

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE TURISMO E HOTELARIA
CURSO DE TURISMO

BIANCA CRISTINA COSTA BEZERRA

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES DOS CURSOS DE
TURISMO E HOTELARIA DA UFMA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES**

São Luís
2022

BIANCA CRISTINA COSTA BEZERRA

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES DOS CURSOS DE
TURISMO E HOTELARIA DA UFMA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES**

Monografia apresentada ao Curso de Turismo da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de Bacharel em Turismo.

São Luís
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Bezerra, Bianca Cristina Costa.

Competências necessárias aos docentes dos cursos de turismo e hotelaria da UFMA sob a ótica dos discentes / Bianca Cristina Costa Bezerra. - 2022.

48 p.

Orientador(a): David Leonardo Bouças da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Turismo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Competências Docentes. 2. Hotelaria. 3. Turismo.
I. Silva, David Leonardo Bouças da. II. Título.

BIANCA CRISTINA COSTA BEZERRA

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES DOS CURSOS DE
TURISMO E HOTELARIA DA UFMA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES**

Monografia apresentada ao Curso de
Turismo da Universidade Federal do
Maranhão, para a obtenção do grau de
Bacharel em Turismo.

Aprovada em: / / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. David Leonardo Bouças da Silva (Orientador)
Doutor em Administração (UNB)
Universidade Federal do Maranhão

Prof (ª).MSC. ou Dr (ª) (Examinador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof (ª). MSC. ou Dr (ª) (Examinador)

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por está sempre comigo e por em vários momentos que eu não acreditei em mim, me mostrar diante de alguma situação que eu era sim capaz de realizar meus sonhos por mais difícil que parecesse o trajeto. Agradeço as pessoas que estiveram comigo nessa trajetória, agradeço a minha família e em especial meus pais, Flor de Maria e Josimar que não questionaram nem duvidaram das minhas decisões pessoais e profissionais em momento nenhum somente apoiaram, mesmo com dificuldades. Agradeço a todos professores do curso de Turismo que me incentivaram, elogiaram, criticaram e lideraram de forma pontual e decisiva para que eu me tornasse a profissional que eu me tornei e continuo me tornando, em especial ao meu orientador Prof. Dr. David Bouças não só pelas orientações e ensinamentos, mas pelo exemplo que me foi dado de um profissional humano, honesto, íntegro e dedicado. E à Profa. Dra. Lana Montezano pelas contribuições. Agradeço aos meus amigos de turma e de curso que eu formei durante o curso, Helena, Joseane, Éverton, Flávia, Alexandre, Sabrina, Mauro e Lícia, toda a turma 2017.2 e Equipe Labotur – Laboratório de turismo que liderei no ano de 2019. As minhas coordenadoras, Profa. Dra. Naiara Sales, Profa. Aline e Profa. Roanna e os meus colegas de trabalho do Centro de Línguas e Cultura - CLC Militar. É com muito gratidão que eu finalizo um degrau da minha estrada profissional e espero continuar trilhando novos caminhos de bem e realizações sempre não só para orgulho dos meus pais e família, mas principalmente de mim mesma.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta inicial de instrumento de coleta.....	22
Quadro 2 - Instrumento de coleta validado após análise de juízes.....	24
Quadro 3 – Ordem de importância das variáveis.....	39

RESUMO

O presente trabalho trata de identificar quais são as competências necessárias aos docentes universitários de Turismo e Hotelaria, diante das atuais exigências do mercado profissional e tem como objetivo geral identificar as competências necessárias aos docentes dos cursos superiores de Turismo e Hotelaria sob a ótica dos discentes que estudam nos referidos cursos da Universidade Federal do Maranhão. Como objetivos específicos tem-se: realizar sucinto debate sobre tema das competências docentes; apresentar contribuições para o ensino superior do Turismo e da Hotelaria, a partir dos resultados do estudo. Para isso utilizou-se como instrumento de coleta um questionário de escala do tipo Likert contendo os indicadores de comportamento das competências aplicado junto aos discentes dos cursos de Turismo e Hotelaria da UFMA. Foram obtidas 158 respostas, 103 alunos do curso de Turismo e 55 do curso de Hotelaria. Os resultados principais se referem às principais competências e comportamentos dos docentes tidos como mais importantes nas avaliações dos discentes, foram elas: Relacionamento, Comunicação, Liderança, Experiência Prática e Empatia. E os comportamentos e atitudes tidos como mais importantes foram: Atitudes éticas, Atitudes comunicativas e claras e Atitudes empáticas. Por fim, são apresentadas as conclusões, recomendações de melhorias no ensino-aprendizagem e sugestões de estudos futuros.

Palavras-chave: Competências Docentes; Turismo; Hotelaria; Universidade Federal do Maranhão.

ABSTRACT

The present research deals with the identification of the necessary competences for university professors of Tourism and Hospitality, due to the current demands of the industry and its main objective is to identify the necessary competences for graduation professors of Tourism and Hospitality from the perspective of the students who study in the mentioned courses at the Federal University of Maranhão. The specific objectives are: to hold a brief debate on the topic of teaching skills; present contributions to higher education in Tourism and Hospitality, based on the results of the study. For this purpose, a Likert-type scale questionnaire was used as a collection instrument, containing behavior indicators of the competences applied to students of the Tourism and Hospitality courses at UFMA. There were 158 responses obtained, 103 were tourism students and 55 were hospitality students. The main results refer to the main competences and behaviors of the professors considered most important in the students' evaluations, there were: Relationship, Communication, Leadership, Practical Experience and Empathy. And the most important behaviors and attitudes were: Ethical attitudes, Communicative and clear attitudes and Empathic attitudes. Finally, presented the conclusions, recommendations for improvements in teaching and learning and suggestions for future studies.

