dias.

Concomitante a essa experiência, cursei o bacharelado em Turismo. Um curso que me permitiu muitas possibilidades, uma abertura cultural e o desenvolvimento do pensamento sistêmico. Naquele momento, eu ainda não tinha ideia de que um dia eu seria professora no curso de Turismo. Aqui me coloco como aprendiz do ensino superior, lugar no qual posso recapitular os momentos de aprendizagem significativa que me apoiaram na minha formação docente. Não posso deixar de citar, com carinho e admiração, Karin Decker (*in memoriam*), nossa professora de Planejamento Turístico e Teoria Geral do Turismo. Trabalhos práticos, aplicação da teoria no mundo real, organização minuciosa, olhar atento e uma doçura ímpar. Karin foi humilde na forma como conduziu sua vida profissional perante a tantas pessoas que foram impactadas pela sua forma de lecionar. Nunca, nem nos meus sonhos “mais selvagens” dos meus vinte anos, eu imaginaria que um dia trabalharíamos juntas. Mas foi aqui, na graduação, como professora, que ela me mostrou uma forma de ser e estar docente.

Após me formar em Turismo e ter várias experiências no *trade* turístico, senti-me chamada a fazer uma pós-graduação para me aprofundar em um tema que gostava muito, o Ecoturismo. Entretanto, não havia tal curso naquela época e fiz minha especialização em Formação de Educadores Ambientais pelo Departamento de Educação da UNESP de Botucatu. Foi uma experiência transformadora. Foi quando conheci a educação de frente, cara a cara, desenvolvendo uma relação séria e perene. Além de poder estudar todas as questões ambientais pelas quais me interessava, tive a oportunidade de estudar os princípios da educação, a educação para a sustentabilidade e, por caminhos próprios, o Ecoturismo.

Sou da geração de bacharéis em Turismo que fizeram parte do *boom* das faculdades de Turismo no Brasil, com uma carência imensa de professores formados na área. Foi quando recebi o convite do Serviço Nacional do Comércio (SENAC) para atuar no curso técnico de agentes de viagens. Essa, sim, foi minha primeira experiência como professora de adultos. Exalto aqui o papel que o SENAC teve na minha formação como docente. Em um curto período (um ano e meio) recebi diversas formações de alta qualidade para que eu pudesse ser uma professora mais consciente do meu papel na sociedade, observando os aspectos da andragogia dentro do contexto do ensino técnico. Foi aqui que exploramos a leitura obrigatória da época “Os sete saberes necessários para a educação do Futuro”, de Edgar Morin, em cujo texto buscávamos trazer para a prática o que ali era proposto.

Na sequência, me torno professora do ensino superior na Universidade Nove de Julho, campus de São Manuel, no primeiro curso de Turismo da região. Fui responsável pela montagem e desenvolvimento do Laboratório de Planejamento Turístico e pelas disciplinas de Teoria Geral do Turismo e Sociologia do Lazer. Fui pioneira também, e havia muita energia do corpo docente, dos alunos e de todas as cidades da região para alavancar o turismo como uma atividade econômica. Não posso deixar de mencionar que foi aqui também que conheci meu companheiro, Anselmo, juntos há 19 anos.

1.3 Aparecendo os ramos

No desenvolvimento de uma planta “a diferenciação refere-se ao processo de especialização celular e ocorre quando uma célula em divisão produz duas novas células que serão destinadas a assumir diferentes características anatômicas e diferentes funções” (Eneas Filho et al. 2020, s.p.). Aqui começam as práticas que auxiliam a me diferenciar no campo do turismo e da educação.

Essa experiência alavancou meu currículo para o ensino superior e possibilitou que eu concorresse a uma bolsa integral para um Mestrado em Administração de Turismo, Parques e Lazer na Universidade de Western Illinois. Lá fui eu para mais uma experiência internacional, onde novamente fui estrangeira. Ressalto que a rede de amigos rotarianos que eu e minha família construímos foi fundamental nesse processo, pois tive suporte de contatos para conseguir a entrevista e posteriormente a possibilidade de residir, como uma filha, na moradia de nossos amigos rotarianos, recebendo a hospitalidade por meio deste clube de serviços que sempre me acompanhou.

Na WIU fui professora assistente da disciplina Lazer e Qualidade de Vida. Confesso que mais aprendi do que ensinei. Essa experiência transformou a forma como me coloco na vida, pois me ajudou a ter um olhar de equilíbrio entre o trabalho e o lazer. Iniciei meu projeto de pesquisa na linha da qualidade de vida docente, mas, por ter recebido um convite para uma internação (estágio) profissional em um distrito de parques renomado no estado de Illinois, não concluí minha pesquisa. Finalizei os requisitos para o grau de mestre com a avaliação do meu desempenho profissional neste estágio. Entretanto, o aprendizado adquirido no início do meu projeto de pesquisa permitiu que eu pudesse ter consciência dos efeitos da docência na vida de um indivíduo. Minhas pesquisas teóricas indicavam que os professores eram o grupo que

mais sofria de estresse, precedidos por médicos e policiais. Ou seja, a docência é igualmente uma profissão de risco.

Entretanto, aos meus 26 anos, eu já somava quase dez anos de sala de aula e já era tarde para que eu voltasse atrás, não porque eu não quisesse, mas porque isso já fazia parte de quem eu era e gostava de ser.

Retornei ao Brasil no final de 2003 e no início de 2004 fui convidada a fazer parte do corpo docente da Universidade Anhembi Morumbi, lecionando nos cursos de Parques e Ecoturismo, Turismo e Hotelaria. Esta foi minha casa profissional até o ano de 2018, e é a esta instituição que devo muito do meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Existiram fatos marcantes durante minha atuação na UAM para a construção do pensamento desenvolvido nesta tese. Em 2008, fui selecionada para ser parte do corpo docente responsável pelo programa de dupla titulação com o Instituto Superior de Administração Hoteleira em Glion, na Suíça. Éramos um grupo seletivo de quatro professores e nossa diretora de hospitalidade, que, juntos, passaram aproximadamente um mês em Glion, estudando, conversando com professores, recebendo treinamentos e interagindo com docentes e alunos. Em uma dessas interações, questionei se a professora Zarina Charlesworth teria interesse em realizar algum esforço de pesquisa em conjunto. Ela imediatamente aceitou e sugeriu que nos inscrevêssemos para um prêmio da rede Laureate sobre pesquisas, cujo tema era o ensino da hospitalidade. O projeto ganhou o prêmio de cinquenta mil dólares e fizemos uma pesquisa comparativa com os alunos de Glion, representando um grupo “multicultural” e o grupo da UAM, o grupo “monocultural”¹.

Inicialmente, montamos um grupo de docentes da UAM para conduzirmos esse estudo. Neste grupo, faziam parte Karin Decker, Roseane Barcellos, Airton Cavenagh, Thais Funcia e eu. Essa pesquisa buscava identificar os elementos que interferiam em uma melhor aprendizagem no âmbito de um curso de hotelaria, verificando se havia diferenças entre os grupos mono e multicultural.

O que foi relevante nesse estudo foram as conduções dos grupos focais com os alunos, as entrevistas com os docentes e as observações-participante que realizei no período de coleta de dados. No momento em que conversamos com os alunos, reforcei o

¹ Para este estudo multicultural foi termo designado para identificar que naquele curso havia mais de 47 nacionalidades distintas e monocultural, apenas a nacionalidade brasileira. Entretanto, os pesquisadores tinham a perspectiva da multiculturalidade instaurada em uma sala de aula com diferentes perfis culturais.

meu modo de pensar e agir sobre o papel do acolhimento do rosto do outro, o quanto os alunos não queriam ser “apenas” um rosto. Era preciso dar nome ao rosto, era preciso dar voz ao rosto, era preciso compreender as minúcias desse relacionamento professor-aluno. Aliados àquele momento, a observação-participante e as entrevistas permitiram que eu refletisse de forma mais consciente sobre as dificuldades e as potencialidades ao ser professor. Tudo era observado, a forma de andar e gesticular, os tipos de materiais de aula, a forma como recebiam os alunos, como conduziam situações difíceis, como contavam histórias, o professor era o centro de tudo. Dessa pesquisa tivemos três publicações em eventos e uma revista científica, algumas viagens e um desejo enorme de me aprofundar nas temáticas da educação. Posso afirmar com toda certeza de que foi por meio dessa experiência que me tornei uma pesquisadora.

Então, iniciei meu segundo mestrado, agora em hospitalidade, orientada também pela professora Mirian Rejowski. Nesse período, pesquisei um movimento que analisava o futuro do ensino do Turismo, *Tourism Education Futures Initiatives* (TEFI), discutido por professores e pesquisadores consagrados na área, tais como David Airey, Pauline Sheldon, John Tribe, Chris Cooper, dentre outros. A intenção desse seleto grupo era a de criar um norte para instituições de ensino, por meio do qual houvesse maior consciência sobre as temáticas da sustentabilidade, da mutualidade, do zelo e da inovação no Turismo. Tive a grata oportunidade de fazer parte desse grupo e utilizar esse movimento como estudo de caso em minha dissertação. Graças à contribuição da professora Ada Dencker, analisei esse movimento com as lentes da hospitalidade e da filosofia e verifiquei sua correlação com as temáticas propostas pelo TEFI. Identifiquei que a hospitalidade apresentava correlação com todas as temáticas e que deveria ser concebida como um dos valores propostos por esse movimento.

Esse trabalho foi fundamental para que percebesse o quanto a hospitalidade está presente nas mais diversas temáticas da vida cotidiana e, principalmente, na educação. Foi nesse momento também que comecei a questionar as práticas docentes vigentes, as minhas próprias e as do ensino superior. Comecei, então, um trabalho de investigação sobre métodos de aprendizagem, ou metodologias mais ativas e interessantes para alunos e professores.

Neste mesmo período, ingressei no sistema de avaliação do ensino superior no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela avaliação dos cursos de graduação, com uma área dedicada ao Turismo, Hotelaria, Eventos e Gastronomia. Foi uma vivência relevante para minha compreensão do

sistema de ensino superior no país e como esse formato de avaliação pode impulsionar a sua qualidade, assim como também pode tolher a sua criatividade e a inovação. O processo ainda é falho e notei que o sistema apresenta brechas para que algumas IES's forjem documentos comprobatórios de práticas não existentes, e ainda possam realizar/desenvolver programas e ações de maneira rasa e superficial simplesmente para atingir um determinado critério de avaliação. Foram dezenas de IES's visitadas no período em que fiquei ativa no banco de dados do INEP, e acredito que pude tirar um “raio-x” de como o ensino superior brasileiro nessa área precisava e precisa de inovação e novos olhares para a prática pedagógica. Apenas um projeto foi considerado inovador. Foi o caso do curso de Turismo da Universidade Federal do Paraná, *campus* de Matinhos. Entretanto, as dificuldades encontradas para a execução da inovação proposta residiam justamente nas fragilidades inerentes à aceitação plena do projeto pelos docentes, marcada principalmente pelo individualismo docente.

1.4 Brotando os ramos

Logo após o mestrado, estava questionando o meu papel como professora, o meu método, a minha forma de ser e estar professora. Essa “crise” decorreu de um prêmio recebido, o I Prêmio de Excelência Acadêmica da UAM. Todos me perguntavam “o que você faz em sala de aula para ganhar este prêmio”? ou, “como ser um bom professor?” Eu não tinha essas respostas. Ou não me sentia merecedora desse prêmio. O fato é que busquei ainda mais. Eu não estava contente com o que via em mim e ao meu redor. Todos diziam que eu deveria seguir para o doutorado, mas eu queria fugir de tudo o que era “tradicional”. Eu precisava de algo novo, algo que fugisse totalmente do *status quo* em que estávamos vivendo no ensino superior.

Foi quando conheci e me inscrevi (com pouquíssimas informações a respeito) no programa de formação de *coaches* de Aprendizagem de Equipes pela *Team Academy* (TA) da Finlândia. O curso aconteceria aqui no Brasil com um módulo internacional de longa duração. Paguei nove mil euros nesse programa e confesso que valeu cada centavo. Lembrando aqui a famosa frase de Derek Bok “se você pensa que a educação é cara, experimente a ignorância”, sei o quanto esse curso me transformou internamente, mexendo em estruturas já consolidadas e quebrando muitos paradigmas.

Esta é uma formação fluída criada por Yohanes Partenen, professor do curso de Marketing da Universidade de Jyväskylä. Ele queria que os alunos aprendessem

marketing por meio de ações reais, empreendendo, fazendo novos negócios, inovando, desenvolvendo suas habilidades comerciais, e, desde então, ele vem aperfeiçoando essa metodologia que tem sido divulgada em diversas partes do mundo. Os pontos altos dessa formação foram:

- a) Aprender em conjunto: eu preciso do outro para aprender mais e mais rápido, portanto, eu também sou responsável pelo aprendizado do outro.
- b) O professor/coach tem o papel de articulador do conhecimento concebido pelo próprio grupo. Seu papel é de apoiar e fortalecer as equipes para que se motivem e desenvolvam plenamente.
- c) Este professor/coach deve estar em constante aperfeiçoamento, questionando sua prática e aprimorando sua expertise na condução de grupos.
- d) É preciso fomentar um networking de crescimento para essas equipes, ou seja, a comunidade faz parte inerente do processo de aprendizagem desses indivíduos.
- e) O poder de fazer boas perguntas para o desenvolvimento de grupos que aprendem.
- f) É por meio do diálogo que a aprendizagem é consolidada e, também, os processos avaliativos.
- g) Nos feedbacks individuais, o sujeito inicia um processo de auto descoberta e conhecimento que o coloca em posição de humildade e crescimento.

Esta formação fez com que eu me colocasse no seguinte papel “só sei que nada sei”. Quanto mais eu aprendia, mas eu sentia a necessidade de complementar meu processo. Entretanto, foi quando comecei a usar essa metodologia com meus alunos é que fui percebendo tanto a sua validade enquanto processo educativo, como também, as deficiências do ensino superior brasileiro para promover inovação em suas práticas e a necessidade de ter subsídios para o desenvolvimento humano.

E foi por meio deste grupo que descobri a Teoria U, idealizada por Otto Scharmer do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para combater as discrepâncias das lideranças mundiais em termos de desigualdades sociais, econômicas e questões ambientais. Após a publicação de três livros sobre o tema e diversas aplicações ao redor do mundo, Otto e sua equipe levaram a formação para o formato *Massive Open Online Course (MOOC)* na plataforma Edx, denominado Ulab, ofertada gratuitamente na plataforma. O curso teve suporte do *Presencing Institute* (PI), organização que tem dado suporte a pesquisas e consultorias desse grupo. Fiz minha inscrição em um hub de prática ofertado pela Fundação Getúlio Vargas, acompanhado pelo professor Wilson Nobre, um profundo conhecedor dessa tecnologia. Além de

acompanharmos as aulas online, uma vez por semana, nos encontrávamos para desenvolvermos as atividades práticas propostas.

Nessa tecnologia, desenvolve-se a perspectiva de propósito do indivíduo para conectá-lo com propósitos coletivos e de extrema relevância para o atual contexto global. O curso promove um percurso em forma de U no qual o indivíduo inicia o seu processo por meio da conscientização de seus níveis de escuta. As perguntas norteadoras são “o quanto eu ouço o que o outro diz?”, “de que formas eu posso escutar?”, “em quais níveis de escuta eu posso operar no meu dia a dia?”, “como eu posso suspender padrões antigos de pensar e agir?”, “como eu posso suspender pré-julgamentos ao escutar o outro?”. É o momento em que realmente tomamos consciência do como estamos no mundo, a partir de nossa visão de mundo, e não da visão do outro. Isso parece um pouco óbvio, mas a partir dessas vivências é possível perceber o quanto é fundamental estar aberto, até mesmo para aquilo que o outro não diz.

O segundo momento desse percurso é o de aprender a sentir o campo do outro, de aprender a ver com novos olhos, de sentir o campo social, por meio dos chamados de *coaching circles*. Com atividades de compartilhamento de dificuldades, medos, sonhos, desafios, o grupo aprende a perceber o outro de novas formas, não somente por aquilo que é dito. Aprende-se a sentir como o outro - ou a se abrir para essa percepção. Destaco aqui que diversas pessoas relataram, ao ouvir a história do outro, a sensação de ter vivido algo próximo, semelhante e ter a oportunidade de ver o seu problema por uma outra ótica, a ótica de um outro. E que este processo trouxe respostas a dúvidas, sem que o sujeito necessariamente falasse sobre isso.

O terceiro momento é o desenvolvimento da presença interna de cada um. Por meio de atividades de meditação guiada, é possível criar a conexão do ser com aquilo que eles chamam de “*higher self*”, ou seja, um lugar onde o ser está centrado, ancorado na quietude da alma, e com a possibilidade de uma visão de futuro, de um futuro que quer emergir a partir desse lugar de presença. É quando se cristaliza sua visão e intenção, busca-se pessoas e grupos que possam ter a mesma visão de futuro e, em conjunto, seguir para a subida do U com protótipos de projetos e negócios, integrando mente, coração e ação. E por fim, devem desenvolver, por meio de ações concretas, o seu propósito. Os principais aprendizados dessa etapa foram:

- a) Agir com propósito;
- b) Aprender a ver o outro, a perceber o outro;
- c) Ver-me a mim mesmo no outro, me perceber no outro;

- d) Contar com o outro para o meu desenvolvimento e o desenvolvimento de causas coletivas;
- e) Eu, o outro e o bem maior - o coletivo;
- f) Existem pessoas e organizações no ensino superior que realmente estão buscando uma mudança paradigmática na forma como educamos, pensando em um bem maior.

Com tudo o que eu estava aprendendo e fazendo por meio das interações no Team Academy, fazer essa formação foi algo que realmente me provocou, de dentro para fora. Uma formação em que pude me conectar de uma forma diferenciada com outras pessoas e, juntos, pudemos fazer um caminho que, ao mesmo tempo, era individual, mas cujo resultado final era algo sempre voltado para temas emergentes em nossa sociedade.

O grupo do qual fiz parte era formado por pessoas ligadas à área de gestão financeira, gestão da educação, *coaches* de desenvolvimento humano, jovens empresários, uma variedade de formações e perfis. Mas, a partir do momento em que cada um se conectou ao seu propósito, pudemos identificar as sinergias que emergiram desses propósitos. Em todos os casos que presenciamos, nesse grupo específico, o propósito individual esteve sempre ligado a uma causa social maior. Subimos, então, para a fase de prototipagem de prática das visões de futuro, ancoradas em cada propósito individual. As temáticas foram: melhoria do ensino, sustentabilidade no dia a dia, urbanização humanizada e sustentável, sustentação de laços familiares e gestão de lideranças econômicas mais éticas e justas. Muitos desses grupos continuam ativos até o presente momento e o Ulab tomou vida própria com mais de cem mil pessoas fazendo parte dessa comunidade e com muitos desdobramentos sociais que serão observados posteriormente neste trabalho.

Aliado a essa formação, e, também, por meio da minha vivência no Team Academy, conheci o “*Art of Hosting*” (AOH)², ou arte de facilitar encontros. Uma das minhas coaches, de origem australiana, trabalhava com os métodos propostos pelo AOH e era visível sua contribuição nas dinâmicas do meu grupo. Não tive fôlego para fazer a formação naquele momento, mas me debrucei em uma atividade árdua de pesquisa sobre o tema, visto que havia muitos grupos e recursos abertos para o estudo da metodologia.

O cerne dessa proposta é aproveitar a sabedoria coletiva e a capacidade de auto-organização de grupos com base no pressuposto de que as pessoas oferecem sua energia

² <https://www.artofhosting.org/>

e emprestam seus recursos para o que é mais importante para elas, tanto no trabalho, como na vida. O AOH combina um conjunto de processos de conversações poderosas para convidar as pessoas a assumir o controle e intervir nos desafios enfrentados por elas.

O foco do processo é a conversa. E por que ela é considerada tão poderosa? Porque é por meio dela que desenvolvemos nossa interação humana, é o lugar onde aprendemos, trocamos ideias, oferecemos nosso conhecimento e recursos, e, assim, podemos criar e inovar. Mas nem sempre as conversas acontecem desta maneira. As pessoas não se escutam e debatem por motivos rasos. Infelizmente, muitas vezes a intenção de um sujeito é contribuir, mas não sabe como. Sendo assim, o AOH oferece recursos para criar conversas abertas e significativas que levam ao compromisso e a bons resultados por meio de práticas colaborativas, por meio das quais os praticantes podem adaptar a abordagem ao seu contexto e propósito. E os resultados desse estudo apontam que a escuta sensível e o diálogo facilitam a participação dos sujeitos como colaboradores na interpretação de sua prática docente, o que consideram uma condição necessária para sua autonomia profissional (BARBIER, 1994, 1998; CANHERINI ET AL, 2012).

Ao me aprofundar sobre esse tema, encontrei o conceito da Comunicação Não Violenta (CNV)³, que é uma das bases utilizadas no AOH. Esse conceito foi cunhado por Marshall Rosenberg com o objetivo de apoiar as pessoas a criarem conexões de alta qualidade a partir da qual as pessoas possam contribuir espontaneamente para o bem-estar umas das outras. É um recurso que utiliza as habilidades de consciência, linguagem e comunicação para criar uma estrutura que permita que: a) você possa expressar seus sentimentos e necessidades com clareza e responsabilidade própria; b) aprender a ouvir os sentimentos e necessidades dos outros com compaixão e empatia; e c) possa facilitar resultados mutuamente benéficos para todas as partes envolvidas.

O CNV é uma consciência baseada na intenção de criar uma conexão positiva, reconhecendo que os resultados mutuamente enriquecedores emergirão da qualidade dos relacionamentos. Ao invés de serem motivadas por medo, culpa ou qualquer coerção, as pessoas oferecem seus recursos deliberadamente quando se sentem bem umas com as outras e confiam que suas necessidades são importantes para a outra pessoa.

³ <https://www.nonviolentcommunication.com/>

Percebi que este recurso era fundamental para um professor (e confesso, para qualquer pessoa que preze bons relacionamentos), e busquei uma formação alternativa a ela. A base era a mesma, mas a roupagem do curso era diferente. O curso se chamava Escutatória, pois a ênfase estava em primeiro aprender a ouvir atentamente o outro, para que então você pudesse desenvolver os outros elementos da CNV. O curso era extremamente prático para que pudéssemos analisar os nossos padrões de escuta e comunicação e fazermos os ajustes necessários.

Foi uma vivência relevante, pois aprendi a ter calma em situações em que havia ruídos na comunicação; aprendi também sobre como lidar com as emoções em tais situações. Reconheci o quanto não ouvimos de verdade o que o outro quer dizer e o quanto também não comunicamos nossas reais necessidades em conversas cotidianas, seja com a família, com os nossos colaboradores, nas relações de trabalho etc. Era preciso estar muito atenta ao que o outro queria dizer e o que eu queria de cada situação específica. Brincadeiras, *bullying*s, e manifestações de agressão, normalmente são a ponta do iceberg para situações mal resolvidas, de acordo com a CNV.

E nesta mesma linha, participei de rodas de conversa sobre a Democracia Profunda, que nasceu de processos de gestão de pessoas no período do Apartheid na África do Sul, mas ainda pouco disseminada no Brasil. Apenas duas pessoas estavam fazendo as formações fora do país (isso há três anos). Em uma dessas rodas de conversa, realizamos algumas vivências que pudemos explorar nossos preconceitos e os preconceitos que são construídos coletivamente. Ressalto aqui que não tive fôlego para me aprofundar nessa temática, mas certamente ela apresenta forte correlação com os princípios da hospitalidade.

Após utilizar o método do Team Academy por dois anos consecutivos, em projetos de TCC, tanto para o curso de Marketing, quanto para o de Turismo, percebi, durante os processos de *feedback* de grupo, o quanto os alunos tinham dificuldades para se comunicarem entre si, para falarem de seus sentimentos, o quanto os *feedbacks* mexiam com suas estruturas internas e os faziam “acordar” para um processo de autodesenvolvimento. Mas também, os alunos podiam ser muito duros uns com os outros, rancorosos, principalmente porque ainda não se (auto) conheciam plenamente.

O tema do autodesenvolvimento foi despertado no seio da minha família desde muito cedo. Meus pais eram seres curiosos. Primeiro, com os extraterrestres, depois, as pirâmides, depois a yoga, depois a terapia, depois a escola da Dinâmica Energética do

Psiquismo (DEP)⁴. Uma escola de autoconhecimento e autodesenvolvimento. Uma escola para quem busca concentração, transformação, autoestima e desenvolvimento pessoal. Baseia-se em diversas técnicas da psicologia clássica, das terapias holísticas e de tradições orientais milenares. Sempre tive muita vontade de fazer essa formação, mas o tempo nunca era certo. Até que em 2015, senti que estava pronta para passar por esse processo. Foram dois anos de caminhada de autoconhecimento e desenvolvimento que recomendo a todos que estejam fazendo essa leitura.

Um lugar onde aprendi principalmente o poder do auto-acolhimento. Não existe nada mais libertador do que um indivíduo ser responsável por se nutrir e se acolher em qualquer situação. Uma formação nada ortodoxa, mas extremamente relevante para quem sou hoje. Aprendi a meditar, a reconhecer processos internos e ter mais compaixão por mim e pelas dores do outro. Essa experiência apoiou o meu propósito em auxiliar na condução de processos coletivos, partindo do desenvolvimento do indivíduo para sua relação com o outro. Foi aqui, dentro desta escola, em meio a respirações profundas e meditações com significado, que esta tese começou a se delinear.

Como um retrato vívido, me lembro como integrei todas essas vivências pelas quais passei e percebi que finalmente havia algo que eu gostaria de pesquisar, que eu sabia (dentro de mim) que seria algo que poderia contribuir para um bem maior, que apoiaria o aluno a se perceber e a se desenvolver, mas que esse processo deveria começar pelos próprios professores. Eu senti, ao longo dessa caminhada, que estava sozinha na forma de pensar sobre esse assunto. Recordo que em uma das aulas do doutoramento, um dos meus professores pediu que eu oferecesse uma vivência da Teoria U para nossa sala, mas um dos meus colegas prontamente disse “se for para eu me abrir e falar do meu lado pessoal, eu não irei participar”. Naquele momento percebi o quanto ainda somos frágeis e ao mesmo tempo carregamos uma couraça para não demonstrar a vulnerabilidade que nos torna tão humanos.

Para que eu obtivesse o certificado de Terapeuta Holística do Conselho de Auto regulamentação de Terapias Holísticas (CRT), desenvolvi um trabalho de conclusão de curso em que apresentei como introduzir os conceitos aprendidos sobre auto acolhimento por meio de processos educativos formais no ensino superior. De uma forma muito clara, entendi que o elo para tudo o que estava vivenciando era a

⁴ <http://www.depsique.org.br/>

hospitalidade e que meu caminho profissional deveria acontecer por meio dela, falando por ela, apoiando o desenvolvimento humano pela fala dela, a hospitalidade.

1.5 Abrindo as flores

E por meio dessa reflexão, tive a certeza de que era o momento de me dirigir a um programa de doutoramento. Quando fui à entrevista de seleção, a entrevistadora me perguntou “Porque a UAM, porque a hospitalidade novamente?” E para mim essa resposta era muito clara. Ainda havia um percurso a ser percorrido na hospitalidade como campo de estudo. Demorei oito anos entre a finalização do segundo mestrado para o início do doutorado, mas quando penso em tudo o que aconteceu nesses oito anos, vejo que o doutorado seria apenas o coroamento de todas essas vivências intensas, profícuas e significativas.

Infelizmente, em muitos países do mundo, e principalmente em instituições de ensino superior, somente aquilo que é validado por meio de um título é que define o seu mérito. E foi justamente por tentar fugir desse sistema que busquei outros caminhos. Tenho a certeza de que se tivesse seguido para um doutorado logo após o mestrado, eu não teria a bagagem e conhecimento que tenho hoje. E certamente acredito que o doutorado me apoiou na sistematização e consolidação desse aprendizado.

Na primeira aula inaugural do doutorado, nossa coordenadora, que sempre faz esta brincadeira, disse algo sugerindo que tivéssemos cuidado, pois o programa era conhecido por “ter uma água muito fértil”, e que havia “muitos filhos” da hospitalidade, se referindo ao fato de muitas mulheres engravidarem dentro de nosso programa. Lembro de rir alto desta brincadeira descompromissada. Imaginem se eu, aos 41 anos, pensaria em engravidar novamente. Não que eu não quisesse ter outro filho. Na verdade, eu sempre quis ter um segundo filho, mas a vida agitada nunca nos permitiu sequer pensar sobre o assunto. E então, dois meses após ingressar no programa, veio a confirmação da minha segunda gestação. Que susto... mas que alegria! Uma gestação alegre, leve, produtiva que culmina com o nascimento do Benjamin, irmão do Caetano, meus maiores mestres.

Além de todas as minhas atividades como professora da graduação, aluna do doutorado, avaliadora do INEP, grupo de estudos da DEP, aceitei o convite para lecionar durante seis meses na graduação em Turismo da Universidade de São Paulo (USP), na disciplina de hospitalidade. Propus aos alunos percorrerem a jornada da

Teoria U, como uma proposta de vivência de hospitalidade e, inicialmente, todos gostaram e acharam interessante o processo. Entretanto, quando os “*coaching circles*” ou rodas de conversas profundas iniciaram, as opiniões foram muito diversas. Aproximadamente um terço dos alunos se sentiram muito invadidos em sua individualidade, entraram no modo de defesa e rejeição, enquanto os demais, sentiram como se aquela tivesse sido a primeira vez em que puderam falar sobre si próprios para os colegas da graduação, ou colegas da mesma idade, sobre seus problemas, dúvidas e desafios que estavam enfrentando no momento. Para muitos, foi libertador, revelador, os auxiliou a resolver problemas por meio da oferta de “diferentes lentes” dada ao seu problema. Abrir a sua vulnerabilidade ao outro é algo que deve ser ensinado com carinho e cuidado. É muito diferente você abrir seu espaço de vulnerabilidade quando você se propõe a isso (fazendo parte voluntariamente de uma formação), mas quando você está em uma sala de aula, esperando sentar-se em um canto e ouvir uma palestra e alguém convida você para mudar essa situação passiva, os alunos tendem a assumir uma postura defensiva.

Naquele momento, porém, não havia, dentro de mim, como dissociar o meu estar educadora, em uma disciplina que se chamava hospitalidade, da possibilidade de promover “encontros significativos” nas práticas de aula. O meu maior erro naquele momento foi de não ter aberto a minha própria vulnerabilidade aos alunos antes de iniciarmos o processo. Mas, de qualquer forma, fiquei feliz com relatos de alunos que tiveram a chance de olhar para a sua vida com outras lentes, de ressignificarem momentos relevantes de suas vidas.

Tudo, até o presente momento, fez parte dessa busca pessoal, mas, acima de tudo, uma busca para uma vida com significado.

Durante minha trajetória no doutoramento, meu projeto mudou algumas vezes na forma em que seria pesquisado, mas a temática jamais se alterou, e, com a proximidade da finalização burocrática do documento chamado “tese”, percebi que o tema e suas variáveis estavam todos presentes e fortalecidos. Destaco aqui a importância dos processos de pesquisa e o quanto eles me apoiaram na ampliação e na validação do conhecimento e no desenvolvimento do meu espírito crítico sobre o tema. Tenho verdadeira paixão pela pesquisa, principalmente aquela que nos leva a fazer algo de uma maneira diferente. Uma pesquisadora que me influenciou não apenas pela sua obra, mas pelo seu talento em sala de aula, foi a minha orientadora, que, apesar de ter muitos anos de docência, ainda dedica o mesmo cuidado e atenção à entrega da aula,

como se fosse o primeiro ano de trabalho. E suas aulas sempre revelam o conhecimento por meio da pesquisa, que hoje é parte fundamental da minha vida.

No meio da minha licença maternidade, recebo uma nova função na universidade, ser coordenadora de qualidade acadêmica. Aqui faço uma pausa e respiro. Nessa função, meu papel era replicar as medidas de qualidade acadêmica promovidas pela rede em nível nacional dentro da IES que atuava. Nesse papel, interagi com todos os setores da universidade, acadêmico, administrativo e financeiro, em todos os níveis hierárquicos. A atividade de gestão é notadamente muito distinta da prática da docência e confesso que tive dificuldades em muitos momentos de me distanciar da função que desempenhei a vida toda para a nova atividade. Mas esse período me fez perceber o quanto o meu tema de pesquisa deveria permear todo o contexto acadêmico. A hospitalidade podia e deveria estar presente como um valor de gestão a ser praticado por todos.

No final de 2018, deixei a universidade com a sensação de dever cumprido, com o coração tranquilo e feliz com a possibilidade de viver algo novo profissionalmente. Comecei a delinear projetos de educação para a empatia e busquei a opinião de coordenadoras pedagógicas de colégios de ensino fundamental e ensino médio em São Paulo e a receptividade foi muito alta. O *feedback* era sempre positivo no sentido de que sentiam falta de algo que promovesse o contato humano entre professores e alunos, e entre os próprios alunos. Cheguei a realizar uma formação com adolescentes do terceiro ano do ensino médio e foi muito gratificante perceber o quanto eu estava no caminho certo, no caminho de poder apoiar o desenvolvimento humano do outro.

Logo após, fui convidada para dar uma disciplina de inglês no SENAC de São Miguel Paulista, pelo período de apenas um mês, para o grupo de técnicos em hotelaria. Iniciei com uma proposta chamada “*English for Life*”, lidando com o fato de que eu não poderia ensinar inglês para eles em apenas um mês, mas que poderíamos refletir e criar estratégias sobre como gerir nossos processos de aprendizagem para a vida. Nos encontrávamos diariamente e em um curto espaço de tempo ficamos muito próximos, principalmente porque usamos contrato de aprendizagem para que eles pudessem refletir sobre seus processos anteriores de aprendizagem, de que forma o inglês era significativo em suas vidas e como pretendiam dar continuidade no processo de aprender a aprender. Usamos projetos correlacionados ao dia a dia deles, e utilizei um protótipo de coral para que pudessemos treinar entonação e ludicidade no idioma. Até aula em estilo competição de *Masterchef* nós fizemos. E qual não foi a minha surpresa,

quando apresentamos nosso coral para toda a instituição, ao receber uma homenagem tão sincera e forte como aquela que os alunos fizeram (com direito a música em coral “*To sir with love*”). Eu já havia recebido algumas homenagens ao longo da minha carreira docente e prêmios também (incluindo premiação com viagem internacional), mas confesso que aquela homenagem foi um dos melhores reconhecimentos que já tive. Fiquei dias em êxtase de gratidão, sentindo um pertencimento enorme, sentindo que eu havia feito um convite, mas que acima de tudo, eu havia aceitado o convite deles para o convívio e para o rosto do outro. Paro aqui. Cai uma lágrima do meu olho porque é impossível lembrar desse fato e não me emocionar ao relembrar de todo o carinho recebido por esses alunos. E ser e estar professora fica ainda mais gostoso com o passar do tempo.

E quando tudo já estava tão bom, ganho na “loteria” acadêmica. Loteria porque, em primeiro lugar, recebo uma bolsa da CAPES para fazer um estágio doutoral em Portugal, em segundo, porque seria na cidade do Porto, que é simplesmente maravilhosa, e, em terceiro e em maior ordem de importância, é que eu teria a oportunidade de ser orientada pela professora Isabel Baptista da Universidade Católica Portuguesa. Para mim, aquilo sim era o prêmio perfeito. Eu nunca tinha tido a oportunidade de ter um tempo só para estudar e pesquisar. Minha vida sempre foi marcada por muito trabalho, muita dedicação ao meu filho (e depois, filhos), meu desenvolvimento profissional e pessoal, e, por isso, aquele momento era único e deveria ser aproveitado ao máximo.

Mas por que Isabel Baptista era especial? Porque, em 2009, ao ler pela primeira vez sua obra “Dar rosto ao futuro” (2005), encontrei palavras para aquilo que sentia, mas que ainda não conseguia tangibilizar. Seu referencial teórico foi muito importante para minha formação, na forma de conceber a relação entre hospitalidade e educação, e por meio dele, encontrei o fio condutor para avançar nessa temática. Mas ter a oportunidade de conviver com ela, e vivenciar a hospitalidade acadêmica, foi certamente algo que me engrandeceu como pessoa e como pesquisadora em Hospitalidade. Dentre textos relevantes para o contexto educacional, Isabel Baptista está sempre a falar (fortemente inspirada em Lévinas e Derrida) sobre a “[...] disposição pessoal e original para acolher o outro na sua condição de outro” (Baptista, 2017, p.142). Quando falamos dessa disposição, já estamos aqui conectando aos processos de autoconhecimento, processos de se ouvir, de ouvir o outro, de abrir seu campo de vulnerabilidade para o outro, para que faça e aceite o convite do convívio com o outro.

Adiciona “[...] uma disposição que é ativada de forma sempre única e surpreendente, na relação interpessoal enquanto encontro ‘rosto a rosto’”, nesse contexto ressalta a importância do inter-relacionamento para que possamos finalmente nos abrir ao outro de forma mútua, sem os “medos” que permeiam as relações sociais:

Diante do testemunho de alteridade vindo de um outro rosto, o sujeito vê-se em posição de atender antes de entender, de sentir antes de conhecer, sem que esse gesto represente uma abdicação de soberania individual. Bem pelo contrário, é na disposição para o acolhimento da alteridade que a subjetividade encontra o segredo da sua fecundidade temporal. Ao ser tocado e afetado pela presença interpelante de outra pessoa, o sujeito desperta para a verdadeira aventura do questionamento e da descoberta de si mesmo. A um nível basilar, a dimensão relacional explica o carácter estruturalmente de aprendizado da vida e a aptidão humana para a autonomia e para o desenvolvimento. Ora, este tipo de afeição intersubjetiva assume particular acuidade quando a interpelação do rosto expõe, põe a nu, as marcas de uma vulnerabilidade singular e extrema, constituindo desse modo a base essencial da liberdade e da paz. Porque, em rigor, a paz não resulta da relação de coerência ou harmonia entre os elementos que à partida possam compor uma totalidade, nem poderá ser descrita nos termos da guerra, como derrota de uns e vitória de outros, a “a paz deve ser a minha paz numa relação que parte de um eu e vai para o Outro, no desejo e na bondade em que o eu ao mesmo tempo se mantém e existe sem egoísmo” (Lévinas, 1988, p.26 *apud* Baptista, 2017, p.143)

“Atender antes de entender, sentir antes de conhecer”, esta disposição interna do sujeito revela que alguém nessa condição está “atuando e atuante” no mundo de uma forma plena de si, ou como diria Otto Scharmer⁵, em total estado de presença, como corrobora Baptista (2017, p.143), “[...] sem que esse gesto represente uma abdicação de soberania individual”. O sujeito está consciente de si, de seu papel no mundo, e não teme o outro; não só não teme, mas como o deseja (no sentido de interpelar para estar próximo), não teme a vulnerabilidade em que se possa colocar. E a autora coloca aqui em evidência que esse convívio desperta os sujeitos “[...] para a aventura do questionamento e da descoberta de si mesmo” ((BAPTISTA, 2017, p.143), ou seja, uma busca interna, um caminho de autoconhecimento, de autoescuta, de compreender como o “eu” se comporta e se importa. Essa citação, de forma cirúrgica, reflete como minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais me conduziram para a temática deste trabalho.

Uma vivência de muitos encontros... e quanto mais encontros, maior a necessidade de buscar se conhecer e se apropriar com presença e auto-acolhimento. E o que aprendi nesse caminho?

⁵ Otto Scharmer é o idealizador da Teoria U, autor de três livros sobre o tema e responsável pelo Ulab na plataforma EDx.

- a) Que a hospitalidade é um fato social e está presente em diversos aspectos da vida humana, mas tem uma importância fundamental na e para a educação.
- b) No Team Academy, a importância do ensinar e aprender por meio do diálogo e a importância do outro no meu processo de aprendizagem e no processo do grupo. A importância de aprender coletivamente, e, mais ainda, as características humanas necessárias para permitir esse aprendizado (escuta, humildade, compromisso ético com o outro).
- c) No Ulab, os níveis de escuta, o propósito, o bem coletivo.
- d) Na AOH, importância das conversas significativas para gerar o convite ao engajamento para a interação humana para a resolução de problemas.
- e) Na CNV, como expressar sentimentos e pensamentos, ouvir, facilitar resultados benéficos para todas as partes, gerando conexão positiva.
- f) DEP, presença e auto-acolhimento.

Todos esses processos, aliados aos meus trinta anos como professora (contando a partir da primeira experiência aos 14 anos), e todas as formações sobre educação, educação de adultos, metodologias ativas, avaliação, engajamento online e tantas outras, me levam a questionar sobre modelos educativos vigentes no ensino superior e de que forma poderíamos propor um outro caminho possível.

1.6 Amadurecendo os frutos

E por que um novo caminho? Um novo caminho é necessário pois o mundo pós-moderno está marcado por desestabilizações profundas (crises financeiras, ambientais e sociais) e as forças de pressão globais impactam todos os setores da sociedade em constante transformação (SCHARMER, 2007, 2014). Percebe-se que estamos em um cenário que estimula a reação da sociedade para a realização de mudanças no âmbito pessoal, social e global. Questões referentes à percepção do indivíduo dentro de um sistema complexo, em constante mudança, tornam-se relevantes, pois a partir dessa percepção é que existe a abertura ao outro (LÉVINAS, 2000). É um mundo que chama a uma visão mais coletiva, em que nós, como professores, possamos despertar nossos alunos, chamados pelo senso comum, de “futuros líderes”, um senso crítico e ético de responsabilidade para com o outro. Aquele outro que não é parte do seu ciclo de amizades, da sua vivência cultural, do seu mundo conhecido, aquele que não possui seu

“passaporte” carimbado para o mundo do outro. Pessoas que buscarão em suas vidas pessoais e profissionais um sentido maior e maior senso de dever em relação ao outro.

Todas essas colocações provocam questionamentos que me movem, por exemplo, como o indivíduo se percebe parte de um sistema complexo e em constante mudança? Como o indivíduo se apodera de si para que ele possa empatizar com questões distintas do seu microssistema? Como levar essas questões complexas aos nossos alunos se os próprios professores hoje vivem situações deficitárias de formação profissional e de crise identitária?

Considerando a importância de tais questões no ensino superior em geral, as propostas pedagógicas de quaisquer cursos deveriam ser norteadas para a abertura ao outro, tendo em vista a formação de indivíduos conscientes de sua atuação nos sistemas em que estão inseridos. Conduzida por esse pensamento, compreendi que uma universidade ou instituição de ensino funciona como um corpo coletivo acolhedor, onde o acolhimento atua como um fenômeno humano e relacional (SANTOS, PERAZZO, PEREIRA, 2009), ligado por meio dos vértices, trocas e serviços, conhecimento e cultura, e organismos gestores. Esse corpo coletivo, então, reconhece a importância dos impactos dessa atividade na formação e atualização de valores morais e limites que delineiam desejos coletivos. Por meio dessa relação com o outro, nesse corpo coletivo acolhedor, se pode significar o território (a universidade), se apropriar dele ou não, sentir-se acolhido por ele ou não, não pelo território em si, mas, sim, pelas relações que se estabelecem nesse processo, conforme Santos et al. (2012). Esse acolhimento, conforme as autoras, é um fenômeno que se instala no espaço que foi concebido entre os sujeitos que desejam acolher e ser acolhidos, inter-relacionados por meio da percepção mútua. Esse corpo coletivo aprende na relação com o outro, ele também um outro na relação.

Entretanto, o que verifiquei é que esse olhar de aproximação e de reconhecimento do outro, aparentemente simples, ingênuo e fácil de ser incorporado em práticas do cotidiano de qualquer sujeito, se coloca como um dos maiores problemas da humanidade: o excesso de individualismo. Essa patologia social, que Scharmer (2007, 2014) denomina como economia da destruição, é oriunda do estado de individualismo no qual o sujeito perde sua conexão com o campo social e coletivo, negando ou abstraindo questões sociais relevantes para sua comunidade e para o mundo, e aborta toda e qualquer possibilidade de olhar o mundo com os olhos do outro. Esse estado individual é o que, de forma coletiva, leva às crises ambientais, financeiras e sociais.

Assim, a ética da hospitalidade torna-se fundamental, pois é por meio das relações de acolhimento estabelecidas entre os sujeitos, que se poderá compreender o campo social

no qual o sujeito está inserido, por meio de outros olhares, outras percepções, outras sensações. E é somente nesse contexto que se poderá refinar saberes voltados para a resolução de velhos e novos problemas, pensados de forma coletiva, pensados com os olhos do outro.

É imbuída desse desejo e espírito, que delinee esta tese. A minha trajetória de pesquisadora, na trama de novas tecnologias sociais, como a Teoria U, a Comunicação Não Violenta, *Art of Hosting* e a Democracia Profunda, fizeram com que eu percebesse a existência de outros caminhos para a educação, e em especial, para o ensino superior, no qual os jovens universitários pudessem vivenciar, durante sua formação um processo de mudança de mentalidade.

Entretanto, percebi que esta mudança deveria ocorrer não por meio de um ‘soldado’ apenas, mas, sim, por um ‘exército’ de professores, alinhados a uma gestão universitária imbuída do mesmo conceito para que efeitos de longo prazo fossem alcançados. Dessa forma, esbocei os caminhos que eu deveria seguir, inicialmente sobre essas novas tecnologias sociais aplicadas ao aluno; mas logo dei um passo atrás e compreendi que a verdadeira contribuição estaria no processo de formação de professores que pudessem impactar um número maior de sujeitos.

Acredito que é o professor, imbuído de uma atitude hospitaleira e com presença, que irá promover, nos seus ambientes e contextos de aprendizagem, um novo olhar, uma nova atitude perante sua metodologia, sua postura, seu conteúdo, sua forma de agir na gestão de sua vida acadêmica e na prática da pesquisa, uma experiência educativa que poderá apoiar os jovens universitários a desenvolver as habilidades do “aprender a ser” e “aprender a viver junto”, tão caras em nossos tempos. Desenvolver as habilidades de ser tolerante, empático, com um pensamento voltado para as questões sociais será valoroso para que possamos provocar mudanças na sociedade. Acredita-se que as universidades, pelo papel social que desempenham, poderão ser as fomentadoras dessa mudança de forma mais acelerada e orientada.

O norte maior dessa tese parte do pressuposto que a ética da hospitalidade pode ser o elemento-chave que possibilitará a promoção dessas mudanças estruturais em pessoas, negócios e organizações. É por meio dela que se poderá gerar o pensamento crítico para questionar alguns modelos vigentes de ensino, e de que forma a pedagogia da hospitalidade proposta por Lévinas (2017) poderia apoiar essa mudança.

Lévinas (2017) acredita que as ações humanas mais impactantes no mundo partiram da lógica de que a diferença é aquilo que incomoda, e esse incômodo é o maior

gerador de violência que o planeta já vivenciou. Para o autor, essa falta de habilidade do ser humano de estar face a face com o *outro* é a raiz dos horrores que perpassam a história humana, a fonte de toda a violência. Para ele, a unidade só pode existir pela exclusão de tudo aquilo que é diferente. Ou seja, o indivíduo só poderá se constituir se ele excluir tudo aquilo que nega, ou que vê como diferente de si. É nessa linha de raciocínio que o próprio holocausto se formou e que, infelizmente, reverbera, seus efeitos até os dias de hoje.

Influenciado por Lévinas, Zygmunt Bauman (1996) desenvolve o pensamento de que a criação de qualquer “comunidade” gera um processo de exclusão. Segundo ele, a humanidade só poderá existir quando os sujeitos forem “acordados” e esse despertar é um apelo ao outro, indicando que o sujeito não está sozinho. Deve-se, pela própria condição humana, compreender tudo aquilo que une um ao outro e trazer para si a responsabilidade pelo outro. A responsabilidade é a resposta para a existência do outro, sem demandar compensação ou esperar por ela.

Gontijo (2007) advoga que, com o advento da modernidade, a racionalidade científica tornou-se dominante sobre outras formas de racionalidade (estética, filosófica, religiosa) e passou a entrar em conflito com outras maneiras de pensar sobre o homem e o seu agir, que são e devem ser assumidas nas experiências éticas e morais dos indivíduos. Isso levou a uma hipertrofia do pensamento ético e gerou consequências negativas tanto no plano das práticas profissionais como no campo da pesquisa científica. Portanto, neste estudo, parto de uma reflexão sobre os pressupostos antropológicos pautados na hospitalidade, pois estes servirão de fundamento para uma reflexão ética, fundamental no campo educacional, para a compreensão do sentido das relações entre ciência, profissão e ética.

Dentro desse contexto, apoiam este trabalho a racionalidade ética ou a razão prática para demarcar sua construção. O saber como conhecimento racional é sempre, independentemente do seu estágio de desenvolvimento, um conhecimento normativo, que se desenvolve segundo regras: implica um distanciamento intencional do sujeito em relação a si mesmo e ao mundo, e a sua reinterpretação reflexiva segundo códigos que a própria cultura – enquanto face objetiva da razão – vai estabelecendo ao longo da história (Gontijo, 2007).

O homem é um ser constitutivamente racional e, por esse motivo, foi compreendido e concebido pela tradição filosófica a partir da clássica definição de Aristóteles, um animal dotado de palavra. Assim, esse homem, dotado de razão, media-

se no mundo por meio da linguagem, sendo ambas, razão e linguagem, indissociáveis. Entretanto, a crítica da razão só poderá ser feita de um ponto de vista que será sempre o da razão, conforme aponta Gontijo (2007). E é por meio da razão prática que o homem encontra no *ethos* a sua morada mais própria, cuja normativa orienta as formas de agir do homem para o seu próprio fim. Tendo em vista o bem comum ou vida em comunidade, a razão prática orienta o agir do homem e efetiva-se no bem por meio de sua vocação universal.

Para mim, não existe um outro caminho para discorrer sobre uma formação pautada em hospitalidade que não seja pela ética humana. Nesse sentido, a hospitalidade se comporta, então, como a “cola” social, que poderá apoiar os desafios do mundo pós-moderno, por meio dos conceitos da alteridade e do acolhimento. Considerando os desafios do mundo educacional, a pedagogia da hospitalidade (SÍVERES, MELO, 2012) se apresenta como um caminho inicial, no qual o diálogo é a grande ferramenta para o encontro de si com o outro, assim como Caillé (2002) já postulava que a prática da dádiva se apresentava por meio da palavra e de todos os simbolismos adjacentes a ela.

A pedagogia da hospitalidade proposta por Síveres e Melo (2012) inicia o delineamento de uma proposta em educação e os respectivos pressupostos para que esta aconteça com foco no sujeito, apoiada na filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas, pela qual é possível compreender outras visões de mundo. Em um aspecto filosófico, essa abertura ao outro é um convite para se pensar em modelos educacionais que possibilitem, por meio de ações pragmáticas, a verdadeira abertura ao outro.

É nesse sentido que obra de Isabel Baptista tem grande relevância para esta tese, pois a autora se debruça sobre a temática da educação e da hospitalidade há mais de vinte anos. Ela acredita que a humanidade está diante de um imperativo para transformações nos processos educacionais, principalmente aqueles correlatos ao uso da democracia e da hospitalidade, para que se possa garantir a todos, sem exceção “[...] oportunidades de aprendizagem potenciadoras de condições de autoria e realização pessoal” (BAPTISTA, 2016, p.7). Em sua visão, as instituições de ensino que trabalharem por meio de uma proposta inclusiva e integradora ofertarão ao aluno uma proposta de desenvolvimento pessoal e de futuro que leve em consideração a formação do aluno, tendo em mente, não apenas sua saída da universidade, mas principalmente, seu projeto de vida.

Colabora para a compreensão desta temática a proposta da pedagogia do encontro, de Araújo e Araújo (2016), na qual o diálogo é base fundacional, ou pedra angular ou a palavra-transformação para o início do processo de encontro com o outro. Como olhar o outro não como alguém “menor”, ou na qualidade de “estrangeiro”, mas, sim, na qualidade de “próximo”?

Na prática educacional vigente, em especial, no ensino superior, existem poucos estudos de como esse diálogo pode ser orientado para o verdadeiro encontro, ou até mesmo sobre as práticas pedagógicas que mobilizem o sistema de valores individual e coletivos. Nesse contexto, insere-se a hospitalidade no contexto acadêmico, ou no ensino superior, por vezes adjetivada como hospitalidade na academia, ou hospitalidade acadêmica, cuja definição está sendo abordada de distintas maneiras (PHIPPS, BARNETT, 2007; LYNCH *et al.*, 2011, BAUMAN, 2011, BAPTISTA *et al.*, 2015, KUOKKANEN, 2003, 2008). Pode ser percebida nas interações entre os próprios professores e pesquisadores, em sua relação de abertura ao novo conhecimento, ao uso do idioma, aos ritos de recebimento em eventos acadêmicos, à troca de conhecimento e ao compartilhamento de ideias. No entanto, até o momento, os estudos de hospitalidade aplicados ao contexto acadêmico não apresentam nenhuma proposta referente ao processo educacional que se estabelece na relação professor-aluno, aluno-aluno, e aos impactos oriundos dessa possível relação.

Assim emerge a perspectiva de trazer o desenvolvimento deste trabalho para a formação de professores de ensino superior de tal maneira que a hospitalidade seja o fio condutor deste processo. Sendo assim, encontro um campo profícuo para manifestar minhas inquietações como docente do ensino superior há mais de vinte anos, e, também, por meio de inúmeras formações diferenciadas realizadas nos últimos seis anos que reverberam em uníssono em meu problema de pesquisa: como adequar estratégias de ensino e aprendizagem para vencer os desafios da educação no século XXI a partir de contributos para uma formação de professores do ensino superior pautada na hospitalidade?

Considerando os pressupostos, assim como a pergunta norteadora, revelo o objetivo principal desta pesquisa orientado a investigar os elementos-chave para a formação de um “professor hospitaleiro” a partir de teorizações da pedagogia da hospitalidade no ensino superior. Como objetivos secundários, que apoiam a construção dessa proposta, tem-se: a) identificar interfaces dos principais desafios do ensino superior com a hospitalidade e a hostilidade em uma sociedade dinâmica, líquida e

volátil; b) reconhecer como os problemas associados à formação de professores do ensino superior podem ser adereçados por meio da hospitalidade; c) identificar as características que condicionam a hospitabilidade de docentes na articulação entre alteridade, acolhimento e educação; d) discutir a alteridade e o acolhimento na formação de professores do ensino superior imbuídos em uma pedagogia da hospitalidade que se transforma com a transformação do outro.

A tese que defendo é a de que os pressupostos de alteridade e acolhimento, imbuídos nas teorias da hospitalidade, apresentam-se como vias eficazes para a construção de contributos para um modelo de formação de “professores hospitaleiros” do ensino superior, que poderá delinear uma formação humanística de alto impacto social, reverberando na prática docente cotidiana, no desenvolvimento de pesquisas e na vida em comunidade.

Constatarei que várias propostas de educação para adultos estão sendo desenvolvidas em algumas universidades, empresas e organizações da sociedade civil, sendo várias delas em sinergia com os pressupostos filosóficos da hospitalidade e da pedagogia da alteridade. Um modelo educacional que valorize a percepção de si e do outro, em diversos contextos sociais, poderia trazer uma mudança sistêmica para ativação de comportamentos éticos em diversos setores da economia e na sociedade como um todo. Por outro lado, observei que a formação de professores associada à hospitalidade ainda é inédita, principalmente nas obras de autores referenciais da hospitalidade, tanto nas abordagens anglo-saxã, francesa e brasileira, quanto em periódicos especializados no tema, tais como *Hospitality & Society*⁶ e *Revista Hospitalidade*⁷.

Esta é, portanto, uma pesquisa inédita e relevante para o fortalecimento da hospitalidade como campo de estudo, mas que poderá contribuir para todos os demais níveis da educação, não sendo, portanto, restrita ao ensino superior. O seu percurso se inicia pelo discurso da educação pautado pelos documentos da Organização das Nações Unidas, documentos norteadores de políticas para a educação, passando pela busca do entendimento das questões da formação de comunidades de aprendizagem e das universidades, destacando os desafios das universidades para o século XXI. Em seguida, desenvolvo meu olhar para o processo de formação docente e seus desafios considerando uma nova ética de ser/estar professor. Dentro desta nova ética, procuro

⁶ Editada pela Intellect Books.

⁷ Editada pelo Programa de Pós-graduação em Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi.

referências de apoio para a reflexão sobre a educação e hospitalidade (tendo como contexto a alteridade), destacando as questões de hospitalidade acadêmica e concludo, com uma reflexão pormenorizada de cada capítulo, em que minhas vivências e as teorias se tornam protagonistas, apoiando-me na elaboração de contributos para uma formação de professores de ensino superior pautada pela hospitalidade.

O planejamento e desenvolvimento desta tese não seguiu um projeto estruturado preliminarmente, mas, sim, foi sendo construída capítulo por capítulo, ou seja, um capítulo levava a outro e trazia novas contribuições a ambos, e apontava de alguma forma como seguir adiante. Como uma colcha de retalhos, o primeiro quadrado de tecido escolhido foi costurado e, então, unido ao segundo quadrado de outro tecido, que bem costurado, se harmonizou ao primeiro, e assim por diante, resultando em uma peça tecida com tal trama que descortina diferentes imagens conforme a direção do nosso olhar.

Ao me debruçar sobre a formação docente para o ensino superior, tendo como premissa principal a alteridade e a hospitalidade, caminho entremeada pela minha formação em hospitalidade, que funciona como conectora dos pontos de fragilidade e, também, apoiadora das ações de intencionalidade docente. Não desenvolvi receitas didáticas ou pedagógicas, mas, sim, busquei apontar caminhos que possam desencadear o desenvolvimento de uma deontologia docente, no qual este sujeito possa encontrar, por meio da hospitalidade, seu protagonismo, sua participação e sua verdade como pessoa no papel de formação de pessoas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que esta tese pudesse ser desenvolvida, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo e com uma abordagem epistemológica contemporânea (TESSER, 1994), por meio da Epistemologia Genética de Piaget e da multirreferencialidade. Tem como base o paradigma da complexidade (BEHRENS, 2007) e se desenvolve na interface entre a educação e a hospitalidade, em contraponto ao modelo positivista e cartesiano de fazer ciência. Adotou-se como estratégia metodológica a bricolagem, que conduz o planejamento da pesquisa durante o seu decorrer, “[...] conectando teorias, metodologias, pesquisador e contexto da pesquisa” (RAMPAZO, ICHIKAWA, 2009, p. 1).

2.1 Perspectiva paradigmática

A Epistemologia Genética de Piaget (MORO, 1990) apresenta algumas implicações que são fundamentais para o desenvolvimento desta tese. Em primeiro lugar, a teoria reconhece que o sujeito é quem constrói o conhecimento e as formas de conhecer, com a necessária interação com o objeto, em um processo transformacional para os dois polos da relação, na qual “[...] o sujeito se faz enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que constrói o objeto” (Moro, 1990, p.40). A autora propõe que a interação com o objeto de pesquisa é fundamental, e é justamente a ação do sujeito sobre o objeto que é capaz de “[...] modificar, transformar o objeto e entender o processo de transformação e em consequência, entender como objeto é construído” (Piaget, 1964). Ou seja, é por meio desta relação direta da pesquisadora com a temática que esta passa a compreender e, posteriormente, transformar o objeto de pesquisa em algo novo, com uma nova aplicação.

Também deve-se considerar as formas básicas de conhecer que surgem do processo de construção do sujeito e estas se tornam progressivamente mais complexas em sua transformação qualitativa (Moro, 2010). Ou seja, a vivência é fundamental para formar as estruturas da inteligência do sujeito e dependem de determinados fatores para a construção do processo cognitivo. Dependem de um crescimento orgânico, maturação neurológica (desenvolvimento do pesquisador), de exercício e experiência com o objeto (atividades de pesquisa e docência); das transmissões e interações sociais (trocas com alunos, professores, pesquisadores) e do processo de equilíbrio (assimilações e acomodações - novas proposições).

A Epistemologia Genética de Piaget explica que a construção do conhecimento pelo ser humano é fruto das interações do sujeito com o seu meio. Segundo essa teoria, de acordo com aquilo que o meio solicita ao sujeito, as estruturas de inteligência se constroem, e assim o sujeito se reorganiza, por meio de mecanismos de assimilação de novos objetos-esquemas já existentes e mecanismos de ampliação do conhecimento (CAETANO, 2010). Dentro deste contexto, verifica-se que a relação sujeito e objeto é indissociável.

Já a abordagem multirreferencial está diretamente relacionada com o entendimento da complexidade e heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais (MARTINS, 2004), tão caras ao estudo da educação. Tem como seu precursor Jacques Ardoino, professor da Universidade Paris VIII ou Universidade de Vincennes, e seu grupo de trabalho na França. É uma abordagem que busca estabelecer um novo olhar para o “humano”, a partir de suas pluralidades, por meio da utilização de diversas correntes teóricas, obtendo uma nova perspectiva na consolidação de conhecimentos sobre os fenômenos sociais, em especial, os educativos (MARTINS, 2004).

À medida que os fenômenos educativos são compreendidos pelas vias da complexidade, entende-se a educação como uma função global que interessa tanto ao psicólogo, ao economista, ao historiador, etc., é necessária uma abordagem que responda a essas várias perspectivas (recorrências e contradições) para que não se reduzam uma às outras. A abordagem multirreferencial se opõe ao método positivista, que recorta o “real” e o decompõe em elementos mais simples e se pode testá-lo de diversas maneiras.

Martins (2004) acredita que esta abordagem de pesquisa é uma resposta ao caráter extremamente complexo das práticas educativas, por exemplo Ardoino (1988) afirma que na educação, os atores envolvidos, tais como professores, pedagogos, psicólogos, etc., apresentam, muitas vezes, uma dificuldade de leitura e compreensão sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, a dificuldade em tomar decisões.

A educação, para a abordagem multirreferencial é compreendida como uma função global que permeia todas as ciências do homem e da sociedade e assim interessa a todos (Ardoino, 1995). Sendo assim, inscreve-se em um universo dialético, no qual o pensamento e o conhecimento são concebidos em contínuo desenvolvimento, em um movimento de ir e vir, gerando processos de criação, e conseqüentemente, a própria construção do conhecimento (MARTINS, 2004).

Como a abordagem multirreferencial utiliza várias linguagens e formatos para a compreensão dos fenômenos, o conhecimento produzido seria moldado, tecido, ou

então bricolado conforme concebe Ardoino (1995). Para ele, nos processos de análise dos resultados, o pesquisador não irá homogeneizá-los, mas, sim, irá procurar articulá-los ou até conjugá-los para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Devido ao seu caráter de compreensão da complexidade, a abordagem multirreferencial pode levar a caminhos incertos e inacabados (tal qual propõe a epistemologia contemporânea), nos quais novos olhares serão chamados a dar continuidade, o que seria impensável no método cartesiano, positivista. Entretanto, deve-se levar em conta que a abordagem multirreferencial não dispensa o rigor cartesiano, mas impõe uma outra ordem para se trabalhar (BARBOSA, BARBOSA, 2008). Assim, cria espaço para o entrecruzamento de múltiplas perspectivas e linguagens, sem misturá-las ou reduzi-las.

A abordagem multirreferencial não tem como objetivo esgotar o seu objeto de estudo, pois aceita sua condição de opacidade (própria dos fenômenos humanos) e reconhece, dessa forma, sua complexidade (MARTINS, 2004).

Referente à relação entre sujeito e objeto, na abordagem multirreferencial, essa relação é intersubjetiva, pois sujeito e objeto se relacionam (MARTINS, 2004). Existe um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador com a sua prática científica e está correlacionada com a subjetividade do pesquisador. Nesse sentido, o pesquisador não será indiferente à produção desse conhecimento e irá reagir, de forma constante, com seus mecanismos de análise e de investigação, perturbando seu funcionamento. O que o autor justifica é que o pesquisador será alterado por suas projeções pessoais, suas identificações, sua trajetória pessoal e seus desejos, conscientes e inconscientes. O que se concebe nesse sentido é que a relação entre sujeito e objeto poderá levar tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito.

Nessa proposta metodológica, a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise (ou seja, toda minha vivência no campo da educação, assim como minhas experiências pessoais), reconhecendo a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto, conforme relatam Neira e Lippi (2012). Os autores indicam ainda o papel do *bricoleur* interpretativo, no qual a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. O opacidade do sujeito é quase utópica nesse sentido.

Deve-se, nesse sentido, trazer o conceito de autorcidadão, que Barbosa (1998) concebe para este tipo de pesquisa. Ele afirma que o autor cidadão é aquele que é

imbuído da sua cidadania enquanto atuação social e autoria e enquanto atuação em si mesmo. Ou seja, essa abordagem permite que o sujeito se *imponha, ou se autorize* (grifo meu) por meio de sua subjetividade na temática, e que esse promoverá uma ação social, ou no seu meio, ou, ainda, será tocado também pelo conhecimento que o mobilizou. A abordagem não separa os aspectos cognitivos e afetivos do sujeito, estes se integram na construção da sua pesquisa em todos os momentos.

A vantagem do uso da abordagem multirreferencial para a pesquisa em educação é que esta “[...] possibilita a ruptura epistemológica em direção a uma aproximação do fazer educativo de forma complexa e não de maneira compartimentada, isolada do social, dos processos políticos, econômicos, históricos e culturais” (BARBOSA, BARBOSA 2008, p. 10). Deve-se, desta forma, compreender os sujeitos e objetos de pesquisa como parte de um conjunto inseparável, permeados pelas incertezas, dúvidas e ambiguidades, apontam os autores. Para a pesquisa em educação, essa abordagem procura desvendar as múltiplas faces das mesmas práticas educativas, considerando que a complexidade pode trazer aos envolvidos algumas dificuldades de leitura e de compreensão de suas próprias práticas e de seu próprio fazer.

Essa abordagem, segundo Kincheloe (2007), é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Nesse sentido, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas. De Certeau (1994) adiciona que a bricolagem pode ser usada para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo, propósito maior deste estudo.

2.2 Estratégia metodológica

A bricolagem, no campo da pesquisa educacional, se configura como uma forma de investigar onde diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno são incorporados (KINCHELOE, 2006; NEIRA, LIPI, 2012). Nesse sentido, a abordagem permite analisar e interpretar os fenômenos a partir de múltiplas lentes sociais. Neste processo, o pesquisador adota uma postura ativa no modo de pesquisar. A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Ou seja, é um tipo de pesquisa em que roteiros totalmente preestabelecidos não são o grande apelo, mas ela acontece ao passo que surgem novas demandas (NEIRA, LIPI, 2012).

Nesse tipo de abordagem, é importante destacar que nenhuma abordagem pode ser privilegiada ou empregada com segurança, e, da mesma forma, descartada antecipadamente (KINCHELOE, 2007). Ou seja, existe uma dinâmica que se estabelece em um diálogo constante do pesquisador com os elementos de sua pesquisa para que o caminho seja delineado. Certamente, é um modelo que almeja romper alguns paradigmas dos métodos positivistas, pois esta abordagem procura respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea (KINCHELOE, 2007).

Kincheloe & Berry (2007 p.10) afirmam que a bricolagem epistemológica (relacionada à capacidade de empregar diferentes abordagens de pesquisa e múltiplos construtos teóricos) é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa. Rodrigues et al. (2016, p. 970), afirmam que o caminho de reflexão demandado pelo método da bricolagem, “[...] exige que o pesquisador desempenhe uma função crítica com relação aos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o tempo é de rupturas, com abertura para mais diálogos entre os diferentes campos do saber”.

Nunes (2014) alerta para a questão que, no meio acadêmico, a abordagem multirreferencial ou bricolagem, é considerada, de forma simplista, como apenas métodos, instrumentos e processos mesclados aleatoriamente, quase como um vale-tudo metodológico. Isso é contestado pela comunidade científica que utiliza e apoia o método, onde também se observa o aumento no uso dessa ferramenta. É necessário elucidar o que o difere de um vale-tudo. A autora descreve:

O termo francês *bricolage* carrega consigo o processo de criar algo, sozinho, por você mesmo. Criar algo por meio da experimentação, usos e desusos de procedimentos, achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos...Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica. (NUNES, 2014, p.32)

Sendo assim, recomenda que o pesquisador dessa abordagem, também denominado *bricoleur*, esteja imbuído do papel de construtor, de artista, que irá combinar e forjar suas ferramentas, conforme sua intenção e necessidade.

Enquanto investigadores, Nunes (2014) acredita que possamos apontar previamente qual o tipo de metodologia adequada para adereçar determinado problema, adequando, assim, seus interesses e perguntas a objetos de estudo, e, neste caminho, poderá encontrar uma gama de possibilidades teórico-metodológicas. É nesse momento,

então, que o pesquisador assume uma nova postura, mantendo-se reflexivo e vigilante sobre suas escolhas, atento ao como endereçá-las e, ainda, capaz de entender o momento de ser ousado para que a pesquisa avance finalmente.

Nessa mesma direção, Kincheloe (2007) entende que a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa pode ser complicada, volátil, imprevisível e complexa. Sendo assim, essas condições não favorecem a prática do planejamento antecipado das estratégias de pesquisa. E a partir dessa condição, os *bricoleurs* passam a atuar como negociadores metodológicos, sempre respeitando as demandas da tarefa que possuem.

Entretanto, é importante notar que existem alguns direcionamentos ou reflexões que devem ser levadas em consideração ao se utilizar esse método. Berry (2006) sugere que um pesquisador, ao começar seu processo com a bricolagem, deve iniciar seus estudos em áreas que tem conhecimentos prévios ou em áreas em que tenha grande interesse. Não se deve, ao usar o método da bricolagem, iniciar uma pesquisa sem algum conhecimento prévio (o que não é privilégio desta abordagem). O interesse nesse caso é fundamental para manter o pesquisador curioso e motivado a navegar e descobrir novos “territórios” neste processo (por meio, inclusive, do conhecimento de outras disciplinas). No caso desta pesquisadora, o tema estava em consonância com sua prática docente e também com seus interesses de pesquisa, que sempre se debruçaram sobre a educação. Desde pesquisas sobre a multiculturalidade no ensino, às metodologias ativas, aos movimentos da educação no Brasil e no mundo, ou seja, é um tema de seu interesse e conhecimento, sendo a bricolagem, então, recomendada para este design de pesquisa.

Dando continuidade ao processo, sugere-se, então, um aprofundamento na literatura para que se conheça as teorias e discussões sobre um determinado tópico, com o intuito de revelar ao pesquisador a construção social de sua temática pesquisada. Somente após esse diálogo, o pesquisador poderá iniciar uma conversa com outras disciplinas e conceitos que venham a interagir (KINCHELOE, 2007). Para esta tese, o processo de construção do referencial teórico foi fundamental para compreender de que forma a temática da hospitalidade e da alteridade estavam imbricadas com os desafios do ensino superior em geral. Entretanto, ressalta-se que a busca e o uso das teorias é um processo contínuo dentro da bricolagem.

Adiciona-se ainda que o pesquisador, *bricoleur*, estabeleça contatos com pessoas que conheçam o assunto e ampliem o seu olhar sobre a temática (BERRY, 2006). Por meio dessas conversas é possível que o pesquisador encontre limitações, similaridades e

conflitos entre áreas distintas. Para esta pesquisa, as entrevistas com professores e pesquisadores da área foram pensadas justamente para que o pesquisador tivesse uma visão mais ampla e crítica sobre a temática que estava sendo pesquisada.

Rampazo e Ichikawa (2009) acrescentam ainda o papel da intuição e da improvisação no decorrer do desenvolvimento da sua pesquisa. Elas são fundamentais principalmente na problematização e contextualização da pesquisa, mas devem estar presentes em todas as fases da bricolagem, pois abrem espaço para novos contextos, colocando a [...] “pesquisa na perspectiva da complexidade e da multiplicidade do mundo social” (RAMPAZO, ICHIKAWA, 2009, p. 9). É nesse contexto que os autores citam que nem sempre é fácil trabalhar com este método, pois as possibilidades são imensas e dependerão das particularidades do pesquisador e de seu contexto. Um pesquisador cujo ambiente de pesquisa seja limitador, ou por visões do orientador, ou meio em que vive, sua intuição e improvisação não terão espaço para emergir. No caso desta pesquisadora, ela acredita que teve todas as condições para que pudesse entrar em contato com seu processo criativo em todas as fases de sua pesquisa até o momento.

Destaca-se aqui as contribuições do pesquisador Avena (2008) em trazer a bricolagem para as pesquisas em educação, e, no seu caso, aliada ao turismo. O autor associou o desenvolvimento da bricolagem como um método que pode levar o indivíduo a reflexões sobre si mesmo, sobre sua prática; entretanto, o pesquisador deverá estar aberto e predisposto ao que ele chama de (trans)formação. Aqui, o indivíduo desenvolve as aptidões de sabedoria, conhecimento, juntando, separando, sintetizando, integrando, analisando, diferenciando, estabelecendo relacionamentos, totalidade, unidade, tudo isso sendo verificado pelos sentidos, aprendendo o específico e o diferente. Vivencio a epistemologia contemporânea, onde o conhecimento objetivo e a busca da verdade, aproximam-se ao objeto construído. Acredito que eu não poderia encontrar um relato mais preciso sobre como este método e processo me apoiaram neste percurso acadêmico. Por meio da bricolagem, pude trazer toda minha bagagem no ensino superior, todos os meus esforços de melhoria profissional e acadêmica, todos os meus esforços pessoais para ser e estar um ser humano melhor e ter a oportunidade de me (trans)formar ainda mais no processo de construção do conhecimento.

O produto final de uma pesquisa realizada por este método é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas entre si e que permitirão o avanço na construção de um campo de conhecimento que ainda se encontra em desenvolvimento. Essa abordagem me permitiu trazer à tona toda minha vivência no campo do ensino superior em turismo,

hoteleria e eventos, e também, como estudiosa da educação e da hospitalidade. Minhas vivências foram traduzidas e “costuradas” por meio dos processos aqui empregados e, ao final, como produto, pude tirar “um retrato” de minha trajetória e contribuições para o campo de estudo.

Durante o início do trajeto havia uma clara compreensão sobre a temática a ser pesquisada; entretanto, o meio pelo qual se chegaria até ela não estava claro. O primeiro objeto de estudo eram as metodologias de promoção de comportamentos hospitalares, mas, após pesquisas e estágio doutoral com a professora Isabel Baptista, chegou-se à temática de formação de professores para o turismo pautada em uma cultura de hospitalidade.

Sendo assim, inicio minha trajetória da *bricoleuse* em hospitalidade e educação, que busca, na revisão bibliográfica, sua tela em branco, que dá estrutura para o desenho e as cores que a modelam. Durante esse percurso, foram sendo definidas e conduzidas as etapas da pesquisa e respectivos procedimentos em cada uma delas, como serão abordadas no item a seguir.

2.3 Etapas e procedimentos da pesquisa

A revisão bibliográfica deve ser programada em um plano inicial (não definitivo) que busque ser o mais completo possível para que se adquira um conhecimento amplo sobre o tema a ser pesquisado (Soares *et al.*, 2013). Deve-se identificar e localizar fontes que serão capazes de fornecer informações pertinentes ao tema estudado. Para esta pesquisa, foram utilizados o portal da CAPES, Google Scholar, EBSCO, Web of Science e SciElo, dentre outras fontes que possuem relevância na cobertura de literatura sobre a temática de pesquisa.

Para tanto, reuniram-se os artigos e trabalhos relevantes para que eu pudesse, então, sistematizar, e interpretar os seus conteúdos. O processo de leitura inicial foi exploratório e, posteriormente, seletivo, destacando as ideias e conceitos em apoio à pesquisa, para depois realizar uma análise interpretativa do conteúdo. Segundo Soares et al. (2013), os dados por si só não dizem nada, é relevante o papel do pesquisador para a análise e junção de conceitos a ideias, para que se possa expor seu verdadeiro significado e compreender as relações mais amplas que se possam ser estabelecidas.

Sendo assim, realizei uma revisão bibliográfica que pudesse elucidar questões relevantes para a educação e para a hospitalidade. Os temas escolhidos foram: a)

desafios para a educação para o século XXI; b) escolas, universidades e comunidades de aprendizagem; c) formação de professores para o ensino superior; d) hospitalidade, alteridade e educação. O processo de levantamento bibliográfico iniciou-se no começo das disciplinas do curso, momento no qual elaborei uma “pequena” biblioteca de artigos, divididos por temáticas. Entretanto, foi realmente em minha estada em Portugal que o referencial começou a ser construído com consistência. A partir da compreensão sistemática de cada tópico, os pressupostos teóricos foram levantados para serem discutidos na finalização deste trabalho.

O referencial teórico foi fundamental para a realização das análises das entrevistas, perspectivando as falas trazidas, e para a construção das reflexões finais que apoiaram a construção dos contributos para um modelo inicial na formação de professores do ensino superior pautado na hospitalidade.

Em paralelo à revisão bibliográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores escolhidos por conveniência e pela sua relação com a temática pesquisada. O objetivo das entrevistas foi investigar a percepção e vivência desses professores do ensino superior em relação à hospitalidade.

As entrevistas promovem uma “[...] forma de interação social que valoriza o uso das palavras, símbolos e signos privilegiados nas relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido a realidade que os cerca” (FRASER, GODIM, 2004, p.139). Indicam que pela relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, existe a possibilidade de uma melhor compreensão de significados, valores e opiniões a respeito das situações e vivências pessoais. Nesse procedimento de pesquisa, o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador, pois o entrevistado oferece subsídios as conclusões do entrevistador. Por esse motivo é que o resultado da entrevista é considerado um texto negociado.

Para iniciar o desenvolvimento dessa etapa é necessário alinhar o roteiro da entrevista com os objetivos da tese e criar um roteiro que permita o aprofundamento dos temas a partir da ótica do entrevistado. Gaskell (2002, *apud* Fraser e Gondin, 2004) indica que, para a elaboração de tópicos, é importante que o pesquisador avalie seus interesses de investigação e proceda a uma crítica da literatura sobre o tema pesquisado. Os tópicos guias podem ser úteis para a elaboração de categorias de análise de resultados. Gondin e Fraser (2004, p. 145) defendem a não estruturação da entrevista, alegando que “[...] esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da autorreflexão e

da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa”. Ou seja, a apreensão de tópicos não previamente estabelecidos amplia a possibilidade de enriquecimento do processo interpretativo.

Optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada, pois proporciona ao entrevistador um melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados ao contrário de um modelo de estrutura livre, que poderia acarretar um acúmulo de informação difíceis de analisar (SILVA, FOSSÁ, 2015).

O número de entrevistas deve estar alinhado aos objetivos da pesquisa, pois depende do número de sujeitos entrevistados e o que se espera obter da aplicação desse instrumento. Como neste caso o objetivo não é esgotar um tema específico, mas, sim, explorar os distintos saberes sobre a temática do ensino superior e da hospitalidade, foram realizadas entrevistas com pesquisadores e docentes que efetivamente poderiam contribuir ao estudo por meio de sua experiência, tanto na docência, como também, pelo seu conhecimento em pesquisa sobre o tema em pauta. Nesse caso, a intencionalidade se fez presente, pois aproxima o pesquisador de uma realidade concreta onde ocorre o fenômeno a ser investigado (FRASER, GODIM, 2004, p. 148).

Os entrevistados brasileiros foram Luiz Octávio de Lima Camargo, atual professor do curso de Turismo da Escola de Artes e Humanidades da Universidade de São Paulo e ex-professor do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, que produziu um aporte teórico significativo sobre hospitalidade no Brasil; Márcia Maria Capellano dos Santos, coordenadora do programa *stricto sensu* de Turismo e Hospitalidade da Universidade Caxias do Sul, que tem diversas publicações referentes à interface entre educação para o turismo e hospitalidade, ao corpo coletivo acolhedor, dentre outras.; e Ana Paula Spolon, professora dos cursos de Hotelaria e Turismo da Universidade Federal Fluminense, que também tem realizado diversos esforços para integrar docentes e pesquisadores da temática da hospitalidade em diferentes partes do mundo, e escreve sobre a temática da hospitalidade acadêmica e seus desdobramentos na pesquisa científica.

Dos professores portugueses, entrevistou-se a professora Isabel Baptista, docente do curso de Pedagogia Social e coordenadora de Ética da Universidade Católica Portuguesa. Seus conhecimentos sobre a temática hospitalidade e educação precisavam ser sistematizados rigorosamente, visto que ela é uma das maiores referências nesta correlação entre hospitalidade e educação. Ainda em Portugal, entrevistou-se o professor Adalberto Dias de Carvalho, professor catedrático da Universidade do Porto,

que possui doutorado em Turismo pela Universidade de Girona, teve sua trajetória reconhecida na formação de educadores sociais, utiliza-se do discurso da hospitalidade em suas obras e atualmente dirige o renomado curso de turismo na posição de diretor do Instituto Superior de Comércio Exterior e Turismo (ISCET).

De nacionalidade inglesa, entrevistou-se o professor Conrad Lashley, reconhecido pela comunidade científica internacional pelas suas significativas contribuições à pesquisa sobre o ensino de Hotelaria e, posteriormente, aos estudos sobre a hospitalidade em serviços e hospitalidade nas relações de imigração.

O grupo entrevistado possui tanto experiência na prática docente de pelo menos vinte anos no ensino superior, como também, em pesquisas correlatas ao tema estudado. Para essa etapa, era relevante que os docentes entrevistados tivessem conhecimento sobre a teoria e prática da hospitalidade.

As entrevistas foram conduzidas entre 1 de abril e 10 de junho, e todas foram realizadas e gravadas pelo Skype, com exceção da entrevista com o professor Adalberto Dias de Carvalho, que foi realizada presencialmente, em três encontros distintos. As perguntas norteadoras da entrevista (Apêndice A) versaram sobre: a) desafios do ensino superior na prática docente; b) cultura da hospitalidade na formação docente; c) formação docente pautada na cultura da hospitalidade; d) professor hospitaleiro e atitude hospitaleira na prática docente; e) estratégias para o ensino da cultura da hospitalidade. Destaca-se aqui, que como as pesquisas em hospitalidade evoluíram de forma acentuada pelas vias do Turismo e da Hotelaria, todos os professores entrevistados, com exceção da professora Isabel Baptista, são oriundos de cursos de Turismo e/ou Hotelaria. Portanto, as perguntas utilizadas também adereçaram questões correlatas a essas áreas de conhecimento.

Utilizou-se a ferramenta Sonix (<https://sonix.ai/>) para a transcrição eletrônica das entrevistas. A ferramenta possibilita uma revisão detalhada e rápida do conteúdo, com recursos inteligentes de revisão e de marcação de conteúdo. Posterior às transcrições, as entrevistas foram revisadas frente às minhas anotações registradas no momento de cada entrevista, a fim de preencher eventuais lacunas ou dirimir dúvidas.

Em seguida, realizei o processo de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), pois é uma técnica reconhecida e validada para a análise das comunicações. Por meio dela, foi analisado o que foi dito nas entrevistas ou observado por mim durante o processo. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Salienta-se o caráter social da análise de

conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

A fim de trazer uma organização para a análise das falas, busquei na metodologia proposta por Bardin (1977) uma orientação para a condução desse processo. Como ela apresenta um conjunto de instrumentos metodológicos que permitem analisar conteúdos verbais e não verbais, e permite, em relação a interpretação, a combinação entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, esta se mostra como um método válido e pertinente para a condução desta análise. Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado. Deve-se levar em consideração que esta técnica também considera como relevante o uso da criatividade e da imaginação na definição das categorias de análise, tendo sempre em consideração o rigor e ética, essências para o desenvolvimento de uma pesquisa científica (SILVA, FOSSÁ, 2015).

Na fase da pré-análise sistematizei as ideais iniciais propostas pelo quadro referencial. Realizei uma leitura flutuante das entrevistas com o intuito de estabelecer um contato inicial informado (considerando que o material já havia sido lido atentamente uma primeira vez no processo de validação das transcrições), destacando possíveis temas que já apareciam na fala dos entrevistados.

Para a segunda leitura oficial, foi utilizado o software NVIVO versão 1.3, por meio do qual foram sendo identificados os nós temáticos iniciais. Os nós temáticos apresentam-se, então, como os indicadores que apoiaram a interpretação do material coletado. Procurou-se nesse processo seguir a três regras fundamentais destacadas por Bardin (1977) para que fossem escolhidos os dados analisados: a) exaustividade (cuidado para que nenhum fato relevante ficasse de fora da análise); b) representatividade (no caso deste material, todas as entrevistas foram consideradas); c) homogeneidade (para que os dados analisados escolhidos não fossem demasiados heterogêneos); d) pertinência (verificar se os documentos escolhidos para a análise correspondem de maneira adequada aos objetivos levantados para a análise).

Na segunda fase, validou-se a operação de codificação dos nós, tanto na classificação como na agregação de informações de categorias simbólicas ou temáticas. Nessa fase, evidenciam-se as unidades de registro (parágrafos da entrevista), com resumos de cada uma delas para identificação de termos-chave com o objetivo de compreender o sentido da fala dos entrevistados.

Já na terceira fase, realizou-se a interpretação e inferência dos dados por meio

dos quais busquei encontrar os conteúdos manifestados e latentes no material coletado. O aporte teórico apoiou o processo de análise das entrevistas que evidenciam e trazem à luz perspectivas ora já validadas por autores, ou novas perspectivas que incitam a necessidade de se buscar uma nova literatura, ou para a captação de insights para a análise final do material.

Após análise das entrevistas, elaborei um texto final, apresentando discussão e diálogo entre a minha visão apropriada, os objetivos estabelecidos pelo trabalho, as teorias pesquisadas e as falas dos entrevistados. Nessa conversa, procurei elucidar o alcance de cada um dos objetivos propostos, mas buscando trazer uma real contribuição para o avanço nas reflexões sobre a aproximação entre hospitalidade e educação aplicadas ao contexto do ensino superior com ênfase na formação de professores. Os entrevistados foram codificados como E1, E2, E3, E4, E5 e E6 para garantir o anonimato de cada um.

Após a finalização desta etapa, apostei em um novo estilo de apresentação dessas entrevistas, no qual cada pergunta seria apresentada de acordo com seu capítulo teórico respectivo, e não como um capítulo exclusivo. Dessa forma, propus um diálogo entre o aporte teórico e as falas dos entrevistados que elucidam o caráter prático desta pesquisa.

O capítulo final foi estruturado a partir de cada objetivo delineado inicialmente, para que os resultados pudessem ser evidenciados de forma a validar o meu percurso nesse processo. Com o uso da bricolagem não é esperado que esse assunto se esgote, pois, de acordo com Neira e Lippi (2012, p. 613) é “[...]impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça”. Adiciona-se que no uso deste método a produção de conhecimentos não se finaliza e estará em constante processo de realimentação e expansão.

3 VALORES E METAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

O percurso teórico desta tese tem início a partir das concepções de educação propostas pela Organização das Nações Unidas, que, de forma consistente, estão engajados em promover melhorias na educação global, tanto em questões qualitativas (como a educação é concebida e entregue no mundo), como quantitativas (aumentar o número de pessoas atingidas por processos educativos e o aumento dos índices de conhecimento). Sendo assim, seus documentos são relevantes para que se possa conhecer os macros sistemas que interferem no desenvolvimento desta pesquisa.

3.1 Educação como direito humano

A educação como um direito humano foi referida, pela primeira vez, no art.º 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, após o período pós guerra. Após este marco, diversos desdobramentos e definições promoveram o debate e a evolução do tema. Naquele momento a declaração indicava:

- 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
- 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948, s.p.)

Entretanto, por meio de declarações de outras instituições de relevância e até mesmo da própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), verifica-se que a educação como direito humano é cada vez mais valorizada pelos seus efeitos tangíveis na saúde, no desenvolvimento social e econômico do homem. No Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (ONU, 1948), estão relatadas as diretrizes de que a educação deve visar o desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e

grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), nos artigos 28º e 29º destaca o direito da criança à educação, com base na igualdade de oportunidades e a educação como mola propulsora do desenvolvimento da personalidade da criança, conforme aponta Gomes (2013). Guiados pela primeira Declaração dos Direitos Humanos, diversos textos relevantes versam sobre a proteção ao direito à educação, indicando recomendações e quadros de ação. São eles: Declaração dos Direitos da Criança, Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, Quadro de Ação Integrado sobre a Educação para Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, Quadro de Ação de Dacar – Educação para todos: cumprir os nossos compromissos coletivos, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação para os direitos humanos, entre outros, conforme analisa Gomes (2013). Verifica-se, por meio desses documentos, que o direito à educação é um direito humano fundamental que exige uma postura dos estados no que diz respeito a sua proteção e implementação. Para Gomes (2013, p. 9) “[...]o direito à educação é considerado por vários autores como um ‘direito de empoderamento’, pois é através deste que podemos experienciar os benefícios de outros direitos econômicos, sociais e culturais, bem como civis e políticos”. Isso quer dizer que o indivíduo pode controlar não somente a sua vida, mas também o poder que o Estado exerce sobre a vida dele. Ele desenvolve, dessa forma, a autonomia e poder sobre sua própria vida, apresentando, dessa maneira, um fator de mobilidade social. A autora indica que, se um indivíduo não tem acesso à educação, seja a mais elementar como ler e escrever, dificilmente terá conhecimento dos seus direitos enquanto ser humano e cidadão, pelo que não poderá exigí-los, nomeadamente, perante o Estado.

Verifica-se que a educação para os direitos humanos se correlaciona a uma abordagem pedagógica que fomenta a ação, para que cada ser humano possa ser protagonista de mudanças na sua própria vida, reconhecendo, assim, a dignidade humana, a empatia e o ativismo.

A educação se posiciona como marco definitivo de desenvolvimento humano, econômico e social. E, no início do século XXI, diversas projeções, previsões e ações para a educação do novo milênio foram pautadas em três documentos de grande relevância mundial. Esses foram profundamente discutidos por ministérios da educação, escolas, universidades, organizações não governamentais e diversas entidades

envolvidas com o tema da educação. São eles: o relatório “Aprender a Ser”, de Edgar Faure (1972) que delineia a base para o relatório de Jacques Delors (1999), intitulado “Os quatro pilares da Educação”, a obra de Edgar Morin (2000) “Os setes saberes necessários a educação do futuro”, e, recentemente, a declaração dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” da UNESCO, que incluem a educação em seu repertório. Todos os documentos apresentam, de certa forma, a evolução ou o desdobramento das ações necessárias para a compreensão e articulação do artigo 26, da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas no reconhecimento da educação como um direito humano. Apresentam valores universais, apoiados na liberdade individual, na emancipação e em um conceito humanista de seres humanos como donos de seu próprio destino. Ambos pedem uma utopia no sentido de uma visão ideal de uma sociedade justa, na qual se busca um mundo melhor para se viver. Refletem sobre o futuro da educação questionando a validade dos sistemas existentes, não apenas da educação, mas da sociedade como um todo (ELFERT, 2015).

O relatório “Aprender a ser” conhecido como relatório Faure (1972), foi o resultado da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida pelo político francês e ex-ministro da Educação Edgar Faure. O relatório, que deveria ajudar os estados membros a formular estratégias para o desenvolvimento da educação, foi considerado uma contribuição para a Segunda Década de Desenvolvimento e o Ano Internacional da Educação (UNESCO, 1970).

O relatório permeia o espírito do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que foram os anos em que uma visão cosmopolita da justiça global surgiu como apelo a um novo contrato social que não apenas envolvia estados, mas todos em todos os lugares, tendo em consideração que as pessoas (e não os estados) são os principais sujeitos da moralidade internacional (MOYN, 2013). A educação ao longo da vida estava no cerne das sociedades de aprendizagem, nas quais o foco não era mais a escolaridade, instituições educacionais e provisão, mas o processo de aprendizagem ao longo da vida de cada indivíduo, que permitiria a formação do "homem completo", um agente de desenvolvimento e mudança, promotor da democracia, cidadão do mundo e autor de sua própria realização (Faure et al., 1972, p. 158).

O relatório apela à educação para contribuir com a livre reflexão e consciência política, para que os seres humanos entendam as estruturas do mundo em que devem viver e, onde necessário, mostre um compromisso pessoal na luta para reformá-los. O relatório Faure tinha um caráter político-filosófico, na medida em que vinculava as

ideias educacionais ao desenvolvimento geral da sociedade, à igualdade e à democracia como um sistema social e político e ao que o relatório chamava de "cooperação internacional" ou "solidariedade" com os países em desenvolvimento, conforme aponta Elfert (2015). A autora indica que o relatório respondeu à frustração geral sobre as inadequações das políticas educacionais ao criticar a expansão linear dos sistemas educacionais e recomendou uma mudança do quantitativo para o qualitativo, da imitação e reprodução à busca de inovações, de um procedimento uniforme a diverso.

Acredita-se que o relatório Faure foi um segundo movimento da reforma pedagógica (após o primeiro da virada do século) e foi visto como um ponto de virada, que marcou a mudança de uma ênfase na escolarização, para uma perspectiva mais ampla que incluía pilares menos tradicionais da educação, como a educação não formal e informal (FIELD, 2001). Um dos pontos mais relevantes foi realmente o desafio de formalizar a educação na arquitetura ao longo da vida (FAURE, 1972, p.55). Faure acredita que o processo de educação deve estar intimamente ligado à experiência da vida, em todos os momentos, pautado na fenomenologia do ser, conforme aponta, Friedrich e Lee (2011) e Su (2011).

O relatório Delors foi lançado 24 anos após o relatório Faure, em um contexto político e socioeconômico muito diferente. Era o fim da Guerra Fria, a ascensão do capitalismo no mundo, permeado pelo neoliberalismo e a esperança da cooperação internacional e um interesse renovado nos direitos humanos (ELFERT, 2015). A autora aponta que nesse clima de esperança, a UNESCO esforça-se para elevar seu perfil intelectual, defendendo os direitos humanos contra a disseminação de uma visão da educação orientada pelo mercado e afirmando seu papel como um normatizador global em educação. A pergunta norteadora do relatório foi "Que tipo de educação é necessária para que tipo de sociedade no futuro?" (UNESCO, 1994, p.39). Para responder a essa pergunta, Jacques Delors (1999) apresenta os quatro tipos fundamentais da educação, ou as quatro vias do saber, conectadas por meio de fortes pontos de interligação entre elas. Os quatro pontos definidos foram: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Delors (1999) destaca que aprender a conhecer, sem sombra de dúvidas, tem sido o saber mais valorizado na sociedade, pois é por meio da compreensão do mundo que cerca o sujeito que ele poderá viver dignamente. Acredita que essa aprendizagem deve ser pensada e planejada para ocorrer em todas as fases da vida. É uma forma de viver em que o sujeito se coloca no papel ativo de aprendiz. Não apenas no ensino

formal, mas, sim, em todas as esferas de sua vida cotidiana. O sujeito desenvolve o prazer de compreender, de conhecer e descobrir. O documento orienta sobre os aspectos motivacionais da aprendizagem, que muito ficam a cargo dos educadores, os quais eles chamam de “[...] sensíveis às necessidades, dificuldades e idiossincrasias dos estudantes”.

São os educadores também os responsáveis por apresentar as metodologias adequadas e facilitadoras da retenção e compreensão dos conteúdos. Eles esperam que, por meio dessas ações, o aluno possa despertar para o desejo e a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor para que seu espírito crítico seja desenvolvido e que, assim, o estudante possa construir suas próprias opiniões e defendê-las. Delors (1999) acredita que o conhecimento apoia o sujeito na construção de “armas e dispositivos” intelectuais que possam apoiar o seu desenvolvimento social, onde o sujeito poderá se aventurar sozinho pelos domínios do saber e do desconhecido. Sendo assim, elenca o aprender a aprender como a oportunidade de se beneficiar da proposta de educação ao longo da vida. Adiciona que o conhecimento, não deve, dessa forma, ser desvinculado do aprender a fazer.

No século que se iniciava, já era perceptível que havia uma “desmaterialização” da aprendizagem com o aumento da economia voltada para o setor de serviços. Entretanto, muitos desses serviços definem-se principalmente em função das relações pessoais que se estabelecem. Nesse sentido, verifica-se que o mundo do trabalho estava voltado para o desenvolvimento do conhecimento e da valorização do saber e não do saber fazer. Os sujeitos não estavam mais tão envolvidos na indústria, ou na agricultura, tampouco na mão de obra artesanal. O setor terciário, que se fortalecia, exigia o cultivo das qualidades humanas que as informações tradicionais não transmitiam. Sendo assim, Delors (1999) defendeu que as relações interpessoais teriam um papel cada vez mais importante para a solidificação de uma educação que trouxesse criticidade ao educando. Os aprendizes deveriam ser capazes de cultivar qualidades humanas que as informações tradicionais não transmitem e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. O aprender a fazer consiste em aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, sabendo se comunicar (reter, transmitir, interpretar e selecionar a informação) com senso crítico e promovendo um maior número de conexões entre as pessoas.

Dessa forma, o aprender a viver com os outros aparece como o terceiro saber necessário, e aquele que apresenta um dos maiores desafios aos educadores, pois está

atrelado ao campo dos valores e atitudes dos sujeitos. Neste tópico, o autor aposta na educação como veículo de paz e tolerância para minimizar os conflitos oriundos do preconceito, da violência e das rivalidades milenares e diárias. É importante salientar as pequenas violências diárias testemunhadas ao redor do globo, tais como, a violência doméstica, no trânsito, assédios, homofobia etc. Aprender a viver com o outro é certamente um dos maiores desafios da humanidade, e o autor não apresenta uma receita, ou ações concretas que possam apoiar o educador nesse sentido. Indica, entretanto, que se deve haver uma “descoberta progressiva do outro”, sendo que essa descoberta (que ele não indica como deve ser feita) pode reduzir os preconceitos, trazendo conhecimento real e profundo sobre a diversidade humana. Indica também a necessidade da participação em projetos comuns, pois poderiam levar a descoberta de pontos em comuns entre os grupos e, conseqüentemente, haveria a redução de atritos. O homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante. Sendo assim, o educador deveria sempre adotar a perspectiva de grupos étnicos e religiosos distintos, ensinar a história das religiões e costumes, indicar semelhanças e interdependências que existem entre todos os cidadãos do planeta. Valoriza-se aqui a coletividade em detrimento à individualidade e orienta intensamente a atuação de jovens em projetos sociais (CARNEIRO, DRAXLER, 2008).

O quarto saber essencial refere-se ao aprender a ser, e este depende diretamente dos demais saberes. Carneiro e Draxler (2008) consideram que a Educação deve ter como finalidade principal o desenvolvimento integral do sujeito. Este desenvolvimento implica aprimorar a sensibilidade do sujeito, o seu sentido estético, a compreensão e valorização da saúde e do corpo, a responsabilidade pessoal do seu autodesenvolvimento e o seu desenvolvimento espiritual. É, de fato, um saber voltado para o desenvolvimento individual, porque, só a partir desse estado de autocuidado e nutrição, é que o sujeito será capaz de estabelecer relações interpessoais positivas e saudáveis com outros sujeitos. É uma forma de estar no mundo em que os indivíduos podem evoluir permanentemente e intervirem de forma consciente e proativamente na sociedade. Delors (1999, p.81) enfatiza que “[...] mais do que nunca, a educação parece ter como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seus próprios destinos”.

É importante considerar para esta tese o impacto da publicação de Edgar Morin, “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (MORIN, 2000), que converge

na escala de tempo, em sua proposição com todos os documentos apresentados até o momento (Relatórios Faure e Delors) e que também foi amplamente divulgado e utilizado como obra norteadora para instituições de ensino superior no Brasil. O texto tinha como objetivo desenvolver a visão da transdisciplinaridade na educação, pautada em sete saberes que poderiam indicar um caminho para os sujeitos envolvidos com educação. O que se esperava era a intenção de promover um processo de ensino e aprendizagem capaz de formar integralmente o sujeito no século que estava nascendo e que também tirasse professores e gestores educacionais de suas zonas de conforto. Era o momento certo para gerar mudanças relevantes na forma como o Brasil estava desenvolvendo a educação no país.

Essa publicação abarcou temas relevantes para a educação contemporânea, para que os principais atores das instituições de ensino pudessem potencializar sua presença nos debates políticos. Por meio das reflexões sobre os sete saberes necessários, esperava-se que os professores e gestores educacionais pudessem enfrentar os desafios e as incertezas daquele momento. O que se aguardava eram ações de reconstrução didático-pedagógicas escolar, que contemplariam novas maneiras de ensinar que considerassem os seguintes aspectos: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano (MORIN, 2000).

Destaca-se para esta tese três dos saberes: ensinar a condição humana, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Todos esses três saberes direcionavam-se à necessidade de uma educação reveladora da face do outro, sem que esse outro tivesse medo de ser descoberto e conectado, por meio da qual buscar-se-ia o respeito no outro, e, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade de si mesmo. Somente assim seria possível desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano, fundamentais para que pudéssemos repensar em novas estratégias de ser e estar no mundo, e também para combater o egocentrismo e a xenofobia, questões de alta relevância no momento que esta tese está a ser escrita.

Verifica-se que os textos da UNESCO produziram um impacto profundo nas instituições de ensino, norteando uma série de documentos e ações. Apoiaram a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, Planos de Desenvolvimento Institucionais, Projeto Pedagógicos de Cursos, Planos de Ensino e Planos de Aula; entretanto, o que se observa é o foco contínuo nos dois saberes iniciais do relatório

Delors, aprender a conhecer e aprender a fazer (sendo este perceptível em menor escala). Além disso, existem críticas e resultados concretos sobre as temáticas propostas, como essas se desenvolvem e as barreiras ou situações de contexto, que inibem o seu desenvolvimento.

Por exemplo, no estudo encomendado pela própria UNESCO sobre as concepções curriculares nas escolas brasileiras, desenvolvido por Maximiliano Moder (MODER, 2019). Verifica-se que, na prática, poucas mudanças efetivamente ocorreram na estrutura curricular das escolas no país. O autor atribui esse resultado à existência de tensões não curriculares suficientemente poderosas para homogeneizar, em alguma medida, o desenvolvimento curricular no país. O autor refere-se a tensões que estão presentes e devem ser consideradas pelas autoridades administrativas responsáveis pela elaboração curricular e pelo docente, que é quem implementará o currículo em sala de aula. Essas tensões são referidas pela UNESCO como desigualdade e carência de formação dos professores (inicial e continuada), e que podem ser acentuadas em contextos em que a desigualdade for maior. O autor adiciona ainda, dentre outros elementos, o papel fundamental das políticas de melhoria em educação que possuem características normalmente distintas de outras políticas públicas. Moder (2019) relata que as intervenções em educação, essencialmente aquelas orientadas às mudanças em aprendizagem, deveriam ser implementadas, a partir do primeiro ano do sistema educacional, no qual poderão percorrer seu caminho de formação até último ano do ensino médio. Esse seria o pressuposto das políticas de melhoria da educação. No entanto, o autor acrescenta que não é viável esperar resultados positivos de políticas de melhoria da educação quando essas mudam a cada três ou quatro anos. As agendas políticas, acrescenta, são pressionadas para terem resultados rápidos para que permitam a reeleição dos governos. O autor argumenta que as políticas que necessitam um esforço mais amplo para começar a dar resultados são substituídas pelas políticas de efeito mais rápido. Sustenta que as mudanças curriculares são políticas de efeito mais longo e que surtem resultados efetivos somente a médio prazo, sejam eles positivos ou negativos. Sendo assim, o processo político é uma força de tensão marcante para trazer mudanças de longo prazo nas sociedades.

Embora, todos concordem que a educação é o caminho para o desenvolvimento de um país e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, são poucos os governos que se dispõem a investir seu capital político para

desenvolver políticas que não alcançarão resultados esperados dentro do seu período de gestão, e que muito possivelmente serão alteradas com a mudança de governo. Moder (2019) acrescenta ainda que, além das questões políticas, as mudanças no campo educacional apresentam barreiras fortemente associadas à formação e qualificação de professores, visto que são estes um dos principais protagonistas dos processos de mudança. Os docentes são chamados a mudar sua prática, adotar novas ideias, incorporar outras perspectivas para que as novas concepções possam funcionar. Entretanto, esse docente também não foi educado para o aprender continuamente, aprender ao longo da vida, aprender a estar com o outro e aprender a ser. Ele também carrega consigo as deficiências e desafios relatados por Delors (1999).

Gadotti (s.d) em uma publicação para o acervo oficial de Paulo Freire, faz uma reflexão profunda sobre a proposta da UNESCO de Educação ao Longo da Vida. O autor acredita que esta proposta perdeu suas características iniciais, que deveriam estar voltadas para a participação e cidadania, e que, aos poucos, passou a se voltar para as exigências do mercado. Em consonância com a teoria do capital humano, relata que a aprendizagem passou a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não mais um direito. Dessa forma, a educação ficou voltada para a formação e para a aprendizagem, traduzida nas políticas sociais e educativas com uma visão instrumental e mercantilista.

Corroborando com Freire (2000), o autor acredita que a aprendizagem deve perdurar ao longo da vida, de forma permanente, utilizando-se da teoria e da prática em processos de retroalimentação. Freire (2000) enfatizava que os sujeitos são seres inacabados, incompletos e inconclusos e, por isso, é relevante que possamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. Gadotti (s.d) aponta que é assim que avançamos, de forma coletiva, na construção de nossa própria humanidade. A crítica do autor refere-se principalmente ao desvio do termo Educação ao Longo da Vida, para o Ensino de Adultos (EJA). Pois a Educação ao Longo da Vida indica que ela ocorre em todas as idades e não somente na vida adulta. Acrescenta-se a essa questão a formalidade e informalidade. Na Educação ao Longo da Vida, diversos processos de aprendizagem ocorrem em espaços e ambientes não formais. Reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades, afirma Gadotti (s/d). O autor acredita que a Educação ao

Longo da Vida é uma estratégia para acelerar o crescimento econômico e a competitividade, e está baseada no modelo do capital humano. Entretanto, na concepção do autor, a Educação ao Longo da Vida deveria estar pautada em um modelo humanitário, reforçando a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã.