Keywords: Teaching competences; Tourism; Hotel management; Federal University of Maranhão.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR.....	13
2.1 Conceito de Competências.....	13
2.2 Classificação de Competências.....	15
2.3 Competências Docentes.....	17
3. METODOLOGIA.....	22
4. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES DE TURISMO E HOTELARIA.....	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Turismo e Hotelaria no Brasil cresceu, fortemente, diante da necessidade de profissionais capacitados para atuar, especificamente, em determinados setores e segmentos (SOGAYAR; REJOWSKI, 2011; MEDAGLIA; SILVEIRA; GÂNDARA, 2012). Este campo interdisciplinar do saber abrange conhecimentos de variadas áreas como Administração, Sociologia, Geografia e Gastronomia, e interliga setores guiados pelos objetivos e demandas dos viajantes (TEIXEIRA, 2006). Por outro lado, quando se pensa o aspecto laboral do setor turístico, observa-se a escassez de empregos estáveis e a elevada rotatividade nas empresas (RODRÍGUEZ; GONZÁLEZ; RAMOS-HENRÍQUEZ, 2016), fato que demanda dos formandos o desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes assegure melhores oportunidades profissionais (MONTEZANO et al., 2019).

Os cursos de Turismo/Hotelaria, no Brasil, datam dos anos 1970 e, até os anos 1990, a oferta era reduzida. Todavia, no fim dessa década, houve o crescimento de novos cursos, em universidades públicas e, em seguida e de forma ampla, em particulares, momento em que ocorreu um vertiginoso crescimento da oferta de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, decorrente da Política Nacional de Educação. Como prova, em 2002, os cursos de Turismo e/ou Hotelaria já totalizavam 429 e, em 2005, chegaram a 836, somando os bacharelados e os tecnólogos. Nesse ínterim, estudos apontaram que uma das áreas que mais absorveu mão de obra de turismólogos foi a docência (MEDAGLIA et al., 2012). Nos anos de 2012 a 2018, o crescimento dos egressos de turismo na docência foi exponencial contrapondo, inclusive, áreas como consultoria, pesquisa e planejamento turístico (SILVEIRA; MEDAGLIA; NAKATANI, 2020).

O estudo do Turismo e da Hotelaria demanda foco, prática, conhecimentos teóricos e dedicação dos(as) discentes que desejam ingressar na área. O(a) aluno(a) precisará enfrentar desafios, ter visão holística, pensamentos inovadores, implementar seus conhecimentos teóricos na prática e buscar conhecimentos científicos para desenvolver pesquisa na área (BRITO; SOUZA, 2018), tudo isso, devido às exigências e dificuldades presentes no mercado de atuação dos profissionais do setor do turismo (RODRÍGUEZ et al., 2016). Esta circunstância pressiona as IES, em especial, os docentes a desenvolverem um conjunto de competências que se norteiam pelo princípio basilar da garantia da boa educação para todos (ESCUDEIRO, 2006).

No entanto, na prática, observa-se um descompasso entre os interesses dos contratantes – recursos humanos especializados e atualizados – e os dos educadores, ou seja, o de formar profissionais com conhecimentos profundos sobre temas estruturais (SILVEIRA et al., 2020). Diante disso, uma formação de qualidade, a qual lance mão de conhecimentos teóricos, mas também de habilidades e atitudes para a atuação prática, de acordo com o que mercado exige, faz-se de extrema valia para os futuros profissionais. Por este motivo, destaca-se a relevância da docência universitária, preocupada em formar não apenas bacharéis, mas profissionais capazes de desempenhar suas funções com excelência (BRITO; SOUZA, 2018). Adicionalmente, não se pode esquecer que ainda se vive, no presente momento, a pandemia da COVID-19, situação abrupta e inesperada que vem desafiando educandos e educadores a se adaptarem aos novos contextos de ensino (BAKER et al., 2020; CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020), a fim de que não comprometa a qualidade do processo ensino-aprendizagem ((ALVAREZ JR., 2020; IGLESIAS-PRADAS et al., 2021).

Isto posto, este trabalho se propôs a pesquisar um ator de alta relevância na formação destes profissionais: o(a) professor(a), norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as competências necessárias aos docentes universitários de Turismo e Hotelaria, diante das atuais exigências do mercado profissional? Desse modo, o objetivo geral deste estudo é o de identificar as competências necessárias aos docentes dos cursos superiores de Turismo e Hotelaria sob a ótica dos discentes que estudam nos referidos cursos da Universidade Federal do Maranhão. Os objetivos específicos são: realizar sucinto debate sobre tema das competências docentes; apresentar contribuições para o ensino superior do Turismo e da Hotelaria, a partir dos resultados do estudo.