Esses dois exemplos ilustram esta proposta da UNESCO que se desenvolveu no Brasil e seus entraves desde 2000, quando o relatório foi publicado no país. Mesmo com todas as dificuldades, a educação é um tema central que está sempre no palco das discussões políticas internacionais, nacionais, com forte pressão da mídia e inúmeros especialistas, apontando os novos caminhos e indicando mudanças necessárias. O trabalho da UNESCO é incansável para fomentar esta agenda em suas discussões de política internacional, além de monitorar (ainda que de forma não minuciosa) os resultados de suas agendas.

Dessa forma, criou um outro marco referencial para a educação do século XXI. Este marco foi o estabelecimento dos 17 ambiciosos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em 2015, em acordo com adesão de governos de diversos países.

3.2 Instituições de ensino frente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Esses objetivos prometem superar uma gama de problemas - da pobreza e da fome à saúde e igualdade de gênero - até 2030. De acordo com a ONU, a agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Sua intenção maior é a erradicação da pobreza extrema, pois acreditam que esse é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Os objetivos propostos são listados no quadro 1, a seguir.

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

- Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
- Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
- Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.
- Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (*).
- Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
- Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- Objetivo 17.** Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Quadro 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Fonte: UNESCO (2019). Disponível em <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>

Dos dezessete objetivos, todos, de certa forma, estão ligados à educação. Entretanto, o objetivo de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida é aquele que adere melhor à temática da educação.

Nesse objetivo está contemplado todos os níveis de educação, que enxerga como fundamental uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios dos direitos humanos e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019). A entidade acredita na promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos como as principais ações desse objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento.

Benavot e Naidoo (2018) relatam que este ODS surgiu após um longo período de quase quatro anos de intensa consulta pública e envolvimento com representantes de

governos, sociedade civil e outras partes interessadas. A UNESCO, UNICEF, PNUD, com o apoio de diversos governos, desenharam o modelo inicial e finalmente endossado em 2015, por 1.600 participantes de mais de 180 países, na Declaração de Incheon no Fórum Mundial de Educação em República da Coreia. Este ODS divide-se em 10 ações, as quais são descritas no quadro 2, a seguir.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.8 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.9 Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.10 Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Quadro 2 – Ações do ODS 4

Fonte: UNESCO (2019). Disponível em <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>

Benavot e Naidoo (2018) defendem que a proposta da UNESCO pode começar a expandir os esforços no sentido de ajudar os habitantes mais pobres do mundo e as comunidades mais marginalizadas, por meio da maior atenção pública e da capitação de recursos necessários para sanar muitos problemas negligenciados. Enquanto atendem a uma variedade de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, emprego e proteção social, os ODS's também abordam mudanças climáticas, consumo sustentável e proteção ambiental. Referente ao ODS quatro, que discorre sobre a educação, indicam que é um meio essencial para a mobilização social e a criação de pressão entre os diferentes *stakeholders*. Este objetivo fornece a indivíduos, governos, agências internacionais, organizações da sociedade civil e o setor privado uma direção e meios para vincular metas específicas da educação às prioridades mais amplas dos ODS em torno de pessoas, planeta, paz e prosperidade. Os autores observam que todos os governos envolvidos no processo consideraram o tema Educação para Todos (EPT) uma agenda inacabada, em que muitos avanços ainda devem ser feitos. Defendem como um direito humano fundamental a educação de qualidade e a educação como um bem público e acreditam que a entrega da educação é uma responsabilidade coletiva do governo, famílias, comunidades, organizações da sociedade civil e setor privado.

Com base nesses princípios, quatro abordagens principais foram delimitadas para os avanços dos ODS's: a) a paz e o desenvolvimento sustentável devem estar no centro dos esforços para promover o desenvolvimento inclusivo e equitativo para além de 2015; b) a estrutura pós-2015 deve ser de relevância universal, construída em torno de uma estrutura comum de metas, mas permitindo o estabelecimento de metas nos níveis regional e nacional; c) serão necessários esforços especiais para fortalecer os vínculos entre a educação e outros setores de desenvolvimento; d) uma estrutura para a aprendizagem no século XXI deve promover o desenvolvimento de sistemas inclusivos de aprendizagem ao longo da vida.

O relatório da UNESCO Educação para Pessoas e Planeta: Criando Futuros Sustentáveis para Todos (2016) registrou o progresso no cumprimento dessas metas. Os resultados são alarmantes, principalmente em relação ao quarto objetivo, que prima por "[...] uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos", cuja previsão é que este apenas será cumprido após várias décadas, quando as crianças de hoje estiverem se aposentando. O relatório aponta que ainda temos queda nos números de crianças que permanecem na escola.

Verifica-se também que, após a crise financeira de 2008, a vontade política internacional de resolver a crise global da educação se dissipou. A ajuda à educação, inclusive da União Europeia e do Banco Mundial, está em declínio desde 2010, caindo em US \$ 600 milhões entre 2013 e 2014.⁶ Enquanto isso, os gastos com ajuda em saúde continuam a crescer - um sinal de que a educação está caindo na lista de prioridades dos doadores.

No entanto, nunca houve uma necessidade maior. Quase meio bilhão de crianças vivem em países afetados por guerras, fome e epidemias mortais. A Síria alcançou a educação primária universal em 2000, mas agora, 2,8 milhões de crianças sírias estão fora da escola, alarma Pota (2017). A autora enfatiza que agora seria o momento de um grande aumento no investimento em educação. Os ODS's do Milênio já colheram os frutos mais baixos - aumentando o número de vagas escolares no mundo em desenvolvimento. Fornecer educação para todos é difícil, e aumentar a sua qualidade será quase impossível. A autora destaca para o fato de que a sociedade poderá ser atingida por um choque econômico a ser causado pela “quarta revolução industrial”, que substituirá muitos empregos pela automação. Como exemplo, sinaliza a Etiópia, que poderá perder 85% dos seus empregos para a economia da automação. A autora critica que “[...] a cultura de aprendizado em sala de aula nos países em desenvolvimento - particularmente na África - não produzirá a curiosidade, criatividade e pensamento crítico que os empregos do futuro exigirão” (POTA, 2017, p.369). Adiciona que, para que se alcance a qualidade, maiores investimentos deverão ser realizados, principalmente no que se refere à remuneração e treinamento de professores. Entretanto, a autora assinala que os investimentos públicos seriam tão altos que, infelizmente, não conseguiriam atingi-los. Indica como saída para esta lacuna o papel das escolas privadas, das ONG's e instituições de caridade. A autora cita exemplos de escolas na Índia que conseguiram reduzir o valor das mensalidades (0,40 centavos de dólar ao dia) e aumentar a qualidade do ensino.

Nesse cenário, uma em cada três crianças nas áreas rurais estudam em escolas particulares, o que representa um aumento de 40% nos últimos 10 anos. Isso está fornecendo um fluxo de investimento na construção de escolas e na melhoria da qualidade dos professores que não estão a mercê de orçamentos governamentais. Pota (2017) enfatiza que os setores público, privado e voluntário estão aqui para ficar e, portanto, devem colaborar. Estes acabam por elevar os padrões e serem conhecidos com

os disruptores das mudanças no setor. Entretanto, muitos se opõem ao envolvimento privado, apesar das evidências de que ele pode alcançar melhores resultados.

Svyrydenko (2014), ao discutir o papel significativo da universidade na cultura moderna, discorre sobre alguns desafios a serem enfrentados por essas instituições no século XXI. Aponta que as tendências da modernização do ensino superior em escala planetária estão incorporadas às mudanças nas formas organizacionais das instituições de ensino. Refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem a distância e aberta e a atualização de ideias de universidades virtuais e megauniversidades, por exemplo. O autor aponta a necessidade em relação às mudanças nas práticas educacionais, visando à formação de uma nova personalidade estudantil, uma personalidade que corresponda a solicitações da sociedade moderna, que são estas: habilidades para se encaixar na dinâmica social de alta velocidade, pensamento global, tolerância, respeito ao outro, competência para projeção da carreira e da vida nas escalas da civilização humana, dentre outras.

As universidades devem pensar em como se tornar sistemas modernos de ensino superior e articular tarefas de alta prioridade para esta modernização da esfera educacional em resposta a transformações sociais fundamentais, juntamente com tentativas de busca de recomendações práticas para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável da UNESCO (SVYRYDENKO, 2014). O autor argumenta que a prática das universidades está “geneticamente” ligada à tradição, à liberdade educacional, à ética acadêmica, etc., e elas são inspiradas na era medieval. Denota que para os acadêmicos, é difícil deixar as inovações entrarem na prática diária da educação. Na maioria das escolas, o ensino-aprendizagem permanece fundamentalmente o mesmo de um século atrás, mesmo em países industrializados. Na sala de aula, um professor enfrenta cerca de trinta alunos por cinquenta minutos, e o livro ainda é a tecnologia básica dominante.

A atual situação de algumas universidades é crítica, argumenta Svyrydenko (2014), pois apresentam-se de forma inerte e ainda baseada na tradição. Algumas instituições ainda não se encaixam nas novas demandas e desafios do mundo. Entretanto o autor enfatiza a importância do ensino superior no atual contexto, pois este deve corresponder às solicitações sociais, pensando principalmente nos jovens de hoje. Ele apresenta o conceito de megauniversidade como uma resposta a esses desafios por meio do ensino a distância. Acredita que hoje devemos pensar em uma universidade multinacional, multicultural, multicampus, multissites, multilíngue, multimodal etc. A

universidade não é mais uma comunidade homogênea de estudiosos e estudantes que compartilham um único espírito, a universidade. Acredita que a universidade deve se tornar uma comunidade heterogênea em que os sujeitos buscam interesses e propósitos pluralistas, (SVYRYDENKO, 2014).

Entretanto, deve-se apontar que esses desafios citados remetem a desafios de caráter global, sem considerar as distintas realidades que podem moldá-los. Por exemplo, no caso brasileiro, não se pode deixar de acrescentar os desafios de acesso, permanência e conclusão no ensino superior (FELIPPE, 2016), que serão considerados no próximo capítulo, quando se trata da formação do ensino superior no país.

Verifica-se, entretanto, com todos esses desafios expostos, que o progresso real do ODS 4 exigirá mudanças substanciais nos níveis nacional, regional e local. Precisarão de ações articuladas e oportunas por todos aqueles que formulam e implementam políticas educacionais, bem como por aqueles que fornecem recursos para a provisão de educação - formal e não formal. Somente envolvendo um amplo conjunto de atores - formuladores de políticas, funcionários de ministérios, líderes comunitários, funcionários de escolas, pais e os próprios alunos - é que as metas globais de educação serão atingidas.

Benavot e Naioddo (2018) declaram que os maiores desafios incluem a coordenação de uma ação coletiva entre uma multiplicidade de atores. Estes deveriam mobilizar financiamento adequado para atender à escala e escopo da agenda dos ODS e abordar as lacunas relacionadas a três condições facilitadoras primárias: capacidade humana necessária, instituições eficazes e vontade política. Todos esses possíveis gargalos e barreiras podem ser enfrentados e superados por meio de parcerias eficazes nos níveis global, regional e nacional. Os autores sustentam que, seria improvável vencer essas barreiras somente dentro do setor educacional ou por atores, agências e países. Os autores apontam que nas últimas décadas, os sistemas nacionais de educação foram afetados por grandes mudanças, tais como a crescente interdependência entre povos e economias; os movimentos migratórios de famílias e indivíduos dentro dos países e através das fronteiras nacionais, geralmente devido a conflitos, desastres ou mudanças climáticas; a propagação do uso de novas tecnologias e plataformas digitais; aumento do acesso a enormes quantidades de informação e mídia; e mais.

A Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI (BAPTISTA, 2005, p. 111) considera ainda a necessidade de olhar para as tensões que se delineiam neste novo século e afetam diretamente a educação e a gestão curricular, por assim dizer. São elas:

a tensão entre as questões locais versus as globais, em que existe a necessidade de conectar os conceitos de cidadania comunitária e o de consciência planetária; a tensão entre o universal e o singular, em que se deve conectar a individualidade e o caráter único de cada sujeito aos valores que são comuns à condição humana; a tensão entre modernidade e tradição, em que se deve preservar a memória social e cultural de cada comunidade e ainda assim, encontrar novos caminhos para o envolvimento com as novas dinâmicas de produção da novidade e da inovação; a tensão entre soluções de curto e longo prazo, ordenado para um caminhar paciente e sustentado; a tensão entre competição e igualdade, em que se deve apoiar a ambição individual de cada sujeito a condições de que todos possam se realizar também; a tensão entre produção dos conhecimentos e as capacidades de assimilação de cada pessoa, considerando o grande desenvolvimento tecnológico, científico e de muito conhecimento, com a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo e, por fim, a tensão entre o espiritual e o material, em que se deve conectar as distintas condições de fruição do presente à capacidade humana para abraçar ideias e valores de transcendência⁸.

A partir dessas tensões, verifica-se que a sociedade do século XXI clama por um tipo de aprendizagem que possa desenvolver uma cidadania ativa e responsável, (BAPTISTA, 2005, p. 101). Entretanto, segundo a autora, para que isto ocorra, é necessário cuidar da qualidade relacional, emocional e espiritual da vida das instituições educativas:

O sentido de humanidade exigido por um mundo violento, incerto, problemático e especialmente desencantado como o nosso, é indissociável de uma ligação positiva a um lugar, de uma referência afectiva aos espaços onde se dorme, onde se come, onde se ama, onde se estuda, onde se trabalha e onde se partilham alegrias e tristezas. A sociedade tecnológica favorece o anonimato e, com ele, a solidão necessária também à afirmação de uma liberdade pessoal, mas ao inviabilizar os tradicionais espaços de encontro põe em cause as de emergência e de consolidação dos laços sociais. Justamente, pela sua vocação socializadora, a escola surge-nos como um espaço privilegiado para a emergência e consolidação desses laços.

Corroborando com essa visão, Melo (2014) coloca como desafio referente à eficácia do processo educativo compreender como se processa o itinerário educativo percorrido pelo aluno. O autor argumenta que, nesse caminho ele tem a possibilidade de tomar consciência que é necessário ir ao encontro do outro, sentir-se responsável pelo mundo e pela sociedade em que está inserido ou até envolvido em questões

⁸ Não se pode deixar de assinalar que as tensões aqui evidenciadas também estão presentes na obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” de Edgar Morin (2000).

globais. Mas, para isso, é necessária uma nova abordagem pedagógica que coloque em pauta a importância desses itinerários e o papel do professor na construção dos diversos saberes.

À luz das questões colocadas, os sistemas de educação e treinamento existentes estão sendo solicitados a reformar e inovar, encontrando novas maneiras de estudantes e jovens funcionários terem sucesso no trabalho e na vida. Questiona-se se as escolas, universidades e estruturas de aprendizagem ao longo da vida de hoje estão à altura da tarefa. Apontam-se "falhas" em visão, pedagogia, comprometimento e resultados. Observa-se um ritmo lento da inovação e sem imaginação. Em vez de contribuir para uma sociedade transformada, muitas instituições de ensino são consideradas rígidas e inflexíveis, fora de sincronia com o mundo em rápida mudança de hoje. As inovações na educação são particularmente importantes, pois lançam as bases para o progresso em outras áreas.

Para que a educação responda efetivamente a mudanças rápidas no local de trabalho e na vida, são necessárias novas parcerias e colaborações para potencializar as soluções criativas de uma maneira que a educação se baseie nos pontos fortes combinados de governo, sociedade civil, academia e setor privado. Dentro da arena educacional, será necessária uma maior colaboração entre os diferentes subsetores. Destacam a necessidade das instituições e atores de ensino superior desempenhando um papel mais sistemático e ativo no ensino fundamental e médio para apoiar o desenvolvimento, implementação e impacto de políticas efetivas e integradas de ensino. Indicam a necessidade de colaboração mais forte entre esses atores se quisermos implementar inovações com sucesso e em escala. Para ter um impacto significativo, no entanto, essas inovações devem ser implementáveis em escala, a fim de atender a milhões de estudantes e professores ou a populações carentes específicas.

Consequentemente, o ODS 4 não pode ser alcançado por meio de uma abordagem isolada ou específica do setor. Os membros da comunidade educacional devem aprender a abordar, em seu próprio trabalho, preocupações e desafios emergentes em saúde, sociedade, ambiente e política. Muitos países ainda não estão prontos para cumprir seus compromissos com os ODS's, e que a priorização, mesmo dentro de uma agenda explicitamente holística e universal, é necessária.

3.3 Desafios do ensino superior na prática docente

O papel que a educação assume no início da década de 2020 é um tema de interesse e de relevância a toda sociedade e, como tal, deve ser discutido por todos os envolvidos. Das respostas dos seis experts entrevistados sobre os desafios do ensino superior a partir de sua prática docente, foram extraídas 56 referências cujas aproximações à hospitalidade são argumentadas sob o arcabouço teórico dos valores e metas da educação no século XXI e de temas correlatos que emergiram em suas falas. Eles destacaram desafios acerca de se trabalhar com a educação na atualidade, do papel utilitarista da educação, do conceito e papel das universidades, do desenvolvimento da capacidade crítica, das dimensões do ato pedagógico e do estímulo para os alunos a estudarem e a pensarem.

Com relação ao desafio de se trabalhar com a educação na atualidade, o E2 acredita que “[...] existe um risco de que a educação lide com questões polissêmicas partilhadas pelo senso comum, entretanto, é rica, pois permite problematizar, mas tem um potencial negativo, pois as pessoas acham que estão falando da mesma coisa, mas não estão”. Para esse entrevistado, a educação é um fato social, com grande interesse da população em qualquer lugar do mundo, a qual muitas vezes expressa opiniões com base em sua vivência sem possuir pressupostos científicos e filosóficos a serem respeitados. Cita o desafio que necessariamente envolve a discussão sobre valores, o que irá gerar conflitos considerados positivos, pois vivemos no limiar entre conflito e conflituosidade, o que é fundamental na educação. Introduce a hospitalidade como um caminho para harmonizar e permitir o conflito e a conflituosidade, pois caso esse debate não ocorra, inviabilizará “[...] a cooperação, a conexão, entre inovação e tradição”. Sugere a necessidade de um diálogo entre inovação e tradição, entre memória e projeto: “[...] a tradição, no sentido de valorização da cultura, deve ser promovida, mas também devemos ter um olho na transformação; caso contrário, vivenciaremos uma estagnação nos processos criativos e de inovação” (E2).

O papel utilitarista da educação é revelado apenas como um caminho para o mundo do trabalho, no qual as formações ofertadas passam a ser dominadas pelos conjuntos das habilidades e conhecimentos percebidos como necessários para que alguém tenha sucesso em sua carreira.

A universidade não deve deixar de se influenciar muito pela pressão do mercado. Pressão esta que se vê até nas questões da publicação. Tanto o

próprio conhecimento quase que virou mercadoria. É claro que hoje por força do desenvolvimento, a própria relação entre a sociedade e a universidade mudou nas últimas décadas e, bem, a própria universidade. (E1)

O contraponto deste desafio é formar pensadores críticos, profissionais reflexivos para que assim possam captar aquilo que é necessário para o seu local de trabalho, ou seja, deve-se capacitar as pessoas para a compreensão do valor do saber e do pensamento crítico, conforme relata a seguinte fala:

O que perde o foco do ensino superior, você sabe, o ensino superior deveria ser principalmente e já argumentei em uma série de artigos nesse sentido, embora a maior parte do meu trabalho fosse dedicado à educação em hospitalidade... Argumentei que, dentro da educação em hospitalidade, não devemos perder de vista a necessidade de educar e capacitar o aluno. O mercado de trabalho... se você criar pensadores críticos, profissionais reflexivos, qualquer termo firme que queira usar, essas pessoas serão capazes de assimilar rapidamente o que é necessário no local de trabalho. (E6)

Compreende-se que, ao propor atividades pelo desenvolvimento de senso crítico do aluno, ele terá a capacidade de se adequar às necessidades impostas ao ambiente de trabalho escolhido. Entretanto, ao educar nossos alunos para ações meramente técnicas, eles talvez apresentem poucas habilidades para exercer plenamente seu exercício profissional, pois replicarão procedimentos e conhecimentos sem questioná-los, ou, até mesmo, sem potencial para inovação. O aluno que possui sua criticidade desenvolvida se apropria do conhecimento, desenvolve competências e efetiva a produção do saber. E esses saberes podem avançar no sentido de inovações que poderão gerar progresso para um país e uma empresa, (CHIMENDES et al., 2018) baseados em uma criticidade que se apoie em questões éticas, sociais e econômicas descritas por Scharmer (2007).

Com base na prática docente, um dos entrevistados relata que a valorização do desenvolvimento da capacidade crítica não é observada em planos de aula, tanto nas metodologias como nos processos avaliativos, nem nos conteúdos trabalhados: “[...] não é possível observar algo que diga respeito ao desenvolvimento sobre a forma de aprender, de pensar nas questões cognitivas, afetivas e relacionais, pois estas são atitudinais. São questões complexas e devem ser inseridas na prática universitária” (E4). Essa visão é corroborada por outro entrevistado que ressalta a complexidade:

É um o grande desafio do ensino superior: é formar os jovens para aceitarem o desafio da complexidade da vida e despertar o interesse por essa complexidade, terem a sensação de que estão a apoderar-se das necessidades humanas, na condição de exercer sua humanidade. Grandes capacidades e competências, aprofundar, encontrar e desvelar a beleza que isso tem. (E2)

Para E2, nos processos de aprendizagem, “[...] o erro é o caminho para o sucesso no sentido antropológico... este é na verdade, o (grifo do entrevistado) desafio antropológico”. Quando não se deixa o aluno falhar e refletir sobre isso, pode-se deformar pessoas. Para ele, o conceito de fracasso é relativo e a educação tem falhado neste sentido, porque acusa a escola, a família e a sociedade em minar a curiosidade dos estudantes, levando ao maior fracasso de nossa sociedade. Como desenvolver essa criticidade de forma complexa, quando os alunos universitários de hoje aceitam todas as verdades trazidas por seus professores? Qual é o papel dessa universidade que aceita essa condição?

Daí a necessidade de resgatar o conceito e o papel das universidades e se estas desenvolvem corretamente o seu papel destacada por E1. É fato que os modelos de avaliação universitária representam uma força de pressão nesses sistemas, e valorizam a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. O desafio está em equilibrar as três áreas que caracterizam a função vital de uma universidade, ensino-pesquisa-extensão:

Em primeiro lugar, pronto, a questão principal é a forma como nós hoje encaramos a própria noção da universidade, não é... um lugar da universidade na sociedade contemporânea. Há questões que são estruturantes da cultura universitária como nós sabemos como, por exemplo, a liberdade de pensamento, autonomia e independência dos investigadores, tudo isso. Há também uma vocação da universidade que entende que é a forma como ela está estruturada pelo menos no nosso país. Portanto, a questão do ensino, da formação da investigação e depois aquilo que nós chamamos, creio que no Brasil também, a extensão universitária na relação com a comunidade e nestes três eixos de trabalho da universidade, o terceiro eixo está a ser muito desvalorizado atualmente no contexto português... (E1)

O que se discute efetivamente é a própria mentalidade científica, em que a universidade assuma a sua responsabilidade em produzir conhecimento que seja socialmente relevante e útil. Para E1, a investigação universitária tem que marcar a diferença em um mundo em que o conhecimento não é só produzido pela universidade. Nesse sentido, a universidade deve continuar a ser o lugar de referência daquilo que ele considera uma cultura ética e estética de produção, de transmissão de conhecimento e da própria concretização do seu impacto na sociedade e na relação com a comunidade.

É isto que eu, quando a cultura ética e estética associo, tenho como um dos valores matriciais justamente a cultura da hospitalidade. E a partir daí que eu entendo as questões da hospitalidade científica académica e institucional profissional etc. (E1)

Depreende-se da fala desse entrevistado que a hospitalidade pode promover uma lógica de trabalho colaborativo por meio das redes de investigação e da criação de

comunidades científicas que realizem trocas significativas, seja pela pesquisa, seja pelas trocas pedagógicas ou outras ações. Para ele, a hospitalidade deverá acontecer de forma interinstitucional, interprofissional e científica, percebendo como tudo isso se relaciona. A universidade não deve perder a sua identidade de lugar, do ponto de vista do conhecimento ético ou de uma cientificidade ética; entretanto, com maior consciência do social, de responsabilidade social.

Nunes et al. (2017) alertam que a universidade do século XXI precisa estar aberta para romper com o modelo tradicional de instituição, a fim de construir a sua identidade institucional com base no compromisso social e educacional com a igualdade social, meio ambiente, direitos humanos, ciência e a tecnologia, entre outros, lutando pela sua autonomia e legitimidade. E um dos caminhos é promover a interação entre pesquisa e extensão, promovendo programas extensionistas que apoiem o desenvolvimento do aluno e da comunidade.

Existem outros desafios que são inerentes aos tipos de instituições de ensino superior, conforme cita E3. Por sua vivência no ensino privado e público, verificou que no ensino privado existe, de forma mais significativa, recursos de infraestrutura e apoio tecnológico. Entretanto, na universidade pública, se destaca a autonomia dos percursos pedagógicos em que os professores podem atuar, com maior índice de criatividade. Alerta a maior competição e falta de hospitalidade acadêmica entre os pares na universidade pública.

Tirando o foco do professor e passando para o aluno, para E5 o maior desafio do ensino superior é que os alunos permaneçam mais tempo dentro das instituições. A universidade deveria ser o espaço “[...] para se enturmar, para conhecer oportunidades de emprego, para se conviver etc.” (E5). Esse conceito está alinhado com o pensamento de Castro (2005) sobre o espaço universitário no contexto da hospitalidade. Para o autor, a gestão das universidades deve dar ênfase ao planejamento de seus espaços e ações para que toda comunidade acadêmica possa ter uma experiência de convivência e de troca que permita não somente os espaços de aprendizagem, mas também de vivência comunitária.

Nesse sentido, E5 salienta que o desafio do professor é estimular os alunos a estudarem e a pensarem. Para ele, o professor não pode ser o detentor do conhecimento, mas, sim, alguém que desperte o interesse no aluno para o conhecimento. Acredita que os professores que são mais hospitaleiros e mais acolhedores promovem esse convite da aprendizagem de forma mais eficaz. Em sua visão, as universidades são fundamentais,

pois podem promover uma série de experiências dentro e fora de sala de aula para que os diferentes tipos de aluno percorram seus caminhos de desenvolvimento de distintas maneiras. Assim, acredita que o modelo de escola hospitaleira deve conter um terço de formação cidadã, um terço para o currículo mínimo e um terço do tempo para atividades opcionais. Este já é um modelo utilizado em uma rede de colégio particular em São Paulo que o entrevistado acredita ser “interessante” como uma possibilidade para um espaço onde as habilidades socioemocionais possam ser colocadas em pauta.

A formação docente também foi apresentada como um desafio do ensino superior. Os entrevistados evidenciam a necessidade do aprimoramento de programas de formação, passando por questões que refletem a própria escolha em ser professor. Para E4, o sujeito com inclinações a ser docente deve compreender que a partir do momento em que ele faz essa escolha, terá outra profissão e que deverá se preparar para os desafios e as especificidades de ser um educador. Assim, precisará de uma formação específica em educação, caso contrário, não terá consciência sobre os processos pedagógicos necessários para apoiar os alunos.

Primeiro, quando o professor entrou em uma universidade para dar aula, ele não é mais o administrador que dá aula, ele não é mais o médico que dá aula, ele não é mais o engenheiro que dá aula, ele não é mais o turismólogo que dá aula, ele não é hoteleiro que dá aula, ele é um professor de turismo, ele é um professor de engenharia, ele é um professor de medicina, na carteira profissional dele não está médico docente, esse é um desafio que vem de longa data e mesmo com a exceção dos que fizeram licenciatura, que tem grande chance de pensar diferentemente, falando grandes chances, né, mas os que não fizeram não é que eles façam por mal porque eles vêm com esse conhecimento tácito e com aquela ideia de que se eu sei bem a minha área eu consigo ser um bom professor. (E4)

Corroborando com essa visão, E6 adiciona a questão do pragmatismo que impera no contexto universitário:

Muitos docentes da hotelaria e do turismo advém do mercado e não compreendem quais habilidades e conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de um professor e de um aluno universitário. A grande maioria dos professores não são naturalmente acadêmicos, aprendem fazendo. (E6)

Voltado à visão de E4, o professor deverá ter conhecimento das dimensões epistemológica, psicossocial, da dimensão sociológica, enfim de todas as dimensões constitutivas do ato pedagógico. Ele discorda com uma fala coletiva de que os professores apenas ensinam aquilo que sabem, pois acredita que os docentes estão imbuídos naquilo que a ciência validou e deve ser transmitido. Mas enfatiza que esse professor, detentor de um conhecimento técnico-científico, possui dificuldades em

perceber a necessidade de se formar como educador e também dificuldades para que se possa romper com essa ideia de que o professor está ultrapassado, ou seja, E4 acredita que o professor não está ultrapassado. Para ele, o professor está desqualificado como educador devido a sua falta de formação:

Porque os professores nunca foram esquizofrênicos, se ele estava lá, ele estava lá para o aluno, né, o problema era justamente pela sequência desse ensino, dessa vivência tácita dele, quer como aluno, quer como professor, o que ele viveu como aluno ou que ele viu com seus professores fazendo, o meio é a mensagem, a tendência é que... é por causa de uma base também epistemológica, né, de uma ciência do entendimento de que o que a ciência produz é verdade, então se o conhecimento que existe, seja em turismo ou em hotelaria seja lá o que for... A questão agora é se eu entendo esse conhecimento como verdade. O que eu penso? É minha obrigação ética, levar a esse aluno esse conhecimento que é dito verdadeiro que não se questionou, que não se buscou trabalhar historicidade desse conhecimento, colocado em ebulição, como eu digo, então esse professor eticamente buscava repassar ao aluno esse conhecimento que ele detinha que lhe tinham repassado também, e que tinha o selo de qualidade científico era o conhecimento produzido pela ciência e os manuais que vieram. (E4)

Observa-se aqui a existência de três tipos de professores universitários. Aqueles que se preparam para essa profissão, cursando uma licenciatura, ou uma formação específica em pedagogia; aqueles que se sentem especialistas em determinado assunto, e como, na fala de E4, acreditam que fazem um ótimo trabalho como professor, pois possuem conhecimento sobre o assunto, não se questionam sobre suas habilidades como professores; e aqueles que são muito bons tecnicamente, mas que não são bons professores e ainda assim não realizam um movimento de formação adequado.

E2 relatou que, no caso de Portugal, com o tratado de Bolonha, houve uma redução do tempo da graduação para três anos. Com as unidades curriculares restritas, não é possível desenvolver uma licenciatura em que se explore as questões de formação docente. O fato de um professor não ter formação específica é um problema de grande magnitude:

Sem esta formação, ele não tem consciência que em primeiro lugar ele é professor...e esta é a única profissão que requer no mínimo duas formações uma formação pedagógica e quando eu estou falando pedagógica, eu estou falando, epistemológica, na dimensão epistemológica, na dimensão psicossocial, na dimensão sociológica, na dimensão... enfim todas as dimensões que são constitutivas do ato pedagógico, então primeiro ele tem, ele é professor, portanto ele tem que ter essa formação. (E4)

As falas dos entrevistados sobre formação docente corroboram com as visões de Nóvoa et al (2019) que afirmam de maneira enfática a necessidade de formar os professores do ensino superior. Não se pode apenas esperar que ele tenha essa

formação, mas que as próprias universidades sejam responsáveis também pela formação continuada desses educadores. Mas, acima de tudo, é relevante que o professor sinta em si a responsabilidade de ser e estar professor.

A questão da formação em educação também é evidenciada pelo E4, quando discorre sobre seu papel como avaliador de planos de ensino na universidade em que atua. Acredita que os próprios planos de ensino refletem essa falta de compreensão do professor no desenho da experiência do aluno, e também em sua própria atuação como professor. Para ele, o professor precisa primeiro se ver como um professor, ter em seu domínio as metodologias necessárias (ativas), mas entender o porquê e o como de cada metodologia empregada. Correlaciona a este tema dois trabalhos que orientou, um sobre a interdisciplinaridade, em que se percebeu a falta de compreensão dos professores sobre o tema, e outro sobre o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). Neste último, verificou que as perguntas desenvolvidas no exame são extremamente bem articuladas do ponto de vista pedagógico, mas que o trabalho desenvolvido nas coordenações dos cursos para a compreensão da proposta da prova revela o quanto a formação em educação é crucial em todas as áreas de conhecimento. Pois a prova utiliza-se de recursos pedagógicos bem articulados e que um professor sem o domínio desses recursos não poderá apoiar o desenvolvimento de um aluno para a realização eficaz deste exame.

O obsoletismo da educação é expresso na fala do E5, a qual relata que, antigamente, o professor tinha o papel do tutor, que acompanhava o estudo do sujeito, guiando-o em seu aprendizado. Entretanto, o modelo que se conhece hoje e que já dura mais de cinco séculos é “[...] uma barbaridade! Um sujeito que se informa sobre algo e então ensina para os outros...”. Acredita que nesse exato momento precisamos fortalecer a figura do professor pesquisador, que cria conhecimento, e em sala de aula, apoia os alunos para metabolizarem esse conhecimento por meio do ensino.

Adiciona ainda que um grande desafio de hoje é ter um professor que saiba estimular as pessoas a estudarem e a pensarem, “[...] sempre digo pra mim, olha, se você fosse bom nisso, se você soubesse como os professores medievais, ensinar, escrever e contar de um jeito lúdico, você ficaria milionário” (E5).

Dentro do contexto da formação, o E3 foi enfático em relação a incorporação da tecnologia e dos recursos tecnológicos em sala de aula no contexto acadêmico:

A pandemia, eu acho que está nos expondo a todos nós, no sentido de falar que isso que a gente está chamando de ensino a distância educação a distância, não é nada, a gente já colocou uma câmera entre a gente o aluno e

fala que a gente tinha presencial, agora a gente está tendo como intermediário a máquina. Então esse é um desafio que eu vejo, como incorporar de fato, a tecnologia os recursos tecnológicos em sala de aula, e não só como hardwares e softwares, inteligência artificial, os robôs né, é uma série de dezenas de recursos de tecnologia à disposição que eu vejo agora no contexto acadêmico, que a gente não sabe usar coisa nenhuma, tudo mentira. (E4)

Além dos déficits de usabilidade dos recursos tecnológicos, que o momento da pandemia evidenciou após alguns meses de ensino on-line “forçado”, tanto alunos quanto professores começam a questionar a humanização do ensino a distância e sua importância para os tempos atuais, como discutem Rocha et al (2015). Os autores defendem que o ensino a distância, assim como a educação presencial, são consideradas práticas sociais, como tal, passíveis de desenvolver as relações interpessoais, por meio do trabalho colaborativo e da construção de novas perspectivas que possam fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, e a constituição e o fortalecimento de valores e princípios éticos, morais, culturais e sociais em que se fundamentam as relações humanas. Entretanto, nada adianta formarmos os processos para o uso de uma determinada ferramenta tecnológica, se o professor não compreende questões referentes ao sentido pedagógico de cada recurso. E, no caso, uma formação com ênfase em hospitalidade deve contemplar, sim, a aproximação do “outro” por meio da tecnologia.

A adequação de atividades pedagógicas com os estilos de aprendizagem é ressaltado pelo E6, que aponta a necessidade de “[...] adaptar da melhor forma a sua aula, e compreender onde os alunos estão e aonde queremos levá-los, para que se tornem pensadores críticos, por meio de estratégias adequadas aos seus estilos de aprendizagem”. A tese de Charlesworth (2007), defende o uso desta estratégia para gerar experiências de ensino mais engajadoras, principalmente quando as salas de aulas possuem uma miscigenação cultural maior⁹.

A questão, formação docente leva a algumas colocações sobre o perfil dos professores atuais, em que E2 revela que um dos grupos profissionais que menos lê são os professores. Este é um dado grave se estamos a falar no desenvolvimento do espírito crítico. Esse é desenvolvido pela via do conhecimento e suas articulações. Se o próprio professor não possui esse hábito, como ele irá pedir isso para o aluno? Esse entrevistado sugere que “devemos exigir de nós mesmos o que exigimos para o aluno, devemos ter uma cultura da exigência, e de curiosidade”. (E6)

9 O campo de estudo de sua tese foi uma instituição de ensino superior na Suíça que recebia mais de 46 nacionalidades diferentes ao longo dos anos.

E5 relata que o modelo de professor que conhecemos hoje é o mesmo de cinco séculos atrás, em que um sujeito se informa sobre algo que vai ensinar e despeja este conteúdo no aluno. Ele acredita que o atual momento está pedindo por outro modelo:

[...] estamos precisando de professores, pesquisadores que criem conhecimento. E depois professores que dentro de uma sala de aula, menos do que saber esse conhecimento, saibam fazer os alunos metabolizarem esse ensino. O professor não pode ser detentor, o professor que está contato com o aluno não pode ser o detentor do conhecimento. Talvez seja até alguém que esteja procurando o conhecimento mais que sobretudo quer interessar o aluno nesse conhecimento”.

A temática da hospitalidade acadêmica já aparece como um desafio a ser superado inicialmente na fala do E3, que aponta para o desafio na integração entre pares como um grande problema a ser enfrentado na academia. Percebe a comunidade científica de sua área de estudo, desintegrada e dissociada. Verifica que não sabe o que os seus colegas fazem e pesquisam e quais as possíveis sinergias entre eles, conforme aponta a fala do E3:

[...] um outro desafio que eu vejo é esse que eu já falo com você há muito tempo, é recorrente, é o de integração né, quer dizer. Eu continuo enxergando os meus pares e eu, nós, nossa comunidade, como uma comunidade desintegrada, dissociada. (E3)

Sugere que trabalhar em rede abre caminhos para colaborar com outras pessoas, e também para ter a opção de não trabalhar com determinados professores/pesquisadores, pois suas linhas teóricas não são compatíveis, como aponta em sua fala:

Isso pra mim ainda é um enorme desafio, trabalhar em rede efetivamente, e não significa que trabalhar em rede significa, significa trabalhar com.... Não! É conhecer o que o outro faz. Inclusive, pra ter uma opção consciente de não trabalhar com ele, porque a nossa linha teórica é diferente. Então eu vivo dando esse exemplo e acho que ele na hospitalidade é decorrente. (E3)

Indica como exemplo, os programas de da Universidade Anhembi Morumbi e da Universidade de Caxias do Sul como exemplos em que existe um vazio estrutural, em que a rede de citações não se amplia. Ou seja, não existe um conhecimento sólido sobre o que cada programa está estudando e como estão estudando, e de que forma eles podem criar um sistema de fomento dos estudos da hospitalidade de forma consciente, por meio das redes de pesquisa. E3 relata também a fala de John Tribe, em que cita que o distanciamento geográfico na academia pode tornar-se um distanciamento real, quando isto não precisaria acontecer em termos de produção científica. Ressalta não apenas as barreiras geográficas, mas também as linguísticas que nos separam, e, acima de tudo, um distanciamento de posicionamento ideológico, em que o sujeito se

posiciona para trabalhar sozinho e não percebe a importância de se trabalhar com outras pessoas.

Este tema é particularmente relevante para a hospitalidade, pois o conceito basilar é de reconhecimento do outro (LÉVINAS 1997, 1998, 2000; BAPTISTA 2005, 2008, 2015). O reconhecimento do outro, o convite ao outro, é um dos conceitos centrais do encontro humano da hospitalidade. Neste sentido, se um professor não trabalha e não se relaciona com outro, não se estabelecem conexões significativas no contexto de sua profissão. Isso tem um efeito cascata, pois acaba sendo reproduzido na produção científica dos orientandos dos programas de pós-graduação, como relata E3. Destaca que o aluno é alguém que reproduz a fala de seu orientador com muito mais facilidades do que um pesquisador, pois acredita que em sua prática profissional ele é o orientador. Ou seja, ele leva para fora da sala de aula, tudo aquilo que ouve e aprende.

Dentro do contexto de hospitalidade acadêmica, E3 aponta ainda mais um desafio para o ensino superior que é a dificuldade em se estabelecer diálogos com gerações cada vez mais distantes da sua. Isso acaba, por sua vez, acomodando o docente em suas práticas: “[...] a nova geração, chega com ideias, ousadia, coragem, mas também com medo e insegurança de se posicionar no mundo”. Alerta que isso deva estar em pauta para que os docentes de hoje não se tornem aqueles docentes que são criticados por estarem obsoletos e com a dificuldade premente em estabelecer diálogos significativos com as novas gerações. É importante ressaltar que o entrevistado não se refere apenas ao gap geracional que Nóvoa (2014) indicava em relação ao uso da tecnologia, mas, sim, a própria dificuldade em se estabelecer conexões reais e significativas entre professores e alunos.

Já E4 relata como um desafio a questão do diálogo entre os próprios alunos. Os alunos não são educados a reconhecer a importância do que se forma a partir do diálogo entre eles, ou a criação do conhecimento tácito que é construído coletivamente. Para ele, isso só acontece pois os espaços não pensados e articulados para que existam trocas genuínas, e, portanto, repressores do diálogo:

E não existe nenhum professor que tenha dito, não anota o que o teu colega fala. Não vi ninguém dizer isso, mas há um conhecimento tácito que vai sendo filtrado a partir do que ele vivencia, e ele vivencia o que? Ele vivencia o professor ou falando ou o professor enfim, mas não é, isto não é, assim esse conhecimento tácito ele não está na interação sobretudo, não tá. Outra coisa que acontece muito, nenhum professor diz assim: não faça pergunta, eu não quero saber. Mas se ele vivencia durante a sua formação um processo onde não há troca, não a pergunta não há diálogo não há nada.... O que ele aprende? (E4)

A ideia do uso do diálogo como ferramenta de ensino e aprendizagem não é nova, entretanto, ainda não é uma realidade nas universidades brasileiras. Contudo, é defendido por Vieira et al (2018) que promovem a ideia de que o uso do diálogo no uso de metodologias inovadoras e problematizadoras pode possibilitar o estreitamento de vínculos; a possibilidade de formatar uma contextualização de conteúdos teóricos, tendo como base os territórios específicos e a leitura dos mundos dos educandos em busca de uma relação dialógica. Uma relação que desenvolve a proximidade entre educadores e educandos, favorecendo dinâmicas sensíveis e críticas que permeiam os movimentos de ensino e aprendizagem.

Nesta mesma linha, o discurso sobre as metodologias também é apresentado por E5, que relata o modelo usado no planejamento de aulas pelas instituições; lá, o passo a passo é registrado, com todos os recursos de aula já disponíveis (vídeos, exercícios, textos, temas da aula, leituras, etc.). Ele acredita que esse modelo metodológico pode ser muito relevante quando planejado adequadamente, ouvindo distintas visões sobre o tema. Sugere que esse tipo de recurso, pode auxiliar a compreensão do aluno sobre temas complexos, como por exemplo, a revolução ética-estética, um conceito basilar para a compreensão de sua disciplina e muito difícil de ser ensinado por meio de uma aula expositiva, mas que o uso articulado de recursos previamente planejados pode apoiar aluno e professor nesta tarefa.

Na mesma linha, E6, relata sua experiência com uma abordagem mais experiencial do ensino da hospitalidade aplicada a gestão hoteleira, na qual, por meio de um estudo de caso real, os alunos resolvem problemas de empresas reais dentro das diversas disciplinas que integram o currículo, como discutem também Smith et al (2020).

Mas a verdadeira experiência de liberdade e criatividade é revelada na fala de E3, que utiliza o recurso da liberdade para que os alunos opinem e criem os processos avaliativos durante sua disciplina, mas chama à atenção que os alunos não sabem o que fazer ao se depararem com esta liberdade, “[...] se sentem perdidos”.

Na fala de E5, por meio de um relato de experiência de trabalho inicial em sua carreira em que desenvolveu uma função de tutoria, teve de promover uma compreensão e ressignificação dos espaços por meio da exploração e análise do local e seu entorno. Levou seus alunos a mapearem todos os espaços em que viviam e que então pudessem significá-los. Acredita que essa experiência foi rica e que o modelo ainda seria atual e relevante.

E5 relata que, de todas as avaliações de performance docente pela qual já passou, nenhum indicador discorria sobre a hospitalidade do professor, ou do ambiente, mas, sim, mediam a assiduidade, a pontualidade, formas de avaliação, etc. E5 acredita que, quando um aluno avalia um professor, se ele possui empatia e se sente acolhido pelo docente, ele tende a não avaliar o docente da mesma forma, ou seja, os critérios acabam perdendo sua objetividade por conta da subjetividade da relação. Acredita que essa hospitalidade é uma virtude que muitas vezes o professor não se dá conta que faz parte de sua personalidade.

Especificamente, em relação aos cursos de Turismo e Hotelaria, E6 critica que os cursos de hotelaria têm sido dominados pelo “saber fazer”, entretanto, quando o conceito de hospitalabilidade aparece, ele acredita que é o gancho que ele encontra para ofertar o embasamento teórico necessário para a compreensão das relações turista/anfitrião, questões culturais, diferenças/similaridades, etc. Para ele, essa contribuição foi o ponto de abertura, ou a oportunidade, para dar ao campo do “saber fazer” em hotelaria com alguma teoria que ofertasse as reflexões necessárias. Acredita que os acadêmicos devem buscar o conhecimento por si só. Ou seja, embora pareça que o professor não esteja falando necessariamente sobre como servir (comida, bebida, hospedagem), na verdade, você percebe que viu a teoria do que está na base de tudo. Verifica-se, então, a necessidade de pensar e articular questões sobre a lealdade do cliente via interações específicas entre os membros do staff, hóspedes, etc. O aluno talvez perceba o tema da hospitalidade como algo fora do debate inicial proposto, quando na verdade, ele vai ter uma compreensão mais real e prática pautada no conhecimento e na teoria.

Revela-se por meio destas discussões que os desafios do ensino superior estão seriamente atrelados à formação docente e, suas implicações em uma prática pedagógica coerente que se volte para uma formação ética e humanizada, em que a hospitalidade é a resposta para suprir essas lacunas. Quando se tem a hospitalidade no cerne do processo educacional, instaura-se um processo de abertura de ambos os lados, que permeia toda a cultura institucional universitária, e com esperança e trabalho, se colherá frutos de alunos e sujeitos mais conscientes de sua ação cotidiana que terá impacto real em suas vidas.

3.4 Escolhendo como seguir o caminho

Após percorrer este primeiro momento, percebi que os documentos norteadores da ONU não são documentos elitistas ou alheios às distintas realidades do mundo. Muito pelo contrário, são documentos concebidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais consagrados em suas áreas de atuação (nesse caso, na educação) e estão imbuídos de uma força transformadora tangível. São documentos de amplo e fácil acesso (websites, artigos, formatos, idiomas), com uma redação objetiva e de fácil leitura. Entretanto, destaco o seu caráter regulador e norteador para políticas públicas em âmbito local que podem adequar o seu conteúdo da forma que lhe convier.

Os documentos citados neste capítulo retratam também o momento histórico, social e econômico nos quais foram concebidos, desde o momento em que apontam a educação como um direito humano, passando pelo desenvolvimento integral do ser humano, assim como a necessidade de adequar a formação ao desenvolvimento econômico. De toda a forma, vejo que a intenção cada vez mais é desenvolver a consciência global dos indivíduos perante as questões locais que afetam de forma sistêmica países e regiões. Verifiquei que a hospitalidade, a tolerância, o pensamento global e o respeito ao outro serão pontos importantes para que as universidades consigam responder às transformações sociais deste milênio.

Observei ainda que as instituições de ensino superior não se adequaram para atender as atuais exigências de ensino-aprendizagem propostas nestes documentos. Nesse sentido, vejo a formação docente como um tema sensível na comunidade educacional, pois carrega consigo a responsabilidade (não apenas sua) de entregar/desenvolver esses preceitos.

Os objetivos de desenvolvimento sustentável do milênio aparecem como uma nova “mola propulsora” de mudanças, em um mundo um pouco mais consciente do que há vinte. Na minha experiência como coordenadora de qualidade acadêmica, testemunhei a implantação de uma política de extensão universitária onde todas as ações deveriam estar atreladas a um ODS. Dessa forma, os impactos sociais das ações poderiam ser mapeados de forma mais objetiva e coerente, oferecendo uma experiência de como aplicar as orientações em âmbito universitário.

Ao desvelar nas falas dos experts entrevistados a questão dos desafios do ensino superior, percebe-se uma gama variada de olhares em relação ao tema. Os temas correlatos às fragilidades dos processos pedagógicos são os mais frequentes. Nota-se,

entretanto, que esses desafios estão diretamente correlacionados à uma formação de professores deficitária. Não obstante, discute-se de maneira mais ampla, qual é o papel da educação e da universidade, que me parecem se distanciarem dos novos moldes em que a sociedade evoluiu. Destaca-se na fala desses profissionais, a premente indicação de desafios correlatos diretamente à hospitalidade no contexto acadêmico, em que o sentido do outro é colocado em pauta, nos aspectos relacionais que devem ser pensados à luz de uma pedagogia da hospitalidade.

As habilidades do “aprender a ser” e “aprender a conviver”, no sentido de uma ética da relação e da convivialidade, devem cada vez mais estar na pauta do pensamento de educadores e gestores educacionais preocupados com os valores e metas da educação no século XXI. Este é o primeiro suposto teórico desta tese que discutirei no capítulo final.

Essas reflexões levaram-me a investigar o universo do ensino superior, com suas potencialidades e fragilidades, buscando um contraponto ao conceito de comunidades de aprendizagem. Era preciso compreender as estruturas, forças e desafios que atuam no ensino superior para que o próximo passo fosse dado.

4 ESCOLAS E UNIVERSIDADES

Após compreender a educação como um direito universal e perpassar por documentos que possuem força e notoriedade no cenário educacional no que diz respeito ao desenvolvimento de ações concretas, no âmbito político, social e pragmático, deve-se entender de que forma essas forças se desenrolam nos espaços educativos formais, a escola e a universidade, como estão caracterizadas no cenário atual e quais são os seus desafios.

4.1 Escolas e comunidades de aprendizagem

Para Saviani (2008), a escola surgiu como um antídoto à ignorância, com o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A escola deveria refletir o momento social, histórico e político dos países e certamente contemplar os múltiplos olhares e interesses em seu desenvolvimento. Em uma abordagem tradicionalista, Saviani acrescenta que a escola se organizou como uma agência centrada no professor, que gradualmente transmite seu acervo cultural aos alunos. Cabia aos alunos, nesse contexto, assimilar os conceitos que lhes eram transmitidos.

Esse tipo de escola, passado o entusiasmo dos primeiros tempos, mostrou-se como uma grande decepção, tanto pelo fato de que os alunos nem sempre “retinham” o conhecimento transmitido, seja pelo fato de que nem todas as pessoas que a ingressavam eram bem sucedidas. Nesse sentido, as críticas a esse tipo de educação começam a se acumular contra a chamada de escola tradicional, (SAVIANI,2008).

No livro “Escola e Democracia”, Saviani (2008), um dos maiores articuladores sobre a educação no Brasil, relata as diversas fases que perpassaram a evolução do desenvolvimento escolar, bem como as teorias que formam o pensamento pedagógico no país.

O autor faz destaque a tese de livre docência de Jorge Nagle (1976), sobre a “Educação e a Sociedade na 1ª. República”, a qual trata sobre o momento de entusiasmo pela educação vivido pelo Brasil na década de 1920, seguindo pela década seguinte, marcada pelo otimismo pedagógico. Naquele contexto, a escola era vista como um instrumento de participação política em cujo seio fomentavam-se movimentos populares

que reivindicavam uma maior participação da população nas decisões políticas. Entretanto, para articular a escola como um instrumento de participação política e democrática, ela teve de se organizar em um plano técnico pedagógico. Saviani (2008), interpretando Jorge Nagle (1976), acredita que aquele momento de entusiasmo pela educação, passa para o otimismo pedagógico, quando se acreditam que tudo pode se resolver no campo interno das técnicas pedagógicas.

É nesse momento que o movimento da Escola Nova desempenha o papel de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Os indicadores da “Escola para todos”, bandeira de luta para o exercício da escola como espaço de democracia, são transferidos, então, de objetivos e conteúdos para métodos e, então, para a Escola Nova, que tem como foco a preocupação com objetivos, e de quantidade para a qualidade.

Nesse momento, a burguesia estava em um momento capaz de expressar seus interesses, abarcando os interesses das demais classes. Entretanto, o resultado desse movimento é a contradição de interesses. A burguesia acreditava que o proletariado não votava ‘bem’. O povo instruído não estava escolhendo *os melhores* (grifo meu) do ponto de vista das classes dominantes. Não permitiam que os representantes autênticos os representassem. E assim, iniciaram um processo de indicação que a escola não estava funcionando bem, e se, não funciona bem, era necessário reformar essa escola. Não bastava dar escolarização em quantidade, para todos. Era preciso aprimorar o ensino destinado às elites e rebaixar o nível do ensino destino às camadas populares. Dessa forma, a hegemonia da classe dominante pode ser recomposta (SAVIANI,2008).

Este momento histórico delineado pelo autor é fundamental para a compreensão do atual cenário escolar brasileiro, no qual se observa uma proposta de base do ensino fundamental com caráter populista, e uma proposta de cúpula, elitista em relação à pós-graduação. O autor, então, questiona se “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”, (SAVIANI, 2008, p.33). Para responder a essa pergunta, o autor retoma as lições aprendidas nas trajetórias históricas em que a escola é determinada socialmente, e a atual sociedade, fundada no modo de produção capitalista, na qual existe a divisão oposta de interesses de classes e, sendo assim, sofrendo diretamente a influência dos mesmos.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir

aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada pelos interesses dominantes.

O autor conclui que se deve valorizar os conteúdos que apontem para uma pedagogia revolucionária que possa contemplar os interesses das propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos, mas que, ao mesmo tempo, esteja aberta para lutar veementemente contra esses mecanismos de hegemonia. O que se espera é que se possa abrir espaço para forças emergente da sociedade, para as forças populares, para que a escola, então, possa se inserir em um processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. Não se pode esquecer que a educação é uma prática de mediação cultural na configuração de subjetividades, e que por meio de uma atividade intencional, produz e internaliza significados, cujos caminhos tornam-se instrumento para o desenvolvimento da cultura (ÁVILA PENAGOS, 2007, p.31).

A visão de Saviani é relevante para que se conheça os mecanismos contraditórios a partir dos quais funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Ainda assim, poder enxergar além dessas contradições e compreender seus desafios, é também pensar na articulação da escola com movimentos concretos que possam transformar a sociedade.

Para uma tese que versa sobre a relação entre educação e hospitalidade, é fundamental reconhecer as barreiras que permeiam o processo educativo, assim como suas forças e, assim, agir em prol do seu desenvolvimento. É relevante, nesse sentido, compreender que o conceito de escola deve mudar para atender aos desafios do século XXI, propostos no terceiro capítulo, e compreender o conceito de comunidades de aprendizagem, ou em uma visão mais ampla, sociedades que aprendem. Ambas não estão circunscritas estritamente ao espaço geográfico da escola. São conceitos que ultrapassam os muros, tocando um número muito maior de pessoas e, assim, apresentam maiores possibilidades de mudança social.

Baptista (2005) acredita que o conceito de escola hoje deve estar alinhado ao reconhecimento de que esta é uma unidade social e como tal terá identidade própria e não deverá ser reconhecida apenas como um serviço local do Estado. Deverá ter, dessa forma, autonomia institucional, para que possa ser concebida e gerida como uma organização ética, humanista, inclusiva e democrática. Quando a autora indica que a escola deva ser uma organização ética, ela refere-se ao posicionamento central do

humano em todas as dimensões pedagógicas, incluindo os processos administrativos e organizacionais. Indica, então, os questionamentos necessários que devem ser adereçados para que a organização escolar tenha sentido. Dessa forma questiona:

Quem é a escola, qual a sua identidade, a sua memória e o seu projecto? Quem são os sujeitos que lhe dão a vida? Quem dirige, quem a gere e quem a avalia? Para quem se destinam as diferentes propostas de trabalho? Que tipo de responsabilidades cabe a cada um? Quais os compromissos que valem a pena assumir? E por quem exatamente? (BAPTISTA, 2005, p.98)

A autora nos brinda com questões que parecem trazer à escola o verdadeiro conceito de comunidades de aprendizagem. Uma escola ancorada na centralidade do humano, baseada na ética relacional, que ocupa seu espaço como local de democracia e cidadania. Nesse sentido, toda a prática da ética deve ser estendida aos demais espaços institucionais e normativos que configuram as diversas práticas escolares e de relação. As comunidades de aprendizagem estão em processo de reflexão permanente, disseminando uma cultura de responsabilidade individual e coletiva, ocupando os diferentes espaços de participação, lançando mão dos processos de decisão compartilhada e criando redes de cooperação e de reconhecimento mútuo.

Libâneo (2003, p.9) acredita que “[...] conceber a escola como comunidade de aprendizagem equivale transpor para a organização escolar os mesmos referenciais que a didática atual utiliza para compreender a sala de aula”. Para o autor, o processo de aprendizagem relevante deve ser um processo de diálogo com as questões cotidianas (sociais ou naturais), em que haja a participação, o debate, as trocas de significados, a compreensão das representações individuais que envolvem professores e alunos, e alunos entre si. Para o autor, a sala de aula é um lugar de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas. Nesse contexto, a expressão comunidade de aprendizagem remete a uma maior participação dos professores, dos pedagogos, dos alunos em todas as decisões relacionadas com a vida da escola, dos conteúdos, dos processos de ensino, da avaliação, etc.

Essa comunidade deve ser o espaço público em que se discute não apenas o conhecimento ou a organização curricular, mas também as relações sociais, as práticas de cooperação e a cultura organizacional da escola. Para Thurler (2001), quando se trabalha dessa maneira, a cultura do individualismo cede à colaboração, as relações hierárquicas são substituídas pelo trabalho em equipe, a coordenação pedagógica torna-se uma atividade negociada com base em situações concretas da sala de aula. E ainda, como um dos efeitos mais promissores, apoiam os docentes a atribuírem sentido ao seu

trabalho, incorporando essa ação profissional à sua subjetividade, às motivações psicológicas, sociais e políticas.

Para Angarita e Puentes (2014), uma comunidade de aprendizagem é formada não apenas por estudantes, alunos, educadores, pais ou responsáveis por estudantes, graduados, professores e administradores de escolas. Acreditam que a comunidade educacional pode ser ampliada para todo entorno da escola, para as casas de cada um, para o mundo. Entretanto aqueles que participam diretamente da educação dos sujeitos, de acordo com sua competência, participarão do desenho, execução e avaliação do Projeto Educacional Institucional e do progresso adequado do respectivo estabelecimento educacional. Os autores acreditam que essa comunidade educacional deve estar articulada com a realidade e as necessidades da instituição. Apostam em uma comunidade educacional construída a partir do diálogo, do conflito, das tensões, dos interesses mútuos, nos quais decisões não impostas, e a participação democrática são realidade. Enfatizam que o problema está em entender a comunidade educacional como algo além do estritamente normativo, pois isso seria cair em aspectos técnicos, longe da realidade e dos interesses das pessoas que compõem a comunidade educacional. Indicam que esta comunidade:

[...] deve ser um grupo construído a partir de laços emocionais, solidariedade, ação coletiva, onde a palavra e o poder não apenas as diretrizes da instituição a exercitam, mas é uma comunidade real na qual vizinhos, pais e alunos estão envolvidos, que transcende os puramente acadêmicos e onde suas práticas estão mais relacionadas aos fenômenos sociais. (ANGARITA, PUENTES, 2014, p.165)

Essa afirmação é apoiada na visão de Nisbet (1999), que afirma que a comunidade educativa deve se manifestar por meio de uma intensa rede de relacionamentos e interações entre os sujeitos, não se circunscrevendo a situações políticas, econômicas e socioculturais. Acredita que a comunidade se constitui de:

[...] todas as formas de relacionamento caracterizadas por um alto grau de intimidade pessoal, profundidade emocional, compromisso moral, coesão social e continuidade ao longo do tempo. A comunidade é uma fusão de sentimento e pensamento, tradição e compromisso, pertencimento e abolição. Pode ser encontrado na localidade, religião, nação, raça, ocupação ou em qualquer causa coletiva fervorosa, ou ter expressão simbólica neles” (NISBET, 1999, p.73).

Este autor corrobora com Baptista (2005) sobre a escola ser um lugar antropológico, um lugar onde se vive plenamente, onde não se separa sujeito na escola do sujeito fora da escola. É na escola que o aluno aprende a se relacionar com a vida, com os demais sujeitos, é onde ele poderá ter a troca de afetos, a construção de

memórias e de identidade. Sendo assim, a autora aponta que os espaços educativos devam ser um lugar de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro. No sentido de respeitar a identidade de cada sujeito, e todo o conteúdo do seu mundo interior, convoca, então, à criação de lugares de proximidade, de interação e de sensibilidade. Acredita que se não houver uma cultura escolar sem o cunho humanista, no qual os aspectos democráticos são considerados na gestão da organização como um todo, não será possível abrir espaços para o diálogo que irá fortalecer os aspectos de responsabilidade e de proximidade que promoverão uma instituição ética.

Por outro lado, observa-se que a sociedade atual incorpora o agrupamento humano por meio de bases contratuais. Essas bases dependem da formulação de objetivos e tarefas a serem cumpridas, em que a vontade racional opera com base na lógica mercantilista. Neste conceito de sociedade, os relacionamentos são contratuais e os valores, monetários. Em alguns casos, as sociedades operam com interessantes conflitantes, descartando objetivos em comum, criticam Angarita e Puentes (2014).

Entretanto, a comunidade educacional deve ser desejada como uma comunidade de caráter democrático, em que os diferentes níveis que a compõe possam exercer o direito à participação, aos processos decisórios para que possam melhorar não apenas a comunidade educacional em que estão inseridos, mas também afetar o contexto social em que atuam, relatam Angarita e Puentes (2014). Entretanto, denotam que, hoje, o papel da escola, enquanto comunidade educacional, não tem sido desempenhado de forma democrática e de forma comprometida com seu ambiente. O papel que a escola acaba assumindo é muito mais de cumprir exigências legais, estabelecidas pelo Estado-nação e não por necessidades sentidas, apenas cumprindo formalidades legais. O conceito de comunidades de aprendizagem pode e deve ser amplificado a partir do momento em que começa a operar em redes de disseminação, colaboração e cooperação. Redes essas que não devem estar sujeitas a regulamentações legais. Dessa forma, acredita-se que se possa superar as sociedades educacionais (que são moldadas pelas regras e questões políticas, econômicas e sociais) para uma verdadeira comunidade educacional, que reflète constantemente sobre suas práticas e que compreendem a importância de que pressupõe sistematizar e publicar essas experiências para com a consolidação do conhecimento, tanto nos setores rural quanto no urbano, para uma cultura democrática.

Angarita e Puentes (2014) não acreditam que isso seja possível se os diferentes níveis das comunidades educacionais não assumirem essa tarefa como lição de casa,

principalmente professores, intelectuais e universidades, que podem e devem iniciar esses processos de pesquisa, de democratização das relações de poder, de exercer os direitos humanos e também de conceber e difundir o conhecimento científico. Os autores finalizam o ensaio enfatizando que o objetivo principal das comunidades educacionais é de estabelecer vínculos de união e relacionamento com os outros, além da construção de conhecimento tecnológico e científico. Nestas comunidades o legalismo é superado e as comunidades são legitimadas em seus ambientes, são legitimadas perante si mesmas, contemplando as relações que são estabelecidas. Esses processos geram treinamentos que realmente contribuem para a formação de lideranças nas comunidades educacionais.

Não se fala aqui de ações não formais em educação apenas (como, por exemplo, o movimento Escola com Asas)¹⁰, mas sim, indicando como as escolas podem e devem ampliar seu foco de ação a partir deste conceito.

Para Libâneo (2003), a formação de uma comunidade de aprendizagem deve desenvolver tanto uma estrutura organizacional, cujos processos de gestão sejam pautados na participação ativa de seus membros, quanto investir no desenvolvimento de determinadas competências (para todos os membros da instituição) para que estes tenham condições de estarem ativos no processo. As competências sugeridas pelo autor são: capacidade de comunicação e expressão oral, facilidade de trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas de enfrentar problemas e situações difíceis, dentre outras. O autor argumenta que, aos dirigentes, cabem a capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação entre os membros do grupo para que se crie uma nova cultura organizacional.

Entende-se que a organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, conhecimento e ações entre as pessoas. Nesse espaço democrático de aprendizagem, as pessoas compartilham seus valores e práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre problemas e soluções, da aprendizagem à gestão escolar. Sendo assim, a organização deve pensar como irá introduzir formas reais de participação dos membros da escola nos processos decisórios (projeto pedagógico, atribuição de responsabilidades, modo de agir coletivos, avaliação, etc.). Para que isso aconteça, a escola deverá visar desenvolvimento profissional dos professores em razão de seu aprimoramento profissional, conforme aponta Libâneo (2003).

10 Escola com Asas: movimento educacional livre e aberto de apoio aos pais para a prática de *homeschooling* promovido por Sabrina Bittencourt, desde 2003.

Nesse sentido, é primordial entender que um dos maiores desafios para a criação dessa nova cultura organizacional e de aprendizagem é a compreensão da relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, indicado por Canário (1997). O autor aponta que é impossível haver uma mudança organizacional se esta não está pautada na mudança dos modos individuais de pensar e agir de cada membro da organização, dentro do contexto da mudança organizacional. Sendo assim, a mudança organizacional passa a ter um caráter de processo de coletivo de aprendizagem, por meio do qual irão emergir não apenas as novas competências (ou configurações dos saberes) individuais, mas também, competências coletivas, que são engrenagens valorosas em tempos atuais. Essas competências coletivas emergem das articulações e das trocas fundamentadas nas competências individuais. Sendo assim, a formação e o processo de mudanças e sobrepõem em um único processo em que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira simultânea ao desenvolvimento organizacional.

Os conceitos e ideais concebidos para a questão das comunidades de aprendizagem não devem ser exclusivamente voltados apenas para o universo das escolas. Ao se pensar que a universidade também é uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade que está constantemente traçando relações com a sua comunidade, o seu entorno, com as necessidades científicas e tecnológicas de seu país, pode-se afirmar, então, que ela é uma comunidade aprendente e, portanto, esse conceito não deve ficar restrito apenas às escolas.

Entretanto, Mavin e Cavaleri (2004, p. 287) criticam que, em vez de operar como uma comunidade de estudiosos, ou uma comunidade de aprendizagem, muitas universidades opera como grandes estruturas burocráticas, nas quais a aprendizagem social é um ideal adotado e não uma prática real. Para eles, alguns professores consideram-se criadores de conhecimento para suas profissões e grupos ou profissionais com quem se identificam, mas, geralmente, não estão dispostos ou capacitados para aprender ou criar conhecimento em nome de suas instituições. Nesse caso, é evidente que os papéis de aprendizagem e criação de conhecimento dos professores na maioria das universidades são definidos pela cultura, estratégia e estrutura das instituições de ensino. É relevante citar que a crítica apresentada pelos autores não delimita o tipo de instituição de ensino superior e suas especificidades. Entende-se que essa generalização pode ser desviante na construção do conceito de comunidades de aprendizagem, mas aponta para cenários que são reveladores no ensino superior brasileiro.

Sendo assim, questões fundamentais colocadas por Baptista (2005) nos fazem refletir sobre a responsabilidade social da universidade em uma sociedade educativa, sobre os valores que deverão guiar as escolas e as universidades para a promoção da cidadania no século XXI, sobre o significado de ensinar e aprender em contexto escolar e universitário. Aos respondermos a esses questionamentos, estaremos diante de um novo quadro ético que norteará todas as ações profissionais associadas à gestão escolar e universitária. A partir desse ponto poderão ser colocados os valores que regerão a cultura organizacional de cada comunidade de aprendizagem, seja ela pautada numa ética relacional ou na hospitalidade, como forma ética de relação humana. A autora aponta ainda que nas comunidades de aprendizagem, ou organizações aprendentes, existem valores que devam ser estruturantes para essas organizações. Nessas comunidades, os sujeitos estão ligados através de laços de proximidade por meio do compartilhamento de memórias, valores e aspirações.

E é nesse sentido que será discutida a formação docente a partir dessa ética relacional e da hospitalidade na construção das comunidades aprendentes com ênfase no ensino superior. Na próxima sessão, será apresentada uma contextualização do ensino superior brasileiro e seus desafios.

4.2 Universidades no Brasil

O conceito de universidade defendido por Chauí (2003) é que esta é uma instituição social, que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Nesse espaço deve-se haver a presença de opiniões, atitudes e projetos que expressem versões conflitantes da sociedade. Esse conceito marca, inclusive o início do conceito das universidades públicas no Brasil, que conferia autonomia perante outras instituições sociais e que possuíam (e possuem ainda) sua própria estrutura interna de ordenamentos, regras e processos de legitimidades internos a ela.

A autora aponta que o conceito de universidade moderna se delineia a partir do conceito de autonomia do saber em face da religião e do Estado, ou seja, um conhecimento guiado pela sua própria lógica, pelas necessidades do desenvolvimento do próprio conhecimento, tanto do ponto de vista de sua invenção, descoberta, como de sua transmissão. Chauí (2003) indica que o período pós Revolução Francesa traz esse conceito da universidade como uma instituição republicana, de caráter laico e público. Adiciona que a educação e a cultura (a partir das revoluções sociais e políticas do século

XX) tornam-se, então, constitutivas do conceito de cidadania e, sendo assim, um direito dos cidadãos. Dessa forma, a universidade torna-se uma instituição que deveria ser inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber.

Este conceito de universidade se delineia a partir de dois modelos distintos de ensino superior, o alemão e o francês, que terão influência direta na formação do ensino superior brasileiro (FÁTIMA DE PAULA, 2009). De acordo com a autora, o modelo francês napoleônico teve maior influência nas universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou posteriormente a formação tardia das primeiras faculdades profissionais do Brasil. Verifica-se que as universidades brasileiras são mais novas que as de outros países da América Latina, visto que o modelo de colonização espanhol levou as universidades às suas colônias em movimento paralelo aos processos civilizatórios (LEAL et al, 2012), diferentemente do que aconteceu com o processo de colonização do Brasil por Portugal. Desde a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, houve a recusa da criação de uma universidade, havendo apenas a fundação de faculdades isoladas. Segundo Cunha (1986), muitos governantes brasileiros atuaram para a não aprovação de projetos de criação de uma universidade no período imperial.

O que se verifica é que as universidades brasileiras se institucionalizaram de fato entre as décadas de 1920 e 1940. A primeira instituição denominada universidade foi criada em 1920 (embora autorizada desde 1915), a Universidade do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2014). Nesse modelo (napoleônico), encontravam-se escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa, com o controle estatal. Na criação da Universidade do Rio de Janeiro, foram agregadas a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Embora estivessem aglomeradas como uma universidade, atuavam de maneira isolada. Não havia nenhuma articulação curricular, de práticas ou até mesmo de gestão. Este modelo diferencia-se do modelo alemão que é observado na organização da Universidade de São Paulo (USP), onde introduziram a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade (FÁTIMA DE PAULA, 2009).

As mudanças políticas, econômicas e sociais da época eram refletidas na universidade por meio das demandas a que elas foram atribuídas, tais como o preparo das classes dirigentes, a formação do professorado do secundário e do superior, o enfrentamento do autodidatismo reinante e o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora renovada (NAGLE, 1976).

O período que se inicia em meados dos anos 20 e vai até 1945 traz um novo contexto para o sistema educacional. O país passava por uma transferência de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional, havia uma emergência na cena política pelas massas urbanas, uma crescente economia exportadora, aumentos dos processos de burocratização, tanto em decorrência da ampliação das funções do estado como também do início da industrialização do país, conforme sinaliza Mendonça (2014). A autora indica que este cenário condiciona o estabelecimento de um sistema de educação de massa, com uma grande expansão da rede pública de ensino primário, reorganização do ensino secundário e estruturação do ensino superior. Em 1934, concretizava-se a Universidade de São Paulo. Verifica-se que nesse período havia duas correntes no país que lutavam por objetivos distintos em relação ao ensino de adultos. Um grupo visava à instalação da Escola Normal superior para que a formação especializada de professores fosse garantida, e o segundo, lutava pela criação das verdadeiras universidades, com ênfase no desenvolvimento de pesquisa científica, aclamadas como indispensáveis ao progresso do país. Ambos os grupos representavam suas preocupações em relação a formação das elites dentro de projetos de teor nacionalista (MENDONÇA, 2014).

A autora relata que o resultado da reforma educacional, representado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, apresenta a ambiguidade dos grupos distintos, numa tentativa conciliatória para o projeto governamental, em que o próprio governo não tinha uma proposta claramente delineada naquele momento. O resultado é a criação da Universidade de São Paulo, estabelecida em 1934, fundada pelo grupo dos renovadores e dos intelectuais articulados em torno do jornal o Estado de São Paulo; e do outro lado, a criação da Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, por Anísio Teixeira, grande reformador da educação brasileira e secretário da educação no Rio de Janeiro. Mendonça (2014) sinaliza que ambos os projetos possuíam uma base comum do movimento da Escola Nova. Ambas serviram de base para o projeto da Universidade do Brasil, criada em 1937, como uma universidade-padrão, cujo modelo deveria ser replicado em todas as instituições existentes ou a serem criadas no país.

Já entre as décadas de 1950 e 1970, verifica-se a criação de várias universidades federais, estaduais, municipais e privadas. Cunha (1983) explica que essa expansão é uma resposta ao aumento da demanda ocasionado pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias pela própria ampliação da oferta do ensino médio público, e também pela possibilidade de ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários. O sistema de

cátedras (tradição europeia que emanava autoridade e poder aos universitários) foi mantido pela primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) de 1961, que defendia a descentralização do ensino superior, como denotam Sogayar e Rejowski (2014).

Mendonça (2014) aponta ainda que o paradigma do ensino superior vigente na época estava sendo colocado em questão, pois a perspectiva desenvolvimentista governamental indica a necessidade de propostas de modernização desse nível de ensino, sendo necessário adequá-lo às necessidades de desenvolvimento econômico e social do país. Os grupos que lideraram as iniciativas (muitas vezes contraditórias) para a concepção desse novo modelo e que imprimiram sua marca no norteamento e encaminhamento das propostas foram a comunidade científica e o movimento estudantil organizado.

Surge, então, o movimento de reforma da universidade, realizado pelo Ministério da Educação em 1968. A reforma de 1968 teve como objetivo principal a modernização e a expansão das instituições públicas, principalmente as federais. Entretanto, as mesmas não conseguiram ampliar suas matrículas para atender à crescente demanda. Além disso, havia uma grande pressão do setor privado para fazer parte da cena educacional no país (SOGAYAR, REJOWSKI, 2014). Sendo assim, nota-se o delineamento do *novo* (grifo do autor) ensino superior privado, Martins (2009). O autor relata que esta mudança causou efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, ocorreram diversas inovações tais como: abolição do sistema de cátedras, dando lugar ao modelo de departamentalização inspirado pelo modelo americano (VEHINE, 2008, MARTINS, 2009); a carreira acadêmica foi institucionalizada, adotando-se a progressão docente à sua titulação; criou-se uma política nacional de pós-graduação (instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país); e a implantação de um vigoroso programa de iniciação científica que tem contribuído para a articulação da pesquisa e do ensino de graduação (Martins, 2009) .

O lado negativo da reforma de 1968 é que ela ofereceu condições para o surgimento do ensino privado que reproduzia um antigo padrão brasileiro de escola superior (MARTINS, 2009). Eram instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão do conhecimento, em sua maioria, de cunho profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa. O autor critica que este modelo pouco contribuiu para a formação de um corpo de estudantes que desenvolvessem um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e

das transformações de cada época. O modelo era pautado em empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para atender prontamente as demandas do mercado educacional. O autor critica que esse modelo, enquanto uma tendência, mudou o conceito de ensino superior, que deveria estar articulado entre ensino e pesquisa, com autonomia acadêmica do docente e compromisso com o interesse público, transformando sua clientela em consumidores educacionais.

O que se observa nas décadas seguintes é o aumento significativo do número de matrículas no ensino superior privado por meio da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte, a criação de federações de escolas (até mesmo fusões), e, no final de década de 1980, o aumento da criação das universidades. Acredita-se que essa expansão foi orientada tanto pela nova legislação do ensino superior, que daria maior autonomia às universidades (as quais poderiam criar e extinguir cursos na própria instituição) e também pela percepção dos mantenedores, que poderiam aumentar sua demanda se ofertassem uma maior variedade de cursos. Além disso, as novas universidades não precisariam se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais. Queriam também se distinguir academicamente das faculdades isoladas e outros tipos de instituições. Martins (2009, p.24) critica que as universidades criadas com fins lucrativos, nas últimas décadas, “[...] constituem um simulacro de verdadeiras universidades, pois tendem a funcionar como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior”.

Nos anos 90, observa-se que a faculdade se tornaria uma condição básica para o sucesso profissional dos estudantes e isto impulsionou de forma acentuada o crescimento do ensino superior privado (SOGAYAR, REJOWSKI, 2014). É relevante, nesse caso, afirmar também que o movimento da globalização, pautado nos pilares da informação e da inovação, impulsionam a necessidade da busca de conhecimento (CARNOY, 2006). Nesse sentido, a necessidade do ensino superior se tornou mais intensa e urgente, levando a uma mudança no processo de produção, divulgação e troca de conhecimento, (LUCCHESI, 2005). Esse fato também suporta as decisões governamentais para a oferta do ensino superior no país, tanto público, como privado.

Ainda nos anos 90, o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, segundo Martins (2009). O autor aponta que, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve maior autonomia do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na condução do processo de expansão do ensino superior. Os programas de mestrado

surgiram à medida que a demanda por um ensino superior de melhor qualidade aumentou. Dessa forma, o governo foi solicitado a conceber padrões de qualidade e marcos regulatórios para o ensino superior. O CNE, então, adota uma postura de flexibilizar os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos de instituições particulares. O que se observa é que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições. É necessário ressaltar o papel que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, lei no.10.861 de 2013) teve no delineamento da oferta do ensino superior no Brasil. O SINAES avalia tanto a instituição, como os programas ofertados, como também, a avaliação do aluno por meio do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). O processo de avaliação do SINAES analisa o ensino (alinhamento da composição curricular às demandas regionais, titulação docente, perfil do coordenador, recursos pedagógicos, etc.), pesquisa (produtividade docente dos três últimos anos), programas de extensão (de que forma a universidade articula os seus saberes com as necessidades da comunidade e apoia seu desenvolvimento), responsabilidade social, gestão da instituição, desempenho dos alunos (pautados nos conhecimentos das Diretrizes Curriculares dos Cursos - DCN's), entre outros critérios. O SINAES adota ferramentas tais como a auto-avaliação, a avaliação externa e o ENADE para garantir o processo de qualidade de ensino superior. Com os resultados, o MEC estabelece, então, padrões de qualidade em programas e instituições de ensino superior no país. As ferramentas do SINAES tornam-se, então, as ferramentas administrativas para se medir a eficiência institucional e a efetividade acadêmica e social de cada instituição (SOGAYAR, REJOWSKI, 2014). Além disso, os resultados também são utilizados por órgãos governamentais na orientação de políticas públicas e, também, como ferramenta de informação para estudantes, famílias e o público em geral cujo propósito é o de familiarizar-se com os programas e instituições para ajudar os alunos na seleção dos mesmos.

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil passou por diversas mudanças e interferências governamentais nas duas últimas décadas. Verifica-se o seu crescimento acelerado, as políticas sociais que possibilitam a entrada de alunos menos favorecidos em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e das linhas de crédito estudantil. Observa-se também que os marcos regulatórios impostos pelo SINAES, tornaram-se modelos a serem seguidos e isso levou com que as IES's fossem desestimuladas a pensar de dentro para fora sobre o processo de avaliação institucional, o processo acontece de fora para dentro, onde a autonomia pedagógica

desloca-se da IES para o Estado, que passam a ser os destinatários principais do processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2010). Entretanto, o Estado sente-se responsável por regular um mercado, principalmente das universidades privadas, que tem sido marcado pela formação dos grandes conglomerados universitários que utilizam políticas de gestão agressivas, causando mudanças no cenário da profissão docente com grande redução salarial, engessamento de grade curriculares, professores menos qualificados, dentre outras questões de ordem qualitativa que irão influenciar o atual cenário de formação docente no país.

Como a ênfase desta tese não é a formação docente apenas para as universidades de ensino superior privado, não serão tratados de fatos específicos deste tipo de instituição. Entretanto, o que se esperava é que o leitor pudesse compreender de forma genérica o processo de formação das universidades brasileiras e verificar algumas das forças de pressão que podem ter influência na atuação do docente do ensino superior.

4.3 Desafios para o ensino superior

A partir do cenário descrito, verifica-se que a educação no Brasil deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada com um serviço, que pode ser público, mas também, privado ou privatizado. Assim, denota-se que as reformas pelas quais passaram o ensino superior tornou o conceito da universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003), embora não sejam conceitos excludentes. Nesse sentido, a autora indica que a organização está orientada pela sua instrumentalidade enquanto a instituição está relacionada às ações articuladas com as ideias de reconhecimento externo e interno e de legitimidade. Adiciona que, nessa posição como organização social, não lhe compete discutir ou questionar sua existência e seu funcionamento. Lucchesi (2009) apoia essa visão quando indica que a universidade, seja ela de ensino público ou privado, deveria aspirar a uma universalidade, inserida na divisão social e política, que lhe permita responder a uma série de questionamentos da sociedade. Defende que a universidade só poderá ter esse nome (oriundo da universalidade) se produzir e divulgar conhecimento por meio do seu papel social.

Entretanto, a visão organizacional que permeou tanto o desenvolvimento das universidades públicas, quanto os mecanismos de gestão das universidades privadas, levou ao conceito de universidade operacional (CHAUÍ, 2003; GROPPPO, 2011). O que

implica avaliação por índices de produtividade, programas de eficácia organizacional, aumento de horas/aula, multiplicação de comissões e relatórios, processos avaliativos internos e externos, dentre muitos outros. Nesse sentido, na universidade operacional, a docência é compreendida como a transmissão rápida de conhecimentos, de preferência, por manuais de fácil leitura aos estudantes, sem haver necessariamente conhecimentos aprofundados em suas disciplinas, e com competência para estabelecer relacionamentos com as demais áreas de saberes do setor. A autora critica que, nesse cenário, a marca essencial da docência desaparece, que é a sua formação.

A docência não pode ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, um adestramento para que o jovem tenha condições de entrar em um mercado de trabalho rapidamente. Dessa forma, o jovem estará obsoleto e descartável em poucos anos. A docência deve ser compreendida como a base de formação para a aprendizagem ao longo da vida. Esta é uma estratégia pedagógica indispensável para o século XXI, em que o sujeito deve reagir rapidamente às mudanças incessantes, se este quiser se manter atualizado no mercado de trabalho e nas questões cotidianas de sua vida, de acordo com Chauí (2003).

Essa autora, que defende mudanças no cenário do ensino superior brasileiro pela perspectiva da formação docente e da democratização, aponta algumas condições para que ocorram esse processo, que são as seguintes:

- a) Tornar a educação superior como um direito do cidadão (ampliando a absorção de classes populares; recusando a privatização do conhecimento; aumentar a autonomia universitária- institucional, intelectual e financeira; aumento da transparência e ampliação do debate com a sociedade civil);
- b) Não confundir democratização do ensino superior com massificação (envolve rever as articulações entre o ensino superior e os ensino médio e fundamental, em que a universidade deve ter uma papel protagonista de aprimorar esses espaços anteriores a universidade. Espera-se que a universidade possa apoiar essas instituições de ensino apoiando-as com a construção livre do currículo, assegurando a regionalidade no ensino, apropriação dos espaços de trabalho, fomento a bolsas de estudos, aumento das possibilidades de intercâmbio entre outros países, revalorização da docência por meio de uma formação sólida, com salários dignos, ofertas de intercâmbios, aprimoramento dos espaços de trabalho, etc.);
- c) Revalorização da pesquisa (aumento no tempo para a realização dos mestrados e doutorados, novos processos de avaliação-guiados mais pela lógica qualitativa do

que quantitativa, melhoria das técnicas de pesquisas, pesquisas mais atreladas a necessidades das comunidades/país, aumento de parcerias entre instituições, interação entre pesquisa e extensão e oferta de serviços especializados).

Sabe-se que a autora não pretende esgotar todos os tópicos necessários para a mudança do ensino superior no país, mas, sim, indicar direcionamentos importantes para essa instituição social que necessita de reformulações para estar em consonância com os desafios para a educação do XXI. Destaca-se, entretanto, que as universidades brasileiras enfrentam desafios diversos, considerando o tamanho do país, e as distintas estruturas de ensino superior ofertadas no país tais como: a) públicas (federal, estadual, municipal); b) privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas); c) tipo de organização acadêmica (faculdade, centro universitário, universidade, instituto federal de ciências e tecnologia, centro federal de educação tecnológica)¹¹. Essa diversidade de configurações atrelada aos problemas de desigualdades econômicas e sociais do país conferem outros desafios não menos relevantes que os apontados por Chauí (2003). Alguns desses desafios enfocam diretamente a questão da formação docente e outros apresentam maior correlação com problemas sociais e econômicos complexos que se reverberam nas instituições de ensino superior. Destacam-se aqui as questões de inclusão, que se repercutem em questões ao acesso a universidade (pública ou privada), de acessibilidade (transporte, mobilidade interna, das minorias raciais e sociais, de alunos com déficits de aprendizagem e com necessidades especiais, dentre outras) (SILVA, SILVA, 2018). Neste sentido, a formação docente é fundamental para que o professor seja *âncora e força* (grifo meu) motivadora para amparar alunos em seus desafios diários impostos por tais condições.

Também se tem os desafios referentes à evasão do ensino superior (LIMA, ZAGO, 2018), em que a experiência do aluno na IES, na sala de aula, e devido a questões econômicas, pode levar alunos a desistirem do curso, diminuindo sua autoestima, suas chances de empregabilidade, e o seu projeto de vida. Desafios relativos aos processos avaliativos (SOUSA et al., 2018), do mesmo modo, evidenciam uma lacuna na formação docente e no preparo do aluno para as avaliações com repercussões nos processos de avaliação nacional, como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE).

11 Denominação das Instituições de Ensino Superior, disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html, acesso em

Não menos importante são os desafios relacionados à incorporação do ensino híbrido nos cursos superiores e seus impactos na formação dos professores para essa modalidade, assim como a desejada postura dos alunos e aquela que se efetiva (LEANDRO, CÔRREA, 2018). Nessa questão, destacam-se ainda os desafios atuais impostos pelo COVID-19, que expuseram todas as fragilidades do ensino a distância, não apenas no Brasil, mas no mundo.

Muitos destes desafios foram discutidos por dois renomados educadores internacionais, António Nóvoa e Miguel Zabalza, na abertura do primeiro curso de pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior da Universidade de Lisboa (UL) em setembro de 2019¹². Esse curso surgiu como uma demanda derivada dos processos de transformação do ensino superior europeu após o Tratado de Bolonha¹³, que foi oficializado em 1999, e tinha como premissa a constituição de uma Europa forte e unida, formada por um ensino superior voltado para a inovação, a competitividade e a produtividade (DIAS SOBRINHO, 2009).

No Relatório de Implementação de Bolonha 2015 (European Commission, 2015), observa-se que diversas instituições desenvolveram estratégias para melhorar a qualidade do ensino. Os sistemas de qualidade que vêm sendo impostos revelam grande preocupação com a transparência, principalmente no que diz respeito aos resultados das avaliações dos programas e das universidades. O modelo de ensino por competências trouxe desafios às universidades que necessitavam formar os seus docentes para este novo formato de currículo e conseqüentemente, de aula. O que está em discussão é o processo de ensinar e aprender.

12 Esta iniciativa teve um caráter inovador pois era o primeiro curso de formação de docentes de ensino superior em uma universidade pública, cujo objetivo maior é atender a demanda de formar os próprios docentes da universidade para os desafios do século XXI. Diferentemente do Brasil, que apresenta, desde o início dos anos 2000, uma oferta variada de cursos de pós-graduação para a formação de professores do ensino superior, muitos em universidades privadas, com o intuito de suprir a demanda de professores com pós-graduação lato sensu para o início de uma carreira docente. Algumas universidades ofertam um diploma de Especialização em docência do ensino superior como uma forma de estímulo a formação continuada de seus professores.

13 O Tratado prevê uma adoção de um sistema compatível de títulos e graus, com diploma reconhecido nos países membros, por meio de uma acumulação de créditos obtidos internacionalmente e validados pelo sistema comum de créditos (*ECTS- European Credit Transfer System*). O sistema de créditos está aliado ao cumprimento de determinada carga horária e servem como reconhecimento de títulos dentro dos países que aderiram ao Tratado. Está pautado no desenvolvimento de competências, na mobilidade internacional de professores e alunos, na avaliação do ensino e no fortalecimento, (ARAÚJO *et al.* 2018). Conforme apontamento de Catani (2010 apud ARAÚJO *et al.*, 2018), o Tratado de Bolonha teve um caráter de uniformização que não era compatível com a diversidade de sistemas educacionais presentes na Europa até então.

Nesse sentido, para Ramos do Ó (NÓVOA et al, 2019), coordenador do curso Pedagogia do Ensino Superior da UL, o desenvolvimento acadêmico é um dos mais prementes temas para os gestores universitários, pois apenas dessa maneira é que as universidades poderão acompanhar as mudanças globais, conseguindo formar seus alunos efetivamente, para que possam desenvolver principalmente a aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, acredita que o professor do século XXI necessita desenvolver competências transversais para que possam atender aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da educação, do aprender a ser, do aprender a fazer e do aprender ao longo da vida.

Estudos recentes sobre o ensino superior em Portugal, produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam que a universidade ainda atua em estruturas muito rígidas de gestão e controle, nas quais o ensino se apoia fortemente na transmissão de conteúdos por meio de métodos tradicionais de ensino, tal como a aula expositiva, com ênfase nos conhecimentos teóricos, em que os alunos pouco desenvolvem competências transversais de pensamento crítico, de visão multicultural do mundo e de trabalho colaborativo por meio dos recursos virtuais.

Já o professor catedrático da Universidade de Santiago de Compostela, Miguel Zabalza (NÓVOA et al, 2019), em sua fala sobre os novos desafios para a pedagogia universitária, relata que o ensino possui três grandes déficits que ainda não foram resolvidos no mundo contemporâneo. O primeiro deles é a questão do individualismo da carreira docente. Nesse sentido, aponta que o trabalho acadêmico carece de um maior número de parcerias para que haja inovação e mudança no ensino. Na mesma linha, cita o poder discricionário do professor, que ainda acredita que tem um certo *poder* ilimitado na sua sala de aula. Apesar de inúmeras formações que ele possa receber, é ele que decide se efetivamente haverá uma mudança em sua *aula-cenário* ou não. E finaliza com a opacidade da relação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, no contexto da sala de aula. Para isso, ele aponta a reflexão sobre o papel das relações que estão, ou não estão, sendo construídas ao longo do processo de aprendizagem no ensino superior.

Na mesma linha o professor catedrático da Universidade de Lisboa e Comissário da ONU para a educação, Antônio Nóvoa (NÓVOA et al, 2019), aponta que a pedagogia foi o que menos mudou nas universidades europeias nos últimos anos, mesmo com todas as mudanças advindas do Processo de Bologna. Cita o relatório de

Tendências da Associação das Universidades de 2018, que sinaliza que a sala de aula já não é mais suficiente para as novas necessidades de aprendizagem do século XXI. Para tanto, chama para um nova atitude e postura dos processos universitários e do ambiente de aprendizagem. A partir desse cenário, sugere-se que as instituições realizem mudanças para sustentar sua missão de ser uma instituição social, que trabalha e se desenvolve a partir das suas necessidades e reflexões.

As instituições de ensino superior devem priorizar a formação docente como uma de suas linhas principais de atuação, segundo Zabalza (NÓVOA et al, 2019). Somente a partir das transformações vividas pelo docente em seu processo de formação, e posterior apropriação, é que este poderá iniciar processos de mudança em suas coreografias de aula e assim, ter alguma possibilidade de levar um aluno a um novo comportamento. Nessa relação dialética, o professor é considerado o condutor do processo de ensino e aprendizagem, não mais o único responsável, mas como um maestro que orchestra uma sinfonia, ou um coreógrafo que planeja a evolução de movimentos para uma nova peça.

Nóvoa (2019) corrobora com Zabalza (2019), citando o caso da Universidade Harvard, que tem como lema a indicação de ser uma das melhores universidades do mundo, pois investe na formação do seu corpo docente: “[...] somos os melhores, porque formamos os melhores professores”. Com a formação de professores de excelência, poder-se-á entregar uma formação desafiadora, acolhedora, transformadora e potencializadora para a vida do estudante. Verifica-se, nesse sentido, o foco na aprendizagem ao longo da vida como balizadora dos processos pedagógicos.

O uso da qualidade de vida é destacado por Zabalza (2019) como um eixo transversal para que as universidades repensem sua forma de atuação. Nesse sentido, enfatiza o *estar* na vida, *estar* com qualidade de relacionamento, de saúde física e mental, de se autoestimular para a aprendizagem, de desenvolver competências de autodesenvolvimento. Esse *estar* na vida, para ele, é maior que o aprender, indicando também que se o aluno não está vivendo bem, ele não conseguirá aprender. Dessa forma, impõe uma indagação aos educadores sobre a dimensão humanística de sua prática docente. Sugere que os docentes invistam mais tempo na construção de sua identidade docente. O tipo de professor que está sendo chamado para responder aos desafios do século XXI deve estar completamente engajado com a condição do desenvolvimento humano. Não ter apenas o compromisso do saber técnico de excelência, mas, acima de tudo, compreender o seu papel na vida de cada sujeito com o

qual ele irá interagir em sua prática profissional. Deve ter uma compreensão mais ampla do ensinar como profissão, compreendendo as competências do ensino, tendo os alunos e seu aprendizado como o centro de sua tarefa e, portanto, deve compreender as diferentes *coreografias de aprendizagem* (ZABALZA, 2017), e ser um investigador constante das múltiplas possibilidades que poderão levar a essa aprendizagem, inclusive, dentro de vias interdisciplinares. Para romper com o estigma do professor individualista, deverá entender o sentido *coral* da docência. Não se pode mais imaginar o docente de uma determinada disciplina que não dialogue e produza conhecimentos que se mesquem com outras áreas do saber. Deve-se pensar na concepção de parcerias formativas entre os docentes.

Nóvoa (2019), discorrendo sobre as características no novo currículo do Curso de Medicina da Harvard, cita suas principais características e, dentre elas, destaca a de aprender mais uns com os outros, alunos com alunos, alunos com professores, e, cada vez mais, professores com professores. Somente mediante essa formação *coral* entre os docentes é que se pode pensar em reformas curriculares, currículos integrados, aprendizagem baseada em problemas, dentro de tantas outras inovações curriculares.

Ao falar em desafios do ensino superior, apresenta-se uma proposta inovadora, proposta por Scharmer (2018), concebida a partir de uma ampla vivência com o desenvolvimento e aplicação do Ulab para milhares de pessoas ao redor de globo. Para Scharmer (2018), o ensino superior deverá operar a partir de novos princípios pensados a partir da Teoria U que poderão dar forma a novas formas de gestão universitária. São eles:

- a) O aluno é concebido como um parceiro nos processos para um mundo melhor, ou seja, o aluno deverá ser protagonista na concepção dos documentos estratégicos da universidade para que estes reflitam as mudanças sociais nas quais os alunos querem atuar.
- b) A sala de aula é concebida em locais reais de aprendizagem, não somente por meio da aprendizagem pela ação (aprender fazendo), mas também, para facilitar a imersão cultural que gera renovação social em todas as culturas.
- c) A inteligência do coração é ativada para que se possa servir às necessidades dos outros e do todo e não apenas de si próprio. Mas é preciso desenvolver práticas para ativar essa inteligência do coração.
- d) A Ciência 2.0 integra os conhecimentos da velha civilização e dados de outras culturas, outros olhares para ampliação do impacto social do conhecimento.

- e) O pensamento sistêmico é desenvolvido, sendo que o sistema deve ver a si mesmo, em um processo de alfabetização vertical, em que o aluno se coloca no centro de um problema e consegue conectar a todos os envolvidos nessa questão, deixando de ter um olhar egóico de suas questões.
- f) Os alunos são alfabetizados em estética em seu significado original (*aistese*, igual a sentir), ou seja, cultivar todos os sentidos para que se desbloqueie a criatividade coletiva.
- g) Uma inversão de sistemas é proposta, tendo como base o conceito de que todos os setores da sociedade passam por mudanças institucionais semelhantes e os alunos precisarão ser alfabetizados para facilitar essas mudanças, compreendendo o funcionamento dos sistemas.
- h) A criação de uma alfabetização vertical de desenvolvimento é proposta para integrar ciência, mudança social e self. Sendo assim, aprofunda o autoconhecimento, por meio dos processos de curiosidades (inteligência da mente aberta), e do educar pela compaixão (coração aberto) e pela coragem (vontade aberta).
- i) A capacidade suscita e extrai pacientemente as qualidades e expressões únicas de cada pessoa com perseverança e em apoio a sua melhor versão (*your highest possible future*).
- j) Um “quarto professor”¹⁴ emerge da natureza e dos campos sociais, que devem operar como portais para as fontes mais profundas de conhecimento.

Esses princípios já estão sendo incorporados em projetos do MIT, em parceria com o Presencing Institute, operando por meio de laboratórios experimentais, formações *online* e *offline*, projetos globais, acampamentos de verão para formação de jovens líderes, e diversas ações que têm como objetivo ampliar a adoção desses conceitos de forma aberta e acessível ao mundo todo. A proposta se baseia no conhecimento aberto, construído coletivamente em prol de mudanças significativas nas questões ambientais, na melhoria social da população global e redução das desigualdades econômicas do mundo pós moderno.

14 O primeiro é o professor, o “segundo professor” é o aluno, o “terceiro”, de acordo com a abordagem de Reggio Emilia, é o meio ambiente e o quarto seriam a natureza e os campos sociais (SCHARMER,2018).

Além da ênfase dada à formação docente, os relatos acima apontam diretamente para questões de ordem relacional, ora concebidas como uma autohospitalidade (ao se questionar a qualidade de vida), ora concebidas como uma hospitalidade acadêmica (aprender entre pares e estabelecer conexões fortalecedoras dos processos de aprendizagem), que serão fundamentais para a inserção da hospitalidade como caminho de formação de professores.

4.4 Hospitalidade e a cultura universitária

Dentro deste contexto de desafios para o ensino superior, indagou-se os entrevistados sobre a pertinência do ensino da hospitalidade para a formação docente e para a cultura institucional com o intuito de verificar se esses campos se interconectam em suas temáticas. Verificou-se que o tema do ensino da hospitalidade em uma formação docente é relevante para todos os entrevistados, que discorreram sobre as diversas facetas que essa pertinência pode assumir em diferentes contextos.

Para o E1, a hospitalidade pode ser vista como um valor para sociedade, um valor que promove o respeito pela alteridade que nos guiará para os direitos humanos, o respeito, a tolerância e a solidariedade. Esses conceitos relacionam-se à antropologia, política e ética, e sua correlação com a educação é assim destacada por dois entrevistados:

Para mim, hospitalidade é um valor intrínseco à pedagogia... então, basta pensar que a educação... se a educação é uma prática antropológica, é justamente uma prática de intervenção intencional, orientada nos processos de desenvolvimento da condição humana, então, adquire, logo há uma relação intrínseca entre hospitalidade e educação. Tanto que eu defendo a pedagogia como um saber de hospitalidade. (E1)

Educação é hospitalidade! Então, a pertinência... não precisa nem me perguntar. É altamente pertinente, necessário e imprescindível. (E4)

Tanto o E1 como E2 indicam que a educação pela hospitalidade deve ser universal, pois é um traço da condição humana, um traço da vida social e não se restringe apenas à formação docente de uma área específica. É uma educação “[...] para e pela hospitalidade” (E2), atuando em diversas frentes formativas; sendo assim, a hospitalidade é “[...] necessariamente um traço da pedagogia” (E1).

É por meio da hospitalidade, no âmbito educativo, voltada aos sujeitos de todas as idades, que estes encontrarão seu autodesenvolvimento e sua saída para uma vida plena a partir de uma aprendizagem cognitiva, afetiva e emocional:

[...] aqui se quiser eu ligo a hospitalidade à capacidade de cada aluno, de cada pessoa, encontrar o lugar, ser acolhido na instituição, mas encontrar aí uma saída e, sobretudo, a ideia de saída, da realização de si mesmo. ... é um lugar de entrada porque não basta termos uma instituição. Lá está a diferença entre ser e olhar a hospitalidade como um atributo, um qualificativo ou algo que é intrínseco. (E1)

Embora essa formação (em hospitalidade) seja pertinente, ela só poderá ocorrer se toda a equipe universitária estiver consciente desses processos, pois são eles que irão nutrir os caminhos para as diversas interações dentro do ambiente acadêmico (E3). É necessário conectar toda essa nova cultura com a própria propensão natural das pessoas em serem hospitaleiras.

Paz et al. (2019) reforça esse pensamento quando analisa que a condição interna do docente possibilita uma maior compreensão da sociedade humana nos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais que podem efetivamente transformar o ser humano em um sujeito mais ético, solidário e com maior senso de amor ao próximo. Entretanto, esse caminho deve ser percorrido pela formação continuada para uma prática reflexiva.

Nesse mesmo sentido, E1 cita que os professores são considerados os profissionais da relação, e nessa relação, em especial, deve-se valorizar o polo da identidade ou da alteridade, permeado pela disposição interna do sujeito, de sua motivação. É uma disposição para mover-se à entrega relacionada com o sentido da dádiva.

O professor é considerado um ser social e como tal, não deve ser esvaziado desse papel, e de sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento do aluno. (E1)

O E5 acrescenta ainda que a pertinência da hospitalidade está relacionada à formação de redes de colaboração acadêmica, que é um caminho que somente a hospitalidade poderá cumprir. A formação de redes de cooperação acadêmica, discutida pelas lentes da hospitalidade, tem sido defendida por Spolon (2015) e Baptista et al. (2015) para o aprimoramento de como fazemos pesquisa e, conseqüentemente, como ensinamos. Esse conceito corrobora com os princípios das comunidades de aprendizagem que possuem em sua base o trabalho colaborativo, cooperativo e em rede, discutido por Thurler (2001)

A pertinência de uma formação em hospitalidade está claramente atrelada a contextos a serem respeitados, pois a aprendizagem de atitudes ocorre no contexto, ou seja, mesmo os professores, se não se apropriarem desses comportamentos, não poderão ensiná-los:

[...]se as pessoas estiverem formadas na consciência hospitaleira, então poderão ser hospitaleiros, promovendo uma saúde hospitaleira (E2). [ou]

[...] não se pode fazer isso sem que a própria prática que se desenvolva no contexto da instituição seja ela mesma uma prática hospitaleira, no sentido de ser uma prática humanista, marcada por aquele sentido do outro (E1).

Os entrevistados evidenciaram a obrigação de qualquer formador em valorizar a condição humana. Para que isso aconteça, a prática da hospitalidade é fundamental, na qual são disseminados os conceitos de solidariedade e tolerância. Entretanto, isso abarca o auto-acolhimento, a autohospitalidade, já defendida por Corrado (2011) e evidenciada pela seguinte fala: “Temos que ser hospitaleiros com nossa própria alteridade, temos que ser positivos em nós mesmos” (E2).

Em relação à execução dos cursos de formação docente, foi sugerido que esses devem ocorrer no âmbito dos programas de mestrado e doutorado, de forma transversal, pelas vias de disciplinas específicas de formação do ensino superior, conforme apontam os entrevistados E3 e E4; entretanto, o E4 argumenta que a existências dessas disciplinas são *raras* e aponta suas preocupações em relação a essa formação:

Sinto falta que a gente não está colocando professores no mercado de trabalho. A gente está colocando pesquisadores e mal, né, porque o pesquisador... ele também não tem uma formação extensa. Ele aprende a fazer pesquisa para realizar a sua própria, mas não necessariamente ele continua sendo um pesquisador depois, eu não sei... talvez uma disciplina obrigatória de formação de ensino superior, com esse conteúdo dedicado à ética, as relações interpessoais. Mas não sei se esse seria um caminho viável. Porque eu acho que nós teríamos que ter um profissional de educação fazendo isso. E não de hospitalidade. Um conteúdo que vem dos seus colegas de hospitalidade, mas o exercício formativo, eu acho que teria que vir de um profissional de educação. (E4)

Sem relacionar à pós-graduação, o E1 aponta para um caminho de formação docente que ocorra pela formação ética, que integre os profissionais de hospitalidade com os profissionais da educação.

Sobre o saber fazer em relação a essa formação, o E5 acredita ela deva ocorrer por meio de metodologias ativas e com uma carga horária significativa. Para ele, esse tipo de formação não cabe no modelo formal, não deve haver atitudes proibidoras ou repressivas, mas, sim, estimular as pessoas a vivenciarem a hospitalidade. Nesse sentido, vemos uma formação que esteja atenta ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional para que a cultura da hospitalidade se desenvolva, primeiro no professor, e, posteriormente, no aluno.