A justificativa desta investigação encontra respaldo nas recomendações de pesquisa apresentadas por Rezende e Leal (2013) para seguir estudando sobre as competências docentes necessárias aos professores do ensino superior em diferentes campos de formação. Estes autores também recomendaram que essas pesquisas fossem realizadas em diferentes contextos (estados, cidades e IES, públicas e/ou privadas). Ademais, Guimarães et al. (2020) sugeriram aprofundar os olhares sobre o campo da formação superior em Turismo, no que tange às competências requeridas e formas de ensino necessárias no novo contexto apresentado pela pandemia da COVID-19.

Diante da estruturação ora apresentada, este trabalho se desenvolve da seguinte maneira: o tópico 1 constitui esta Introdução, momento em se que apresenta a

contextualização do estudo, a pergunta de pesquisa, os objetivos e a justificativa. No segundo capítulo, fala-se sobre Competências: conceitos e classificação no contexto do ensino superior, conceitos de competências, classificação das competências e competências docentes. O terceiro capítulo apresenta a Metodologia do estudo, detalhando como foi aplicada para alcance dos resultados do estudo. No quarto capítulo, traz-se a discussão dos resultados acerca das competências e o grau de concordância dos estudantes em relação as atitudes pesquisadas. No tópico 5, são realizadas as Considerações Finais, apresentando uma síntese dos resultados mais importantes do estudo, além das contribuições gerenciais, limitações do estudo e uma agenda de pesquisa.

2. COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

2.1 Conceito de Competências

Competência é uma palavra do senso comum, empregada para se referir a uma pessoa qualificada que sabe realizar bem alguma tarefa. Em sentido contrário, revela que alguém não é capaz de desenvolver determinadas ações por falta de conhecimento ou habilidade (BRANDÃO, 2009). O ‘incompetente’ não somente é o contrário de competente, mas também implica na não capacidade de um indivíduo desenvolver um trabalho, guardando um sentimento pejorativo e depreciativo. Chega, até mesmo, a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará, brevemente, marginalizada dos circuitos laborais e de reconhecimento social (FLEURY; FLEURY, 2001).

Competência no ambiente de trabalho vem se mostrando fundamental ao sucesso das organizações, por abarcar tanto a capacidade do profissional em realizar as suas tarefas, mas também, o seu desempenho e seus comportamentos em grupo (MONTEZANO; SILVA; COELHO JÚNIOR, 2015). Nesse rastro, a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que, casualmente, relaciona-se ao desempenho superior na realização de uma tarefa. Diferencia-se, assim, competência de aptidões, pois estas tratam do talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado (FLEURY; FLEURY, 2001). O conceito e a caracterização das competências vêm sendo muito discutido no âmbito acadêmico e corporativo devido à busca intensa de melhora nos processos gerenciais das empresas.

No entanto, o conceito de competência não é unânime dentre os autores que investigam o tema, o que resulta em uma confusão nas diferentes definições e opiniões a respeito do seu significado (MONTEZANO et al., 2015). Segundo Masetto (2003, p. 25), “competência representa aspectos que se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”. Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009, p. 366) afirmaram, nesse âmbito, que o termo competência:

[...] tem como origem a palavra *competentia*, do latim, que significa a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.

Competência também compete ter teoria e prática sobre algum assunto para fazer algo, conhecimento em uma dada situação, necessário para qualquer profissional

e, nesse contexto, também para o professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Competência, segundo Durand (1998), trata da relação entre três dimensões humanas: *Knowledge, Know-How and Attitudes* que, na Língua Portuguesa, ficou conhecido como Conhecimento, Habilidades e Atitudes, o conhecido CHA das competências. O referido autor explicou que, a letra C de Conhecimento se refere ao *saber* adquirido durante a formação acadêmica. É tudo aquilo que se aprende durante a vida inteira por meio de leituras, cursos, qualificações e teorias que são impostas enquanto os indivíduos formam o seu intelectual. A letra H de Habilidades remete ao *saber fazer*, ou seja, a capacidade de realizar tarefas físicas e/ou mentais, colocando em prática todo o conhecimento adquirido. No decorrer do tempo, é comum o aperfeiçoamento na realização dessas tarefas. A letra A de Atitudes remonta ao *querer fazer*. Em outros termos, trata da proatividade e produtividade na execução de tarefas, e na resolução dos desafios. Com base no CHA das competências é que se tem as bases para determinar se o profissional é verdadeiramente competente ou não, pois suas atitudes perante os problemas, colocando em prática seu conhecimento farão o resultado acontecer (DURAND, 1998).

Para construir o conceito de competência em seu estudo, Fleury e Fleury (2001) utilizaram uma série de sentenças como: *saber agir*: sabe o que faz, por que faz, sabe julgar, escolher e decidir; *Saber mobilizar*: criar sinergia, mobilizar recursos e competências; *Saber comunicar*: compreender, trabalhar, transmitir informações e conhecimentos; *Saber aprender*: trabalhar o conhecimento, a experiência, rever modelos mentais e saber se desenvolver; *Saber engajar-se e comprometer-se*: saber empreender, assumir riscos, comprometer-se; *Saber assumir responsabilidades*: ser responsável, assumir os riscos e consequências de suas ações; *Ter visão estratégica*: conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente e identificar oportunidades e alternativas.