Referente à hospitalidade presente na cultura institucional, todos os entrevistados indicaram como pertinente a inserção de uma cultura de hospitalidade. O conceito de que a universidade é um corpo coletivo acolhedor (SANTOS, PERAZZOLO, 2009; SANTOS et al, 2012) é pertinente, pois indica que a universidade tem a possibilidade de acolher, receber, e desenvolver uma relação sistêmica entre gestão, processos acadêmicos, serviços e comunidade. A hospitalidade é fundamental para uma cultura que traga em seus princípios os seus fundamentos éticos. A vivência ética de cada um na organização é o que dará o “tom” para um trabalho pautado na hospitalidade, como indicado na fala do E4 de como a instituição deve ser pensada para o desenvolvimento de uma cultura da hospitalidade:

[...] a instituição é um outro na relação, é um outro, e que conflui com o sentimento de pertença, porque se eu não sentir, eu não tenho sentimento de pertença. (E4)

Devido a sua importância histórica, a universidade traz consigo uma série de rituais e práticas arraigados em seu DNA¹⁵. É uma organização social, permeada por uma rede atores sociais e de redes sociais que impõe ritmo e condições para uma nova forma de organização e gestão da cultura institucional universitária, cujo desafio para se atuar dentro desta nova configuração foi citado da seguinte maneira:

A questão aqui é o grande desafio para a instituição universitária neste tempo, é saber articular-se com outras formas de organização social, saber incorporar dentro da própria cultura institucional práticas de trabalho em rede, sem com isso se enrugarem, entende o que quero dizer? Ou seja, sem perder a tal identidade, porque a universidade continua a ser um lugar de excelência, é um lugar que não pode ficar refém do imediato, dos imperativos do mercado etc. É um lugar com história, presa a uma comunidade, um enraizamento aquela com aquela noção de lugar que é uma noção fundamental na teoria da hospitalidade. (E1)

Hoje eu penso que estamos numa deriva, e agora, então, com toda esta universidade cada vez mais digital, nós temos aqui questões...de fundamentação ética, estrutura ética da hospitalidade, é ...para mim, o grande desafio neste momento, tanto no âmbito da própria organização institucional, portanto, no âmbito das organizações, as formas como elas se vão estruturar, mas também, ao nível da formação dos colaboradores dos docentes etc. (E1)

Destaca-se, entretanto, que não basta a universidade ter rituais de acolhimento na recepção, mas sim focar na sua missão fundamental que é o aspecto formativo pedagógico, conforme enfatiza o E1, a universidade deve “[...] criar condições para que quem lá entre, encontre uma saída, a sua saída, a saída para a sua vida, para o seu

15 DNA de uma organização refere-se aos aspectos que a tornam diferentes de outras organizações, assim como a estrutura genética diferencia um ser humano do outro. No DNA organizacional comumente se discutem questões como a estrutura organizacional, questões relativas ao direito de decisão, aspectos motivadores e processos informacionais, por exemplo.

projeto de vida”. Porém, a cultura da hospitalidade deve ser implementada não apenas nos ambientes acadêmicos, como também em outros espaços, ou melhor, em todos os espaços de troca e relação humana, como no âmbito da saúde:

[...] você sabe, não se trata apenas da indústria da hospitalidade, mas pode ser aplicada em hospitais. Você sabe, como a enfermeira aborda o paciente? Como o médico, como o motorista do ônibus abordam as pessoas? Ela pode estar presente em uma ampla gama de configurações, e, especialmente, na educação. Ela deve funcionar como um guia para o próprio professor e para a forma como este se relaciona com o aluno. (E6)

É o aluno ser recebido por pessoas que o familiarizem de imediato com tudo o que a escola faz. Esse é o esforço da hospitalidade, familiarizar os alunos com todas as possibilidades que ela oferece e mesmo, com todas as deficiências, quer dizer, ao chegar no primeiro dia do encontro, ele sabe tudo onde que ele procura para isso, onde ele procura para aquilo etc... (E3)

A importância da hospitalidade também é percebida em tempos de maior mobilidade humana (SPOLON, SOUZA, 2016) e, principalmente, após o período da pandemia, será essencial a valorização do homem em todas as dimensões da vida cotidiana: “[...] a hospitalidade passa a ser uma dimensão essencial em qualquer atividade que esteja aberta para o público e é para qualquer pessoa que se locomova” (E6). É por ela que será estabelecido o sentimento de pertença com um coletivo, seja na sala de aula, nos espaços acadêmicos, na reitoria de uma universidade (E3).

A dimensão derivada dessa cultura institucional é a hospitalidade no contexto acadêmico, tema que desvela diversas facetas, pois está correlacionado à prática cotidiana dos entrevistados em todos os âmbitos de sua prática profissional, conforme E1. A hospitalidade acadêmica está presente ou ausente nas relações com os alunos, na troca com os colegas da mesma instituição, nas redes de cooperação acadêmica, nas conferências etc. Entretanto, o entrevistado enfatiza a questão da produção e disseminação do conhecimento, que em sua opinião, deve ser feita por meio de redes de cooperação.

O trabalho pedagógico em rede é aquilo que eu considero que é fundamental, uma mentalidade hospitaleira, em verdadeiro sentido, portanto, sobretudo mentalidade, hábitos de trabalho, ideias formas de aceitar o outro no nosso espaço. As noções de partilha do conhecimento, por exemplo, que são a forma de partilha de conhecimento hoje que necessita ser repensado. Eu considero a partilha de conhecimento como um indicador chave da cultura acadêmica. Mas tem que ser, mas tem que os identificar porque nós temos várias. Podemos trabalhar cada uma destas categorias, a hospitalidade acadêmica científica em muitas dimensões. Acho que vale a pena identificar aquelas dimensões chave, nos indicadores chave. A partir daí, trabalhar modelo de formação(E1).

Entretanto, E1 ressalta a necessidade para o cuidado desta relação de trocas acadêmicas, pois pode-se desenvolver o que chama de “vampirismo social”, em que as

práticas acadêmicas podem representar um consumo da alteridade, relacionadas à questão de plágio, ou pela forma como nos aproximamos do outro para consumir o seu trabalho, desenvolvendo uma *perversão muito grande*. Embora o trabalho em rede, dentro do contexto da hospitalidade acadêmica, seja defendido por Spolon (2015) e Baptista et al (2015), E1, aponta para aquilo que poderá ser uma manipulação desta hospitalidade no contexto acadêmico.

E6, que teve uma vivência maior com estudantes asiáticos, relatou que nas universidades de origem inglesa onde trabalhou, o acolhimento dos alunos do extremo oriente, em geral, não é positivo. Acredita que estes são muito mal recebidos. Não existe um esforço cultural para acolher essa diferença, acredita que poderiam desenvolver um trabalho bem melhor nesse sentido.

Referente às questões culturais, E2 aponta para a importância de formar pessoas com uma visão cultural mais abrangente, para que os desencontros culturais sejam minimizados. Relata que, quando o diálogo não acontece, muitas oportunidades de aprendizagem se perdem. Aponta que a sala de aula é um espaço onde se deve dar especial atenção a esse diálogo, para que não se percam essas oportunidades. Sugere ainda que “[...] a partilha e o intercâmbio solidário devem ser favorecidos na educação e na pesquisa, na investigação”.

O tema da pesquisa dentro da hospitalidade é recente e já começa ser cada vez mais reverberado em publicações (SPOLON 2015; BAPTISTA et al 2015), em que apontam para a maior necessidade da troca e da hospitalidade para a construção de redes de colaboração científica permeadas pela cultura da hospitalidade. Entretanto, um dos entraves para que isto aconteça é o individualismo presente no ambiente universitário, conforme relatado por todos os entrevistados.

O individualismo na academia é um assunto que apresenta relevância na fala dos entrevistados, que apontam a percepção de que os professores ainda trabalham de forma muito isolada, tanto no Brasil, como em Portugal, como no Reino Unido. E esta prática está disseminada nas instituições. Dessa individualidade deriva-se também uma troca acadêmica insuficiente e as poucas que ainda existem não estão pautadas na cultura da hospitalidade. Sendo assim, enfatizam a necessidade de permear a hospitalidade em todos os processos universitários.

No caso português, os professores trabalham muito isoladamente. (E2)

Ainda não existe troca de conhecimento acadêmico o suficiente. (E1)

Acho que a gente ainda tem, o paradigma humanista foi sensacional no sentido de nos fazer ver o nosso valor como seres humanos. Só que a gente levou isso para o espectro do narcisismo. Eu importo e eu importo sozinho. Eu não importo com mais ninguém e acho que isso está disseminada nas instituições e tudo mais, agora, na formação dos professores especificamente, seria pressupor que a gente deveria ter hospitalidade em tudo! (E5)

E2 aponta como uma dádiva (em sentido metafórico) o momento em que oferta uma aula a seus alunos, ou uma palestra, para ele, isto é a hospitalidade que acontece em terrenos inesperados, quando alguém recebe um conhecimento e se surpreende com o mesmo. Da mesma forma, fala da alegria que sente ao ser reconhecido pela sua produção acadêmica, “[...] quando produzimos algo, a maior alegria é que me leiam”. Apresentam-se aqui os dois lados da hospitalidade acadêmica, em que não há trocas ou o que acontece quando as trocas são efetivadas.

Portanto deve-se pensar nesse professor, nessa reflexão que deverá fazer para se tornar um professor imbuído dessa hospitalidade dentro de sua prática profissional. Nessa linha, E5 afirmou sua crença em um programa de hospitalidade acadêmica e institucional:

Então, quando eu estou falando em troca, é justamente isso, a pertinência da cultura da hospitalidade ou paradigma de formação de professores, é justamente entender que, é algo que nós temos que ter em algum momento, alguma forma, seja lá o que for, pra gente pensar em que eles entendam que, quando eu estou trabalhando com a aprendizagem meramente de conteúdos informacionais, intelectuais, científicos e etc, eu estou numa questão de cognição. Certo. Mas se o seu aluno vem...que já é um problema, para eu entender, quando eu tenho uma turma de 60 alunos, como é que eu vou trabalhar a diferença? Como é que eu vou trabalhar a individualidade? (E5)

A questão está novamente voltada para a formação docente que precisará encontrar caminhos para que o docente encontre seu papel e que este possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional do aluno, desenvolvendo uma cultura de hospitalidade, como aponta E5. E6 confirma com a seguinte afirmação “[..] o professor tem de interpelar o aluno, não esquecendo que o aluno é uma pessoa. O relacional está sempre presente”. Esse entrevistado pede especial importância na compreensão dessa interpelação, pois ela perpassa pelo convite e abertura ao outro, mas também por ir para os caminhos da hostilidade, onde ressalta que a hostilidade não é necessariamente negativa. Ela faz parte dos processos relacionais. Essa hostilidade será negativa se passar a violência.

No contexto de promoção da hospitalidade em um contexto de ensino superior em Turismo, evidencia-se sua importância devido ao paralelo que se estabelece por meio da noção de educabilidade e de hospitalidade, sendo assim, formar docentes de

turismo com olhar da hospitalidade é fundamental, pois são noções correlatas, e esta é a noção âncora do turismo, que fundamenta a prática turística.

O turismo é uma ciência da relação humana, não é? É toda uma atividade centrada no outro e de serviço ao outro. Portanto, a noção de hospitalidade é matricial. E a partir daí, então, quer dizer, na mesma lógica que temos falado, quer dizer, não se pode falar de formação na área do turismo sem trabalhar as dimensões da hospitalidade. (E1)

O turismo é uma atividade da relação, do encontro. Entretanto, nem sempre o turista está pronto ou consciente para esta abertura, ele não é alguém que se possa impor as regras de uma determinada sociedade. Espera-se que aconteça a troca, a reciprocidade, o intercâmbio. Portanto, os sujeitos de ação do turismo devem, sim, ter o conhecimento desse processo, dos processos de encontro com o hóspede para iniciar o diálogo, conforme indica E2:

Se não tenho nenhum conhecimento com o hóspede, não haverá diálogo. Isso acontece em muitas formas no turismo, observam as pessoas como objetos, não reconhecem a possibilidade das pessoas as interrogam. (E2)

O turismo é uma atividade geradora de impactos sociais, ambientais e econômicos (MASON, 2020; COOPER et al 2018) positivos e negativos e como tal promove reações que, por vezes, são consideradas altamente nocivas às comunidades receptoras, principalmente naquelas com índices de pobreza e desenvolvimento precários. E2 cita a questão da prostituição no Haiti e como essa representa um atentado à dignidade humana, pois os jovens que fazem parte desse sistema veem essa atividade como um ideário de vida. O turismo pode ser o grande causador desse mal, mas a hospitalidade, a educação por meio da hospitalidade, poderá atuar nos diversos interlocutores que interagem com essa atividade. Da produção ao consumo, por meio dos diversos agentes envolvidos neste processo, podem apoiar um movimento turístico mais justo e honesto ao longo de sua cadeia produtiva. E3 aponta para a necessidade da hospitalidade na atividade turística por meio de uma lente social apurada para as questões do lazer que se apresentam:

Ou seja, eu acho que são reflexões assim que mostram que o turismo, na verdade, ele necessita de hospitalidade porque quanto mais você se afasta de casa, mais dependente de hospitalidade. Você é, é isso que torna todos os espaços públicos hoje, todos, não é só escola, aqui entra também até o centro de lazer. Mais importante ainda, um centro de lazer tem um segurança à moda antiga desses de banco, que ficam olhando feio, é um absurdo, no equipamento de lazer é o contrário, se uma criança pula o muro para furar, porque não tem matrícula, ao invés de expulsar, tem que levar ele lá na coisa e dizer, olha esse menino quer frequentar aqui, ele tá pulando aqui, como é que ele pode entrar pela porta na próxima vez, o que que ele precisa fazer para entrar numa próxima pela porta. (E3)

A fala final deste entrevistado “[...] o que ele precisa fazer para entrar numa próxima pela porta” evidencia algo caro à hospitalidade, que é abertura de espaços, de instituições, evidencia a exclusão, a hostilidade; evidencia a necessidade de refletirmos e atuarmos ainda mais no conceito de hospitalidade urbana (GRINOVER, 2013) e o conceito de urbanidade, dentro do contexto da modernidade líquida, não fechando os olhos aos problemas que temos enfrentado enquanto sociedades, mas abrindo caminhos e dando respostas.

4.5 Encontrando um novo caminho

Vejo que a visão inovadora para o futuro das universidades, proposta por Scharmer (2018), e as visões idealistas propostas por Nóvoa (2019) e Zabalza (2019) implicam necessariamente uma mudança radical do papel do professor e das próprias estruturas de gestão universitária até hoje testemunhadas no ensino superior brasileiro. Acredito que essa visão funciona como uma força de alavancagem para que possamos nos questionar sobre qual é o papel da universidade efetivamente, se essa instituição tem atuado com propósitos maiores de mudanças sociais efetivas, qual é o nosso papel como professor frente a esses desafios, e, acima de tudo, qual é o nosso papel e responsabilidade como ser humano hoje, dentro do atual contexto global. Devemos sair desse modelo individualista arraigado no contexto global universitário, não apenas referente à produção científica, mas principalmente em aspectos relacionais demarcados nas instituições educativas.

As falas dos entrevistados reverberam em uníssono a pertinência de formar professores por meio dos construtos da hospitalidade, pelos caminhos possíveis que ela pode nos levar. Por meio de diferentes olhares, os entrevistados enriquecem a validação desta temática e propiciam reflexões que apoiarão no delineamento de proposições concretas.

Depreendo deste capítulo os supostos teóricos evidenciados que apoiam a construção das evidências reflexivas que oferecem suporte a elaboração dos contributos para uma formação de professores pautada na hospitalidade, ou seja:

- a) A formação de docentes deve ser pautada por competências transversais que resultam em habilidades do aprender a ser, aprender a fazer e aprender ao longo da vida alinhadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável.
- b) As instituições de ensino superior devem apresentar um caráter humanista marcado

por uma ética relacional, inclusiva e democrática, colocando a presença do “ser” humano em todas as suas dimensões pedagógicas.

Neste momento, lembro de uma citação de Scharmer (2018.) sobre a universidade do século XXI, que sempre me provocou uma reflexão vigorosa sobre o caminho que devemos percorrer como professores e gestores educacionais:

Na entrada da Academia de Atenas havia uma inscrição que dizia: “Que ninguém entre aqui que não saiba matemática e geometria”. O que deve ser a inscrição na entrada da nova universidade que aspiramos criar hoje, 2.400 anos depois? Talvez pudesse ler: “Não deixe ninguém entrar aqui que não saiba que as questões externas são um espelho das questões internas.”

Após me debruçar sobre os desafios das instituições de ensino superior para este século, e com a forte sinalização que a formação docente é algo decisivo para a inovação e adequação das universidades, percebi que precisava compreender como se forma a figura desse professor, quais são os desafios de sua formação e qual seria uma ética ideal para essa figura face aos desafios descritos. Segui, assim, para o próximo capítulo, mergulhada nessa problemática em meio a ambivalências e diferentes perspectivas.

5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A formação de professores para o ensino superior percorre caminhos distintos de acordo com determinadas áreas do conhecimento e regiões do país. Entretanto, o presente texto abordará questões comuns dentro do contexto brasileiro, tendo a clareza que não apresentará toda a complexidade envolvida nessa temática. Entretanto, evidenciará questões e desafios comuns que apoiam a construção e o delineamento para uma formação pautada na hospitalidade.

5.1 Subjetivação docente

A narrativa para a formação docente, para que seja responsável, deve perpassar pela noção da subjetivação docente, ou seja, como se alicerça o SER docente, e nesse caso, o SER docente voltado para o paradigma da hospitalidade?

Um dos conceitos primordiais para a compreensão da subjetivação docente é compreender que a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo, e como tal, o sujeito também não pode ser apossar de sua subjetividade, conforme apontam Guattari & Rolnik (1996). A subjetividade é uma produção incessante que se forma a partir dos encontros que vivemos com o outro. Sendo assim, podemos dizer que esse outro seria um outro social, concebido também a partir dos relacionamentos com a natureza, com os acontecimentos, com as invenções, ou seja, como tudo aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Para os autores, a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. Dessa forma, podemos dizer que o nosso discurso não é nosso, mas, sim, moldado por todas as relações estabelecidas no curso da vida, que delineiam nossas falas e posturas de mundo.

Mansano (2009, p.2), ao analisar a obra de Guattari & Rolnik (1996), revela que a subjetividade por eles compreendida é um processo de produção do qual participam e comparecem diversos componentes. Esses derivam-se da apreensão parcial que o humano realiza de forma permanente de uma diversidade de elementos presentes no contexto social. Sendo assim, aponta que valores, ideias e sentidos se tornam matéria prima para “[...] expressão dos afetos vividos nesses encontros”. E esta produção é provisória, aberta, sempre acolhendo os componentes de subjetivação em circulação, ao mesmo tempo em que também os emite, realizando trocas de uma “construção

coletiva”. Corrobora com essa visão González Rey (2002, p. 37), que descreve a subjetividade como um:

[...] sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. [...] A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que por sua vez leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

Este mesmo autor divide a subjetividade entre individual e social. A subjetividade individual perpassa sempre pela dialética entre o singular e o geral, concebendo aqui os processos históricos, culturais, com a história pessoal e singular do sujeito. Souza (2012), ao refletir sobre o conceito de subjetividade de González Rey (2003), afirma que os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais e, sendo assim, sempre terão momentos de expressão individual e social. Ambos podem gerar consequências distintas, que se integram em sistemas de tensão recíproca em que coexistem. Dessa forma, pode-se observar claramente a subjetividade individual e a social. São processos simultâneos e inter-relacionados, interdependentes, como cenários de subjetivação que vão se afetando mutuamente, também denominados de processos de intersubjetivação.

Entretanto, Souza (2012) alerta que o sujeito também é ponto de resistência quando transita, de modo não passivo, pelos diferentes espaços da sociedade. A autora sugere que o sujeito desenvolve processos de apropriação, transformação, criação e recriação de sentidos no seu processo de formação de subjetividade individual e que, dessa forma, participa do processo de constituição da subjetividade social. Ou seja, a partir do mundo vivenciado, sentido e reverberado pelo sujeito, ele também contribui para a formação da subjetividade social.

Os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, pois a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, de acordo com Souza (2012). Segundo a autora, esses momentos se constituem de forma recíproca sem que se dilua o outro e devem ser compreendidos em sua dimensão processual de forma permanente.

Destaca-se do pensamento de González Rey (2003) que os espaços sociais, tais como a família e a escola, constituem-se pela ação de múltiplos sujeitos históricos e, instituem-se como contextos em que predominam determinadas formas de ser desses

sujeitos. Sendo assim, cada contexto está presente na construção da subjetividade individual dos sujeitos, atuando como força e assim gerando tensão.

Delimita-se ainda, por meio da visão de Guattari e Rolnik (1996), que qualquer mudança social perpassa por essa produção constante, vívida e mutante das subjetividades a partir da qual é possível experimentar e inventar distintas maneiras de perceber o mundo e de nele agir.

Ou seja, qualquer proposta de formação docente que aqui se delineie, não é garantia de mudança de atitude (pensar, agir e sentir) e postura ética profissional, mas, sim, uma proposta repleta de *convites* (grifo meu), para que o sujeito professor aceite participar de novas formas de experimentar o mundo e se possível, se reinventar.

Cabe neste texto ressaltar o aporte de Foucault (2004 *apud* MANSANO, 2009) para a compreensão de como os seres humanos tornam-se sujeitos na sua cultura, e nesse caso, adicionando um aspecto fundamental que contribui diretamente para uma proposta de formação pedagógica com base na hospitalidade. Uma de suas grandes contribuições respalda-se no resgate do estudo sobre os gregos e suas práticas de “cuidado de si”, em que descreve e analisa a sociedade disciplinar, contemplando o papel do Estado e suas intervenções biopolíticas sobre o indivíduo e a população. Isso permitiu a compreensão de como os modos de subjetivação são constituídos e disseminados (MANSANO, 2009). Para Foucault, o cuidado de si era visto como uma forma de viver facultativa que era acolhida, de forma espontânea, por aqueles que assim o desejassem. Isto era considerado, no estoicismo, a escolha de uma vida bela, a partir de uma escolha estética. E eram estas pessoas que normalmente apresentavam interesse e disponibilidade em assumir cargos públicos (MANSANO, 2009). O que se assimilava na época é que somente aqueles que tinham condições de tomar conta de si e tinham essa tarefa como forma de vida poderiam, assim, cuidar dos outros. Todos poderiam escolher caminhos de cuidado sobre sua própria existência; entretanto, poucos aderiam a este cuidado, pois o mesmo implicava em uma série de procedimentos e restrições que nem todos estavam dispostos a acolher. É nesse sentido que entrava a dimensão ética do cuidar de si e a necessidade de se tomar uma posição política diante da própria existência.

Sendo assim, o sujeito que aderisse ao caminho de construir uma vida bela, por meio do cuidado de si, também apresentaria um desejo do exercício político. O que estava intrincado nesta relação era que o sujeito estaria disposto a transformar seus hábitos e valores com o intuito de governar a cidade. Nesse sentido, o sujeito

desenvolveria a habilidade de suportar tantos os períodos de bonança como os de privação e dificuldade, sem que fosse abalado por situações extremas na sua forma de governar. E, para que conquistasse essa segurança, “[...] o cuidado de si era indispensável, visto que, por meio dele, era possível manter um constante questionamento sobre as atitudes que deveriam ser tomadas em cada circunstância (favorável ou adversa) com vistas a melhorar a vida dos governados,” (MANSANO, 2009, p.113).

Eram essas escolhas que formariam uma subjetivação possível. Estas podem tomar diferentes configurações e assim cooperam para produzir novas formas de vida e de organização social distintas e mutantes (MANSANO, 2009).

No desenvolvimento histórico dos gregos, por meio das análises de Foucault, algo se altera quando, no estoicismo, começa a imperar a afirmação “[...] você é obrigado a fazer isso porque é um ser humano”, marcando uma obrigatoriedade do cuidado de si, e assim causando mudanças nas formas de subjetivação, que até então eram facultativas (MANSANO, 2009). O que se verifica, é que o estoicismo utiliza o cuidado de si para combater as fraquezas do sujeito que foram associadas ao prazer e ao mal. E neste percurso, foi dado então, os primeiros passos para o ascetismo cristão, com base nos julgamentos morais, penitências e purificações, o que abre para um novo modo de subjetivação (FOUCAULT, 2004 apud MANSANO, 2009).

No processo evolutivo da história, verifica-se que os modos de subjetivação sofrem as mais variadas transformações, mas, de acordo com o entender de Foucault, é no final do século XX que se evidenciam os modos de subjetivação e as possibilidades de resistência que eles atualizam (MANSANO, 2009). Destaca-se, assim, na análise de Mansano (2009) sobre Foucault o seguinte pensamento:

Resistir hoje se torna uma ação política quando, por exemplo, recusamos o individualismo já tão naturalizado em nosso cotidiano e insistimos nos encontros, fazendo circular as invenções microssociais de novas formas de vida que não se revertem em regras universais obrigatórias. A regra universal, ao pretender englobar a totalidade dos indivíduos, comprometendo-os com a obediência, simplesmente inviabiliza o contato com a diferença e com a criação de novas possibilidades de existir. Seguindo a investigação sobre os modos de subjetivação, cabe perguntar: quais modos de vida precisam ser abandonados e quais outros pedem passagem em nossos dias? Qual a potência que temos para produzir outros modos de existir e colocá-los em circulação no social? É perceptível o quanto os estudos de Foucault convocam para uma análise do presente e das nossas possibilidades de transformação. Para isso, ele resgata a dimensão histórica que atravessa os modos de subjetivação, descartando, assim, qualquer pretensão de universalidade”. (MANSANO, 2009, p.114).

Utilizando a retórica de Foucault, coloco-me as seguintes perguntas: de que forma podemos produzir outros modos de formação, que poderão apoiar o processo de intersubjetivação do indivíduo no formar-se professor? Quais os meios e os métodos que precisam ser abandonados para que outros possam emergir e dar novo sentido ao processo de formação docente? De que forma a alteridade pode permear esse programa de formação docente? O que se espera de um professor hospitaleiro? E, finalmente, quais são os eixos para fundamentar uma pedagogia da alteridade e da hospitalidade?

A subjetivação docente revela-se, então, fundamental, pois este indivíduo professor, por meio de sua subjetivação em constante mutação, irá refletir na subjetivação individual de seus alunos e, conseqüentemente, sua sociedade.

Sendo assim, a próxima sessão discorrerá sobre as questões de formação docente no contexto do ensino superior, apresentando também desafios que perpassam essa questão e, posteriormente, apresenta-se a possibilidade de uma nova forma de “ser e estar” professor pautado na premissa da ética do encontro e da hospitalidade.

5.2 Formação docente e seus desafios

Os desafios do ensino para o século XXI engendrados em um mundo com novos desafios sociais, econômicos, ambientais e políticos, clamam para um olhar aprofundado sobre o educador desta época, contextualizando a questão da formação no ensino superior, para que se possa compreender a práxis atual e os desafios que permanecem constantes no processo de ensino e aprendizagem, para que, então, se possa caminhar para uma proposição de formação docente do ensino superior pautada pela hospitalidade.

Compreende-se que os processos constantes de mudança, ora guiados por uma prática mercadológica das universidades, ora guiados por forças e valores sociais que exercem pressão no sistema em que a universidade está inserida, exigem adaptação constante do educador do ensino superior. Essa renovação pedagógica só poderá ocorrer por meio da formação continuada, que tenha como orientação a melhoria de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, coloca-se a experiência docente como protagonista para a criação de um espaço gerador e produtor de conhecimento (GHEDIN, FRANCO, 2008), e também, o configura como sujeito que reflete criticamente sobre a sua práxis por meio de uma sistematização de seu próprio processo de aprendizagem.

A busca pela formação continuada para uma prática reflexiva requer um novo compromisso e criatividade na descoberta de soluções para possíveis desafios a serem enfrentados (PAZ et al., 2019). Essa condição interna do docente possibilita uma maior compreensão da sociedade humana nos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais que efetivamente podem transformar o ser humano em um sujeito mais ético, solidário, com maior senso de compaixão e amor ao próximo, como apontam Paz et al. (2019). A partir dessa perspectiva, a formação permanente pode realizar a junção da teoria e da prática profissional docente, ou sejam, a ação ontológica do ser. Enfatizam:

A procura pela formação permanente atua como instrumentalizadora de aptidões que permeiam a superação dos obstáculos e adversidades produzidos pela educação. Isso reflete no desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis ao longo da atuação profissional docente. Além disso, devem ser consideradas dimensões do conhecimento, das relações interpessoais, desenvolvimento humano e emancipação”. (PAZ et al., 2019, p.6).

Verifica-se, entretanto, que a maioria dos programas de formação docente estão centrados no desenvolvimento do conhecimento específico da disciplina, de métodos de ensino e aprendizagem, processos avaliativos, deixando de lado a formação do SER docente. A formação que promove diálogos sobre estar nessa profissão que requer um cuidado constante consigo próprio e com o outro. Este outro é representado na figura principal do aluno, mas também, de toda comunidade acadêmica, dos colegas de trabalho, com sua comunidade, com sua família, ou seja, com as relações com as quais o sujeito estabelece seus processos de intersubjetivação.

A formação continuada tem como característica, a possibilidade de apoiar o docente a desenvolver um conhecimento profissional e pessoal que lhe permita aumentar o potencial de qualidade na sua prática educativa, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, estratégias de ensino e aprimoramento da interação social (PAZ et al., 2019).

Para tanto, os autores enfatizam o papel do professor pesquisador reflexivo, que se desenvolve com o objetivo de encontrar caminhos lógicos na construção de saberes escolares ao longo de seu desenvolvimento profissional, ou a sua trajetória profissional e pessoal. Neste contexto, Pimenta e Anastasiou (2002) corroboram que o professor pesquisador reflexivo deve assumir sua própria realidade acadêmica como objeto de pesquisa, tendo espaço para reflexão e ação, em ciclos que se retroalimentam. Sendo assim, a práxis é o objeto de análise e, conseqüentemente, o processo de ensino será sempre reflexivo. Paz et al (2019) indicam que por meio dessa reflexão, o docente

poderá aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a sua realidade social e estabelecer uma correlação com a docência. No processo reflexivo, o docente tem instrumentos intelectuais que são úteis ao conhecimento a interpretação de situações complexas. Sob a luz da reflexão sobre o tema, Tardif (2014) articula que, neste processo reflexivo, os saberes abrangem a sistematização de um saber próprio, construído pelas vivências e reflexões do docente, utilizando-se o bom senso, a intuição, a experiência, alinhados com os saberes oriundos da profissionalização do ensino, por meio do conhecimento de didática, pautas técnicas, auto-conhecimento, enfim, todos os saberes adquiridos para o trabalho, mobilizados e ligados aos conhecimentos universais do docente, que é, ao mesmo tempo, uma reflexão de sua prática pedagógica.

Infelizmente, a proporção de professores com esse perfil ainda é infinitamente menor do que os docentes que procuram ensinar o que sabem, os saberes técnicos, sem necessariamente refletir sobre sua prática cotidiana. Na pesquisa de Paz et al. (2019), as principais motivações apontadas pelos docentes para realizar formações continuadas são as possibilidades de condições para promoção e ascensão funcional, que visam prioritariamente o crescimento profissional e salarial, que possam garantir uma vida digna, com sua trajetória profissional mais valorizada, que possam ter melhores condições de trabalho e a necessidade de tentar mudar a sua realidade.

Já se sabe que a preparação para a docência na educação superior é prevista nos cursos de mestrado e doutorado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entretanto, Rehem (2018) indica que nem sempre esses cursos conseguem cumprir com este objetivo. O que se destaca nas duas modalidades é muito mais a formação do pesquisador e não do docente pesquisador reflexivo. A autora aponta para os dois tipos de professores que exercem a docência universitária, que são os licenciados e os bacharéis. Os licenciados, na maioria das ofertas de cursos, possuem formação didática, em um sistema de três anos de formação específica da área e um ano de formação em ensino. Já os bacharéis, possuem uma formação de área específica e contam com sua experiência profissional para apoiá-los em sua função docente; entretanto, sem formação em didática para o ensino superior. Pode-se também adicionar os docentes oriundos de cursos tecnológicos, que após realizarem uma especialização *lato sensu* ou um mestrado *stricto sensu*, também poderão estar inseridos no ensino superior. De qualquer forma, nenhum destes apresenta formação específica para o ensino superior.

O que se estabelece de uma forma muito acentuada no ensino superior brasileiro é que a maioria não possui uma formação específica para a docência no ensino superior. Recorrem, portanto, às suas experiências vivenciadas como alunos, sem necessariamente, problematizar, refletir e significar o processo de ensino e aprendizagem. Passam a repetir as práticas pelas quais vivenciaram, muitas das quais não possibilitam um processo de reflexão permanente, de ressignificação pessoal, profissional, institucional e organizacional. Deve-se acrescentar que a prática é muito mais intuitiva e experiencial, carecendo do rigor epistemológico necessário (REHEN, 2018). Dentro dos campos de tensões revelados no ensino superior brasileiro, verificam-se, de um lado, os pedagogos, que clamam por uma necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas, e, de outro, os docentes, que recusam essa condição, pois se consideram especialistas em sua área de conhecimento e, conseqüentemente, no ensino dessa matéria. Cria-se, portanto, uma região cinzenta para se enfrentar verdadeiramente a questão da formação de docentes no ensino superior, que é questionar sua deontologia, sua prática profissional.

Masetto (1998) e Masetto e Gaetta (2015) refletem sobre a importância de uma formação mais rigorosa para o professor universitário. Não existe mais o espaço para o jargão amplamente difundido neste setor “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Masetto e Gaetta (2018, p.12) indicam que ser professor universitário no Brasil “[...] tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, exigente e desafiadora”. A complexidade advém das forças ambientais globais e locais, que pedem um cenário educacional mais moderno e transformador. Os desafios são impostos pelos momentos de incertezas do rompimento de paradigmas, em que não basta apenas ser um bacharel com formação, ou um profissional bem sucedido. É necessário que o docente realmente esteja comprometido a ser um profissional da docência. Sendo assim, a exigência é que o docente assuma a docência no ensino superior com profissionalidade, para que se possa formar profissionais/sujeitos que possam responder às necessidades da sociedade com competência e cidadania. Para tanto, os autores clamam que deva haver uma reconstrução do que é ser um professor universitário. Estes, por sua vez, devem possuir as competências didático-pedagógicas específicas para que possam exercer com profissionalismo e ética a sua profissão.

O que se percebe é que a profissão docente necessita de um conhecimento pedagógico específico face aos inúmeros desafios aos quais deve responder em períodos de pós-contemporaneidade. É necessário um comportamento ético e moral, alinhado à

necessidade de compartilhar a responsabilidade com outros agentes sociais envolvidos na entrega de uma formação e vivência universitárias. Conforme alerta Lévinas (1998, apud BAPTISTA 2017), a ética e a moral não podem funcionar como pano de fundo para a atuação universitária. Para aqueles que estão envolvidos na prática docente, a ética e a moral representam uma exigência inerente ao ser que a prática (BAPTISTA, 2017, p. 149). A autora adiciona que essa ética deve ainda ser “[...] preliminar e interior à sua consciência e à sua identidade profissional”. Isso aponta para necessidade constante de revisitar a trajetória de vida de cada docente, para que este se conecte a sua ética e a sua moral, para que estas estejam presentes na sua práxis cotidiana.

Paz et al. (2019) corroboram com essa questão, quando afirmam que a reflexão sobre a profissionalidade docente é inerente à sua práxis, frente ao contexto vigente. Entretanto, as atividades de formação docente devem apoiar a processo de reflexão, para que os docentes se localizem como parte integrante desse processo. Somente por meio da proposta de formação permanente é que se poderá situar o docente como agente de transformação da realidade concreta. Nesse sentido, Tardif (2014) relata que, no âmbito universitário, essa formação contínua pode e deve combinar diversos dispositivos de formação, tais como, práticas de pesquisa, formações sob demanda (para atender a desejos e necessidades específicas), formação didático pedagógica, pesquisas-ação, dentre outros métodos para que se possa atender a uma gama de perfis pessoais e profissionais.

Entretanto, o saber da experiência tem que surgir com saber docente. De acordo com Tardif (2014), esses saberes estão conectados com sua história de vida pessoal, são produzidos no seu dia a dia de vivências e produção coletiva, no qual se verifica a aproximação entre a teoria e a prática, eliminando a dicotomia gerada por esses termos. Esses saberes são aqueles que irão formar todos os demais por meio da prática refletida. Mas é relevante adicionar que isso só irá ocorrer se o docente tiver espaço, tempo e organização para refletir sobre os conteúdos e experiências, observando a maneira como se trabalha sua postura frente aos desafios e aos sujeitos, frente aos momentos culturais em que está inserido etc. É um saber na experiência do saber ser, do saber fazer, fundar e fundamentar o saber docente na sua ação e reflexão, assim, construindo um professor autônomo.

Paz et al (2019) afirmam que promover uma formação contínua como essa exigirá novos patamares para as instituições e profissionais da educação. Indicam que este processo não se refere somente a um espaço de atualização, mas, sim, da

construção de um corpo coletivo de reflexão mútua e pesquisa. Isso exigirá muita sensibilidade para desenvolvimento da percepção como um processo permanente de aprendizagem e como um meio eficaz para a melhoria de seu trabalho, em que irá investir na sua prática cotidiana e poderá colher bons resultados, tanto na prática profissional como no seu desenvolvimento pessoal. Ferreira (2006) adiciona que essa formação docente deve ser repensada cotidianamente para que se possa atender da melhor forma a legítima e digna formação humana.

Libâneo (2003) nos chama a refletir mais profundamente sobre a formação docente, quando discorre sobre a importância da aula universitária como o espaço onde a *mágica*, onde os processos de conexão se estabelecem, onde os projetos pedagógicos se concretizam, onde os planos de aula tomam vida, onde o ensino, a pesquisa e a extensão se encontram e, portanto, o grande norteador e maestro é o professor. Não se pretende aqui omitir que uma das tendências do ensino de hoje é promover espaços para a aprendizagem entre alunos (*peer learning*), ou o aprender fazendo, mas, sim, discutir a luz de todos os desafios e características do ensino superior, a formação do articulador dos processos (dos obsoletos aos mais inovadores) de ensino e aprendizagem.

É nesse espaço de ensino e aprendizagem que o educador estabelece suas relações sociais, é nesse espaço que ele irá viver, afirmar, confrontar e questionar sua visão de mundo, sua visão das relações sociais, sua visão da profissão. É nesse processo de intencionalidade em relação à formação docente que se deve ter um olhar cuidadoso, cujo foco deve ser eminentemente pedagógico e ético (LIBÂNEO, 2003). O que autor quer reforçar também em sua análise o processo de gestão participativa, no qual o docente tem estado à margem de decisões importantes. O que se espera é que o professor do ensino superior possa ser um protagonista de mudanças, por meio de reflexões conjunta, trocas de experiências, pelas quais possam ocorrer a tomada de decisões coletivas. Percebe-se que o autor quer dar voz e rosto àquele que deve ter o compromisso ou a intencionalidade pedagógica dos processos de aprendizagem no âmbito acadêmico.

Verificou-se em uma pesquisa sobre aulas inovadoras (SILVA, 2001), que ainda nenhum dos exemplos estudados apresentavam uma ruptura epistemológica, pois nenhuma das instituições possuíam um projeto pedagógico construído coletivamente. Deve-se levar em consideração que nem sempre se verifica a resposta do professor à abertura de uma instituição educativa para um processo de construção coletiva. De fato, existem outras variáveis intervenientes que podem atuar dentro desse sistema

apoiando ou causando resistência aos processos de mudança. De qualquer forma, é necessário o envolvimento do docente com toda a proposta de ensino da instituição para este seja um membro pertencente e que tenha voz e rosto na concepção da proposta universitária em que está inserido. A autora aponta que, para que se realizem inovações na educação, são necessários alguns princípios norteadores para as instituições. São eles: a contextualização, a dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade. Ou seja, são princípios que primam pela relação humana, pela abertura de espaços de fala e de escuta, de inclusão, de conexão com a deontologia da profissão docente, do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos nesses processos e com a perspectiva que nada é permanente. Deve-se sempre ter espaço para o questionamento da mudança, do status quo, de olhar, e reavaliar o que se faz, como se faz e com que qualidade se faz. A autora adiciona a necessidade de olhar para as relações que são estabelecidas nos espaços de ensino aprendizagem para que a inovação possa ser concebida. As relações destacadas pela autora são: professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade, tempo-espaço. Essas relações perpassam as questões didático-metodológicas que são fundamentais para a articulação do conhecimento e do sujeito, aliado aos objetivos da universidade, mas atenta para as relações entre os sujeitos. Ou seja, um processo de formação docente, fragmentado de um novo olhar sobre a concepção da gestão escolar/universitária, talvez não seja tão eficaz, pois a voz e a identidade docente ficarão restritas ao âmbito da sala de aula.

São muitos os elementos que hoje podem apoiar o desenvolvimento docente para que esse encontre recursos de autodesenvolvimento e conseqüentemente desenvolva um plano de um ensino de maior qualidade e atue de forma plena no exercício da carreira docente. Recorre-se a Zabalza et al. (2017) para compreender as coreografias necessárias para os processos de ensino e aprendizagem, e que poderiam fazer parte do processo de formação docente. Os autores desenvolvem uma analogia entre o sentido de uma coreografia aplicada ao mundo da dança, com o sentido de uma coreografia aplicada às práticas didáticas exercidas pelos professores. Essa analogia considera as condições contextuais em que os alunos constroem suas aprendizagens, sendo estas coreografias externas e internas (processos internos) que mobilizam o aluno no próprio progresso de aprendizagem. Na analogia proposta, o dançarino nunca é independente da coreografia em que se produz a sua atuação. É necessário pensar na organização do espaço, do ritmo, dos acessórios, dos elementos que configuram a

mensagem, etc. Para os autores, a inovação dessa metáfora é a ideia da coreografia como um conjunto de elementos e condições que se articulam intencionalmente. Sendo assim, indicam que esse é o papel do docente universitário. Devem ser responsáveis por criar ambientes e situações apropriadas para que a aprendizagem possa ocorrer. São “coreografias” que definem, concretizam e operacionalizam oportunidades de aprendizagem. E para que o docente seja um criador de coreografias, ele precisa ter a liberdade e a orientação deontológica alinhada para exercer sua profissionalidade integralmente.

Partindo desses pressupostos, Oser e Baeriswyl (2001) apresentam três componentes básicos nessa perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem: a primeira, refere-se a uma coreografia externa e superficial, que irá compor os elementos materiais, de organização e operação e dinâmica da aula, que irá promover um espaço de ação e pensamento; a segunda refere-se a coreografia interna e profunda, que se baseia nas operações mentais e nas dinâmicas afetivas e emocionais que ocorrem dentro dos sujeitos (de maneira prática, deve-se observar suas externalizações, falas, respostas, linguagens não verbais, etc.); e a terceira, refere-se ao resultado da aprendizagem, em que o aluno domina um novo conhecimento proposto e desenvolve novas competências, habilidades e atitudes em resposta às coreografias propostas. Os autores assinalam que o ponto mais inovador desse conceito é que, por meio das coreografias didáticas, estas podem se tornar a aprendizagem condicionante do ensino e não ao contrário, como se tem sido estabelecido na área de estudos didáticos.

Os autores acima corroboram com Silva (2011), e começam a delinear de forma mais específica o papel do professor universitário, um coreógrafo que considera todos os elementos que irão compor o processo de ensino aprendizagem, dentro de um contexto de inovação.

Zabalza (2019), ao discorrer sobre os desafios das universidades para o século XXI, aponta algumas questões que são relevantes para a compreensão do tema. Inicia discorrendo sobre a necessidade das instituições de ensino superior em colocarem a formação docente como eixo central de sua atuação. Acredita que hoje as universidades devem ter seus olhos voltados para essa formação, pois é por meio dela que poderá obter inovação, novas articulações pedagógicas, melhoria no ensino, a realização do projeto pedagógico universitário, do currículo, tudo perpassa a formação docente. A seguir, indica a necessidade de se construir um currículo como um

compromisso institucional, para e com a comunidade em que está inserido. Aponta para a necessidade de formar docentes e alunos para a aprendizagem ao longo da vida, para sempre estejam na condição de compreender seu atual estado e como o sujeito pode se aprimorar. Discorre também sobre a necessidade da parceria formativa, em que os sujeitos envolvidos, direção, docentes e alunos não se percebam como sujeitos que estão em confronto, mas, sim, em um compromisso ético, de formação integral. E para sintetizar e apoiar essas necessidades, indica a questão das novas coreografias de formação docente. O processo de formação docente não deve ser pensado para que os alunos obtenham maior êxito, mas também para que as universidades consigam atender aos novos desafios do ensino para o século XXI.

É importante lembrar que a instituição educacional é um lugar privilegiado para a formação contínua, pois está diretamente ligada com a realidade, promove troca de experiências e é o espaço de reflexão dos docentes e dos estudantes que lá estão (PAZ et al., 2019, p.6). A formação continuada permite ao docente um aprimoramento constante para a construção e reformulação do seu conhecimento e metodologias, tendo, assim, uma formação de educador crítico e reflexivo. A formação continuada transforma a educação e pode ter como consequência o aumento de professores disciplinados, inteligentes, preparados e com condições para ensinar (PAZ et al, 2019). Dessa forma, poderão minimizar os problemas sociais, gerando maior riqueza, trazendo para a escola e seus professores novas demandas de desenvolvimento profissional no seu exercício pedagógico, contribuindo para a formação da profissionalidade docente.

Essa profissionalidade docente, sob as lentes de Sarmiento (1998), é conhecida como o conjunto de saberes e conhecimentos que devem ser desempenhados nas atividades educacionais e no processo pedagógico, os quais (re)significam a vida, os processos pedagógicos, conforme o momento histórico vivido pela sociedade (princípio da transitoriedade). Todos os acontecimentos e transformações vividos pelos professores poderão levá-los à atingir condições melhores para um exercício profissional de qualidade. Isso conduz a profissionalização, ofertando melhores condições de aperfeiçoamento contribuindo, assim, para a valorização social é que fundamental para a profissionalidade docente (PAZ et al, 2019).

Sobre a profissionalidade docente, Masseto e Gaeta (2015) discorrem sobre o desafio em se trabalhar com o docente para que este assuma sua nova profissão. Assim como esse sujeito se preparou para ser um administrador, um médico, um especialista

em marketing, ele também deve aprender e atuar como professor de modo profissional. Isto exige formação adequada e o desenvolvimento de outras competências. Os autores referem-se às competências na área do conhecimento (constante atualização e aprofundamento desse conhecimento a partir da pesquisa, da interdisciplinaridade, para construir conhecimento e contribuir intelectualmente com e para sua área profissional (MASETTO, 2012)); competência na área pedagógica (do planejamento ao uso correto das metodologias, relacionamento, trabalho em equipe, etc.); competência na dimensão política (ética, política, economia, responsabilidade social e cidadania, trabalhados em múltiplos contextos).

Existe também o desafio cultural (sair do modelo napoleônico em que um sujeito que domina uma área do conhecimento é capaz de transmitir esse conteúdo, o professor é centro da aula, e partir para um modelo em que o docente é mediador entre o aluno e sua aprendizagem); desafios quanto à formação profissional e o projeto pedagógico (o docente deve aprender a integrar seu planejamento didático ao projeto pedagógico do curso e da instituição, pensando na formação geral do aluno); e o desafio de se planejar uma formação docente que possa apoiá-los para enfrentar esses desafios (pensar em projetos que permitam a participação docente no estudo e discussão de propostas e alternativas práticas e teóricas para refletir sobre sua ação docente e assim poder integrá-las a um novo cenário, possibilitando uma nova atuação sua prática docente) (MASETTO, GAETA, 2015).

A formação continuada tem o papel de apoiar o docente do ensino superior a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita desenvolver um ensino reflexivo, crítico e solidário, com potencial para a geração da inovação no campo educacional. Por meio do desenvolvimento de novas habilidades pessoais e profissionais, o docente poderá lançar mão de novas possibilidades de ensino e promover uma maior interação social, seja na relação aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, professor-gestão acadêmica, aluno-comunidade, professor-comunidade, universidade-comunidade. É que se espera de uma formação que promova a uma reflexão crítica sobre o ensino superior.

Pondera-se a necessidade de repensar o momento atual da formação docente tanto no âmbito da educação de base, como também para o ensino superior, cujo déficit é maior que o outro segmento. Ressalta-se que os processos de formação docente terão importância fundamental, pois poderão funcionar como suporte para transformações culturais, sociais e tecnológicas que acontecem na contemporaneidade,

assim, a sua relevância para a melhoria de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o diferencial dessa formação está centrado na condição íntima do professor, da reflexão profunda do seu papel como educador frente aos desafios delineados. Desafios esses que clamam para um profissional com senso de propósito muito bem delimitado, compreendendo a sua ética docente, sua deontologia e seus desafios relacionais que serão constantes em sua prática profissional. O atual cenário mundial clama para uma nova ética para ser e estar professor.

5.3 Por uma nova ética de Ser e Estar professor

“É no problema da educação que assenta
o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.
Immanuel Kant

Com o propósito de refletir acerca de uma nova ética docente, as pesquisas da professora Isabel Baptista da Universidade Católica Portuguesa serão relevantes, pois a autora tem se debruçado sobre esse tema desde os anos 90, e realizado grandes contributos à orientação da formação de professores, principalmente no que diz respeito ao campo da Pedagogia Social. A autora incorpora os conceitos de hospitalidade nessa ética relacional e suas prerrogativas alinham-se aos objetivos e metas da educação para o século XXI.

Em sua obra de grande impacto na comunidade portuguesa intitulada “Dar Rosto ao Futuro” (2005), a autora aponta que a educação não é um caminho que possa ser percorrido com indiferença. É um caminho que deva ser percorrido com intenção. É um ato que requer a noção de escolha pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais, ou seja, um ato axiológico. Deve ser um caminho de escolha individual e subjetivo, conectado com os aspectos culturais de onde o sujeito está inserido.

Para a autora, a educação é um compromisso ético do sujeito que nasce com as noções de proximidade, reconhecimento e confiança que permitem a hospitalidade como um gesto. Nesse sentido, a hospitalidade atua como a ética da responsabilidade e da proximidade humana, assumida individual e coletivamente. É uma ética pautada pela filosofia e na pedagogia, que remete a costumes, ao modo de ser, de estar, de agir correlacionados a todo um repertório adquirido ao longo da vida. As marcas de uma atitude ética coerente e com sentido podem ser evidenciadas pela sensibilidade,

prudência, solicitude e bondade, por exemplo, e requerem o exercício pessoal constante para o desenvolvimento da consciência crítica.

Destaca-se que deste caso, que a hospitalidade não significa apenas o reconhecimento do outro, a sua acolhida, ou mesmo, o processo de tomar conhecimento de sua existência (MELO, 2014), mas, sim, de acolher a si próprio, o docente, em seu espaço de convivialidade, reconhecendo-o com autonomia e respeito. São esses os elementos geradores de prazer e ternura no ato de aprender, de acordo com Freire (2006).

Nesse sentido, a autora recorre a Ricoeur e Lévinas (BAPTISTA, 2005) para identificar a ética com os princípios que devem nortear a ação humana e a moral, como a forma de conduta e regras adequadas, de acordo com as referências culturais. Ou seja, a ética é pautada nas concepções de humano que cada indivíduo possui, e resultará em uma moral que tem influência do ambiente em que o sujeito está inserido. É na ética que iremos nos apoiar para tomar decisões cotidianas e agir de maneira responsável.

O professor que exerce a consciência ética pode gerar uma “inquietação reflexiva”, que pode ser essencial contra os dogmatismos, a arrogância e a arbitrariedade, que moldam os moralismos e excluem as pessoas. Sendo assim, o docente que é capaz da reflexão ética assegura, assim, os aspectos de criticidade em relação ao senso comum, (BAPTISTA, 2005).

É com base nessa reflexão que desenvolve o conceito de deontologia que é utilizado para designar o conjunto de deveres e compromissos morais dentro de uma determinada profissão.

A deontologia é uma moral profissional e não obrigatoriamente integrante de um universo de problematização da ética. Moral estritamente profissional ligada ao *ethos* de cada profissão. As deontologias são importantes pois constituem um traço fundamental da identidade das profissões, e parte integrante de um universo de problematização ética. Para a autora essa ética está correlacionada a um modo de ser com e pelo outro sem razão e, eventualmente, contra a razão (BAPTISTA, 2005, p.24 e, apud BAPTISTA,1998, p.25).

Entretanto, revela que a existência das deontologias não é por si só suficiente para resolver os problemas que circundam os desafios docentes contemporâneos. É necessário que cada sujeito professor, educador, gestor escolar leve essa exigência a sério, tanto em sua vida profissional como pessoal.

A autora questiona o que significa ser professor nos dias de hoje. Chama à atenção por ser uma profissão que possui constantes demandas de preparo, atenção,

desgaste e permanente atualização, em cenário de alta competitividade e com grandes desigualdades sociais e econômicas. Apresenta os desafios das incertezas que regem o mundo, a violência e a complexidade, indica que ser professor é como realizar uma missão de alto risco, ou quase impossível. Os professores são confrontados diariamente com problemas e desafios singulares, e como tais, pedem respostas sustentadas em competências relacionais e decisão que necessitam de uma preparação técnica e científica diferenciada, mas também ética. Os processos educacionais estão pautados em um contexto de especificidade humana, ou seja, o docente deveria ser um especialista em *desenvolvimento de pessoas* (grifo meu), o que torna inconcebível uma função docente meramente técnica, científica ou instrumental. É nesse sentido que a ética se formaliza como um saber inseparável dos demais. Esta ética deve ser apoiada em virtudes pedagógicas, tais como, a paciência, a congruência e a arte do diálogo. A ética do encontro do com outro (BAPTISTA,2005).

É pela ética, então, que se deve questionar qual deve ser a responsabilidade social da universidade em uma sociedade educativa, ou quais os valores que devem guiar a promoção da cidadania no século XXI, repensar o significado do aprender no contexto universitário e quais novas tarefas e papéis devem ser atribuídos aos professores dentro deste contexto.

Refletir sobre essas respostas poderá guiar à construção de um novo quadro de dimensões éticas aplicadas para a prática docente e que promovam a Hospitalidade Acadêmica em todas as esferas educativas.

Essa hospitalidade na academia deverá estar refletida na gestão curricular, na formação de docentes, na gestão do conhecimento, nos padrões de conduta e em todos os processos que perpassam a vida acadêmica. Nesse sentido poderá existir uma valorização do conhecimento que é realizado pelos próprios atores do processo educacional por meio de um diálogo reflexivo com as realidades vividas historicamente pelo grupo. O que se espera por meio desta ação é ter uma ética docente contextualizada com as questões cotidianas e que deverão encontrar respostas para problemas que estarão envoltos em uma grande complexidade, em uma sociedade em constante mudança, com grande apelo tecnológico e de certa forma agressiva. Para lidar com essa complexidade deve-se desenvolver novas competências no que se refere ao poder reflexivo, à capacidade de diálogo, de negociação, de decisão e de ação (BAPTISTA,2005, p.31, *apud* CORTINA, 1993) relata as bases de uma ética aplicada:

- Ligação dinâmica entre reflexão ética e vida moral, entre teoria e prática, entre os universos de fundamentação e aplicação;
- Articulação entre esfera normativa e a esfera da ação. A definição de padrões de conduta e a existência de regras é considerada necessária mas não suficiente;
- Valorização das pessoas na resolução dos seus próprios problemas. O contributo dos especialistas é considerado importante, mas não substitui o papel fundamental dos actores;
- Reconhecimento da dimensão relacional dos sujeitos. O processo de desenvolvimento moral é encarado numa perspectiva pessoal e social;
- Adoção dos princípios de uma racionalidade comunicativa, dialógica, cooperativa e interdisciplinar;
- Respeito pela singularidade de cada situação. As respostas são construídas tendo em conta a especificidade das experiências e a riqueza sócio histórica dos contextos.

Cada uma dessas bases apresentadas abre uma caixa para uma série de ações, comportamentos, diálogos e trocas. Segundo a autora, esta é uma “[...] ética que diz respeito à exigência pessoal, que emerge da relação com os outros. Isto é, ao sentido da responsabilidade sem o qual a liberdade perderia sentido, requerendo prudências e aperfeiçoamento contínuo”, (BAPTISTA, 2005, p.32). É definitivamente, uma ética da relação do encontro e da abertura ao outro. É uma ética que convida ao constante questionamento das dinâmicas do desenvolvimento humano que nos é tão caro.

Apresenta então o tema norteador de sua obra “Dar rosto ao futuro”, indicando que o tema “futuro” se caracteriza sempre como incerto e imprevisível, e o que as pessoas realmente almejam em suas buscas é superar a *crise do futuro* (grifo da autora) que, segundo ela, poderia ameaçar a vida social de hoje. Nesse contexto, denota que a ausência do futuro faz com que o presente fique mais pobre e, de certa forma, ameaçado. Acredita que o futuro é fundamental para que se viva, se compreenda, se conheça e se reinvente o presente. A autora alerta para a prevenção do “excesso de futuro”, pois “[...] é no presente que podemos ser sujeitos de passado e futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver”. (BAPTISTA, 2005, p.43).

É nesse contexto que a autora ressalta, então, que a tarefa do educador está marcada por esta misteriosa relação com diferentes dimensões do tempo, e sendo assim, cabe ao educador “dar rosto ao futuro”, no sentido de abrir as portas para o mundo desconhecido do aluno. É neste futuro que está representada, a dimensão da alteridade, que fertiliza a possibilidade do presente. Baptista, citando Paulo Freire (2000), diz que mais do que um ser no mundo, o homem é presença consciente no mundo. É nesse contexto que os autores discutem a questão da necessidade da ética e da responsabilidade na prática docente. Pois, estar em presença, no sentido amplo do estar

humano e centrado no humano e nas relações que se estabelecem, exigirá responsabilidade pessoal e coletiva, inerente à construção desse estado de presença.

Um professor que toma consciência da amplitude e dignidade da profissão docente não pode ficar inerte ao que ela lhe exige. Essa dimensão ética voltada para o humano é o que irá lhe diferenciar dos demais comportamentos arraigados e ultrapassados na profissão docente.

Baptista (2005) resgata o ser professor como uma profissão que pega para si a responsabilidade de ajudar dar rosto ao futuro. E, sendo assim, é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho. É uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e de mais compreensão. Entretanto, discute-se como o docente poderá motivar, iniciar, e acompanhar os processos de dar rosto ao futuro, se ele próprio não possui a motivação para essa aventura. Verifica-se nessa profissão um grande contingente de professores em estado de apatia e dormência.

O que se sugere como uma obrigação deontológica é o compromisso do educador para si próprio, para com seus alunos e para sua comunidade acadêmica, é o envolvimento com sua formação e motivação. Acredita-se que esse compromisso com a formação e a motivação possa responder a algumas questões vivenciadas pela crise de identidade de alguns professores, associado aos problemas de baixa autoestima e para os sentimentos de desencanto que vem afetando a função docente de forma dolorosa, a *pessoa* (grifo meu) que existe em cada um dos professores. Esse desencanto revela-se também por meio de uma grande apatia por parte não apenas de alguns educandos, mas também, pelos próprios docentes, que recorrem a aulas superficiais e de pouco interesse.

Nesse sentido, assumir a formação como exigência ética implica assumir o princípio da educabilidade e, também, de desenvolvimento profissional. O educador deverá estabelecer um compromisso para que ele vivencie todos os valores sublinhados a essa profissão. É um caminho de reflexão profunda sobre o que é ser professor. Esse educador estará em constante processo de reflexão antropológica e filosófica que, por meio da prática educativa, buscará a constante construção livre do outro pela relação humana, que tem como característica ser viva, diferenciada e diferenciadora. Nessa liberdade reside também a contingência do trabalho educativo, pois, por mais que o educador se proponha ensinar, este processo não depende só dele, depende do aluno também. E sendo assim, adiciona o conceito de emancipação, pois coloca essa responsabilidade no aluno.

Sem a aproximação dessa relação ética docente, pode-se verificar, dentre outros efeitos, a perda do sentido da vida, a falta de interesse pelo aprimoramento constante e a insensibilidade social. Esses elementos combinados, poderão levar o docente ao estado de apatia “[...] quanto ao exercício da cidadania, uma vez que as relações humanas deveriam ser carregadas de canto e encanto, de ardor e ternura” (MELO, 2014, p.20). O autor revela que mais do que aprender, é preciso que a vida se torne doçura e suavidade, por meio de relações horizontais e não de forma egoísta.

Na obra “Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana”, do professor Adalberto Dias de Carvalho (2012), ao falar sobre a temática de formação de professores, aponta a necessidade de uma mudança estratégica em relação aos objetivos estabelecidos na formação docente. O autor indica como caminho o reconhecimento do conceito de itinerância antropológica. Este conceito parte da percepção da estruturação dos itinerários de vida e sua organização. Por meio de uma perspectiva antropológica, pautada em duas dimensões estruturantes, tal como a educabilidade e a perfectibilidade, indica que esse estado e consciência pode acolher e valorizar as várias manifestações do outro. Nesse sentido, a educabilidade refere-se à plasticidade e à maleabilidade de adaptação ao outro e, também, a capacidade projetiva, ou seja, de aceitar a inclusão da realidade do outro em si. É um ponto de partida para se adaptar ao conceito de perfectibilidade. Este refere-se ao projeto de humanização, de superação de si mesmo e não apenas de hominização. É um percurso humano pautado pela liberdade, pelas condicionantes e pelos acontecimentos.

Esta itinerância antropológica abarca também os conceitos de ideias de caminho, de projeto e de acontecimentos, de subjectividade e de contextualização, de alteridade radical e excludente:

A itinerância acolhe e valoriza as várias manifestações do outro (tanto aquelas que constituem os elementos egóicos do sujeito até às emergências de outras pessoas, do meio social, do acaso, da surpresa, do meio físico e também dos mistérios). Este conceito que é filosófico e científico, pretende ser, “expressão da existência humana e motivação para a vida, individual ou coletiva.” Nesse contexto, a itinerância antropológica se conecta com o conceito de alteridade radical, pois esta é reconhecida nos limites da diversidade, estando aberta a inovação e ao risco, ao reconhecimento do outro enquanto possibilidade do devir próprio. Este conceito é oposto a alteridade excludente, que ao estar na presença do outro, não consegue incorporar seu projeto de vida apesar do seu processo interpelante (de se questionar) em termos existenciais. (DIAS DE CARVALHO, 2012, p.13)

Os professores devem aspirar, por meio da itinerância antropológica, a serem indutores de humanidade, revela Dias de Carvalho (2012). Um termo de fácil

compreensão, a princípio, mas ambicioso e precioso em sua colocação. Como é um sujeito que se comporta como indutor de humanidade? Quais são seus atributos? Como estas características interferem sua ação docente? No planejamento de suas aulas? De que forma os alunos que se conectam com este professor, indutor de humanidade, que pode ser tocado e talvez transformado?

Esse professor, indutor de humanidade deve ter em sua essência o desejo metafísico de acolher o outro em sua realidade, mesmo com todos os riscos eminentes dessa relação. Esse conceito é desenvolvido por Baptista (2007), que acredita que essa experiência do desejo metafísico só pode ser descrita em termos do conceito de hospitalidade. A autora acredita que a hospitalidade é um termo maior e mais complexo, e o acolhimento está, assim, inserido dentro do contexto da hospitalidade. Entretanto, aponta que o termo acolhimento pode exceder a hospitalidade em termos de sentido, pois “[...] quando subordinado à lógica da hospitalidade, o acolhimento implica a capacidade infinita, uma abertura em relação a todo o outro”. (BAPTISTA, 2007, p.115). A abertura em relação ao outro orienta-se para uma nova lógica, uma outra ótica, uma perspectiva relacional que poderá trazer novas abordagens para a formação docente no ensino superior.

A princípio, colocar o desenvolvimento humanístico do docente como caráter primário na formação docente, e, em segundo plano, o caráter tecnicista, pode parecer ingênuo, ousado, idealista e utópico. Entretanto, quando se coloca a hospitalidade e alteridade como tema central de estudos, fechar os olhos para as possibilidades que ela nos revela em termos de mudança de atitude e comportamento, seria negar toda existência e potencial de transformação que esta vem sustentando laços sociais desde as sociedades mais arcaicas.

5.4 A subjetividade docente diante da hospitalidade

Depois de refletir teoricamente sobre esse professor “indutor de humanidade”, procurei conhecer um pouco mais sobre a persona de um professor hospitaleiro, como é e como se comporta o professor que é imbuído de uma cultura de hospitalidade em sua prática pedagógica. A partir das respostas dos professores entrevistados, identifiquei que, além de apontar alguns indicadores das características do professor hospitaleiro, os entrevistados fizeram referências ao ensino da hospitalidade e a conceitos correlatos a

ela, pois quando abordamos comportamentos, indiretamente, a formação e a contextualização da área são colocadas em foco.

Falar de um professor imbuído de atitudes hospitaleiras requer a compreensão de que existem diversas formas de ser hospitaleiro, acolhedor, aberto e propenso ao encontro com o outro. O E1 ressalta a importância da sabedoria prática do sujeito, em específico, uma sabedoria ética. Para ele, a ética é fundamentada pela dialética permanente entre o incondicional e o condicional, em que a hospitalidade se assenta na incondicionalidade e será reverberada na prática cotidiana do sujeito. Ele alerta que a hospitalidade, por ser um fenômeno, não pode ser demarcada apenas como uma ação. É algo maior e mais subjetivo, e, para a promoção de sua compreensão dialógica, devemos utilizar exemplos. Esta visão corrobora com a de Kops (2014) que, ao discorrer sobre as demandas para uma cultura da hospitalidade além da sensibilidade ética, acrescenta a necessidade do desenvolvimento de uma sensibilidade social e competências e aprendizagens sociais, ou seja, a percepção do sujeito ocorrerá por meio das interações humanas.

O professor hospitaleiro precisa agir de forma cotidiana, que não pode ser contraditória aos princípios de hospitalidade, como citado na fala que indica a caracterização de um docente imbuído dessa cultura da hospitalidade:

Acho que um indivíduo com um comportamento hospitaleiro, amigável enfim, temos de encontrar várias palavras que até nem são sinônimas ... Mas com essa disposição para interrelação pessoal ou pra construção dos laços sociais... Eu gosto da expressão da Márcia Capelano... A chance dele se tornar um excelente professor é grande. O contrário não. Eu acho que ser um bom professor não necessariamente determina um professor com posturas hospitaleiras. (E3)

Na prática cotidiana, o professor deve se colocar de forma simétrica aos alunos (embora, o papel institucional o coloque acima dos alunos), de acordo com os relatos abaixo:

Então eu acho que é isso na prática cotidiana, é isso sabe. Esqueça, não vamos, com a nossa ideia de assimetria que o aluno precisa de tudo... Pra mim...é fato a hospitalidade, o acolhimento se efetiva no seu ponto máximo quando da assimetria eu vou para uma simetria relacional (E4).

Então, assim, essa experiência de me colocar do tamanho deles me mostrou isso. Como é que meus alunos me veem, quem eu sou pra eles. O que eles esperam de mim? (E3)

De que forma isso pode acontecer? Promovendo espaços de trocas genuínas, onde sua história é compartilhada, onde suas vivências entram em jogo no processo de interação humana, onde suas fraquezas e virtudes são desveladas, mantendo distância e proximidade ótima (E2).

Os sujeitos são iguais nas diferenças, ou seja, não basta o professor fazer de tudo por um aluno, mas ele deve fazer de tudo para que o aluno se sinta acolhido e que o aluno também tenha a responsabilidade de ser acolhedor e educativo (E4). É um processo dialógico. O acolhimento pode se efetivar com maior abertura, no momento em que os sujeitos troquem seus papéis, e, isso sim, poderá permitir um maior acolhimento entre eles.

A questão da simetria e assimetria na relação professor aluno foi discutida por Melo (2014), ao apontar a necessidade da abertura para a relação, e que esta relação, não necessita da simetria, nem precisa ser uma relação de iguais, podendo ser assimétrica e até mesmo conflituosa. Assim como cita Lévinas (1997), a experiência da hospitalidade pode acontecer no momento em que um sujeito se cala para perceber o outro que caminha junto, que está a seu lado, não como invasor, mas como um participante de um processo assimétrico, que nada espera em troca. Ele indica que a simetria relacional pode ser esperada, mas não certa, pois para que sejamos verdadeiramente hospitaleiros, devemos compreender que esta relação também pode ser assimétrica (a ainda assim, hospitaleira).

Um dos exemplos citados pelo E2 é um relato de indivíduos que foram traidores durante o nazismo e testemunharam publicamente sobre isso anos após seus efeitos. Esse depoimento foi fundamental para o aprendizado de uma nação, pois, por meio desse compartilhamento, eles puderam expressar o porquê e o como de suas traições. Essa possibilidade abriu um campo de aprendizagem de olhar o outro (assimétrico) e tentar compreender de que forma este pensa e sente ao ter participado de algo tão trágico como o holocausto. Ao falarem e exprimirem sua vulnerabilidade, existe a possibilidade de plantarem uma semente para que o nazismo não exista mais. Assim, mesmo em casos extremos, é possível fazer nascer a hospitalidade, o que mostra que essa prática deve ser sempre cultivada ou plantada, mesmo em *solos áridos* (grifo meu).

Uma outra característica expressada é que o professor hospitaleiro é alguém que está em paz consigo (E6). É alguém que se sente seguro em sua profissão, em sua prática docente, em sua pesquisa, não se sente ameaçado pelo aluno, muito pelo contrário, está sempre aberto a convidar e a ser convidado ao convívio. É aquele professor capaz de provocar e de ser provocado por questões, muitas vezes difíceis, mas que irão promover reflexões relevantes. Quando o aluno não possui o espaço para o

questionamento, o que se vivencia é o oposto da hospitalidade, é a hostilidade. O relato do E6 demonstra sua percepção sobre esse tema:

Se você tem um pequeno grupo de discussão e faz as pessoas descreverem quando se sentiram mais bem-vindas ... você sabe ... pergunte a elas: ‘Diga-me quando você se sentiu mais bem-vindo’ ... Você sabe, você anda pela classe perguntando e depois provocando discussões. Sabe, algumas coisas entre as pessoas são comuns, sabe, sentir-se bem, sentir-se seguro, se sentir bem-vindo, não se sentir ameaçado. Sem sensação de animosidade. Sabe ... há um estranho que se parece comigo ... Você deve ser alguém ... daquele tipo com quem queremos conversar. Queremos tentar superar... Então, eu acho que você pode usar toda a hospitalidade como parte da forma como a gente olha e trata o aluno e ter algo no currículo que desenvolva a compreensão dessas questões. E que faça parte de todos os cursos. (E6)

Nesse sentido, o professor que tem a hospitalidade como prática corrente não deve ter uma condição moralista, de acordo com a indicação de um dos entrevistados:

O medo do outro é congênito, mas este pode ser transformado, educado, podemos perceber que a socialização me traz benefícios. O diálogo, por exemplo, é uma ferramenta que reduz essa diferença...Alguém que tem a hospitalidade como prática corrente, mas não tem uma condição moralista. Caso contrário, um sujeito não irá respeitar o outro, e sim capturar o outro. (E2)

Sendo assim, o professor, especialista na relação humana, deverá ser mais curioso sobre os processos de comunicação que possam promover a compreensão do outro. Ele não pode ter medo do outro, e deve estar sempre pronto para o outro. De acordo com o relato do E2, o professor hospitaleiro percebe que a sociabilização traz benefícios a promove a redução de diferenças por meio de diálogos. Para ele todos os radicalismos são inimigos da hospitalidade, e é sempre nas diferenças que vislumbramos nossa condição humana.

Santiago e Rohr (2016, p.83), influenciados pelo pensamento de Martin Buber, defendem que:

Educar não é um ato mecânico, nem um ato fundamentalmente político; educar é formar seres humanos para o encontro, para uma vivência comunitária; é formar para o vínculo inter-humano. Essa tarefa é inegavelmente complexa; sujeita a percalços, uma vez que diante dele se colocam as forças contrárias, capazes de minar o impulso de interligação. Desse modo, compreende-se que o verdadeiro trabalho formativo é conduzir a uma vivência autêntica, que possibilite a interligação com o mundo; a defesa incondicional da solidariedade, na vida em comunidade, no “agir em conjunto” com os outros, cujo nome é amizade. É este, pois, o sentido da educação: a formação de pessoas capazes de conduzirem suas vidas coerentemente e de se vincular.

A fala dos autores de que “[...] o sentido da educação é a formação de pessoas capazes de conduzirem suas vidas coerentemente e de se vincular” revela a necessidade

de um professor viver os valores éticos da profissão docente e buscar desenvolver a possibilidade do vínculo, ação maior da hospitalidade.

Pelas falas de E3 e E4, depreende-se que o professor hospitaleiro é aquele que compartilha seu conhecimento entre pares, entre instituições, promove a criação de redes de contatos e pesquisa, e promove pontes entre sujeitos e entre estes e novos conceitos e ideias. É um professor que incorpora os conceitos de Hospitalidade Acadêmica na sua prática profissional cotidiana. Como propagam Kuokkannen (2008), Baptista et al. (2015), é aquele que pratica a Hospitalidade Acadêmica.

Referente ao ensino da hospitalidade, E2 sugere este como uma aprendizagem transversal e não ofertada como uma disciplina. Adiciona que é uma competência transversal e desvelada nas situações mais diversas de um sujeito. Para o E4, a hospitalidade não deve ser ensinada como uma matéria específica, embora caso isto venha a acontecer, não será um problema. Entretanto, sua apropriação é maior caso a hospitalidade seja evidenciada em todo o processo formativo de um professor.

A formação desse professor, conforme expressado por E6, deve ampliar os estudos nas ciências sociais, tal como a sociologia e a antropologia, para que o professor possa aumentar suas perspectivas sobre o desenvolvimento humano, por meio de estudos de comparação cultural, estudos de campo para se conheçam pessoas e realidades distintas, aspectos que apoiam a compreensão do fenômeno da hospitalidade. Foi indicado que esse tipo de formação é propício à criação de uma atmosfera em que se encoraja os sujeitos a pensarem criticamente por meio de trabalhos de campo reais, como por exemplo, os estudos desenvolvidos por Marcel Mauss (1966) sobre a cultura dos esquimós. Por meio desse estudo, pode-se compreender algumas das dinâmicas dos ritos de hospitalidade presentes na interação dessa cultura específica.

Destaca-se na análise dessa pergunta que o professor hospitaleiro deverá ser um sujeito especialista na relação humana, curioso em relação ao ser humano e a seu desenvolvimento, incluindo o seu próprio. É alguém que pratica a Hospitalidade Acadêmica de forma cotidiana, permeado por uma sabedoria ética, promovedor de encontros, aberto a realizar e aceitar os convites de convívio tanto em relações simétricas como as assimétricas.

Verifica-se que a sua personalidade e características serão distintas, cada um de acordo com a sua subjetividade, mas sempre permeados pelo desejo do “outro”. Da mesma forma que Santos et al (2015) afirmam sobre os processos de mudança que podem ocorrer em alunos quando o docente se mostra acolhedor, aberto ao outro, ao

diferente, ao plural, deve-se pensar como formar esse professor imbuído dessa abertura e convite constante ao outro.

5.5 Religando os pontos do caminho

A análise de Foucault sobre os gregos em relação ao autocuidado acendeu em mim a certeza de que percorria um caminho viável. É fundamental acolher a si próprio, desenvolver o autocuidado, para que, então, um sujeito possa *abrir as portas de sua casa*, desvelar a sua vulnerabilidade, para estar apto ao convite e a receber os convites de convívio humano. Esta é uma questão inerente ao homem, mas esquecida nas sociedades pós-modernas.

Sempre me chamou a atenção, em relação às histórias gregas, o quanto evoluímos enquanto sociedades, mas também, o quanto a essência humana mudou muito pouco. Ou seja, apesar de todo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das especializações políticas, da organização das cidades, dos novos modelos de trabalho, a essência humana não muda. Questões referentes àquilo que nos faz humanos sempre permeiam a vida cotidiana. Como por exemplo, a necessidade do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Essas foram inclusive inseridas nas Diretrizes de Básicas da Educação, pois foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos jovens brasileiros. No início de 2019, ao conversar com dirigentes de três escolas particulares da cidade de São Paulo, estes indicaram a falta de preparo das escolas para implementares atividades coerentes em relação a tais habilidades; e também sentiam a necessidade de programas de formação para seus docentes, pois entendiam que esse tipo de habilidade deve ser dialogado por professores que tenham isso dentro de si.

De um lado, as comunidades de aprendizagem que inspiram um ambiente universitário mais vivo, conectado entre si, gerido de forma coletiva, pulsando os conceitos de aprendizagem ao longo da vida, que tem como norte o aprender a ser e todos os pressupostos de uma educação civilizatória, e de outro, desafios estruturais na formação de professores, nos distanciam cada vez de um cenário de transformação. Pergunto-me de que forma as universidades podem incorporar essa visão pautada na coletividade no seu desenvolvimento organizacional? Por quais caminhos poderemos trazer os ideais das comunidades de aprendizagem e prática para o tradicional ensino superior?

Mas sobre aquilo que me inquieta... ser um professor “indutor de humanidade”! Para mim, esta afirmação é intensa e tem significado para todos aqueles que compreendem o papel de um professor imbuído de tal condição. Além de tentar alcançar esse ideal, devemos ainda promover esse sentimento para os nossos alunos, para que eles também possam ser indutores de humanidade.

Ao ouvir os relatos dos professores experts compreendi que o professor hospitaleiro é alguém que deve sempre estar pronto ao convite do outro e sem medo de convidar o outro para si. Mas é ir além do aspecto relacional, e estar imbuído da ética da profissão docente que o faz questionar sua ação cotidianamente. É com um espírito questionador, de senso de responsabilidade da sua prática que ele constantemente se aprimora, buscando seu auto acolhimento e aprimorando seu senso crítico pelas vias do conhecimento. É trazer para a prática o termo “itinerância antropológica”, em que o professor reconhece esse percurso em *ser* e *estar* professor e em todas as dinâmicas associadas. Quando, em uma formação docente, os professores são chamados a refletir de forma profunda, por meio de reflexões pessoais sérias e não rasas, sobre o seu papel como educador? Em que momento da vida atribulada de um professor ou professor-pesquisador ele se detém para refletir sobre essas questões?

Ainda não existe uma literatura direcionada para a formação de professores tendo como base, ou caminho, a hospitalidade. Cheguei até aqui e estou feliz que esteja dando os primeiros passos para começarmos a colocar o ideal Lévinasiano em prática, mas ainda estamos preparando o terreno.

A partir deste percurso teórico e com base nas entrevistas, evidenciam-se os seguintes pressupostos teóricos: a) Um nova ética docente poderá existir pautada no conceito da hospitalidade e da alteridade, em que a educação deve ser um caminho pautado pela ética relacional, pelo acolhimento e pelo reconhecimento do outro; b) Na formação continuada do docente do ensino superior deverá haver um comprometimento de uma formação humanística e de motivação para ingressar na cultura da hospitalidade, baseada nas premissas da alteridade; c) O professor hospitaleiro é aquele que acolhe a si próprio, desenvolvendo competências sócioafetivas perpassadas em práticas acolhedoras nas relações individuais e coletivas durante o processo educativo.

Pensar em uma formação a partir da ótica de ser um indutor de humanidade é desafiador, mas eu acreditava que a hospitalidade e alteridade poderiam me amparar nessa busca. Agora, preciso caminhar em direção a elas, para elucidar suas

contribuições para uma formação de professores do ensino superior, num caminho sem volta, onde a seiva começa a nutrir de forma generosa nossa árvore com frutos.

6 ALTERIDADE E HOSPITALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta as relações de alteridade no âmbito de uma prática educativa com base na ética da hospitalidade. Aborda-se a formação do conceito da Hospitalidade Acadêmica e seu delineamento em práticas acadêmicas, com o apoio da antropologia aplicada e da antropologia filosófica, partindo do seu caráter prático e processos intencionais. Embora as questões operacionais sejam de suma importância para a compreensão pragmática das atividades de formação, neste capítulo, evidencia-se a hospitalidade prática no âmbito filosófico, que delineará uma ideologia dinâmica, contextualizada e dialógica, sempre apontando para a questão relacional.

6.1 Da hospitalidade teórica a hospitalidade prática

Salienta-se que o caminho percorrido na construção deste referencial se apoia na antropologia aplicada e na antropologia filosófica. A antropologia aplicada pode ser definida a partir do exercício antropológico que usa a aplicação de dados, teorias, perspectivas e métodos com o intuito de identificar, avaliar e contribuir para solucionar problemas socioculturais. Acredita-se que a antropologia prática é uma antropologia em ação, ou uma investigação-ação ou uma ação-investigação, que em muitos casos não precisa estar atrelada a instituições acadêmicas, mas por organizações sociais amplas como empresas, governos e organizações não governamentais (PEREIRO, 2014).

Já a antropologia filosófica analisa a estrutura essencial do ser humano, onde as características humanas não são o centro das preocupações, mas sim a essência do homem, e dessa forma apresenta uma interpretação ontológica dele (VAZ, 2016). Landsberg (1936) define a antropologia prática como uma explicação conceitual da ideia de humano a partir da concepção que esse tem de si mesmo em determinada fase de sua existência. Nesse sentido, corroboro com essa visão, pois acredito que estou em uma fase da vida, em que a busca de sentido na profissão é a questão mais relevante nesse momento, conforme os relatos descritos na introdução desta tese.

Arlt (2008) complementa essa concepção, citando a autorreferência, ou seja, a pergunta pelo ser humano, pela sua essência na tentativa de unificar os dados da sua natureza em uma teoria abrangente. Acrescenta que pode ser um processo de transcendência, de lançar-se para fora de si mesmo, é o ser humano que pergunta por si mesmo, e busca uma orientação, pode ser considerado uma auto relação documentada

diversamente durante os tempos e as épocas, não é um fato inamovível. O ser humano se modifica por meio da autointerpretação. Nesse sentido, essa autorelação pode ser desmistificadora ou ocultadora, pois, por meio da sua configuração da vida, poderá avaliar até onde suas concepções de mundo são verdadeiras ou não (ARLT, 2008). Ainda, o método filosófico como processo de indagação e de intervenção política ou de experiência inteligente pode apoiar o desenvolvimento da consciência individual e coletiva.

O texto opta por uma abordagem humanista de cunho relacional pautado na alteridade como busca maior do ser humano. A opção humanista tem influência de Carl Rogers e seu princípio da totalidade. A afirmação “eu faço sentido para outro ser humano” implica dar sentido a si próprio a partir do momento em que, na experiência vivida entre os sujeitos, estes se percebem como membro e parte igual da raça humana (ROGERS; ROSENBERG, 1977). É um humanismo relacional, em que se valoriza a abertura à experiência com o outro, a experiência existencial (focada no momento presente em que se está com o outro) e na liberdade experimental (quando ambos se sentem livres para escolher ou não essa experiência).

Nesse sentido, o texto claramente aponta para uma ética relacional na discussão da formação de educadores a partir das lentes da hospitalidade. Essa ética relacional, de acordo com Rasera e Trindade (2013), pode ser considerada uma postura dialógica que precisa se sustentar em concepções de mundo capazes de dar acolhimento à alteridade, bem como à diferença produzida nas interações do encontro. É orientada à ação, pautada nos processos comunicativos consigo próprio e com o outro. Valoriza não somente as convergências, mas também as divergências sobre uma mesma história, assim como a troca de perspectivas e convicções de forma aberta, compreendendo que no processo relacional pode haver mudança de posição para interesse e curiosidade sobre o que o outro tem para contribuir (RASERA; TRINDADE, 2013).

Sendo assim, o que se busca com este capítulo é passar da mera representação da hospitalidade teórica para a hospitalidade prática. Verificam-se na sociedade contemporânea as diversas facetas de inclusão da hospitalidade em diversos segmentos tais como a medicina por meio da humanização da relação médico-paciente, ou até mesmo, na hotelaria hospitalar; na arquitetura, em que se falam de espaços de encontro, espaços de fomento de novas relações, espaços de trocas, caracterização de espaços para uma melhor aprendizagem. Assim, haverá a necessidade de ampliar a discussão em como a hospitalidade se comporta, apoia ou limita o setor educacional, especificamente

no âmbito do ensino superior e nos processos de formação desse professor imbuído em oferecer uma educação que forme futuros profissionais com esse olhar.

Toda atividade educativa deveria ser realizada *com e para* as pessoas, portanto, possui caráter prioritariamente relacional, cria ecossistemas relacionais e deve ser guiada por uma mesma filosofia da relação com valores compartilhados. Apresenta-se, assim, uma reflexão ética sobre a formação docente para captar e compreender o sentido dessas relações entre a profissão e a ética que a permeia.

6.2 Hospitalidade, alteridade e educação

Parte-se da abordagem de Jorge Larrosa (2011), que se utiliza de analogias para demonstrar a construção e o sentido da palavra ou termo alteridade dentro do contexto educacional. O autor coloca no centro de sua análise a experiência e suas múltiplas possibilidades no campo educativo, caso o professor seja capaz de colocar o sujeito no processo de sentir essa experiência.

Baptista (2017) afirma que a experiência constitui a base fundamental de um pensamento em hospitalidade. Para ela, a hospitalidade possibilita o alimentar de aptidões e disposições subjetivas que podem levar à inclinação espontânea do processo de abrir as portas ao outro, ao estrangeiro, ao diferente. Essa experiência transcende as visões redutoras de fundo empírico e traz à tona o poder crítico e interpretativo de cada sujeito. Abordar a hospitalidade como experiência requer a compreensão que sempre se estará perante acontecimentos singulares, imprevisíveis, duvidosos e inesperados. Assim, a autora enfatiza que toda a experiência refletida implica a arte da decisão e da passagem.

Inicialmente, Larrosa (2011) usa o termo “isso que me passa” para designar a experiência e, em seguida, disseca cada termo para levar à compreensão dos processos de exterioridade, alteridade e alienação. O termo “isso” refere-se, nesse caso, a um acontecimento, uma experiência que me é estranha, diferente ou exterior a mim. Ele utiliza os termos princípio da exterioridade, princípio da alteridade e princípio da exclusão, porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência, que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de ex/tâse, de ex/ílio. Para ele, não existe experiência, sem a aparição de outro, ou de algo, ou de um isso, ou de um acontecimento definitivo que está fora de mim mesmo, que está fora do lugar ou está em um lugar que eu lhe dou.

O princípio da alteridade é definido porque “isso que me passa” tem que ser outra coisa além do eu. Outro eu, outra coisa eu. Algo radicalmente outro. E o princípio da alienação é designado porque “isso que me passa” tem que ser alheio a mim, não pode ser meu, não ser previamente capturado ou apropriado nem por minhas palavras, ideias, sentimentos, saberes e nem por meu poder ou vontade. Assim, coaduna com Lévinas (2000, p.26) na relação ética em que “[...] o poder do Eu não percorrerá a distância indicada pela alteridade do outro”. Surge, então, a questão da exterioridade.

Para Larrosa (2011), a exterioridade do acontecimento deve-se manter como exterioridade, a alteridade deve-se manter como alteridade e alienação mantida. A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível às minhas palavras, ideias, sentimentos, saber e vontade. Para Miranda (2016, p.409), dentro desse contexto de [...] “separação radical, a relação com o outro na educação pode ser pensada como acolhimento da alteridade na forma de resposta hospitaleira à sua palavra, à sua visita, à sua expressão, ou uma experiência de acolhimento à significação ética de *seu rosto*”.

Assim, o termo “me” em “isso que me passa” refere-se ao acontecimento que passa em mim, embora exterior. O lugar da experiência sou eu, segundo Larrosa (2011). São nas minhas palavras, ideias, representações, intenções ou saber, onde se dá a experiência, em que ela tem lugar. O autor designa essa contribuição como princípio da subjetividade, ou princípio da reflexividade ou princípio da transformação. No princípio da reflexividade, observa-se que o “me” atua como um pronome reflexivo e, portanto, é um movimento de ida e volta. A ida desdobra-se em um movimento de exteriorização, de saída de si próprio que vai ao encontro do “isso que passa”, ao encontro do acontecimento. E a volta supõe que o acontecimento afeta a mim, no que sou, no que penso, sinto, sei etc.

O autor indica que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera ou se aliena. Denomina esse fenômeno de princípio da subjetividade porque o lugar da experiência é o sujeito, ou seja, a experiência é sempre subjetiva. É um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, um sujeito aberto, sensível, vulnerável e ex/posto. Entretanto no princípio da subjetividade também se supõe que não há experiência, que a experiência sempre é a experiência de alguém, e que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência de um modo singular, particular, único.

Já o princípio da transformação aparece indicando que o sujeito sensível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto a sua própria transformação, tanto de suas palavras, como também de suas ideias, sentimentos, representações etc. O sujeito faz a experiência de algo, ou de sua própria transformação. Sendo assim, a experiência que “me” forma e “me” transforma. É nesse sentido que Larossa (2011) apresenta a relação constitutiva entre a ideia da experiência e a ideia da transformação do sujeito da experiência, e revela que o sujeito não precisa ser catalogado como um sujeito da aprendizagem ou da formação ou da transformação, mas, sim, como o sujeito da experiência, seja ela qual for.

E por fim, Larossa (2011) analisa a questão do passar, em “isso que me passa”. Discorre que a experiência é um passo ou uma passagem e que esse termo contém um radical per para palavras que têm a ver com travessia, passagem, caminho, viagem. A experiência propõe uma saída de si para outra coisa ou um passo para outra coisa. Supõe que, como a experiência pode ser algo que me vem ou advém, isso pode ser uma aventura e, como tal, incerta e com a possibilidade de riscos e perigos. Este é considerado pelo autor o princípio de passagem, o sujeito da experiência é como um território passagem, um território de sensibilidade em que algo passa. Passa por mim ou em mim, deixando vestígios, marcas, rastros ou feridas. Conclui que a experiência não se faz, mas se padece e nesse sentido revela o princípio da paixão.

Corroborando com essa análise, Miranda (2016) discorre sobre a abertura e a *exposição* (grifo meu) ao outro que vem ao encontro, desvela o movimento, ou a experiência inicial de acolhimento à alteridade como acontecimento ético que abre, e inaugura, a experiência educativa.

Larossa (2011) sintetiza, então, que a experiência possui várias dimensões, sendo elas: exterioridade, alteridade e alienação (possuem relação com o acontecimento, com o que é da experiência); reflexividade, subjetividade e transformação (tem haver com o quem da experiência), e passagem e paixão, que possuem correlação com o movimento da experiência. Esta análise ímpar que o autor nos brinda é para desvelar o fato de que na educação ainda não existe uma linguagem da experiência. Uma linguagem que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Ou ainda, uma língua de sensibilidade, atravessada pela exterioridade e alteridade. Valoriza-se a linguagem das ciências positivistas, da gestão, dos saberes calculáveis, compreensíveis, mensuráveis; entretanto, a linguagem da experiência é uma linguagem do imaginário, das metáforas, dos relatos, das vivências sentidas. Como, então, as linguagens elaboram

e comunicam a experiência? Como é o saber da experiência, principalmente essa experiência da alteridade, que será fator chave para uma pedagogia da hospitalidade?

Esse saber da experiência, segundo Larossa (2011, p.26), deve estar atravessado de paixão, de incerteza, de sensibilidade, de singularidade, ou seja, “[...] um saber que capte a vida, que estremeça a vida”. Então, ele questiona, o que significa ser uma pessoa experiente. Será que ser experiente significa ser ao mesmo tempo aberto à experiência?

Baptista (2008), ao falar sobre a questão do acolhimento, indica que, quando acolhemos alguém em nosso espaço, estamos, de certa maneira, autorizando sua entrada e assim nos chamando para a aventura ou experiência da solidariedade. Segundo a autora, o chamado a esta aventura de solidariedade advém de um “[...] misterioso poder de interpelação e de apelação” (BAPTISTA, 2008, p.8). Nesse sentido, aponta que acolher alguém por meio da hospitalidade significa se abrir ao outro sem reservas ou desconfianças. Somente por meio de uma abertura desmedida é que se pode viver essa aventura de ir na direção do outro. Entretanto, adverte que esse é um passo decisivo para que isso ocorra, mas que isso não define ou esgota o sentido maior da hospitalidade social. Destaca que esta atitude é o movimento que dá lugar à experiência da afeição mútua que conduzirá ao compromisso interpessoal.

A autora, então, concebe o conceito de eleição intersubjectiva, que articula dois conceitos distintos e complementares dos filósofos Emmanuel Lévinas e Paul Ricouer. Esse conceito refere-se ao encontro interpessoal gerado pela mútua experiência de autorização ao outro, ou de hospitalidade recíproca. Ao explicar o pensamento de Lévinas, a autora aponta que o conceito de eleição remete ao fato de que ninguém pode tomar o lugar de ninguém naquilo que seria a resposta ao apelo do outro, indicando uma insubstituibilidade que coloca a unicidade humana, ou a consciência de si mesmo, em um plano ético fundamental (BAPTISTA, 2007).

Lévinas (1997) discute a alteridade contrapondo os conceitos de desejo e necessidade. Para ele, a necessidade do outro passa por uma relação mais automática e de necessidade de convivência com o outro para fins pessoais. Entretanto, o desejo pelo outro representa a condição permanente de anseio pelo outro, de sempre estar aberto para as possíveis conexões com o outro. É uma condição interna do indivíduo em querer estar no mundo como ser social a partir desse estado de desejo pelo outro. O autor critica que o ideal do ensino promovido pela filosofia ocidental se moveu baseado em uma busca de satisfação e necessidade e não na base do desejo pelo outro.

Na construção da caminhada reflexiva de um sujeito, muitas vezes, ao buscar seu sentido de identidade, pode existir a ilusão de unicidade, ou de sermos um outro (RICOUER, 1990 apud BAPTISTA, 2008), mas nunca deixamos de ser nós mesmos. O que somos, na verdade, é um para o outro. Sendo assim, ressalta a importância das relações humanas, que nos remetem à experiência de alteridade por excelência. As interpelações que se passam trazem sentido às nossas vidas. Mediante interpelações e interrupções, nossa identidade é posta em questão, sendo desafiada a sair para fora de si mesma. Nesse sentido, Baptista (2008) enfatiza o outro lado do receber, pois é no outro lado que se passa a afeição recíproca e desperta a consciência para a aventura da responsabilidade. Quando recebemos o outro e nos abrimos a recebê-lo, além de nos sentirmos reconhecidos, aceitos e estimados, também nos descobrimos capazes de sermos mais do que simplesmente ser. É essa experiência relacional que permite revelar a unicidade humana, ressalta a autora. Não apenas pela simples validação ou confirmação da identidade, mas, sim, pela hospitalidade que fomenta fenômenos de reconhecimento por meio da concepção relacional vinculada à alteridade e não à identidade.

Nesse processo, de acordo com a autora, pode-se despertar para a bondade ou a capacidade de “[...] dar o dom de si mesmo”. Quando se oferta o melhor de si ao outro, nesse ato de hospitalidade, observa-se o que faz a diferença em todas as ações de sociabilidade humana.

A bondade não está nas coisas que constituem objecto circunstancial da nossa partilha, mas no facto de nos darmos a nós mesmos, de nos pormos totalmente enquanto pessoas, em cada coisa e em cada gesto, deixando que um sopro de Bem que faça transbordar a nossa devoção familiar, a nossa amizade, a nossa obrigação profissional e a nossa responsabilidade cívica (BAPTISTA, 2008, p.9).

Este posicionamento de Baptista (2008), de “[...] dar a nós mesmos”, traz a perspectiva do auto-acolhimento, do bem receber a si próprio, no sentido de busca de uma plenitude que transborda o cotidiano e abre o caminho em direção ao outro. Um caminho que vai muito além da bondade, um caminho que permeará sua conduta profissional e, acima de tudo, a ética humana.

Melo (2014) corrobora com esse posicionamento quando aponta que existe uma busca de caminhos que levem além do conhecimento de conteúdo e de métodos que possam ser utilizados no processo educativo. O que se busca é o reencantamento do ser humano por si mesmo, pelo mundo e, conseqüentemente, pelo outro. Nesse sentido, o

autor indica que esse poderá se confirmar como o caminho pleno para a própria realização do sujeito. Expressa que a hospitalidade deve ser inserida nas práticas de formação de professores, reforçando a relação ética entre docente e estudante. Para ela, deve-se valorizar uma pedagogia que é *encarnada* (grifo meu) na realidade relacional do processo educativo.

Para o autor, o encontro com o outro só será possível e terá significado, se houver a capacidade de ouvir e sentir compaixão, mesmo o outro estando em silêncio. O que ele coloca em perspectiva é que se deve atentar para a questão da percepção, que não é construída apenas por palavras, mas, sim, com o rosto (ou epifania), compreendida por Lévinas como sua revelação livre. Aponta que na relação de hospitalidade não se deve estabelecer pré-requisitos ou roteiros para o diálogo, este deve acontecer gratuitamente.

Na mesma linha Miranda (2016, p.2271) adverte:

Acolher o outro na sua radical alteridade consiste em resistir à sedução de abordá-lo como tema, uma resistência ética que visa a não representar a sua imagem desprovida de existência, não transformar sua diferença em objeto de assimilação, enfim, significa não submeter a alteridade do outro ao regime de poder e domínio do mesmo. A educação como gesto de hospitalidade não visa dessa forma à tematização, à representação e à objetivação do outro. Conforme Lévinas, a hospitalidade ao outro é um acontecimento eminentemente ético, no qual abordar o outro na relação de proximidade, face a face, como acolhimento e hospitalidade – está aquém de toda relação de objetivação e além de toda relação de poder.

Fleury (2003, p.497) adiciona a esse pensamento que a alteridade está relacionada com o desafio de “[...] respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. A alteridade implica colocar-se no lugar ou na pele desse outro, alternando a perspectiva própria com a alheia.

Contudo, Miranda (2016) alerta para o paradoxo da hospitalidade, no qual esta aceitação incondicional do rosto do outro pode determinar e condicionar, previamente, a sua forma de integração e inclusão dentro desse contexto pedagógico. Não se pode, ao levantar a bandeira da inclusão, realizar o apagamento da diferença e neutralização da alteridade na educação.

Diferentemente da pedagogia da tolerância e da visão homogeneizadora do outro, a educação – como ato de acolhimento e gesto de hospitalidade – caracteriza-se como uma relação não alérgica ao outro, uma pedagogia que não consiste em transformar a diferença do outro em padrões normalizadores de aceitação sociocultural, de gênero e sexualidade, mas consiste no desprendimento, na vulnerabilidade ao outro, enfim, na exposição radical à exterioridade do outro, assumindo, com isso, o risco que essa atitude de abertura e exposição implica. Pois é através da experiência do encontro com o outro e na exposição ao risco e perigo que envolve esse encontro, que se torna possível o surgimento de uma relação ética de

O autor alerta para que não se desenvolva uma educação baseada na atitude de tolerância e assimilação, com o objetivo transformar a diferença e a singularidade do outro em homogeneidade, para essas diferenças sejam aceitas e incorporadas aos padrões vigentes. O desafio é saber conviver com a diferença e singularidade do outro e conceber formas pacíficas e acolhedoras das singularidades.

Miranda (2016), ao discorrer sobre o pensamento de Lévinas (2005) e Derrida (2004), assinala que o que se delineia é um novo pensamento e uma nova relação com a alteridade e a educação baseada na ética da hospitalidade. Articula que o sentido da educação está na capacidade em formar sujeitos para a convivência plural em sociedade, por meio da qual existam condições para as relações de sociabilidade e responsabilidade com o outro. Dessa forma, a experiência pedagógica deve ser expressa por meio do exercício do diálogo e o acolhimento à palavra e ao rosto do outro. Assim como Lévinas propõe que só se pode entregar ao outro em uma relação que não é de poder, e, adicionando, Derrida, em um contexto de hospitalidade incondicional ao outro que nos vem de encontro, pensar a educação por meio das lentes de uma ética da hospitalidade significa fazer da impossibilidade da Lei da Hospitalidade Incondicional uma experiência possível. Sinaliza que se deve construir uma relação de proximidade com o outro que não condicione ou submeta a alteridade do outro às determinações de um pensamento imposto. E cita que tanto Lévinas como Derrida acreditam que a ética, por meio das relações estabelecidas pelas vias da hospitalidade, poderá atuar como a grande articuladora de mundos compartilhados entre termos radicalmente separados.

Os resultados da dissertação de Melo (2014) sobre a pedagogia da hospitalidade revelam que a questão da centralidade do papel do professor em detrimento da figura do estudante foi uma temática de destaque. Nesse sentido, verificou-se que a pedagogia da hospitalidade (tendo a alteridade como pressuposto) poderia ser uma alternativa para superar essa centralidade, sem que houvesse a perda de identidade de cada um (aluno/professor). Esse estudo sobre a pedagogia da hospitalidade investigou os anseios por uma educação que coloque como tema central a perspectiva do outro, de forma integrada, holística, por meio de três análises: o sentido da vida, a aprendizagem e a cidadania.

Para Melo (2014), o processo educativo é muito maior que os processos de

aprendizagem adquiridos no âmbito escolar, e deve ser itinerário para que se elabore, a partir dele, o sentido da vida. Por meio desse despertar para a vida, se poderia despertar para o compromisso com a sociedade, por meio do exercício da cidadania. Nesse sentido, afirma que educar é realizar uma escolha pela vida, pelo outro, na qual a pedagogia da hospitalidade poderá apoiar as ações pedagógicas e fazer com que os sujeitos envolvidos se tornem capazes de perceber o outro de formas mais compreensivas, menos totalizadoras e apreensivas. O que se quer destacar é uma relação ética, fraterna e solidária. Dentro deste cenário, na pedagogia da hospitalidade, o outro não teria um papel de expectar no processo de aprendizagem, mas, também, seria coautor do outro, merecedor de respeito em relação ao que tem a dizer, alguém que é digno de uma atenção além do olhar. Dessa forma, poderá colaborar na construção do sentido da vida. O autor cita ainda que em suas pesquisas verificou muitos alunos desconexos com esse sentido da vida, não sabem como dar prosseguimento a ela e sentem um grande fardo ao término de seus estudos, pois não sabem, exatamente, *o que fazer com a vida* (grifo meu). Sinaliza que este fardo está ligado a um processo educativo desvinculado com a vida, no qual não se valoriza o seu humano a partir de sua história e identidade.

Em termos práticos, a pesquisa de Melo (2014) apontou alguns direcionamentos para que a pedagogia da hospitalidade pudesse desenvolver o sentido da vida, a aprendizagem e o exercício da cidadania. O primeiro refere-se à aproximação dos sujeitos (professor/aluno) por meio de uma mudança na centralidade do professor, que passa a não mais buscar apreender o aluno, mas, sim, aceitar o seu convite para a aprendizagem. Também não se deve negar o papel do professor, mas, sim, ao eleger a pedagogia da hospitalidade como promotor da alteridade, o professor deve estar aberto a participar e dividir histórias e anseios que os fazem (ambos) chegar à sala de aula. Acredita que uma educação permeada pela pedagogia da hospitalidade poderá colaborar na edificação do ser humano e da sociedade.

Baptista (2002), também influenciada pelas visões de Lévinas de que o mundo é uma grande casa a ser compartilhada, discute que a condição humana está nas relações de intencionalidade em relação ao outro, à fruição da companhia do outro e da dependência. Nesse sentido, nossa existência humana só se justifica mediante diversas interações que estabelecemos no curso de nossas vidas. Existe um sentido de responsabilidade que motiva a ação solidária, ou seja, somos cúmplices do destino um do outro. Para a docência, isso se torna ainda mais verdadeiro, pois o docente tem forte

influência na formação intelectual e profissional de seus alunos. Dentro dessa perspectiva, o ensino da alteridade começa a ser visto como um caminho para a compreensão de que um dos papéis da educação, em qualquer nível, é de promover o sentido de responsabilidade em relação ao outro, ou mundo, e as crises sociais, ambientais e econômicas pela qual passamos.

Baptista (2002) questiona como a hospitalidade pode ser um canal de mudança para esse cenário. Ressalta a necessidade de olhar para os tempos e espaços das comunidades, olhar para os lugares antropológicos pelos quais possamos alargar as atitudes de acolhimento a todos. Indica que as escolas e as universidades funcionam como locais de eleição para a mediação humana e para a promoção de valores necessários para a vida em comum. Cita a necessidade de se repensar o papel das instituições de ensino como locais antropológicos e como locais onde a troca de experiências significativas e de hospitalidade possam ser promovidas e sustentadas para que se forme indivíduos com consciência coletiva.

As ideias de Lévinas começam a embasar um pensamento sustentado em valores éticos e morais que indicam a importância e justificativa para os processos de mudança. Entretanto, a operacionalização desse processo de mudança, ou, a tradução do embasamento teórico proposto pelo filósofo em ações práticas e metodológicas ainda não foi incorporada em estratégias de ensino consolidadas no ensino superior.

Formar um professor para estar nessa condição exigirá um novo olhar para os processos educativos vigentes. Essa formação advém de um conhecimento gerado na relação entre a hospitalidade, a educação e a solidariedade social (BAPTISTA, 2008, p.13). Assim, pode-se dizer que a pedagogia social tem aberto caminhos no sentido de educar para a coletividade, educar para os esquecidos, para os excluídos. De acordo com a autora, a pedagogia social apresenta-se como um saber de hospitalidade por excelência, pois refere-se a uma prática educativa orientada para a promoção de condições de urbanidade que a ajudam a fazer laços sociais e comunitários, em um mundo tão fragilizado e desconexo. Todavia, há que expandir essa proposta para que a formação de educadores traga como um eixo central de formação a possível subjetivação do professor pelo caminho da alteridade e da hospitalidade.

Dentro deste contexto, é relevante investigar de que forma a hospitalidade nos ambientes acadêmicos se desenvolve no contexto da pesquisa sobre o tema, e quais as possíveis lacunas que ainda não foram preenchidas para o estudo desta temática.