Para Bronckart e Dolz (2004), a competência não é um conhecimento adquirido. Possuir conhecimento e habilidades não torna ninguém competente, porquanto é possível apresentar conhecimentos e não saber aplicá-los da maneira correta, no cotidiano das organizações ou para solucionar os desafios emergentes. Portanto, as competências, para Cruz e Schultz (2009), não são adquiridas por diplomas, mas são construídas ao longo da vida do profissional, e vão sendo formadas com base nas experiências e aprendizagens do trabalhador nos ambientes formais e informais que emerge/está imerso. Na opinião de Zarifian (2001), a competência trata da inteligência

prática para situações que se apóia nos conhecimentos adquiridos, transformando-os com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

Esteves (2016) fez uma distinção dos conceitos de competências utilizado no singular (a competência) e o conceito usado no plural (competências). Na primeira forma, a competência remete à qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes para cada atribuição. Na segunda forma de “competências”, o conceito se relaciona a um conjunto de traços particulares do profissional evidenciados em suas ações, os quais podem ser observados e descritos sem que necessariamente tenha que atribuir um valor.

Já Font, Breda e Sala (2015) asseveraram que o termo competência é polissêmico e que algumas características associadas a ele são: 1) Serve para e se manifesta mediante a ação; 2) Mostra-se através do desenvolvimento pessoal e social; 3) Sempre se refere a um contexto de aplicação; 4) Apresenta caráter integrador, já que implica na integração do conhecimento teórico, conceitual e procedimental; 5) Possibilidade de transferência a diferentes situações ou problemas; 6) Caráter dinâmico, o que implica um desenvolvimento gradual da competência.

Conforme exposto nas linhas acima, o conceito de competência abarca a ideia das competências – CHA –. Neste trabalho, o conceito de competências que referenda as discussões é o de Durand (1998), ou seja, competências compreendem o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que descrevem e conceituam o comportamento dos profissionais em relação ao desenvolvimento das tarefas nas organizações. No tópico subsequente, tratar-se-á da classificação das competências, como forma de aprofundar a discussão sobre o tema.

2.2 Classificação das Competências

No que se refere à classificação das competências, variados estudiosos aportam diferentes pontos de vista. Pierry (2006) estabeleceu a sua taxonomia no nível individual, classificando as competências em técnicas; emocionais ou afetivas; racionais ou intelectuais; fundamentais e acessórias. A seguir, serão apresentadas cada uma dessas competências.

As *competências técnicas* versam sobre o conhecimento técnico do indivíduo, a qualificação obtida, e a quantidade de informação empírica que ele adquire e desenvolve durante sua carreira. Como exemplo, pode-se referendar seus cursos de

qualificação profissional, o conhecimento técnico-profissional que ele domina e o aprendizado advindo das experiências dentro de sua jornada profissional. Essas competências também caracterizam a adaptação a diferentes tipos de processos, cenários e formatos de trabalho (PIERRY, 2006). No âmbito educacional, fala-se da necessidade de adaptar a diferentes formatos de ensino, como o remoto, que requer conhecimentos técnicos e tecnológicos de docentes e discentes. Para professores, consiste em saber utilizar a tecnologia e seus recursos para dinamizar, facilitar e incrementar o processo de ensino dos que estão em posição de aprendizado (ZABALZA, 2005; CASSUNDÉ et al., 2016; SOUZA; FIALHO, 2018). Aqui cabe destaque que, no contexto da COVID-19, a adaptação abrupta ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu o desenvolvimento de competências docentes, no curto prazo (CALDEIRA et al., 2020), para lidar com a mudança repentina para o formato virtual e não comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem (ALVAREZ JR., 2020; IGLESIAS-PRADAS et al., 2021).

Competências emocionais ou afetivas configuram a capacidade do/da profissional em se adequar às mudanças impostas pela organização e a forma dele/dela lidar com as adversidades demandadas pela responsabilidade do cargo ocupado ou pelas tarefas e funções realizadas. É o saber lidar com problemas e desafios, ter inteligência emocional para saber solucionar conflitos dentro de situações que exigem bom gerenciamento das emoções (PIERRY, 2006). Para os profissionais da educação superior, mostra-se, relevante, administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos com os alunos, a fim de desenvolver relação confiável e harmoniosa que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões (REZENDE; LEAL, 2013). Aqui, destaca-se a necessidade de possuir/desenvolver competências emocionais no contexto pandêmico presente, uma vez que a COVID-19 impôs desafios tanto aos docentes quanto aos discentes, os quais se sentem/sentiram inseguros no tocante às novas formas de ensinar/aprender (CALDEIRA et al., 2020).

As *competências racionais ou intelectuais* são definidas como traços ou características da personalidade e, portanto, ligam-se às outras competências (PIERRY, 2006). O trabalho de Junior e Espíndola (2007), a respeito das competências didático-pedagógicas dos professores universitários, demonstrou que estes devem ter a capacidade de automotivação para ministrar os conteúdos em sala de aula. Os autores entendem que todo profissional tem motivação a mais para determinadas áreas e menos

para outras. Na educação, pode-se considerar que com o comportamento motivacional do docente, a aula tende a se tornar interessante aos discentes.

As *competências fundamentais* são essenciais e básicas para a realização de uma tarefa em um determinado grau de complexidade e responsabilidade. São as competências sem as quais é improvável que o indivíduo exerça as tarefas propostas (PIERRY, 2006). Neste ponto, cita-se a colocação de Silva, Sousa e Montezano (2022), em seu trabalho sobre competências profissionais, em que se ressalta a atitude ética e respeitosa no mercado de trabalho, competência esta das mais fundamentais em qualquer campo de atuação, a qual deve se estimulada/desenvolvida desde o início da vida acadêmica dos estudantes.

As *competências acessórias* são aquelas que complementam o desempenho do trabalhador em suas atividades. São as aptidões e características pessoais de trabalho de cada profissional que auxiliam e melhoram o desempenho dos profissionais. As competências acessórias podem se caracterizar por tudo aquilo que auxilia na melhoria dos processos realizados por um profissional (PIERRY, 2006). A criatividade, por exemplo, é uma competência que ao se fazer presente na rotina dos profissionais, as tarefas se tornam inovadoras e autênticas. Para Rezende e Leal (2013), a criatividade no ensino superior se inicia quando os professores exploram novos caminhos, e utilizam/propõem instrumentos e atividades inovadores durante as aulas, a fim de entusiasmarem os alunos a aprenderem o conteúdo proposto, com intuito de facilitar o aprendizado dos alunos.

2.3 Competências Docentes

A respeito de competências docentes, Esteves (2016, p. 38) manifestou que:

[...] o conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas e, com isso, contribuindo para dissonâncias importantes mesmo entre os investigadores dos campos, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores.

Esta mesma autora fez questionamentos que geraram reflexões sobre como ocorre o desenvolvimento das competências na educação: como se constroem as competências? Como se desenvolvem as competências profissionais? Quais as mais importantes no desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? E, se sim, como? De que falamos quando nos referimos a competências? Para esta autora, esses

questionamentos estão no cerne das discussões sobre a ação profissional dos professores em relação aos seus alunos, na formação para a docência e na gestão das carreiras docentes.

De acordo com Gimeno (1991, p. 74), a competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. O autor defendeu que o educador não é um profissional que utiliza determinadas técnicas e que, para executar suas funções e tarefas, precisa seguir determinados procedimentos, mas também não pratica a arte do improviso. O professor é, antes de tudo, “um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Escudero (2006), por sua vez, afirmou ser necessário definir um marco conceitual para articular as competências docentes, tendo como base o princípio da garantia da boa educação para todos. Para o autor, o termo competência, portanto:

[...] equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos (ESCUADERO, 2006, p. 24).

Em relação às competências docentes, Perrenoud (2000), citado por Rezende e Leal (2013) afirmou que as competências demandadas aos docentes são: organizar e direcionar situações de aprendizagem; administrar o progresso das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens, métodos e em seu trabalho; trabalhar em equipe; colaborar e participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. A respeito dessa questão, Silva, Sousa e Montezano (2022) ressaltaram a relevância da atitude responsável do docente junto ao alunado, porquanto isso estimula a conduta ética dos futuros profissionais quando ingressarem no mercado de trabalho.

Goergen (2000) elencou a importância que docentes possuam competências para lidar com o provisório e/ou erro, comunicativas e sensitiva/ecológicas, inseridas em uma lógica sistêmica e conectada com novas leituras de mundo. Já Cerqueira e Santos (2001), em sua pesquisa sobre as competências pedagógicas na formação do professor, defenderam que esta não é estática, pois depende de fatores como: época, momento

histórico, interesses, valores e sentimentos da sociedade e das pessoas. As autoras manifestaram que a competência pedagógica não é dada, mas construída com o passar do tempo e base na reflexão sobre a própria prática, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Desse modo, é no constante exercício dessas práticas, que devem ser entendidas como competência-pedagógica, que os professores refletem sobre o que ensinar, aprender, buscar e como construir novos conhecimentos que possam reparar os desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Junior e Espíndola (2007) ressaltaram que a prática docente não pode ser apontada e trabalhada como aplicação de modelos, receitas, técnicas e normas. Em outros termos, verificaram em sua pesquisa sobre competências didático-pedagógicas que a natureza da ação docente é bastante complexa e dinâmica. É uma prática composta de pequenas decisões de diferentes naturezas, conscientes ou não, que exigirão o domínio de certas habilidades e competências. Ressaltaram, também, que professores desmotivados acarretam dificuldades no aprendizado, haja vista que não promovem engajamento com o curso, nem com o conteúdo que deve ser ensinado. Este pensamento vai ao encontro do estudo de Fernández (2009), para quem os educadores devem ter o aprendizado de seus alunos como meta e que este deve ser a finalidade pela qual seu esforço e trabalho se direcionam.

Outra importante contribuição acerca das competências docentes é com uso de mídias digitais. A este respeito, Paiva et al. (2014) categorizaram cinco competências docentes aos profissionais ligados à Educação à Distância (EaD), quais sejam: *Cognitiva*: enfatiza-se o conhecimento científico em relação às tecnologias para melhoria das práticas educacionais. Ressalta-se a habilidade com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); *Funcional*: foco na capacidade de comunicação e didática específica em EaD, de criação/recriação de estratégias e materiais didático-pedagógicos, além da gestão da EaD na organização e elaboração de cursos, conteúdos, programas e módulos por área de atuação; capacidade de mesclar recursos da EAD e materiais didáticos tradicionais; capacidade de orientação e tutoria no uso das TICs e pesquisa, avaliação dos conteúdos; capacidade relacional entre os saberes teóricos e os discutidos em sala da aula, além da orientação dos alunos na escolha de ferramentas tecnológicas como facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento de atividades apropriadas à avaliação da aprendizagem.