6.3 Hospitalidade no contexto acadêmico

Caminhar para o ideal da hospitalidade não é um algo fácil de ser atingido, como enfatizam Phipps & Barnett (2007), que acreditam e defendem a inclusão da hospitalidade no ambiente acadêmico circunscrito à prática e aos limites de natureza material. Aconselham pensar nessa inclusão sem necessariamente depender de regras absolutas ou universalistas e questionar, constantemente, os limites da hospitalidade nesse contexto considerando tanto as ameaças constantes, como também a prosperidade da humanidade.

Para Baptista (2015, p.201), a hospitalidade é o conceito regulador das “[...] dinâmicas sociais iluminadas pelo sentido de dádiva que advém das experiências de alteridade”. Sendo assim, no caso da cultura universitária contemporânea, as práticas de hospitalidade acadêmica se apresentam como um grande desafio no sentido de abrir caminhos de conhecimento e de ação especialmente relevantes.

Phipps e Barnett (2007) dividem a hospitalidade no contexto acadêmico em três modalidades. A primeira é a celebratória, em que questionam o receber acadêmico, apontando uma série de questões ainda a serem respondidas. Estas referem-se aos papéis do convívio acadêmico, por exemplo, quem deve ser honrado em cerimônias, onde e por quais motivos; quais as formas festivas de hospitalidade que devem estar inseridas nas viagens acadêmicas (congressos, conferências); quem e o que deve ser recebido de braços abertos; qual o idioma a ser utilizado, dentre outros aspectos que podem emergir dessa reflexão inicial. A segunda modalidade refere-se à comunicação, na qual assuntos como tradução, papel dos tradutores, concepções de hospitalidade acadêmica e formas de conversação emergem para a reflexão. E a última abarca a questão da crítica dentro do contexto da hospitalidade acadêmica, com questionamentos referentes à quebra de tabus, ao *estranho no ninho* (grifo meu), como criticar novas possibilidades, identificar os limites e quem os impõe, entre outros aspectos começam a revelar preocupações de acadêmicos em relação aos espaços e às práticas hospitaleiras.

Na mesma linha, Kuokkanen (2008), em seu artigo intitulado “O que é hospitalidade na academia? Ignorância epistêmica ou a dádiva (im)possível”, critica severamente o ambiente acadêmico referente à ignorância epistêmica praticada nesse contexto. Para ela, este termo refere-se às práticas e discursos acadêmicos que propiciam a exclusão contínua de grupos não pertencentes às tradições e epistemes ocidentais. Acredita que a academia falhou em reconhecer as epistemes indígenas

baseadas em diferentes concepções de mundo, diante do que os povos indígenas não têm voz, ou seja, quando querem falar a partir da base de suas convenções epistemológicas, não são ouvidos ou compreendidos pela academia.

Essa autora indica que é papel da universidade receber os povos de diferentes países, tanto docentes como alunos, mas é a instituição, mediante sua política de acolhimento, que deve adereçar o bem receber incondicional, também nas epistemes não pertencentes ao mundo ocidental. Em seu estudo, ela pretende demonstrar porque é necessário considerar as epistemes indígenas como um dom, como no atual sistema acadêmico este dom não é possível de ser realizado e como podemos fazer para que ele se desenvolva. Acredita que se a academia não responder a esse chamado, o dom das epistemes indígenas será impossível de ser realizado.

Em pesquisa sobre a produção científica, Spolon (2015) indica que a hospitalidade no contexto acadêmico pode assumir muitas formas, como pelas vias da epistemologia, em que sugere o acolhimento das ideias do outro, ou pela criação de fronteiras que impedirão a circulação dessas ideias. Nesse sentido, destaca as barreiras geográficas, linguísticas, políticas, pessoais e disciplinares que precisam ser superadas para que se evidencie o amadurecimento dos estudos da hospitalidade.

Em um estudo aplicado sobre a construção da percepção da interdisciplinaridade do campo de conhecimento em Turismo, Marinho (2019), defende a temática da hospitalidade científica, algo relevante para a formação de professores que irão atuar em Turismo, devido à troca significativa que poderá ocorrer entre os diferentes saberes disciplinares. Esta ação tem um impacto direto na formação do aluno por meio de docentes e saberes integrados ao corpo do conhecimento maior (neste caso, o Turismo), com maior nível de compreensão sobre como a sua área de expertise se relaciona às demais que são apresentadas aos alunos.

No artigo de Baptista et al (2015), os autores discorrem sobre a importância da interação na pesquisa e o exercício da hospitalidade para o ambiente acadêmico. Com base em três experiências de diferentes naturezas, os autores explicitam a importância da troca e da convivialidade para fomentar pesquisas e conectar pesquisadores, centrais ao tema da hospitalidade. Os relatos apresentados desvelam trocas pontuais entre três duplas de pesquisadores, que puderam estreitar seus laços de amizade e potencializar a prática da pesquisa interinstitucional, e serviu para diversas reflexões sobre a hospitalidade no contexto acadêmico. Concluem que existem muitas possibilidades e frentes a serem exploradas para o desenvolvimento da hospitalidade acadêmica,

iniciando pela necessidade de maior colaboração, compromisso e respeito entre professores, pesquisadores e alunos, mas que a maior dificuldade é a alteridade. Fazem apontamentos sobre as evoluções da hospitalidade acadêmica dentro do contexto vivenciado, mas não se prendem neste momento aos aspectos pedagógicos da hospitalidade no contexto acadêmico.

Da mesma forma, Phipps e Barnett (2007) discorrem sobre o tema “hospitalidade acadêmica”, mas não debatem propriamente a alteridade. Acreditam que existe um apelo de funcionalidade para o termo hospitalidade no contexto acadêmico. Os autores compõem o recebimento de novas ideias, indicando a hospitalidade epistêmica e a hospitalidade linguística devido a muitas relações que são perdidas por dificuldades no idioma ou até mesmo face à tradução de termos e ideias que não se inserem na comunidade científica por não serem adequadas.

Verifica-se que a temática da hospitalidade acadêmica é verdadeiramente rica, com desdobramentos em diversas linhas de ação. Contudo, é importante notar que a maioria dos autores, ao discorrer sobre esta temática, não abordam a pedagogia da hospitalidade, ou fazem referências aos processos de ensino e aprendizagem, e muito menos indicam como deverá ser a formação deste novo profissional do ambiente acadêmico, que estará preparado para ser e viver dentro da ética da hospitalidade.

Faz-se necessário questionar as novas formas de se educar para a hospitalidade. Cosme e Trindade (2017, p.41) dizem que nenhuma relação educativa é um dado adquirido e sim que esta relação é o resultado de um processo de construção, que estimula todos a saírem de sua zona de conforto, abrindo-se ao desconhecido, ao mesmo tempo em que se confrontam perspectivas e modos de pensar distintos. Nesse sentido, as aprendizagens necessitam de investimento, assim como ocorre com a hospitalidade. A partir do momento em que abrimos nossa casa ao estrangeiro, estamos nos colocando em uma possível situação de risco, mas só saberemos se fizemos o investimento no acolhimento.

Baptista (2005) sinaliza que receber alguém em nosso domínio significa aceitá-lo nesse espaço, colocando à sua disposição o melhor que somos ou que possuímos sem que isso represente a perda de poder sobre as nossas coisas. Muito pelo contrário, o novo deixa o nosso espaço mais rico pela novidade que o habita. Exercer a hospitalidade nos espaços acadêmicos torna-se cada vez mais importante para que se construa uma nova perspectiva de aproximação do outro.

Ressalta-se aqui a fala de Baptista (2007, p.25), que expressa o desafio da hospitalidade em dar um novo sentido ao radical da palavra “intervenção”. Aconselha a pensar em formas de caminhar em direção ao outro, “[...] respeitado, na sua condição de outro, através de um diálogo interpessoal, intercultural, intergeracional, interinstitucional e, como não podia deixar de ser, interprofissional”. Sendo assim, pergunto-me: como pensar a hospitalidade no contexto acadêmico e todos os seus processos correlatos considerando os aspectos descritos pela autora? Como estabelecer esse diálogo dentro da academia, no contexto da formação de professores, na pedagogia/andragogia da hospitalidade e do encontro? Como estabelecer uma cultura de hospitalidade que permeie toda a cultura organizacional das instituições de ensino e impactem até a pesquisa, pela criação de laços interinstitucionais legitimados pela troca genuína de afetos e conhecimentos? Como elevar este pensamento para que a própria interdisciplinaridade possa ser vista pelas lentes da hospitalidade?

Os currículos costumam priorizar o desenvolvimento cognitivo e de competências instrucionais, deixando de lado as competências relacionadas ao desenvolvimento sócio-afetivo. De acordo com Parolin e Freitas (2017, p.7), “[...] a relação entre aprendiz e seus ensinantes, no percurso de aprender e de ensinar, perpassa aspectos objetivos e subjetivos que estão submetidos à qualidade relacional do par educativo”. Para as autoras, o acolhimento deve ser eleito como instrumento para embalar e facilitar a aproximação das pessoas da escola (ou universidade), quer sejam estudantes, professores, colaboradores e comunidade, isto é, uma proposta de acolhimento de seres humanos. O acolhimento é essencial para que o “[...] jovem adulto tenha condições de fazer suas escolhas, permanecer nelas e viver, conviver e subsistir a partir delas” (PAROLIN, FREITAS, 2017, p.8). A proposta das autoras alinha-se dessa maneira com os objetivos da ONU para uma educação para a vida e pela vida, em que os jovens possam viver, refletir e ser a partir do que se é, com domínio de si e da compreensão do outro.

Considerando Kops (2014), verifica-se que o docente e o aluno têm a capacidade de acolher diferenças individuais, grupais, pluralismos, idiossincrasias, expectativas, bagagens acumuladas, sugestões, feedbacks, carências, potencialidades e uma infinidade de possibilidades, mas que, para que isso aconteça, é necessário delinear uma nova epistemologia social. Esta irá prover suporte para que o indivíduo aprenda a conviver e fomente relações hospitaleiras nas relações humanas, um tipo de abordagem fundamental para pensarmos em uma educação para a cidadania global, no qual

estaremos preparados para tomar decisões mais amplas, que considerem os múltiplos *stakeholders* nos processos, em uma proposta de evolução individual e coletiva.

Alves e Ghiggi (2012, p. 582), quando discorrem sobre o pensamento de Lévinas em relação à pedagogia, indicam que o filósofo “[...] sustenta uma concepção originária de educação, entendida como uma relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação do seu ser”. Nesse sentido, o filósofo cita a alteridade nos processos de formação do conhecimento que se estabelecem nos processos pedagógicos, ou seja, apresenta o papel da relação com o outro no processamento do conhecimento e contexto pedagógico.

Esse processo educativo, em que existe o total respeito e compreensão da dimensão do outro, remete a processos de acolhimento que Grassi (2011) destaca como uma tentativa de igualização ou nivelamento entre o anfitrião e o hóspede, a serem transportados para o conceito do docente (anfitrião) e do aluno (hóspede). Indo na mesma direção, delinea-se que a hospitalidade na educação também apresenta a relação de Ulisses com a soleira da porta, um dos maiores símbolos da hospitalidade descrito por Raffestin (1997). Tudo o que a universidade e o docente desenvolvem como estrutura pedagógica e administrativa pode resultar em menor ou maior hospitalidade no processo de relação entre o anfitrião (universidade/docente) com o hóspede (aluno). Quanto mais aberta a porta, mais o hóspede se sente convidado a entrar. Desvelar os significados da porta na relação educacional é tarefa essencial para o estudo de uma pedagogia e andragogia em Hospitalidade.

No caso da educação, o professor é o anfitrião e deve pensar em estratégias de ultrapassagem de barreiras, ou de abolição de espaços e penetração no universo do aluno. Todavia, esse contato professor-aluno por vezes assume diferentes formatos, em que, em alguns momentos, o aluno deve se portar como anfitrião de um universo no qual o docente não é parte. Percebe-se que a acolhida entre eles acontece em diferentes modalidades, por vezes ambíguas e com um movimento de igualização entre anfitrião e hóspede, por vezes um movimento de proteção. No ensino superior, a questão da proteção é facilmente observada em salas de aula, tanto por meio do professor como pelo aluno. O docente protege sua vida pessoal, o aluno, muitas vezes ainda em sua imaturidade, se protege escondendo sua verdadeira personalidade.

O docente como anfitrião principal deve ser aquele que promove a solidariedade e acolhida do aluno nesse espaço físico geográfico, mas também psíquico da dinâmica

de interação professor-aluno, aluno-aluno, como sugere Grassi (2011). Ainda sob a visão do autor relacionada a esse assunto, é necessário refletir, no caso da educação, acerca da realidade política da hospitalidade. No modelo de ensino superior, a acolhida apresenta-se sob as condições do hospedeiro. São estabelecidos os limites geográficos, físicos e antropológicos por parte do anfitrião (universidade, docente) e o aluno que aceitar essas condições, será bem acolhido. O autor, ao se referir aos atos/ritos de passagem, realiza uma analogia sobre a soleira da porta, e verifica que a forma com a qual os lugares, os espaços e as pessoas organizam e moldam a relação com o outro conduz à aceitação ou à rejeição da hospitalidade. Assim, os lugares de hospitalidade surgem como lugares de experiência. Por meio do seu caráter relacional, os lugares de hospitalidade funcionam como lugares de ação responsável e criadora, privilegiados de invenção prática, conforme indica Baptista (2017, p.145).

Na mesma linha de pensamento, Araújo e Araújo (2016) discorrem sobre a pedagogia do encontro. Apontam que o diálogo é a base fundacional, ou pedra angular, ou a palavra-transformação para o início do processo de encontro com outro. Enfatizam a importância de olhar o outro não como alguém menor, ou na qualidade de estrangeiro, mas, sim, na qualidade de próximo.

Esses autores possuem um viés cristão em sua abordagem, comparando o sujeito pronto a receber o outro como o Bom Samaritano. Acreditam que o diálogo pode trazer muitas repercussões pedagógicas a partir do momento em que o utilizamos para conscientização e crescimento do nosso senso de humanidade. Dessa forma, abordam uma dimensão renovadora da pedagogia e a necessidade da formação iniciática de um mestre no percurso formativo de cada educando. Refletem que a esfera do professor tem sido prevalentemente a do domínio cognitivo, e as esferas éticas e ontológicas ficariam para o que denominam de mestre. Ressaltam que todo o mestre é um pedagogo, mas nem todo pedagogo é um mestre. Indicam que o mestre “[...] impõe pelo seu olhar, pelo seu silêncio, pela sua palavra instauradora de sentidos humanizantes prenes de uma esperança situada sempre num mais ‘alto’!” (ARAÚJO, ARAÚJO, 2016, p.42).

Kops (2011) alerta para a necessidade da entrada da hospitalidade, tanto na cultura das organizações, como também na cultura da sala de aula. Não se pode sufocá-la. Nos locais em que a hospitalidade é sufocada, as organizações não se toleram, as pessoas não se toleram, não existe uma cultura de gentileza e afabilidade. Desenvolve-se, então, um processo de coisificação e objetificação das pessoas.

Pensar dessa maneira é pensar como tal ética da hospitalidade apresenta relações diretas com o campo da educação, pois é na formação de seres humanos que se poderá alterar padrões culturais predefinidos. É a escola e a universidade que poderão ofertar essa *cola* (grifo meu) que conecta o tecido social por meio da formação e da inclusão. O pensar em novos paradigmas pedagógicos a partir da hospitalidade abrirá um caminho cada vez mais profícuo para uma sociedade pronta a receber e a responder aos desafios do novo milênio.

Baptista (2016) alerta que estamos diante de um imperativo para transformações nos processos educacionais, principalmente aqueles correlatos ao uso da democracia e da hospitalidade para garantirmos, a todos, sem exceção, oportunidades de aprendizagem potenciadoras de condições de autoria e realização pessoal. A autora acredita que uma escola (e uma universidade) inclusiva e integradora resultará em um espaço onde crianças e jovens poderão encontrar uma saída e um futuro, e, também, a sua saída e o seu futuro. Indica que essa prática necessita do testemunho de alteridade de cada aluno e que a experiência da hospitalidade ultrapassa as questões de acolhimento.

No contexto dos ambientes de aprendizagem, isso se refere às condutas institucionais, à qualidade da prática educativa necessária à efetivação da hospitalidade. Baptista (2016) atenta que devemos ter cuidado para que as escolas (e as universidades) não se tornem não lugares, lugares impessoais que impeçam o convívio, a verdadeira ligação humana. Relata a necessidade de estabelecer parâmetros profissionais e pedagógicos, investir no clima relacional do espaço, compreender e melhorar os hábitos de convívio não somente dos estudantes, mas de todos que ali convivem, e o mais importante, verificar se a escola e a universidade estão atentas aos laços que sustentam sua inserção comunitária.

Para Baptista (2016, p.201), a hospitalidade atua como reguladora das dinâmicas sociais iluminadas pelo sentido de dádiva que advém das experiências de alteridade. Pensando na cultura universitária, existe o desafio de constituir práticas de hospitalidade acadêmica para que se abram novos caminhos de conhecimento e de ações relevantes para esta se efetive.

Observa-se, na exposição do pensamento dos autores sobre a Hospitalidade no contexto acadêmico, que ela permite e introduz uma mentalidade hospitaleira para se repensar as propostas de ensino superior nas suas diversas áreas de concepção. Identificaram-se no texto percorrido quatro caminhos assim descritos:

- a) Hospitalidade aplicada ao contexto científico, com atenção às novas formas de produzir conhecimento científico, por meio de maior colaboração entre pares, entre instituições, entre áreas. Poderá apoiar na elaboração de pensamentos mais complexos e que recorram às necessidades de desenvolvimento sustentável na educação. De forma correlata, tem-se a comunicação científica, na qual diversos aspectos sobre a disseminação do conhecimento são abarcados, por exemplo, o uso das plataformas *Open Access*¹⁶ para que todos tenham acesso às pesquisas que são produzidas no mundo, reduzindo, assim, as desigualdades científicas. Nesse tema ainda se analisam a questão idiomática, as conferências, as distintas epistemes, dentre outros assuntos que podem estar correlatos à hospitalidade científica e à produção de conhecimento interdisciplinar.
- b) Hospitalidade aplicada ao contexto pedagógico, com destaque à necessidade de verificar os processos de ensino e aprendizagem, desde a formação do professor até os resultados dessa aprendizagem em sala de aula e seus efeitos na sociedade. Como é o professor hospitaleiro, quais as suas características, como é a formação de um professor com essa abordagem ética? Posteriormente, como é a atitude pedagógica que promove essa hospitalidade nos processos de ensino e aprendizagem? Ainda aqui discute-se sobre a qualidade dos espaços acadêmicos e como estes estão projetados para a promoção da interação humana, da inclusão. De escolas a universidades, cada vez mais o tema do planejamento do espaço se destaca como fundamental para a promoção de uma melhor aprendizagem, maior qualidade de vida e interação social. O que se espera desse domínio é a possibilidade de apoiar o aluno no seu desenvolvimento de forma integral e como os gestores da educação e formadores se preparam para a hospitalidade pedagógica.
- c) Hospitalidade no contexto da interprofissionalidade, referente ao professor como um sujeito que tem obrigações de ordem pedagógicas e burocráticas no exercício de sua função docente. Dentre estas destacam-se o trabalho colaborativo e cooperativo requerido para uma educação de qualidade, mediante articulação entre os saberes e as práticas e promoção do verdadeiro senso de *andar junto* (grifo meu) em prol dos mesmos objetivos. É essa interprofissionalidade que garantirá ao docente o senso de pertença a uma instituição, a um corpo de conhecimento e de propósito.
- d) Hospitalidade inster institucional, onde as instituições de ensino, permeadas por uma cultura de hospitalidade, promovam tanto trocas significativas de esforços em relação à produção do conhecimento, quanto apoio às comunidades menos favorecidas.

¹⁶ *Open access*: significa a disponibilização livre na internet de obras gratuitas de artigos científicos, comunicações em conferências, teses e documentos de trabalho, com o objetivo de garantir maior troca de informações e impacto das pesquisas.

Para esta tese, evidencia-se, então, a hospitalidade no contexto pedagógico, ou a pedagogia da hospitalidade já referendada por Síveres e Melo (2012), Melo (2014), Oliveira (2014), Santos et al. (2015) e Baptista (2005, 2007, 2016). Estes autores, ao usarem o termo Hospitalidade Acadêmica, sempre apresentam a pedagogia da hospitalidade como um caminho a seguir, tendo como base a alteridade, o encontro e o diálogo.

Melo (2014), em sua dissertação de mestrado, inicia o caminho para uma pedagogia da hospitalidade, apontando sua permeabilidade pelo encontro do eu com o outro; sendo assim, não deve ocorrer de forma solitária, mas sim solidária. Para que isto aconteça, é fundamental que os sujeitos estejam abertos, é preciso desinteresse, não deve ser uma relação de caráter utilitarista e, por fim, é necessária a assimetria, ou seja, não precisamos falar da relação de iguais e, sim, de pessoas distintas, que pensam de formas diferentes e não simétricas. Este pensamento corrobora com Lévinas (1997) ao citar que a experiência da hospitalidade acontece no momento que um sujeito se cala para perceber o outro que caminha junto, que está ao seu lado, não como invasor, mas, sim, como um participante de um processo assimétrico, que nada espera em troca.

Essa pedagogia da hospitalidade está fortemente pautada nas relações de abertura promovidas pela alteridade. Dessa forma, compreende-se como a alteridade se manifesta e como pode ser manifestada, provocada, “ensinada” e percebida no contexto das práticas pedagógicas e acadêmicas. A partir dessa compreensão, pode-se então refletir sobre o papel do articulador da aprendizagem com base na hospitalidade, pois é a partir do seu convite e de seu exemplo que os alunos poderão se inspirar para esta articulação.

6.4 Contribuições de experts para o delineamento de uma formação docente pautada na hospitalidade

Os professores experts também foram chamados a pensar de que forma eles vislumbravam uma formação docente pautada na hospitalidade para que pudéssemos confrontar com o referencial teórico indicativo da hospitalidade no contexto acadêmico. Busca-se aqui compreender não apenas a pertinência de uma formação em hospitalidade, mas também os contributos da hospitalidade para a cultura organizacional das universidades. Os temas correlatos oriundos dessa análise retrataram indicações

específicas sobre um programa de formação e orientações gerais sobre o ensino da hospitalidade, e emergiram questões sobre o comportamento do professor hospitaleiro.

Segundo E3 e E4, no Brasil, os mestrados e doutorados deveriam ser responsáveis por esta formação docente, embora apenas alguns cursos do país oferecem a competência de formar professores além de pesquisadores. Em hospitalidade, apenas um curso de pós-graduação em vigência oferta o desenvolvimento desta competência. Ainda para E4, são nos cursos de pós-graduação que a formação docente deverá acontecer, possibilitando uma vivência da cultura da hospitalidade, uma cultura de acolhimento, com a possibilidade de realização de trocas afetivas e relacionais permeadas por processos cognitivos que promovam em paralelo a integralização curricular.

É um processo de desenvolvimento de competências e atitudes que não pode ser realizado a curto prazo e nem por caminhos já conhecidos ou tradicionais. A cultura da hospitalidade deverá estar presente nos planos de ensino, ou programas de disciplinas, nas reuniões departamentais, na gestão acadêmica, e na prática cotidiana de todos do ambiente universitário. Deve ser um exercício docente entre pares:

A hospitalidade tem o dever de se colocar nos planos de ensino ou nos programas de disciplina nas reuniões departamentais, nas nossas posturas, se a gente ensina, a gente tem obrigação de colocar essas práticas no nosso dia a dia, e talvez, só nós possamos colocar estas questões, como professoras de hospitalidade. (E3)

Foi sugerido pelo E4 que uma formação pudesse acontecer durante os planejamentos pedagógicos ao final do semestre letivo para que o docente refletisse sobre o que mudaria no próximo semestre. O que o entrevistado sugere é que existe a necessidade de digerir e incorporar os processos de formação. Quando uma IES oferta uma formação no início do semestre e exige um novo comportamento de imediato, quase sempre o professor não consegue ter tempo suficiente para pensar e idealizar como este novo conteúdo ou prática fará parte do seu cotidiano escolar.

Já para o E1, a formação em hospitalidade deveria ser pautada na prática cotidiana, com participação ativa do sujeito na construção e vivência de uma cultura comunitária de hospitalidade.

Enquanto alguns apoiam e acreditam que deva haver um programa de formação pautado na hospitalidade, outros indicam que a hospitalidade não pode ser ensinada, ela é vocacional.

Eu não acho que dá para ensinar alguém ser hospitaleiro. Eu sou daquele grupo que acredita que o funcionário do hotel sorri e é super educado e

descreve as normas e procedimentos corretamente porque ele precisa de salário em primeiro lugar, mas não necessariamente ele tem vocação para aquilo. A questão da vocação para mim é essencial. Eu acho que tem um monte de professor que não tem vocação para ser professor. (E4)

A vocação sempre foi discutida (JOSEPH; GREEN, 1996; CUNNINGHAM, 2017) na prática docente, na qual, embora alguns sujeitos possuam maior propensão a serem hospitaleiros (BLAIN; LASHLEY, 2014), todos os processos formativos trabalham para a sensibilização e mudança de comportamento, segundo Junges e Behrens (2015). Para estes autores, a formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática, tendo a oportunidade de interpretá-la e recriá-la, permitindo que se torne uma fonte de aprendizagem em uma perspectiva de mudança e inovação.

A formação em hospitalidade deve envolver os conceitos e vivências da relação e das consciências, sempre baseada por valores:

Temos que considerar que é fundamental uma formação pela hospitalidade. A formação que envolve relação humana e consciência humana, e valores... é impossível apresentarmos sob uma definição ou concepção que seja tão unívoca, que não permita desafios, ou trilhar percursos, que possam parecer contraditórios com esses caminhos. Existe uma ética democrática, mas existe uma moral democrática. Uma formação que assente na prática cotidiana, pela minha própria participação, uma cultura comunitária na hospitalidade. (E2)

Para se pensar um programa de formação docente, deve-se começar pela definição da própria área do conhecimento, fazendo as perguntas que o levarão à compreensão de que a hospitalidade é um saber ético, conforme o E1. Assim, devemos refletir acerca do que é a hospitalidade dentro de uma universidade, como é pensar em uma hospitalidade científica e acadêmica e de que forma a ética e a investigação apoiarão a construção solidária do conhecimento e da partilha do conhecimento. Como será a disseminação desse conhecimento e a responsabilidade social sobre ele? E como será a hospitalidade pedagógica, e essa hospitalidade no modelo de ensino? São questões complexas que uma instituição deve se fazer ao pensar em uma formação voltada para a hospitalidade (E1). Sob outro prisma, o E5 destaca a necessidade de uma educação para a empatia:

Claro que na formação de professores de qualquer área existe a parte técnica de conteúdo. Professor, claro, tem que saber ter uma noção do que se passa na área em todo mundo. Mas eu acho que um dos aspectos mais importantes que deve ser levado em conta é... Como vou chamar de... Educação pra empatia, não sei se seria...que seria educação para a hospitalidade, mas no fundo, pensando na empatia é que eu quero dizer.... (E5)

Ele acrescenta que esta formação deve se apoiar inclusive em aportes da psicologia, para a compreensão humana, e do teatro, para que o professor trabalhe sua linguagem corporal em sala de aula. Consideramos que a linguagem corporal é um tipo de conhecimento que o professor deveria dominar, tanto para apresentar uma postura de abertura, mas, também, para aprender a realizar uma leitura correta de seus alunos, enfatizando a comunicação verbal ao lado da comunicação não verbal, tão importante quando se fala de relacionamentos.

Na visão da hospitalidade orientada à hotelaria, E6 indica que os professores do setor trazem um perfil e uma bagagem de vida profissional extremamente pragmática e, portanto, são aprendizes ativos e necessitam de práticas de hospitalidade que lhes permitam vivenciar outros valores e posturas.

Referente aos conteúdos a serem contemplados em uma formação, o tema da ética foi o mais citado. Para E2, a hospitalidade não é uma moral, está mais ligada à ética, entretanto, quando falamos de hospitalidade, discorremos sobre valores, os quais não podem estar infringidos nas morais religiosas ou políticas. Os valores da hospitalidade podem e devem ser discutidos, já a moral religiosa ou política são ideologias de grupo e a hospitalidade está relacionada com a convivência, com a universalidade, com aquilo que nos conecta a nossa condição humana. O relato do E1 corrobora com esta visão em sua fala:

[...] mas é também o conhecimento ético, portanto, nesta dinâmica de relação com o outro em que há uma relação verdadeira, em que o outro me toca, eu deixo que o outro entre no meu lugar, e é isso dá origem, gera um autoquestionamento, não é, e o conhecimento ético, é a capacidade de nós nos autoquestionarmos de nos interrogarmos sobre as nossas ações, sobre ter esse poder crítico, não é, e um poder crítico indissociável daquilo que é a interpelação de alteridade vinda do mundo de hoje. (E1)

Nesta condição, deve-se dar espaço ao outro para a sua expressão, expressão de autoria, que deve ser respeitada em um dinâmica relacional verdadeira, em que o outro me toca e eu permito que o outro entre no meu lugar (E1). Esse processo irá gerar reflexões de autoquestionamento, em que a capacidade ética será revelada na capacidade do sujeito se autoquestionar sobre suas ações, desenvolvendo seu espírito crítico indissociável daquilo que é a interpelação da alteridade necessária ao mundo atual, conforme seu relato:

A atividade de ensino, atividade de educação é uma atividade de relação. A relação com o educativo, a relação com o educando, com o formando é a relação também com o saber, com os colegas etc. São estes vários patamares que a meu ver obrigam a uma consciencialização ética e deontológica que considero fundamental e que vejo sempre em vários níveis. (E1)

Referente ao que ensinar em uma formação em hospitalidade, E5 acredita que todos os temas devam estar liberados para a discussão, pois a hospitalidade deveria promover diálogos difíceis e possíveis. Em uma aula em que o tema central é hospitalidade, deve-se dar espaço ao conflito, quando necessário, e à possibilidade de ser um espaço para comportamentos gentis que devam ser praticados cotidianamente, não apenas com o professor, mas, também, nas relações entre os próprios alunos.

O modelo de formação docente apontado por E1 é fundamentado no tripé deontológico, teleológico e pragmático. Para ele, a deontologia é a ética situada, contextualizada, relacional, inspirada em todo o paradigma da alteridade, hospitalidade e ética. A condição teleológica é onde se busca a aplicação desse conhecimento, saber e vivência do sentido do bem. E a condição pragmática é onde tudo converge, pois as normas, os valores, e os padrões de conduta só ganharão sentido quando colocados à prova em situações cotidianas, concretas, relacionais, humanas, imprevisíveis. É quando os valores e as normas ganham sentido, conforme o seguinte relato:

E nesse campo da prática, entra aquilo que eu considero que é a sabedoria ética por excelência, que é sabedoria prática e capacita o saber prudencial, aquilo que chamo a prudência de Aristóteles, da ponderação, que a meu ver aí que nós temos, é sobretudo aí que hoje, portanto numa formação, precisa de uma componente mais teórica e teleológica, a componente do patrimônio que é no fundo uma componente também mais didática, mas depois é a sabedoria prática. (E1)

A sensibilização dos alunos nesse processo é fundamental, sensibilizá-los para sua condição humana e promover reflexões, para que professor e aluno andem juntos, que promovam esse senso de simetria na relação professor aluno:

Então, autoconhecimento e reconhecimento do outro... mas eu acho que antes de você conseguir fazer isso que você falou... "Ah será que é possível conseguir formar uma pessoa hospitaleira, mudar um comportamento?" Antes, tem uma coisa chamada sensibilização, que é uma coisa que eu acho que a gente faz muito pouco em sala de aula tanto em graduação quanto nos programas de mestrado. Por quê? Porque a nossa arrogância e soberba docente não nos permite nos colocarmos do tamanho dos nossos alunos, para sensibilizá-los e nos sensibilizar a respeito de alguma coisa. (E3)

Pensar em uma proposta de formação pautada na hospitalidade ainda é um tema novo, portanto, a própria visão dos entrevistados é divergente, mas nem por isso eles deixaram de evidenciar orientações relevantes para o início de um delineamento das bases para uma formação nesse sentido. A formação docente tem ocorrido via cursos de licenciatura ou nas pós-graduações, cujo papel é fundamental na formação de professores e não somente de pesquisadores (E4), tal como corroboram Corrêa e Ribeiro (2013). Contudo, não se deve desconsiderar o papel da formação continuada para uma

proposta de formação em hospitalidade, além da prática cotidiana e das trocas realizadas no âmbito acadêmico.

Sugerem-se, então, atividades práticas que busquem a autorreflexão sobre as questões éticas e valorais que permeiam as dinâmicas relacionais, sempre levando ao autoquestionamento, sobre o comportamento do sujeito em determinadas situações. O modelo de formação docente (deontológico, teleológico e pragmático) levantado pelo E1 corrobora com as questões apresentadas e pode indicar um norte para uma proposta em hospitalidade.

Nesse momento, então, os professores são questionados sobre quais métodos e técnicas eles poderiam indicar para uma formação em hospitalidade. O que se buscava eram algumas sugestões tangíveis que nos apoiassem na construção de um “como”, considerando o valor de suas práticas docentes como professores do tema hospitalidade. Em suas falas, emergiram, além de práticas sugeridas, deficiências no ensino da hospitalidade e conceitos que se inter-relacionam e devem ser adereçados em processos formativos.

No contexto específico de métodos e técnicas, considera-se, primeiramente, que existe uma dimensão pessoal, interna e anterior a qualquer processo de formação docente, resultante de uma condição interna do sujeito, moldada pela vivência pessoal, sua história de vida e suas condições de desenvolvimento indicativas de maior ou menor propensão de estar aberto ao encontro com o outro. É o que se denomina de propensão em ser hospitaleiro (BLAIN; LASHLEY, 2015), embora essa propensão inata para o acolhimento não seja suficiente para ser um *professor* (grifo meu) acolhedor.

Essa questão leva à segunda dimensão a ser considerada quando se fala de abordagens de ensino, que é a dimensão pessoal no âmbito de um contexto profissional, nesse caso, a profissão docente, como apontado por E4. Para ele, o professor precisa reconhecer que ser professor requer *formação profissional* (grifo do entrevistado), na qual buscará os conhecimentos tácitos e explícitos que permeiam esta conduta profissional. Veiga e Viana (2016), ao discorrerem sobre formação de professores no ensino superior, também são enfáticos ao sinalizarem a enorme carência que o Brasil apresenta em relação a este assunto. Corroboram com o E4, ao citarem a importância da autoformação, da motivação intrínseca do professor em buscar o seu desenvolvimento docente.

O E4 acrescenta ainda que os professores precisam se reconhecer como profissionais da relação humana, e E1 frisa que estes deverão ser a testemunha viva das virtudes que pretendem ensinar:

Eu acho que entre os profissionais da relação humana, se há profissional que tem que dar testemunho das virtudes que ensina é o professor, não é. Portanto, eu não posso ensinar a hospitalidade como não posso dar te falar de bondade, se eu próprio não for bondosa entende. Portanto, aqui não só acredito como tem que ser assim. Portanto, uma cultura de hospitalidade tem que assentar, ou numa cultura, portanto, numa educação de hospitalidade tem que ser ela própria marcada por práticas de hospitalidade, não é? Portanto por práticas interativas, de respeito, da relação, de tudo que nós referimos. (E1)

Emergem na fala dos entrevistados poucos métodos e práticas para orientarem uma formação pautada na hospitalidade. No entanto, aqueles que foram apresentados, são relatos de experiências de sala de aula e que se provaram profícuos. Os relatos apresentados, muitas vezes, tinham a intencionalidade de apontar para métodos e práticas, entretanto, ao desenvolverem suas falas, estavam mais alinhadas com conceitos e propostas genéricas para o ensino da hospitalidade.

Nesse sentido, qualquer formação docente, de acordo com E1, deverá ter a hospitalidade permeando todos os processos pedagógicos, com especial atenção para: a) deontologia docente: dimensão ética da profissão e as responsabilidades e comportamentos inerentes a ela; b) responsabilidade para com os procedimentos e técnicas da profissão: questões de didática “[...] para tudo que nos permita trabalhar bem com o outro, nesse desejo de trabalhar bem com o outro e servir bem”; c) recursos para o gerenciamento das mediações humanas com o intuito de promover relações construtivas, positivas, acolhedoras e sensíveis, como aponta sua fala:

[...] mas depois fazer isso tudo com aquela marca do Fernando Pessoa, enquanto és no mínimo que fazes, não é... que é cultura a hospitalidade por excelência que é não só fazer o que temos que fazer na nossa dívida profissional e institucional, como um grande cumprimento e com grande competência e com recurso ao máximo de mediações que hoje nos permitem de facto ter uma relação construtiva positiva acolhedora sensível com o outro. (E1)

A fala do entrevistado reforça a visão de Rogers e Rosenberg (1977) e Rasera e Trindade (2013) quando discorrem sobre a ética relacional a ser valorizada na abertura à experiência com o outro. É por meio dessa postura dialógica que sustentaremos as concepções de mundo que serão capazes de dar acolhimento à alteridade. Indicam ainda que esta é orientada à ação, baseada nos processos comunicativos consigo próprio e com o outro.

Os E1 e E2 reforçam a necessidade de promoção de uma cultura da sensibilidade, em que a formação intelectual e artística possa apoiar o desenvolvimento de um conceito sublime de beleza e estética que promovam relações autênticas com base em uma celebração das diferenças no contexto da relação humana. O bom professor deve ser um sujeito cultural por excelência.

Para o E1, a formação para o desenvolvimento de uma cultura da hospitalidade deverá ser marcada por práticas de hospitalidade, práticas interativas, práticas que promovam um olhar sensível e crítico sobre as relações, sobre o respeito e, principalmente, fundado no tripé do acolhimento, da responsabilidade e da bondade. É imperativa a promoção de mediações que promovam uma relação construtiva, positiva e acolhedora e sensível com o outro.

Destaca-se nesse contexto a existência de um elemento nos processos de formação que não depende apenas do formador e das interações que interpela que é a apropriação por parte do sujeito, de um determinado comportamento, atitude e assimilação interna, por meio da aprendizagem significativa, conforme relata o E4:

Então, acho que é nossa, a nossa postura, o que nós podemos fazer na formação dos professores para que eles se apropriem, como diria meu querido Piaget, que eu passe da assimilação, acomodação, para a coordenação né, você pega como Piaget, coloca o processo, e aí vem as teorias de base, sócio interacionista, piagediana... Como isso, a aprendizagem significativa, lembrei, puxa, a aprendizagem significativa é isso aí, é fundamental. (E4)

Para que aconteça a aprendizagem significativa (PIAGET, 1997; AUSUBEL, 1982), é essencial a interação entre os conceitos e relações existentes previamente na mente do sujeito e os novos recursos ou conceitos que estão sendo objeto de estudo nos processos educativos. Os novos conteúdos precisam adquirir significado para o sujeito, estando integrados à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, de forma a contribuir à diferenciação, elaboração e estabilidade dos conhecimentos existentes.

Deve-se propiciar situações de ensino e aprendizagem que tenham a hospitalidade e o acolhimento como objeto de estudo, e conceber de que forma o sujeito possa se apropriar desse conhecimento por meio de vivências, pois os sujeitos só se apropriam de algo se o vivenciam cognitivamente ou afetivamente, pela visão do E4. Para ele, é o professor que irá promover a hospitalidade se estiver apropriado da importância do acolhimento nos processos pedagógicos e de formação para a cidadania. O processo cognitivo de formação docente também é marcado afetivamente. Portanto, pode-se treinar determinadas atitudes, como um sorriso, um bom dia, etc, mas se não

houver uma apropriação genuína e interna, o convite ao outro não será autêntico. Para E4, o processo de formação deverá resgatar o conceito piagetiano de aprendizagem significativa, que faça sentido para o sujeito que está sendo convidado a esta formação, ele só irá se apropriar se ele se perceber nessa relação entre hóspede e anfitrião.

Para E6, o desenvolvimento de uma cultura voltada para a pesquisa baseada no pensamento crítico acadêmico é fundamental. Ele ressalta que “[...] todo professor universitário deve estar atrelado a pesquisas (embora isto não se aplica a muitas instituições de ensino no Brasil), pois o desenvolvimento do espírito crítico acontece por meio do conhecimento e da pesquisa, e, mais importante, é compartilhar os resultados dessas pesquisas com os alunos, pois é quando os alunos poderão aplicar o conhecimento”. Para ele, a pesquisa pode disseminar a cultura da hospitalidade acadêmica, científica, interdisciplinar, é um recurso inestimável para a desdobramento da hospitalidade em âmbito universitário.

Freire et al. (2016) reafirmam esta fala em seu trabalho sobre a contribuição da pesquisa para a atuação profissional do professor. Identificaram que, além de produzir novos conhecimentos, o processo de pesquisa faz com que os professores entreguem novos processos e produtos educativos.

Referente aos métodos e práticas, notamos na visão dos entrevistados que são instrumentais e devem ser desenvolvidos e moldados a contextos específicos. Não existe uma resposta única e indiscutível. A partir do momento em que as práticas e os métodos são internalizados e apropriados, passam a ser adotados.

Mais até do que as práticas, porque que as práticas docentes e de aprendizado, você sabe, elas são instrumentais, a partir do momento que alguém pensa numa maneira nova de dar aula e isso é disseminado no modelo, você incorpora ou não, a sala de aula invertida é isso, aprendeu a fazer pronto, você faz em sala de aula invertida e pronto, tá dado. (E3)

Portanto, as formações em hospitalidade devem ter atividades práticas que favoreçam necessariamente a apropriação, conforme destacado na seguinte fala:

...é propiciar situações de ensino e aprendizagem que têm a hospitalidade e o acolhimento como objeto de estudo que favoreçam a que esse aluno se aproprie disso, e como ninguém se apropria sem vivenciar algo, que seja cognitivamente, afetivamente ou relacionalmente. (E4)

Zabalza et al. (2017) reforçam este pensamento com a sua noção de coreografias para os processos de ensino e aprendizagem. São os professores os responsáveis por criar ambientes e situações apropriadas para que a aprendizagem possa ocorrer. São coreografias que definem, concretizam e operacionalizam oportunidades de aprendizagem. Para que o docente seja um criador de coreografias, ele precisa ter a

liberdade e a orientação deontológica alinhada para exercer sua profissionalidade integralmente.

Devem-se valorizar técnicas que permitam uma maior reflexão pessoal e conexão com a realidade do outro, práticas validadas para a reflexão pessoal. Esta formação deverá necessariamente ser marcada por práticas de hospitalidade mediante o uso de práticas interativas, de promoção do respeito, de promoção da relação e da abertura ao outro.

Portanto, por práticas interativas, de respeito, da relação, de tudo que nós referimos. Aquele tríptico de acolhimento, responsabilidade e bondade, por exemplo, se olhar para os meus textos, quando falo da bondade estou sempre a dar exemplos, justamente, por exemplo, a cortesia, bom dia, boa tarde, às culturas, essa cosmética social é muito fundamental à educação. (E1)

No processo de planejamento pedagógico dessa formação, deve-se ter em mente exercícios de aprendizagem que proponham encontros inusitados com o cotidiano que desafiem os alunos. Como exemplo, E3 cita o caderno de experiência de aprendizagem como um diário em que os alunos refletem sobre a hospitalidade e a hostilidade presente em seu cotidiano. Este tipo de prática desafia o aluno a ir para o chão da vida e, assim, ele problematiza e enxerga aspectos da hospitalidade que façam sentido para ele. Silva e Duarte (2011), ao relatarem o resultado de seu experimento do uso do diário de bordo na formação de professores, confirmam a posição do E3, pois verificaram a sua eficácia como uma forma de reflexão ativa sobre sua prática cotidiana e como instrumento para a busca de alternativas de atuação fundamentadas em suas próprias ações.

Existe o desafio para o formador em encontrar um argumento que faça sentido para o grupo a ser formado, algo que possa centralizar as reflexões desse grupo e que os seus membros possam trocar experiências e vivências sobre determinado assunto, sugere E5. Para ele, o uso de textos provocativos que promovam reflexões mais profundas também é indicado como uma ferramenta importante.

O uso de estudos de casos, simulações e história de vida compartilhada foram indicados pelo E2, pois estes métodos apresentam condições de trazer conflitos reais à tona, de que forma os sujeitos possam vivenciar os conflitos e como atuarem para a resolução deles. Trabalhando com grupos heterogêneos, as diferenças irão emergir e os sujeitos podem refletir sobre seus próprios comportamentos e de seu grupo.

Para E3, existe a necessidade de uma desconstrução do modelo vigente, tanto na construção dos projetos pedagógicos, como nos planos disciplinas, para se criar um

novo caminho, com novos referenciais de orientação, novas práticas e principalmente para a formação docente.

Referente às deficiências observadas no ensino da hospitalidade, tanto nos cursos de graduação como nas pós-graduações, as entrevistas demonstram que existem questões de ordem epistemológica, de produção e disseminação do conhecimento, das barreiras linguísticas e da individualidade docente. Referente às questões epistemológicas, E3 observa a necessidade de revisão dos próprios projetos pedagógicos que não parecem dialogar com a possibilidade de representação da hospitalidade enquanto campo de estudo.

No que diz respeito à produção do conhecimento, E6 indica que a produção científica de docentes muitas vezes não chega a própria sala de aula. O professor não compartilha o resultado do seu trabalho como pesquisador, perdendo uma oportunidade valiosa para trazer para a sala de aula seu processo de ensino e aprendizagem, suas dificuldades, suas habilidades e oportunidades que esta vivência pode propiciar. E4 ainda questiona se de fato as pesquisas em hospitalidade no Brasil dos últimos vinte anos produziram algum impacto real para a sociedade, ou nos processos de ensino e aprendizagem, ou no sentido de transformar a prática docente e a desafiar professores e indivíduos a agir de maneiras diferentes.

Referente à disseminação do conhecimento, E3 observou que as bibliografias utilizadas não estão atualizadas, sendo que as mais citadas ainda datam do início dos anos 2000. Esta bibliografia precisa ser atualizada nas mais diversas áreas do conhecimento para que sirva ao mundo de hoje e ao mundo de amanhã, conforme apontam seus relatos:

[...] a gente tá com bibliografia ultrapassada, com abordagens conceituais cansadas, cansadas...é um processo de revisão das nossas coisas, vou até usar uma palavra forte, das nossas crenças relativas a ensino e aprendizagem. As nossas bases, o que a gente precisa ensinar em sala de aula. Eu acho que muito pouco do que a gente tem na nossa bibliografia serve ao mundo de hoje e servirá ao de amanhã. (E3)

Verifica-se ainda na fala do E3 que os professores da área não se autodesafiam a usar referências que saiam das usuais e/ou consagradas, ou até mesmo olhar o que se produz sobre hospitalidade em outras áreas de conhecimento que não apenas no Turismo e na Hotelaria. Tanto o campo da Filosofia, como o da Teologia e do Direito, são fontes de obras relevantes para o estudo e a compreensão da hospitalidade.

Os próprios autores de obras referenciais que foram entrevistados nesta pesquisa afirmam que seus livros mais vendidos e usados já estão ultrapassados e indicam a

necessidade de avançarmos em relação ao uso de novas referências. É certo de que a barreira linguística atua nos diversos países como empecilho para que a hospitalidade ganhe ainda maior relevância. A integração da área é fundamental para o crescimento do campo de estudo, tanto aqui no Brasil, como nos demais países, como aponta Spolon (2015) e Baptista et al. (2015).

Os conceitos de hospitalidade evidenciados nas falas dos entrevistados remetem a sua importância no contexto global de interação humana e, sendo assim, fundamental em ser incorporada nos processos de ensino e aprendizagem de uma formação docente. A fala do E3 aponta para a urgência e utilidade da hospitalidade:

A discussão da hospitalidade ela é uterina, ela vem de dentro. Ela se impõe, ela se coloca, ela não faz parte. A hospitalidade não faz parte da conversa, mas ela chega por ela mesma na conversa, eu acho que isso vai acontecer na sua tese. Você não vai precisar se esforçar para que o tema apareça. Ele é um tema uterino. Chega uma hora que ele grita. (E3)

E no processo de formação docente, a vivência da hospitalidade pode e deve trazer dúvidas, dúvidas sobre sua prática profissional, mas, acima de tudo, sobre sua ação humana cotidiana. Nesse sentido a hospitalidade é capaz de lidar com as diferenças do outro até onde a diferença coloca o sujeito em situações pessoais extremamente delicadas. A hospitalidade deve olhar a todos, dentro das diferenças, tendo como foco a relação humana social e diária, principalmente quando se fala em professorado. Um público demasiado heterogêneo que deve construir nas suas diferenças o alicerce de uma prática de hospitalidade acadêmica, perpassando pela autohospitalidade:

Alteridade é surpresa, até mesmo com nós próprios. A hospitalidade é o acolhimento crítico, aberto. O que recebemos é o que damos. Passa também pela autohospitalidade. Não é aceitação, mas sim acolhimento e isso envolve conflituosidade. (E2)

Neste momento pós-pandemia, E3 e E5 acreditam que a (falta)hospitalidade será evidenciada, tanto no processo de reestruturação de negócios e de relações, mas, principalmente, nas relações internacionais com os processos de vistos, e nas imigrações contemporâneas. Existem desafios em nos mantermos hospitaleiros 100% do tempo, em um estado de santidade difícil de ser alcançado (E5), mas pelo caminho das leis da hospitalidade, um docente poderá encontrar novas formas de estar no mundo e de se relacionar com ele. Retomando a fala do E2, “[...] hospitalidade é *Human Being*”, ou seja, é estar comprometido diariamente, ou ato de estar pleno dentro de sua condição humana.

Evidenciaram-se nesta última questão sugestões de métodos e práticas para o ensino da hospitalidade principalmente baseados em vivências práticas, encontros que

nos desafiem como humanos, que nos façam refletir sobre valores e a ética humana de modo que possamos nos apropriar dos valores promovidos pela hospitalidade. São as coreografias desenhadas de forma inteligente e sensível que poderão propiciar uma formação de abertura ao outro.

6.5 Refletindo sobre o caminho percorrido

Certamente este capítulo é aquele que descortina o delineamento dos conceitos-chave para o embasamento das minhas reflexões finais; entretanto, ouvir *aqueles* (grifo meu) que são referência no ensino da hospitalidade me provoca ainda mais, no sentido de verificar se estamos falando a mesma linguagem, se estamos de fato olhando para as mesmas direções, e se nossas vivências no ensino superior convergem para o mesmo caminho.

Confrontando as falas dos professores com o referencial teórico, parece-me que existe uma coerência evidente em relação à pertinência do uso da hospitalidade como caminho para a formação de professores. Entretanto, os indicadores para efetivar esse caminho ainda não são claros, mas certamente os relatos dos entrevistados oferecem *insights* significativos, que, aliados ao meu percurso, poderão apoiar proposições lógicas e fundamentadas, tanto na teoria, como na vivência empírica desses *experts* em hospitalidade.

Ao conceber esta tese, tinha em mim (por meio das minhas vivências como professora, pelas formações que fiz e pelo meu conhecimento sobre hospitalidade) que a hospitalidade era um caminho possível. Não sou cega a ponto de dizer que é o único caminho possível. Mas cabe a mim, nesta tese, afirmar que a hospitalidade é um bom caminho. Os professores entrevistados, também conhecedores do tema, validam minha tese, pois conhecem suas vias epistemológicas e seu poder de impacto.

Emergem como pressupostos teóricos deste capítulo: a) a base de sustentação para uma proposta de formação docente é a ética, na qual o sentido da vida, a aprendizagem e a cidadania promovam a apropriação de uma cultura de hospitalidade; b) a hospitalidade acadêmica pode atuar como eixo condutor para uma mentalidade hospitaleira no contexto do ensino superior.

Chego até aqui com perguntas que poderão apoiar o Norte para o meu caminho ao pensar em formas de estabelecer esse diálogo dentro da academia, no contexto da formação de professores, na pedagogia/andragogia da hospitalidade e do encontro.

Penso em como estabelecer uma cultura de hospitalidade que permeie toda a cultura organizacional das instituições de ensino e impactem até a pesquisa, pela criação de laços interinstitucionais legitimados pela troca genuína de afetos e conhecimentos? Como elevar esse pensamento para que a própria interdisciplinaridade possa ser vista pelas lentes da hospitalidade?

Agora, no exercício da criatividade, combinada com vivências significativas e um aprofundamento teórico sobre o tema, proponho-me a desenhar contributos significativos para uma formação docente que tenha como premissa a hospitalidade, permeada em todas as instâncias, com base em uma educação mais humanizada, imbuída de formar cidadãos ativos em suas comunidades, com uma sensibilidade ao campo social, buscando uma mudança de paradigma do pensamento egocentrado para um pensamento coletivo.

7 EM BUSCA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAUTADA NA HOSPITALIDADE

Nunca a palavra empatia foi tão falada e discutida como nos tempos atuais. Não posso dizer que isso é sorte, visto que as perdas humanas foram significativas. Mas é um bom momento para se apresentar um novo caminho. Resgato agora o percurso percorrido para então dar início as proposições que, juntas, formarão meu contributo para um programa de formação de professores do ensino superior pautada na hospitalidade.

7.1 Retomando a jornada

De volta ao Brasil após o período de doutoramento sanduíche em Portugal, encontrei na minha cidade natal, Botucatu (São Paulo), o refúgio ideal para tempos pandêmicos. Acolhimento familiar, suporte, natureza e uma rede de apoio que acalenta e me sinto plena de agradecimentos, pois são tempos difíceis.

A pandemia avassaladora fez com que muitas pessoas ao redor do globo pensassem de forma coletiva. Acredito que foi a primeira vez na história do mundo que temos um acontecimento que conecta a todos. Passamos a pensar na saúde e segurança do outro e não apenas na nossa. Nos distanciamos daqueles que amamos, por amor. Estamos testemunhando a guerra política pela vacina contra o COVID-19, em que os interesses de destaque a chegar primeiro são mais caros que a saúde das pessoas. Testemunhamos uma nova crise de racismo explícito e o nascimento do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), evidenciando que qualquer um que seja diferente a mim, ou a outro, ainda assusta e gera mecanismos de violência. Vemos ainda demonstrações de homofobia e as crescentes campanhas a favor do movimento LGBT. Testemunhamos a crise na educação com os efeitos do distanciamento social e o déficit tecnológico em diversos países, com milhares de crianças marginalizadas do processo educativo formal ou desconectadas de uma possibilidade de formação. Professores, muitos, correram para se capacitar em relação aos novos modelos de engajamento para a sala de aula virtual e sentiram falta do contato humano, o contato que pode ser gerado nos trabalhos em grupo, no olho no olho, na expressão corporal, na quentura de um sorriso ou abraço. Sim, são tempos difíceis.

É um momento de muita escuta. De ouvir as dores do mundo, principalmente do mundo da educação, e por meio dessa escuta ativa e cuidadosa, poder conceber projetos relevantes imbuídos desse sentido civilizatório e de maior conexão entre as pessoas.

E são em tempos como estes que temos que apresentar propostas ou caminhos para desvelar mudanças (necessárias) na forma como pensamos e como nos relacionamos com o mundo. Um caminho de hospitalidade pode ter diversas rotas. Pode acontecer por meio de propostas integradas ao currículo nacional¹⁷, pode acontecer em formações para professores da rede pública voltados aos diferentes públicos... Mas, para que se tenha maior coerência, devemos pensar em formar aqueles professores que são os educadores dos professores da próxima geração, os formadores de cursos superiores.

Ao discorrer sobre meu percurso como pessoa, como professora do ensino superior e como uma buscadora quase compulsiva por métodos e técnicas que promovessem uma educação inovadora, fui percebendo que a educação chamada de inovadora na verdade buscava aquilo que é mais essencial ao homem, uma educação humanista e humanitária¹⁸. Vislumbrei como a minha vivência e formação acadêmica caminharam direta ou indiretamente nessa direção e como o estágio doutoral em Portugal, com a imersão em espaços educativos e grupos de estudiosos de outro país me levaram a pensar, refletir, rever, discutir, mas me encantar ainda mais em *ser e estar* professor. Enfim, constatei que a minha atuação na área do turismo foi responsável, e muito por essa preocupação, com o outro.

Foram retalhos fragmentados que, ao serem costurados de um lado, abriram-se para serem costurados a outros retalhos que, por sua vez, se uniram a outros e assim por diante, resultaram nesta tese que traduz a complexidade do tema em um *patchwork* de variadas cores, materiais, texturas e tessituras da pedagogia da hospitalidade em cinco padrões diferentes, ou seja, em capítulos teóricos associados às impressões de seis *experts* da área de Turismo e Hospitalidade. Assim explorei, dia após dia, caminhos que eu não conhecia e me inspiraram a prosseguir, entusiasmada para alcançar objetivos que foram sendo definidos durante o desenvolvimento desta tese.

¹⁷ Pode-se dizer que a inclusão das habilidades sócio emocionais ao currículo nacional do ensino infantil e fundamental foi um avanço nesse sentido.

¹⁸ O termo humanista é relativo a todo aquele que defende o "humanismo" como filosofia, na qual o Ser Humano deve estar no centro das preocupações políticas, econômicas, sociais, culturais religiosas e até desportivas. Já o termo humanitário é toda a pessoa, que está voltada ou vocacionada para fazer o bem ao próximo, é sinônimo de solidariedade, de humanidade no sentido de caráter e atitude.

7. 2 Revisitando pressupostos e objetivos

Por meio de uma revisão teórica sobre as diversas temáticas, ponderadas pelas falas de professores e pesquisadores especialistas em educação e/ou hospitalidade, e ainda tendo como base os pressupostos teóricos a partir de cada capítulo, pude chegar a determinados delineamentos norteadores para uma formação docente em hospitalidade. Porém, antes de delinear, importa relembrar os oito pressupostos resultantes que estão reunidos por temática no quadro 3 e seguidamente ponderar o alcance dos objetivos.

Quadro 3- Pressupostos teóricos para a formação de professores do ensino superior

Temáticas	Pressupostos teóricos
Valores e metas da educação do século XXI	1) As habilidades do “aprender a ser” e “aprender a conviver”, no sentido de uma ética da relação e da convivialidade, devem cada vez mais estar na pauta do pensamento de educadores e gestores educacionais preocupados com os valores e metas da educação no século XXI.
Escolas e universidades	2) A formação de docentes deveria ser pautada por competências transversais que resultam em habilidades do aprender a ser, aprender a fazer e aprender ao longo da vida alinhadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável. 3) As instituições de ensino superior deveriam apresentar um caráter humanista marcado por uma ética relacional, inclusiva e democrática, colocando a presença do “ser” humano em todas as suas dimensões pedagógicas.
Formação docente para o ensino superior	4) Uma nova ética docente poderá existir pautada no conceito da hospitalidade e da alteridade, na qual a educação deve ser um caminho pautado pela ética relacional, pelo acolhimento e pelo reconhecimento do outro. 5) Na formação continuada do docente do ensino superior deverá haver um comprometimento de uma formação humanística e de motivação para ingressar na cultura da hospitalidade, baseada nas premissas da alteridade. 6) O professor hospitaleiro é aquele que acolhe a si próprio, desenvolvendo competências sócioafetivas perpassadas em práticas acolhedoras nas relações individuais e coletivas durante o processo educativo.
Alteridade e hospitalidade como caminhos para os contributos para uma formação docente no ensino superior	7) A base de sustentação para uma proposta de formação docente é a ética, em que o sentido da vida, a aprendizagem e a cidadania promovam a apropriação de uma cultura de hospitalidade. 8) A hospitalidade acadêmica pode atuar como eixo condutor para uma mentalidade hospitaleira no contexto do ensino superior.

Fonte: elaboração da autora (2020).

Para identificar as interfaces dos principais desafios do ensino superior com a hospitalidade e a hostilidade em uma sociedade dinâmica, líquida e volátil, percorri os documentos norteadores da ONU e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento global da educação que apoiam políticas e propostas para instituições de ensino e, também, por meio da fala dos especialistas. Verifiquei que as habilidades do aprender a ser são as mais frágeis e sensíveis à discussão no campo da educação e cruciais para o desenvolvimento humano integral nos tempos modernos. É aqui também que identifiquei os déficits de desigualdade e a carência na formação de professores como barreiras para a implementação dessas habilidades. A formação docente ainda é um tema sensível na cultura educacional, em todos os níveis do professorado, e transparece na dificuldade de gerar inovação no setor educacional do país.

Assim, penso em caminhos de aprendizagem em que possamos desenvolver uma cidadania responsável e ativa, onde exista o cuidado com a qualidade relacional, emocional e espiritual das instituições, dos educadores e dos educandos. Referente ao aluno, resalto a necessidade de formar uma nova personalidade estudantil que esteja voltada para as solicitações da sociedade moderna e de alta velocidade.

Ao reconhecer como os problemas associados à formação de professores do ensino superior podem ser adereçados por meio da hospitalidade, encontrei algo muito significativo, a importância do auto acolhimento para o processo de formação de professores. A partir das contribuições dos gregos para esta questão, compreendo que um professor engajado, que cuida e nutre o cuidado do outro, é alguém que cuida de si próprio em primeiro lugar. Não no sentido egóico de primeiro lugar, mas no sentido de ter uma responsabilidade para consigo, pois do seu auto cuidado dependerá as questões relacionais pelas quais irá passar. É por meio desse auto acolhimento que o professor se autoriza a passar por novas experiências, inclusive a experiência de abertura ao outro, a experiência da solidariedade e principalmente a experiência de alternar sua perspectiva própria com a alheia. Aquele professor que se propõe a se conhecer e a se desenvolver será certamente um bom exemplo para seus alunos. Nesse sentido, o papel da qualidade de vida do professor, em que ele se questiona constantemente acerca da dimensão humanística de sua prática docente, mostra-se como um elemento relevante para uma boa formação docente. É por meio dessa autorreflexão e auto-acolhimento que o professor cultivará um comportamento voltado à abertura do outro.

Verifiquei também que a formação docente tem sido desenvolvida pelas próprias instituições de ensino, que priorizam aspectos metodológicos a aspectos relacionais e humanos. Não existe espaço para a formação do ser humano professor, o que dificulta que este reflita e signifique os processos de aprendizagem de si e de seu aluno. E a deontologia (ética profissional e moral) docente é algo fundamental para que se enfrente os desafios do século XXI. Esta questão, refletida por meio da história de vida de cada sujeito e inserida nos processos de formação docente propiciará a construção de um corpo coletivo de reflexão mútua e de pesquisa.

A formação docente atentará para novas coreografias de aprendizagem, nas quais a liberdade, as novas formas de interação social e a orientação deontológica possam ser desenvolvidas para que o professor exerça integralmente a sua profissionalidade. Penso em uma nova ética docente pautada no conceito da hospitalidade e da alteridade, em que a educação deve ser um caminho fundado na ética relacional, no acolhimento e no reconhecimento do outro.

A fim de identificar as características que condicionam a hospitalidade de docentes na articulação entre alteridade, acolhimento e educação, concebi cinco variáveis que podem condicionar a hospitalidade de um sujeito professor. São elas:

- a) Disposição para o acolhimento: esta disposição interna do sujeito está diretamente relacionada ao senso de propósito de cada um, e que o sujeito que está verdadeiramente comprometido com o seu presente terá condições de conduzir o seu futuro. Este propósito está relacionado ao senso de itinerância antropológica, defendido por Dias de Carvalho (2012) e Baptista (2005, 2007, 2016), em que o sujeito é consciente de seu caminho como educador e da ética da hospitalidade (LÉVINAS, 1997, 2000), que o permeia em todas as instâncias. Os conceitos de auto-acolhimento e alteridade estão intrinsecamente correlacionados a esta variável.
- b) Acolhimento: aqui falo do acolhimento de si (novamente a autohospitalidade), o acolhimento do outro, o acolhimento de ideias distintas do seu sistema de pensar e a possibilidade de abrir portas e romper as barreiras (GRASSI, 2011) que se apresentam no contexto acadêmico. Nesta variável, explicita-se a hospitalidade no ambiente acadêmico (KUOKANNEN, 2008; SPOLON, 2015), a hospitalidade científica (BAPTISTA, 2005), a hospitalidade profissional e, ainda, a autohospitalidade (CAMARGO, 2003, 2004, 2009) e a alteridade (LÉVINAS, 1997, 2000).
- c) Habilidade para o diálogo: o professor hospitaleiro reconhece que o seu processo comunicacional lhe dá a dimensão de humanidade (HABERMAS, 1981; KOPS, 2011). Essa comunicação tem importância singular nas relações sociais (MELO, 2014,

BAPTISTA, 2005, 2007, 2015) dentro dos parâmetros de confiança e respeito mútuo, em que o encontro é fundamentado na palavra por meio de diálogos democráticos. Aqui encontrei os conceitos correlatos à hospitalidade defendida por Telfer (2000) e Blain e Lashley (2014), ao conceito de emancipação e solidariedade, por meio do ato de comunicação civilizatória de Habermas (1981).

- d) Sentido do outro: é este sentido do outro (LÉVINAS 1997, 2000, 2002, 2017; BAPTISTA, 2005, 2007, 2008, 2015; DERRIDA, 2004) que afeta a percepção que temos do outro e o que fazemos em relação a ele, e estas relações interferem diretamente na psicodinâmica da empatia (MOSCOVICI, 2001). Além disso, é por meio deste sentido do outro que somos conectados às causas sociais.
- e) Sensibilidade social: representada pelo esforço psicológico e social, que apoia o sujeito no sentido de acolher o outro, ampliando a acessibilidade aos benefícios em sociedade (BAPTISTA, 2005, 2007, 2008, 2015; DIAS DE CARVALHO, 2012). Os conceitos correlatos a esta variável são a inclusão social, a diversidade, a promoção para a cidadania global (BAUMAN, 1995, 2011), a hospitalidade urbana (GRINOVER, 2013), a pedagogia social e a alteridade (LÉVINAS, 1997, 2000, 2002, 2017).

Essas são as variáveis iniciais percebidas ao longo das leituras e interpretadas por meio da minha vivência como docente. Tenho certeza de que outras variáveis devem emergir da mesma leitura por outros sujeitos, portanto, um trabalho ainda em construção. Assim como Blain & Lashley (2014) realizaram uma escala para testagem da hospitalidade no setor de serviços, um próximo passo seria construir o processo de validação de uma escala para a hospitalidade pedagógica, como validação quantitativa, que, de forma não excludente, apoia os estudos qualitativos sobre educação e hospitalidade.

E para discutir a alteridade e o acolhimento na formação de professores do ensino superior imbuídos em uma pedagogia da hospitalidade que se transforma com a transformação do outro, compreendi que as habilidades do aprender a ser e aprender a conviver, no sentido de uma ética da relação e da convivialidade, devem cada vez mais estar na pauta do pensamento de educadores e gestores educacionais preocupados com os valores e metas da educação no século XXI. Daí a necessidade de repensarmos a formação com base em competências transversais que resultem em habilidades do aprender a ser, aprender a fazer e aprender ao longo da vida alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Da parte das instituições de ensino, estas devem apresentar um caráter humanista marcado por uma ética relacional, inclusiva e

democrática, colocando a presença do ser humano em todas as suas dimensões pedagógicas. Para tanto, é preciso comprometermos com a formação continuada do docente do ensino superior respaldada pela formação humanística e motivacional para ingressarmos na cultura da hospitalidade, baseada nas premissas da alteridade.

Então, descortina-se o professor hospitaleiro, aquele que acolhe a si próprio, desenvolvendo competências sócioafetivas perpassadas em práticas acolhedoras nas relações individuais e coletivas durante o processo educativo. Reafirmo que a base de sustentação para uma proposta de formação docente é a ética, em que o sentido da vida, a aprendizagem e a cidadania promovam a apropriação de uma cultura de hospitalidade. Somente, então, a hospitalidade acadêmica poderá atuar como eixo condutor para uma mentalidade hospitaleira no contexto do ensino superior. Estes são os elementos-chave para a formação de um professor hospitaleiro, a ser norteadas pelos seguintes delineamentos:

- a) Uma formação em hospitalidade é pluralista e deve acontecer de maneira transversal, permeando todas as instâncias da cultura universitária. Sendo assim, devemos levar em consideração que a universidade é um espaço antropológico a ser concebido como um local para a mediação humana, em que o pensamento sobre o coletivo deve ser cultivado em diversos âmbitos, não se restringindo apenas à formação de professores. E como tal, deve ser concebido como um lugar de experiência e, principalmente, de hospitalidade.
- b) O desenvolvimento da universidade como um local de hospitalidade poderá ocorrer pela via da hospitalidade acadêmica, desdobrada essencialmente em: a) hospitalidade científica, que moldará as diversas ações de apoio ao desenvolvimento e disseminação do conhecimento; b) hospitalidade linguística, que terá atenção nas questões de acessibilidade da informação e nos diversos públicos que podem ficar marginalizados, tanto na produção e disseminação científica, quanto nas questões relativas ao ensino; c) hospitalidade interprofissional, que discorrerá sobre ética do trabalho em rede, do trabalho cooperativo e colaborativo; d) hospitalidade interinstitucional, relevada por meio do apoio entre instituições para fomentar o desenvolvimento regional e comunitário, assim como a potencialização de pesquisas conjuntas; e) hospitalidade pedagógica, que terá em seu seio a provocação de professores e alunos para a ética da relação e da percepção do outro.
- c) A pedagogia da hospitalidade se apoia no intuito de trazer o sentido da vida, a prática de uma atitude de cidadania e aprendizagem. Concebe a valorização do

humano a partir de sua história e identidade e promove ações de acolhimento psíquico nas dinâmicas de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, professor-instituição, aluno-instituição, e todas as relações com a comunidade. Essas relações dependem dos níveis de abertura dos sujeitos e de que forma lidam com as relações assimétricas, buscando sempre que possível o equilíbrio proposto na simetria. É por meio dela que vislumbramos oportunidades de aprendizagem potenciadora de condições de autoria e de realização. Por meio dos diálogos interpessoais, interculturais, intergeracionais, interinstitucional e interprofissionais é que poderemos gerar oportunidades potenciadoras de condições de novos projetos de autoria e de realização pessoal potencializadas pela hospitalidade.

- d) A formação docente acontecerá por meio da valorização de uma pedagogia centrada na qualidade relacional do processo educativo, pautada na hospitalidade, na educação e na solidariedade social. Das capacidades a serem desenvolvidas destacam-se as capacidades de escuta ativa, respeito às diferenças, capacidade de sentir compaixão, de se auto acolher, de bem receber a si próprio, a capacidade de buscar a sua própria plenitude, a capacidade de se reencantar com o ser humano novamente, ou melhor, a capacidade de ser um indutor de humanidade. Essas são apenas as habilidades delineadas neste primeiro momento de reflexão, mas não devem ser limitadas, muito pelo contrário, devem ser exploradas, sentidas e compartilhadas com outros especialistas em educação de professores. Essa formação deve ter como eixo a ética relacional, fraterna e solidária, em que os caminhos delineados sempre apontem para a sensibilização docente para a alteridade e a hospitalidade.
- e) O que se espera é um professor que tenha um compromisso ético e moral com a atividade docente. Por meio do reconhecimento de sua itinerância antropológica, ele possa ter liberdade e orientação deontológica para seu exercício pessoal e constante de sua formação docente, sempre permeada pela capacidade de se auto acolher e se nutrir das mais diversas formas. É uma formação docente que terá novas óticas, tais como a qualidade de vida, com ênfase no ser docente como protagonista deste processo.

A partir da implementação destes elementos, poderemos combater o individualismo que impera na prática docente do ensino superior e as opacidades das

relações que são estabelecidas na academia e conceber parcerias que promovam uma verdadeira inovação (de dentro para fora), a fim de aprendermos cada vez mais uns com os outros. Por meio dessa transformação, teremos maiores condições de compreender os processos educativos de nossos alunos, de nos atualizarmos com novas abordagens pedagógicas e, inclusive, acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, pois não estaremos estagnados em um papel de professor pesquisador ou tecnicista. Seremos então, o professor pesquisador reflexivo e prático, que dialoga consigo próprio, em primeiro lugar, e dialoga com o mundo ao seu redor.

Sendo assim, minha última contribuição para este objetivo é delinear algumas proposições que norteiem uma proposta de formação de professores pautada na hospitalidade. Alerto ainda que tudo o que apresento deve ser considerado como estágio transitório, não definitivo, como palavras iniciais, como um norte, um caminho, que poderá tomar muitos formatos e se adequar na medida em que o foco esteja em um determinado público.

Entretanto, enfatizo que ao realizar estas proposições não tive em mente uma instituição de ensino específica. Muito pelo contrário, meu intuito foi pensar em proposições que possam levar esse conteúdo a muitos professores, ao menor custo possível. Portanto, não poderia deixar de conceber neste espaço uma formação que também aconteça na modalidade on-line, tendo em vista o momento atual em que vivemos e para que possamos potencializar esse conhecimento.

Proposição 1: Uma pedagogia da hospitalidade demanda a construção de referencial teórico em hospitalidade na educação

Um passo fundamental para falar em formação de professores é sistematizar e estimular a produção de conhecimento que resulte em uma literatura de apoio ao desenvolvimento intelectual dos professores em relação à temática da hospitalidade. Como ficou evidenciado nas falas dos *experts*, os referenciais teóricos em hospitalidade precisam ser primeiramente evidenciados nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como geografia, ciências políticas e direito com temas como a mobilidade e movimentação de refugiados, na saúde, a postura pautada na ética da relação, do cuidado, do olhar atento ao outro, e em turismo e hotelaria, no papel, atuação e bem-estar dos seus protagonistas.

A expansão do cabedal de conhecimentos em hospitalidade pode ainda ser ampliada pela criação de uma agenda de pesquisa referendada pela comunidade científica especializada em hospitalidade, mas que receba contribuições de outros elementos que possam agregar na ampliação dos contextos e dos significados da hospitalidade. Indico o formato de *Think Thank* (KATERNDAHL & CABTREE, 2006), em que, por meio de oficinas dirigidas em pequenos grupos, os participantes têm a possibilidade de compartilhar suas experiências, refletir sobre elas e sugerir novos caminhos. É importante frisar que os *Think Thanks* de acordo com sua concepção não são eventos isolados para a promoção de um tema específico. Eles possuem uma agenda própria e devem ser concebidos ao longo de vários anos para que se possa ter resultados significativos sobre o tema da agenda a ser desenvolvida.

Proposição 2: Divulgação científica da relevância da hospitalidade acadêmica no ensino superior

O conhecimento científico não pode permanecer intramuros, se enclausurar. Com intuito de divulgar a relevância da hospitalidade acadêmica, acredito que devemos articular uma proposta de fomento da temática em parcerias com organizações que tenham relação direta com universidades e comunidades científicas, como sindicato de professores, associações de mantenedoras e de dirigentes de instituições de ensino superior, além de associações de classe e órgãos públicos ligados ao ensino superior. A elaboração de vídeos, reportagens e entrevistas divulgados em veículos de comunicação impressos e on-line, devem ser direcionados a sensibilizar e destacar a importância da formação de professores hospitaleiros na academia.

Obviamente a comunicação dos resultados de pesquisa precisa ser divulgada a um público mais geral, de forma legível e objetiva, demonstrando suas aplicações e impactos positivos na formação superior, ou seja, traduzindo o conhecimento científico fora dos cânones acadêmicos, popularizando-o junto à sociedade.

Proposição 3: Concepção de programas de hospitalidade acadêmica para a cultura organizacional

São as instituições de ensino que efetivarão qualquer medida ou orientação para um ensino mais hospitaleiro, principalmente no que diz respeito à formação de

professores. São elas as grandes responsáveis pela formação continuada de seu professorado. Entretanto, as medidas de hospitalidade acadêmica se estendem a todo o contexto organizacional das instituições e devem ser absorvidas em diversos contextos.

Sendo assim, defende-se o desenvolvimento de programas hospitalidade acadêmica na cultura organizacional, que colocarão em pauta a universidade como espaço de acolhimento (alunos, professores, funcionários, comunidade), como espaço de experiências (de aprendizagem, de vida, de cidadania) e como espaço promotor de relações que poderão ressignificar a identidade dos novos líderes e profissionais.

No entanto, há que se conceber propostas específicas às características distintas de cada instituição. As instituições de menor porte tendem a absorver determinadas estratégias de forma mais rápida, enquanto as instituições maiores necessitam de mais tempo para absorverem novos padrões de conduta. Também é preciso ter em consideração que essa agenda terá características distintas de acordo com as normas de conduta de cada país, visto que alguns ritos de hospitalidade são fortemente marcados pela cultura de determinado país/região.

Proposição 4: Estratégias para formação de professores

Acredito que falar de hospitalidade não requer pressa. Requer reflexões profundas, vivências e um acompanhamento integral do desenvolvimento do sujeito. Uma formação de professores pautada na hospitalidade deverá ser concebida a partir de um olhar de conexões significativas entre os participantes, mas que também gere projetos reais que sirvam de reflexões contextualizadas para que a mudança seja significativa.

Dois modelos orientam meu pensamento para esta formação. O principal e eleito como ideal seria uma formação que utiliza o método do *Team Academy*, “Aprender fazendo”, utilizando recursos que dialogam diretamente com o referencial teórico apresentado até o momento, bem como com as falas dos professores *experts*. Nesse modelo, os participantes são convidados a participar de um processo diverso e dinâmico, que tem como fundamento a criação do conhecimento pelas vias da coletividade, a interação com pessoas muitas vezes diferentes de si, utilizando o diálogo para a construção de ideias, reflexões, propostas, novos conhecimentos. Sempre utilizando projetos reais para praticar e refletir sobre o caminho percorrido. Nesse

método, o autodesenvolvimento e auto-acolhimento também são praticados como uma âncora para que o sujeito seja o seu próprio mestre.

Entretanto, em tempos pandêmicos, não poderia deixar de pensar em um modelo que pudesse propor uma vivência semelhante, mas que ocorresse via on-line. Para tanto, creio uma formação desenhada para ocorrer em formato de *Massive Open Online Course* (MOOC) poderá ser uma ótima proposta. Na verdade, pode ser estruturado nos mesmos moldes que o curso do Ulab, na plataforma Edx, em que, além da possibilidade de realização de aulas conteudistas, exista espaço para a criação de comunidades de prática on-line e presencial. Os temas a serem abordados de forma interdisciplinar, tendo sempre o contexto da formação de um professor universitário, com destaque para a ética, a ética relacional, humanitária e do saber, e centrado no auto-acolhimento.

7.3 Semeando novos caminhos

Ao escrever os parágrafos conclusivos desta tese, desenho esta etapa com a sensação de que estou apenas iniciando-a. Começando o meu desenvolvimento como uma pesquisadora na área de hospitalidade, e o desafio de disseminar esse conhecimento não apenas nas vias científicas, mas, sim, moldá-lo para que ele possa ser entendido e digerido por diversos públicos, em diferentes segmentos. Começando uma nova fase como estudiosa, com diversos temas já estruturados para desenvolvimento, com novos estudos e novas contribuições. E começando uma nova carreira, com um novo sentido, ressignificada por meio da hospitalidade, com múltiplas possibilidades de atuação.

Retomo aqui a tese defendida de que os pressupostos de alteridade e acolhimento, imbuídos nas teorias da hospitalidade, apresentam-se como vias eficazes para a construção de contributos para um modelo de formação de professores hospitaleiros do ensino superior. Por meio dessas proposições e reflexões poderemos delinear uma formação humanística de alto impacto social, reverberando na prática docente cotidiana, no desenvolvimento de pesquisas e na vida em comunidade.

Entendo que o caminho traçado poderia ter sido diferente, outros métodos de pesquisa poderiam ter sido utilizados, outros olhares, mas confesso que chego aqui muito gratificada em poder escrever esta tese na primeira pessoa, trazendo os contributos da minha história de vida pessoal e profissional, e, mais ainda, feliz por ter tido a oportunidade de estudar exatamente o que eu queria.

Muitas são as minhas sugestões para pesquisas futuras e certamente isso é um contributo a todos os colegas que se debruçam sobre a temática da hospitalidade. Sua pluralidade é tão significativa que possibilita o diálogo com quase praticamente todas as áreas do comportamento humano. Vejo possibilidades sendo desveladas para estudos específicos em educação, hospitalidade e as diversas áreas de atuação, com principal ênfase nos cursos de pedagogia, e de todos os cursos correlatos à área da saúde. Possibilidades para todos os setores que envolvam decisões que afetam pessoas, meio ambiente, estruturas econômicas e sociais.

Não obstante, o propósito final desta educação pelas vias da hospitalidade é formamos pessoas cada vez mais preparadas para lidar com a pluralidade e com os desafios reais do mundo pós-moderno, para que não sucumbam às inúmeras tentações de agir em prol de si próprio. Pesquisas de cunho quantitativo e/ou qualitativo conduzidas por especialistas em ciências comportamentais, por exemplo, poderão trazer novos olhares e perspectivas teóricas e práticas.

Estas são minhas últimas palavras (fecho os olhos, respiro e reflito). Cheguei aqui acompanhada, muito bem acompanhada. Carrego comigo um emaranhado de pessoas e de vivências que me permitiram finalizar este documento. Cada professor, desde o jardim de infância até o mais renomado pesquisador, meus pais, minha família, toda minha vivência (com todos os seus atritos) com amigos, colegas de trabalho, alunos, experiências em outros países, eventos que me estimularam, enfim, uma série de acontecimentos e pessoas que me permitiram ser quem eu sou.

Eu só sou, porque tu és.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Lévinas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.33, p.577-591, abr-jun, 2012.
- ANGARITA, C.J.R.; PUENTES, W.T. Comunidad educativa ou sociedade educativa? Políticas educativas: hacia un nuevo proyecto educativo nacional. In: *Educación y Ciudad*, n.27 julho - dezembro, p. 139-146, 2014.
- ARAÚJO, C.V.B. et al. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.44, 2018.
- ARAÚJO, M, J.; ARAÚJO, A. F. Diálogo com o outro. Para uma pedagogia do encontro. *EDUCA- International Catholic Journal of Education*, n.2, 2016.
- ARDOINO, J. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, p. 7-9, 1995.
- ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCAR, p. 42-49, 1998.
- ARLT, G. *Antropologia Filosófica*. Trad. Antônio Celiomar Pinto de Lira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AVENA, B. M. *Por uma pedagogia, da viagem, do turismo e do acolhimento: itinerários pelos significados e contribuições das viagens às (trans)formações de si*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- ÁVILA PENAGOS, R. *La formación de subjetividades, un escenario de luchas culturales*. Bogotá: Anthropos Editorial, 2007.
- BAPTISTA, I. Lugares de hospitalidade. In: Dias, C. (Org). *Hospitalidade: reflexões e perspectivas*. Manole: Barueri, São Paulo, 2002.
- _____. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Profedições, Porto, 2005.
- _____. Hospitalidade e Educação. Curso de pós-graduação: Hospitalidade e pedagogia social (apresentação). *Universidade Católica Portuguesa*: Porto, 2007.
- _____. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v.2, p. 5-14, 2008.

_____. Pensar substantivamente a hospitalidade no diálogo Brasil-Portugal. In: Spolon, A. P. G.; Panosso Netto, A.; Baptista, I. Interação em pesquisa e a importância do exercício da hospitalidade em ambiente acadêmico. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. XII, n. especial, p. 179 – 217, 2015.

_____. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA- International Catholic Journal of Education*, v.2, 2016.

_____. Ética do rosto e profissionalidade docente. In: SILVA, A.F.L.; FERREIRA, L.; EMS, R.T. (Orgs.) *Políticas de expansão universitária: reflexões sobre a vida acadêmica*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

_____. Entre hospitalidade antiga e moderna: lugares de experiência e criação. Brusadin, L. B. (org) *Hospitalidade e dádiva: alma dos lugares e a cultura do acolhimento*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. *Em aberto*: Brasília: v.14, n.61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

_____. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, J.B. A formação em profundidade do educador pesquisador. In: BARBOSA, J. G. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCAR, 1998.

BARBOSA, S.M.C.; BARBOSA, J.B. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. *Educação & linguagem*, ano 11, v.18, 238-256, jul.-dez, 2008.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

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

BAUMAN, Z. 'From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity'. In: HALL, S & GAY, du P. (Eds), *Questions of Cultural Identity*, London: Sage, p.18–35, 1996.

_____. *Collateral damage: social inequalities in a global age*. Cambridge: Polity Press, 2011.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, v.XXX, n. 63, set-dez., 2007, p. 439-455. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84806303.pdf>>. Acesso em 23 out. 2019.

BENAVOT, A.; NAIDOO, J. A New Era for Education in the Global Development Agenda, *Childhood Education*, n.94, v.3, p.10-15, 2018. DOI: [10.1080/00094056.2018.1475676](https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1475676)

BERRY, K. S. Research as bricolage: embracing relationality, multiplicity and complexity. In: TOBIN, K.; KINCHELOE, J. L. (Eds.). *Doing educational research: a handbook*. Boston: Sense Publishers, 2006.

BLAIN, M., & LASHLEY, C. (2014). Hospitableness: the new service metaphor? Developing an instrument for measuring hosting. *Research in Hospitality Management*, 4(1&2), p.1–8. Disponível em <<https://doi.org/10.1080/22243534.2014.11828307>> Acesso em 7 set. 2020.

CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. *ComCiência* n.120, Campinas, 2010.

CAILLÉ, A. A dádiva das palavras: o que o dizer pretende dar. In: MARTINS, P.H. (Org.). *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMARGO, L.O.L. *Hospitalidade*. São Paulo: Aleph, 2004.

_____. A pesquisa em hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, ano V, n.2, p.23-56, dez, 2009.

_____. Os domínios da hospitalidade. In: DENCKER, A.F.M.; BUENO, M.S. (Org.). *Hospitalidade: cenários e oportunidades*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. I *Congresso Nacional de Supervisão na Formação*, Aveiro, Portugal (digitado), 1997.

CANCHERINI, A.; PONTES, R.A.F.; FRANCO, M.A.S. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes= The sensitive listening as methodological tool in the initial teacher formation. *Camino: Caminhos da Educação= Camino: ways of education*, France, v.4, n.2, dez. 2012, ISSN 2175-4217. Disponível em: <<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619/669>>. Acesso em jan. 2021.

CARNOY, M. Globalization, educational trends and the open society. Education Support Program. *OSI Education Conference 2006: "Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands"*, 2006.

CASTRO, S.T. *Gestão universitária e hospitalidade: a busca de indicadores. Estudo de caso do curso superior de bacharel em Turismo em uma universidade privada*. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005.

CATANI, A.M. *Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em nov. 2019.

CHARLESWORTH, Z. M. *Learning styles in international higher education: the influence of culture*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra. Genebra, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24 set/out/nov/dez, 2003.

CHIMENDES, V.C.G.; ANDRADE, H.S.; ROSA, A.C.M.; MIRANDA, Y.C.C.R.; SILVA, M.B. Práticas pedagógicas para desenvolver o espírito crítico científico no aluno, *Revista Espacios*, v.39, n.49, p. 1-11, 2018.

COOPER, C. et al. *Tourism Principles and Practices*. Grã Bretanha: Pearson, 6 ed, 2018.

CORRADO, D. Diário íntimo: a auto-hospitalidade. In: Montandon, A (Ed). *O livro da hospitalidade*. São Paulo: SENAC, p.655-668, 2011.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. A formação pedagógica no ensino superior e papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, v.39, n.2, abr/jun, 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>>. Último acesso em 16 nov. 2020.

CORTINA, A. *Ética aplicada a democracia radical*. Madri: Tecnos, 1993.

COSME, A. TRINDADE, R. Educação: desafios, possibilidades e respostas. In: PAROLIN, I.C, H.; FREITAS, L.N. (Orgs). *A arte de acolher*. Curitiba: SENAC/DITEC, 2017.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

CUNHA, L.A. *A universidade temporã: da colônia à era de Vargas*, 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNNINGHAM, D.S. *Vocation across the academy: a new vocabulary for higher education*. Nova York: Oxford University Press, p.345, 2017.

DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano – artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, J. Learning: the treasure within- Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. In: *UNESCO*, 1996. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>>. Acesso em 23 set. 2019.

DERRIDA, J. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIAS DE CARVALHO, A. *Antropologia da exclusão ou o exílio da condição humana*. Porto editora: Porto, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2010, v.15, n.1, pp.195-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4077201000011&Ing=em&nrm=isso>. Acesso jan 2021.

_____. O Processo de Bolonha. In: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado das Letras. p.129-152, 2009.

ELFERT, M. UNESCO- The Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, n.50, v.1, 2015. DOI: 10.1111/ejed

ENÉAS FILHO, J.; MIRANDA, M.R.A.; SILVEIRA, J.A.G. Fisiologia vegetal. Apostila. *Universidade Federal do Ceará*. Disponível em: <http://www.fisiologiavegetal.ufc.br/apostila.htm> Acesso 25 out. 2020.

EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE/EACEA/EURYDICE. The European higher education area in 2015. *Bologna process implementation report*. Luxemburgo: Office of the European Union, 2015. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice>>. Acesso em nov. 2019.

FÁTIMA DE PAULA, M. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.14, n.1, março, p. 71-84, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

FAURE, E. et al. Learning to Be. *The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.

FELIPPE, J.M.S. Crescimento da oferta e a permanência dos estudantes: o debate sobre a assistência estudantil e os desafios da educação superior pública no Brasil. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.20, p. 113 a 130 – ago./dez, 2016.

FERREIRA, N.S.C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação e Sociedade. Campinas*, v.27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez, 2006.

FIELD, J. Lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, n.20, p. 3–15, 2001.

FLEURY, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito* – Curso do Collège de France, 1981 – 1982 (S. T. Muchail, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRASER, M.T.D.; GONDIN, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v.14, n.28, p.139-152, 2004.

FREIRE, G. G., GUERRINI, D., & DUTRA, A. (2016). O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais. *A Pesquisa na Formação Docente*. Porto Das Letras, v.2, n.1, p. 100 - 114. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article>. Acesso em maio 2020>. Acesso em 30 out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

FURTER, P. *Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis: Vozes, 1972.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. In: *Acervo Paulo Freire*, (s.d). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3633/1/FPF_PTPF_01_0470.pdf>. Acesso em 25 set. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez., 2008.

GOMES, C. Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos. *A Educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos- A sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito*. 2013. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf>. Acesso em out. 2019.

GONTIJO, E.D. *Pressupostos antropológicos para uma ética profissional*, 13, 5360. 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/gontijo01.pdf>>. Acesso em fev. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRASSI, M.C. Transpor a soleira. In: Montandon, A. *O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas*. São Paulo: Senac, p. 45-53, 2011.

GRINOVER, L. Hospitalidade, qualidade de vida, cidadania, urbanidade: novas e velhas categorias para a compreensão da hospitalidade urbana. *Revista Iberoamericana de Turismo*. v.3, n.1, p.16-24, 2003.

_____. Hospitalidade, qualidade de vida, cidadania, urbanidade: novas e velhas categorias para a compreensão da hospitalidade urbana. *RITUR-Revista Iberoamericana de Turismo*, v.3, n.1, p. 16-24, 2013.

GROPPO, L. A. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v.16, n.1, p.37-55, mar. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100003>.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Traduzido por Thomas McCarty. Boston: Beacon Press, 1981. Disponível em: https://74.125.155.132/scholar?q=cache:N_4vtXAKTRUJ:scholar.google.com/+theory+of++communicative+action+1981&hl=pt-BR&as_sdt=2000&as_vis=1. Acesso em 15 jul. 2020.

JOSEPH, P.; GREEN, N. Perspectives on reasons for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*, v.37, n.2, p. 28-33, 1986.

JUNGES, K.S.; BEHRENS, M.A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

KATERNDAHL, D.; CRABTREE, B. Creating innovative research designs: the 10-year methodological think tank case study. *The annals of family medicine*, v.4, n.5, p.443-449, 2006. Disponível em: <>. Acesso em 7 out. 2020.

KINCHELOE, J. L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, J. (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangual de Portugal: Edições Pedagogo, p. 63-93, 2006.

_____. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J.; BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOPS, D. *Intervalo para hospitalidade: uma leitura pedagógica*. 2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/hospitalidade/index.php?pagina=4>. Acesso em fev 2020.

_____. *Hospitalidade: saberes e fazeres culturais em diferentes espaços sociais*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

KUOKKANEN, R. What is hospitality in the academy? Epistemic ignorance and the (Im) possible gift. *The Review of Education Pedagogy and Cultural Studies*, v.30, n. 82, 2008.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, 2011.

LEAL, S.R.; PANOSSO, A.N.; TRIGO, L.G.G. Tourism education and research in Brazil. In: LOHMANN, G.; DREDGE, D. (Eds). *Tourism in Brazil: environment, management and segments*, Abingdon: Routledge, p.199-214, 2012.

LEANDRO, S.M.; CÔRREA, E.M. Ensino Híbrido (Blended Learning) potencial e desafios no ensino superior. *Educação a distância em cenários de transição*, v.5, n.3, 2018.

LEE, M. & FRIEDRICH, T. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy, *International Journal of Lifelong Education*, 30, p. 151–169, 2011.

LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino, S. P. et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. *Totalidade e infinito*. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000

_____. *Totalidade e infinito*. Edições 70: Biblioteca de filosofia contemporânea, 2017.

LIBÂNEO, J.C. O Ensino de graduação na universidade- a aula universitária. *Princípios e Diretrizes para o Ensino de Graduação na XII Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da Universidade Católica de Goiás*. Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, 2003.

LIMA, F. S.; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. *Revista Internacional de Educação Superior*, v.4, maio/ago, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587>>. Acesso em nov. 2020.

LUCCHESI, M.A.S. Globalización: la universidad en una sociedad en transición. In: *Posglobalización: las instituciones de educación superior ante la Sociedad/Economía del Conocimiento y el GATS*, Vera Cruz. E-Book: Global: networking into the future. International Higher Education Foundation, v. 2. p. 233-238, 2005.

_____. Higher education policies for the XXI century: the future of emerging countries. *Problems of education in the 21st. century*, v.15, 2009.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J.S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. In: *RAC*, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, p.

157-177, Agosto 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rac/v19nspe2/1982-7849-rac-19-spe2-0157.pdf>>. Acesso em maio 2020.

MANSANO, S. R. V. Subject, subjectivity and modes of subjectivity in contemporary world. *Revista de Psicologia da UNESP*, v.8, n.2, p.110-117, 2009.

MARINHO, M. F. *Universo histórico-conceitual do turismo e interdisciplinaridade: releituras de práticas docentes na formação superior em Turismo*. (Tese de doutoramento em Turismo e Hospitalidade) Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

MARTINS, J.B. A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! *PSI –Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, nº 2, p. 169-188, 1999.

_____. Contribuições epistemológicas da abordagem multireferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago, 2004.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, no.106, p.15-35, jan/abr, 2009.

MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Práxis Universitária), 1998.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação dos professores do ensino superior. *Revista Triângulo*, v.8, n.2. p.04-13, 2015.

MASON, J. *Tourism impacts, planning and management*, 3rd ed., 2020.

MAUSS, M. *The gift: Forms and functions of exchange in archaic societies*. Londres: Cohen & West, 1966.

MAVIN, S. and CAVALERI, S. Viewing learning organizations through a social learning lens. *The Learning Organization*, , v.11 n. 3, p. 285-9, 2004.

MELO, P. G. R. *Pedagogia da Hospitalidade com base no pressuposto da alteridade*. (Dissertação de mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

MENDONÇA, A.W.P.C. A universidade no Brasil- futuros e desafios. *Revista brasileira da educação*, no. 14, mai/jun/jul/ago, 2014.

MIRANDA, J.V.A. Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v.21, n.2, p. 406-419, maio/ago, 2016.

MODER, M. Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil . Maximiliano Moder. – Brasília: UNESCO, 63 p., 2019. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367818?posInSet=1&queryId=df21729c-6729-4816-b824-e2df16c00e59>> Acesso em 23 set. 2019.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORO, M.L.F. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n.48, out/dez, 1990.

MOSCOVICI, S. *Social representations: essays in social psychology*. New York: New York University Press, 2001

MOYN, S. The political origins of global justice. *Lecture at the Center for the Humanities, Wesleyan University*. 16 September, 2013. Disponível em <<https://itunes.apple.com/us/institution/wesleyan-university/id427785946>>. Acesso em 6 out. 2019.

NAGLE, J. *A educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.37, n.2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10 fev. 2017.

NISBET, R. *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

NÓVOA, A. O professor na educação do século 21. *Entrevista dada a Analice Bonatto para Gestão Educacional*, publicada em 02/04/2014. Disponível em: <http://www.profemarli.com/o-professor-do-seculo-21->, 2014. Acesso em: jul., 2020.

NÓVOA, A. M.; ZABALZA, M.; RAMOS DO Ó, J. Desafios para o ensino superior do século XXI. *Abertura do programa de pós-graduação em pedagogia do ensino superior*. Universidade de Lisboa, 2019.

NUNES, A. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v.7, n.2, maio-agosto, p. 30-44. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil, 2014.

NUNES, E.B.L.P; PEREIRA, I.C.A.; PINHO, M.J. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 165-177, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100165&lng=en&nrm=iso>. Acesso em maio 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100009>>

OECD. *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264308138-en>>. Acesso em out. 2019.

OLIVEIRA, A.C.R.M. *Da pedagogia da hospitalidade no turismo ao turismo pedagógico pela hospitalidade*. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hospitalidade) Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*, 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>>. Acesso em out. 2019.

_____. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, 2015 <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em nov. 2019.

OSER, F.K.; BAERISWYL, F. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, *Handbook of research on teaching*, 4 ed., Virginia Richardson, 2001.

PAROLIN, I.C, H.; FREITAS, L.N. (org). *A arte de acolher*. Curitiba: SENAC/DITEC, 2017.

PAZ, F.E.S.M. et al Formação continuada do docente do ensino superior. *Revista Multidebates*, v.3, no.1, Palmas: Tocantins, março, 2019. Disponível em: <<http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/145>>. Acesso em dez 2019.

PEREIRO, X. *Da antropologia à antropologia aplicada ou a afirmação da disciplina no Norte de Portugal*. *Etnográfica*, v.18, n.2, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/etnografica/3776>>. Acesso em mar. 2020.

PHIPPS, A.; BARNETT, R. Academic hospitality. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 6, no. 237, 2007.

PIAGET, J. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, v.11, n.3, p. 176-186, 1964.

_____. *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

POTA, V. The Future of Education: Innovations Needed to Meet the Sustainable Development Goals, In: *Childhood Education*, v.93, n.5, p.368-371, 2017. DOI: [10.1080/00094056.2017.1367220](https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1367220).

RAFFESTIN, C. Réinventer l'hospitalité. *Communications*, Paris: Editions du Seuil, n. 65, p. 165-174, 1997. Trad. BUENO, M.S., 2008.

RAMPAZO, A.V.; ICHIKAWA, E.Y. Bricolage: a Busca pela Compreensão de Novas Perspectivas em Pesquisa Social. *II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Curitiba, 15 a 17 de novembro, 2009.

REHEM, C.C.F. *Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, São Paulo, 2018.
Revista Enfermagem, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2(spe):14-8, dec., 2013.

ROCHA, I.L. ET AL. Possibilidades interativas e comunicativas na EAD: humanizando a distância. *XII Congresso Nacional de Educação*. PUC, Paraná, 2015.

RODRIGUES, C.S.D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G.M.B.; GRANGEIRO, M.F. *Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade*. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.162 p.966-982 out./dez. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143720>>. Último acesso em 16/11/2020>.

ROGERS, C.R.; ROSENBERG, R. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga v.32, n.1, p.155-172, jun. 2019. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2020.

SANTIAGO, M.B.N.; ROHR, F. Alteridade, diálogo e direitos humanos: desafios formativos no cenário atual e a perspectiva do inter-humano em Martin Buber. *Revista Interterritórios de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.3, n.5, p. 70-87, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/234435/27603>>. Acesso 27 set. 2020.

SANTOS, M. M. C. dos; PERAZZOLO, O. A. Hospitalidade numa perspectiva coletiva: O corpo coletivo acolhedor. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*. São Paulo, v.6, n.1, p. 3-15, jan./abr, 2012.

SANTOS, M. M. C. dos; PERAZZOLO, O. A., PEREIRA, S. *Dimensões relacionais e psicopedagógicas da hospitalidade: projeto de pesquisa*. Caxias do Sul: UCS, 2009.

SANTOS, M. M. C. dos; PERAZZOLO, O. A., PEREIRA, S., & OLIVEIRA, A. C. R. M. de. Pedagogia da hospitalidade: da formação à actuação profissional em turismo. *Cadernos De Pedagogia Social*, (Especial), p.52-72, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1963>>. Acesso em mar. 2020.

SARMENTO, T. Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Revista Educação*, PUC, Campinas, v.22, n.2, p.285-297, 2017.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHARMER, O. *Liderar a partir do futuro que emerge: a evolução do sistema econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

_____. *Presença: propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *Education is the kindling of a flame: how to reinvent the 21st-century university*. Huffpost. Disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/education-is-the-kindling-of-a-flame-how-to-reinvent_b_5a4ffec5e4b0ee59d41c0a9f> Acesso em 5 maio 2019.

SILVA, E. F. *Nove aulas inovadoras na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação de técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista eletrônica*, v.17, n.1, 2015.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M.C. (2011). O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. *Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências*, v.1, n.2. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4173>. Acesso em 16 out 2020.

SILVA, V.C.; SILVA, W.S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. *Revista Educação Especial*, v.31, n.62, jul/set, 2018.

SÍVERES, L.; MELO, P.G.R. A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Lévinas. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 34-48, 2012.

SMITH, K.; REICHENBERGER, I.; SAHLI, M.; SCHOTT, C. AND YEOMAN, I. Collective practices in problem-based learning [online]. In: *CAUTHE 2020: 20: 20 Vision: New Perspectives on the Diversity of Hospitality, Tourism and Events*. Nova Zelândia: Auckland University of Technology, 2020: 338-340. Disponível em: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=047737690989960;res=IE LBUS>> EISSN: 9780473509224. ISBN: 9780473509231. Acesso em 15 jun 2020.

SOARES L.S. et al. Literature review: particularities of each type of study. In: *Revista Enfermagem*, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2(spe):14-8, dec., 2013.

SOGAYAR, R.L.; REJOWSKI, M. Tourism, hospitality and events curriculum in higher education in Brazil: reality and challenges. In: *The Routledge handbook of Tourism, Hospitality education*, edited by DREDGE, D.; AIREY, D.; GROSS, M. Routledge, NovaYork, 2014.

SOUSA, L. D.; ALMEIDA, F.A.; SOUSA, L.D.; BARD, L.A.; Cancela, L.B. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v.7, n.16, set/dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32750> Acesso em out 2020.

SOUZA, I. G. C. DE. *Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre professor e a escola*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012.

SPOLON, A.P. *Hospitalidade em rede: propriedades estruturais e arranjos relacionais da rede de produção de conhecimento científico em Hospitalidade, no Brasil* (1990-2014). (Tese de pós-doutoramento), Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, EACH-USP, 2015.

SPOLON, A.P.; SOUZA, M.S.M. Hospitalidade, mobilidade humana e cidades: a experiência de São Paulo no acolhimento de imigrantes e refugiados. *Anais do Seminário ANPTUR*, 2016. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/13/488.pdf> Acesso em 16 nov 2019.

SU, Y.H. Lifelong learning as being: the Heideggerian perspective, In: *Adult Education Quarterly*, 61, p. 57–72, 2011.

SVYRYDENKO, D. Higher education in the face of XXI century challenges. In: *Philosophy and Cosmology*, v.12, p.258-263, 2014. Disponível em <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=606407>> Acesso em set 2019.

TARDIF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TELFER, S. (2000). The philosophy of hospitableness. In Lashley, C.; Morrison, A. (orgs.). *In search of hospitality: theoretical perspectives and debates*. Oxford, Butterworth-Heinemann.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.10, p.91-98, dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>.

THURLER, M G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIBE, J. Tribes, territories and networks in the tourism academy. *Annals of Tourism Research*, v.37, n.1, p.7-33, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.05.001>>. Acesso em 30 out. 2020.

TRINDADE, F.M.; RASERA, E. F. Considerações Sobre uma Ética Relacional. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 1, pp. 130-138, 2013.

UNESCO. International Commission of experts on strategies for the Development of education throughout the world. *84th session of the Executive Board*. 84 EX/7 (UNESCO Archives), 1970._

_____. *Approved programme and budget for 1994–1995*. 27 C/5 Paris: UNESCO, 1994.<<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000956/095663eo.pdf>> Acesso 2 set. 2020.

_____. *Declaração universal dos direitos humano*, 2019. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em out. 2019.

UNICEF. *Convenção dos direitos das crianças*, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

VAZ, L. A antropologia filosófica. 2016. Disponível em: <https://medium.com/@leonardo_vaz/a-antropologia-filos%C3%B3fica-468bff191afd>. Acesso 5 fev. 2020.

VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. *Docentes para a educação superior: processos formativos (magistério: formação e trabalho pedagógico)*. Campinas: Papyrus, 2016.

VEHINE, R.E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, v.31, n.2, p.166-172, 2008.

VIEIRA ET AL. Diálogo e ensino e aprendizagem na formação técnica em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.18, n.1, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00253>> <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000400505>. Acesso em dez. 2019.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Em sua prática docente, como sinaliza os principais desafios do ensino superior atuais?
2. Qual a pertinência da cultura da hospitalidade no paradigma de formação de professores (no contexto de sua área de atuação docente)? E na cultura institucional?
3. Caso o professor(a) considere pertinente, como imagina que poderia ser uma formação docente pautada na cultura da hospitalidade?
4. Quem é esse professor hospitaleiro? Ou que promove uma experiência de hospitalidade? Se o professor pudesse idealizar esse docente imbuído de uma atitude hospitaleira, como o senhor(a) o descreveria em sua prática cotidiana?
5. Existem práticas, métodos ou processos que o professor(a) acredita serem pertinentes no ensino da cultura da hospitalidade?