Comportamental: foco no domínio da dimensão humana por meio da capacidade de motivar a interação entre os alunos e o compartilhamento de conhecimentos e habilidades ao uso das mídias digitais, bem como na gestão, crítica e síntese e apresentação dos conteúdos aprendidos; capacidade de engajamento de equipes de projetos inovadores; capacidade de mediação e estímulo ao desafio cognitivo dos alunos; *Política*: foco na capacidade em lidar com conflitos; capacidade de decidir sobre o uso adequado das mídias digitais em conformidade como os objetivos de aprendizagem; participação em comunidades de aprendizagem; capacidade de definição dos conteúdos de aprendizagem e estabelecimento de parâmetros de qualidade didático-pedagógica; *Ética*: foco na capacidade de lidar com a diversidade; capacidade de análise e prática da eficiência e melhoria do ensino; capacidade de responsabilização pelo conteúdo e aspectos didático-pedagógicos do componente curricular (PAIVA et al., 2014).

Em 2020, com a chegada da pandemia provocada pela COVID-19, ocorreram mudanças no cenário educacional mundial (BAKER et al., 2020). Escolas e universidades adiaram o início de suas aulas, outras passaram a ministrar aulas de maneira assíncrona e síncrona, usando plataformas digitais em ambientes virtuais. As condições trazidas pela pandemia levaram à aceleração da revolução tecnológica na educação, acrescendo o uso de espaços virtuais de aprendizagem. A pandemia trouxe incertezas sobre o cenário anterior, o atual e o futuro (GUIMARÃES et al., 2020). Estes autores expuseram que a retomada do mercado educacional deverá ocorrer de cursos semipresenciais e com mais processos à distância por meio da internet, ocorrência que exigirá, de maneira crescente, o domínio de tecnologias e práticas pedagógicas que mitiguem os desafios da educação não presencial promovida na EaD e ERE.

Concomitantemente a este cenário, os cursos de Turismo podem sofrer consequências, uma vez que este setor foi um dos mais afetados com muitas perdas e prejuízos e se estima que será um dos últimos a retornar aos patamares anteriores que estavam ainda em recuperação (MOGAJI et al., 2022). Em relação a estes aspectos, o educacional e o turístico passaram a existir indagações a respeito do que está acontecendo com estudantes, docentes e com as universidades dos cursos superiores de turismo do país e como o ensino neste campo de estudo será atingida.

Isso se torna ainda mais preocupante quando se pensa que, há muito, critica-se o ensino do Turismo no Brasil (SEIXAS et al., 2017; MEDAGLIA; SILVEIRA;

GÂNDARA, 2012) e, mesmo em cursos de mestrado e doutorado da área, deve-se ampliar a visão teórica, técnica e pedagógica no preparo de profissionais para atuarem na docência do Turismo (LARA, 2010). Ademais, no processo de formação/capacitação dos educadores, nota-se que a atualização do corpo docente era feita de forma particular e, comumente, com recursos próprios, ficando, por vezes, aquém a imprescindível relação entre a teoria e a prática no ensino do Turismo (CATRAMBY; COSTA, 2006).

Em outro aspecto, Seixas et al. (2017) relataram que os cursos de Turismo e Hotelaria, por serem multidisciplinares, contam com ampla participação de professores de diversos departamentos de ensino, sem interação que proporcione um melhor planejamento e alinhamento acerca das potenciais atividades desenvolvidas e contextualizadas com a área de conhecimento específico. Assim, perde-se a possibilidade de desenvolver novas competências nos discentes com uma visão sistêmica relacionada aos demais conteúdos que fazem parte da estrutura curricular da sua formação.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa quantitativa tem caráter exploratório e descritivo. A amostragem não probabilística, foi de estudantes dos cursos superiores de Hotelaria e Turismo da Universidade Federal do Maranhão. Estes cursos, criados há quase 35 anos, abrangem um universo de 647 matriculados em 2022.1 (334, em Hotelaria; 313, em Turismo)¹. Os cursos por sua vez têm professores que lecionam disciplinas nos dois cursos e professores que lecionam somente em um deles. Esta pesquisa se classifica, ainda, como de natureza quantitativa, pois tenta compreender as representações dos números atribuídos a cada competência representadas por assertivas/indicadores de comportamento que foram construídas e adaptadas para essa investigação.

Para elaboração do instrumento de coleta, lançou-se mão do instrumento proposto por Rezende e Leal (2013), contendo os indicadores de comportamento das competências. As competências levantadas no trabalho de Rezende e Leal (2013) foram distribuídas entre Conhecimento, Habilidades e Atitudes, o CHA das competências de Durand (1998). Ademais, informa-se que outras bibliografias foram acessadas para compor a proposta inicial do instrumento (Quadro 1), contendo 14 dimensões (competências) e 32 assertivas (variáveis).

Quadro 01 – Proposta inicial de instrumento de coleta

Competências	Assertivas	Referências
Didática	Os professores devem utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.	Rezende e Leal (2013)
	Os professores devem aplicar exercícios alinhados com a teoria.	
	Os professores devem alinhar o conteúdo ministrado em sala de aula com o conteúdo exigido nas avaliações.	
Relacionamento	Os professores devem interagir com os alunos dentro e fora da sala de aula.	Rezende e Leal (2013)
	Os professores devem administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com os alunos.	
	Os professores devem agir de maneira ética e respeitosa com os alunos.	Silva et al. (2022)
Domínio na área de conhecimento	Os professores devem demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins.	Rezende e Leal (2013)
	Os professores devem demonstrar domínio do conteúdo e do preparo nas respostas de questionamentos em aula.	
Exigência	Os professores devem ser rigorosos ao avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula.	Rezende e Leal (2013)
	Os professores devem ser rigorosos no cumprimento dos prazos estabelecidos (incluindo rigor com horários).	

¹ Informações obtidas junto às coordenações dos respectivos cursos em julho de 2022.

Comprometimento	Os professores devem assumir a responsabilidade de transformar metas e objetivos em aprendizado de qualidade.		
	Os professores devem se mostrar disponíveis para atendimento aos alunos (extraclasse).		
Flexibilidade	Os professores devem estar dispostos a rever o processo de ensino com base em resultado de avaliações efetuadas.		
	Os professores devem reavaliar os métodos avaliativos quando os alunos demonstram insatisfação.		
Planejamento	Os professores devem estruturar o conteúdo programático a ser desenvolvido ao longo do período.		
	Os professores devem saber preparar o material didático de apoio às atividades do curso.		
	Os professores devem organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada.		
Experiência de mercado	Os professores devem demonstrar ter experiência de mercado na área da disciplina e em áreas afins.		
	Os professores devem relacionar o conteúdo teórico com a experiência prática.		
Comunicação	Os professores devem demonstrar clareza e objetividade nas explicações, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos.		
	Os professores devem ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado.		
Liderança	Os professores devem ter capacidade de influenciar os alunos rumo ao resultado positivo no processo ensino-aprendizagem.		
	Os professores devem influenciar os alunos em relação às responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.		
Empatia	Os professores devem demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, de trocar informações e experiências.		
	Os professores devem criar uma relação de confiança e harmonia com os alunos que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.		
	Os professores devem se preocupar com a aprendizagem do aluno.		Fernández (2009)
Criatividade	Os professores devem utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmarem os alunos a aprender o conteúdo proposto.		Rezende e Leal (2013)
	Os professores devem propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado.		
Domínio de tecnologias	Os professores devem estar adaptados aos novos formatos e processos de ensino (remoto).	Souza e Fialho (2018)	
	Os professores devem saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas.	Zabalza (2005)	
	Os professores devem ter afinidade com as novas tecnologias.	Cassundé et al. (2016).	
Motivação	Os professores devem se sentir motivados ao ministrarem os conteúdos requeridos.	Junior e Espíndola (2007)	

Fonte: Elaboração própria.

A *posteriori*, o questionário foi submetido à análise de juízes, composta por cinco doutores com formação em Administração. A partir das sugestões destes profissionais, chegou-se à proposta final do instrumento, em que as principais alterações realizadas versaram sobre ajustes na redação das assertivas, no alinhamento da assertiva com a competência pesquisada e a concordância do revisor sobre a importância da competência para o docente de ensino superior. O pré-teste do instrumento ocorreu com sete estudantes do grupo de pesquisa “Gestão Estratégica de Destinos e Organizações do Turismo” (GEDOT/UFMA). O questionário final (Apêndice A), aplicado junto aos discentes dos cursos de Turismo e Hotelaria da UFMA, apresenta 13 dimensões (competências) e 36 assertivas (variáveis), além de 14 perguntas para caracterização da amostra (Quadro 2). Cada variável recebeu um código para facilitar as análises dos resultados.

Quadro 02 – Instrumento de coleta validado após análise de juízes

Competências	Assertivas	Cód.
Didática	Utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.	Did1
	Desenvolver atividades alinhadas com a teoria que propiciem o aprendizado dos alunos.	Did2
	Avaliar os alunos a partir do conteúdo ministrado em sala de aula.	Did3
Relacionamento	Interagir com os alunos, de maneira atenciosa, diante das demandas acadêmicas.	Rel1
	Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos na relação com os alunos.	Rel2
	Agir de maneira ética e respeitosa com os alunos.	Rel3
Domínio na área de conhecimento	Demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins.	Dom1
	Demonstrar domínio do conteúdo ao responder aos questionamentos do alunado vinculados à disciplina.	Dom2
Exigência	Avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula de forma rigorosa.	Exi1
	Exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades.	Exi2
	Obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.	Exi3
Comprometimento	Comprometer-se em transformar metas e objetivos da disciplina em aprendizado de qualidade.	Comp1
	Comprometer-se em atender os alunos diante das suas demandas acadêmicas.	Comp2
	Ministrar as aulas com entusiasmo para promover o engajamento dos alunos.	Comp3
Flexibilidade	Rever o processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados das avaliações efetuadas.	Flex1
	Ajustar os métodos avaliativos, conforme as necessidades de	Flex2

	mudanças apontadas, coerentemente, pelos alunos.	
	Agir com flexibilidade na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.	Flex3
Planejamento	Estruturar o conteúdo programático da disciplina a ser desenvolvido ao longo do período letivo.	Plan1
	Elaborar o material didático de apoio às atividades da disciplina.	Plan2
	Elaborar cronograma que estabeleça uma sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas na disciplina.	Plan3
Experiência prática	Demonstrar experiência na área da disciplina e em áreas afins.	EP1
	Relacionar o conteúdo teórico ministrado em sala de aula a situações práticas.	EP2
Comunicação	Comunicar-se com os alunos com a clareza e objetividade necessárias à compreensão dos conteúdos da disciplina.	Comu1
	Considerar as diferentes necessidades dos alunos para fornecer o feedback adequado.	Comu2
Liderança	Influenciar os alunos em direção a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.	Lid1
	Influenciar os alunos para assumirem as suas responsabilidades no processo de aprendizagem.	Lid2
	Inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais.	Lid3
Empatia	Demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, a fim de trocar conhecimentos e experiências.	Emp1
	Desenvolver relação confiável e harmoniosa com os alunos que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões.	Emp2
	Preocupar-se com a aprendizagem e desempenho dos alunos.	Emp3
Criatividade	Utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmar os alunos a aprenderem o conteúdo proposto.	Criat1
	Propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado.	Criat2
	Utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências discentes alinhadas às necessidades práticas do mercado de trabalho.	Criat3
Domínio de tecnologias	Desenvolver com qualidade as aulas no formato remoto/online.	DT1
	Utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas.	DT2
	Manusear com destreza e facilidade as novas tecnologias que facilitam a aprendizagem.	DT3

Fonte: Elaboração própria.

Os dados foram coletados, entre os dias 19 de agosto de 2021 e 12 de novembro de 2021, por meio do *software* chamado *SurveyMonkey*. Utilizou-se a escala do tipo Likert de 5 pontos em que “1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Nem concordo nem discordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo Totalmente”, para que o respondente indicasse seu nível de concordância quanto a 36 comportamentos requeridos aos docentes dos referidos cursos. Ressalva-se que os investigados não conheciam as competências pré-definidas (categorias) e apenas tinham acesso aos indicadores de

comportamento/attitudes/assertivas (variáveis) que se referiam a elas. Ademais, o *layout* do instrumento foi adaptado para *notebooks*, *tablets* e *smartphones* possibilitados pelo *software* utilizado.

Para alcance do público-alvo, as coordenações dos respectivos cursos enviaram o *link* do questionário, aos *e-mails* dos discentes, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Encaminhou-se, também, o *link* por *WhatsApp* para grupos de alunos e para seus números pessoais, impedindo a participação na pesquisa, mais de uma vez, pelo mesmo *smartphone*. Constatou-se tempo médio para responder o questionário de 17 minutos. Foram obtidas 158 respostas, sendo 103 de estudantes de Turismo e 55 de Hotelaria, que correspondem a 31,1% e 16,4% do total de matriculados em cada curso, respectivamente. Baseado na amostra obtida esclarece-se que o grau de confiança obtido foi de 95% com margem de erro de 7%.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a estatística descritiva, em que foram calculadas as médias dos valores atribuídos às competências e a média das atitudes de cada competência (HAIR JR. et al., 2009). Os dados dos questionários foram organizados em planilhas do *software* Excel para que tais procedimentos fossem operacionalizados. Na Tabela 1, a seguir, apresenta-se a caracterização da amostra.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Aspecto	%
Curso	
Hotelaria	35%
Turismo	65%
Sexo	
Masculino	34,17%
Feminino	65,33%
Outro	0,50%
Faixa etária (em anos)	
Até 18	3,02%
19 a 29	48,24%
30 a 49	41,21%
Outros	7,54%
Renda familiar (mensal)	
Até 1 salário mínimo	22,61%

De 1 a 3 salários mínimos	68,35%
4 ou mais salários mínimos	2,51%
Sem renda fixa	6,53%

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados da pesquisa.

4. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES DE TURISMO E HOTELARIA

Os resultados da coleta de dados geraram a Tabela 2 abaixo, contendo as competências necessárias aos docentes dos cursos superiores de Turismo e Hotelaria, sob a ótica dos discentes da UFMA. De antemão, tem-se, em mente, que o olhar sobre as competências docentes deve se pautar na garantia da boa educação para todos, indiscriminadamente (ESCUADERO, 2006). Observando os resultados, notou-se, inicialmente, que a dimensão “**Relacionamento**” (4,5) é entendida pelos alunos como a mais importante a ser apresentada pelos seus professores no processo ensino-aprendizagem.

Tabela 2 – Competências necessárias aos docentes dos cursos de Turismo e Hotelaria

Competências (Dimensão)	Média dimensão	Assertivas	Cód.	Média variável
Didática	4,333333	Utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.	Did1	4,38191
		Desenvolver atividades alinhadas com a teoria que propiciem o aprendizado dos alunos.	Did2	4,482412
		Avaliar os alunos a partir do conteúdo ministrado em sala de aula.	Did3	4,135678
Relacionamento	4,507538	Interagir com os alunos, de maneira atenciosa, diante das demandas acadêmicas.	Rel1	4,442211
		Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos na relação com os alunos.	Rel2	4,276382
		Agir de maneira ética e respeitosa com os alunos.	Rel3	4,80402
Domínio na área de conhecimento	4,309046	Demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins.	Dom1	4,396985
		Demonstrar domínio do conteúdo ao responder aos questionamentos do alunado vinculados à disciplina.	Dom2	4,221106
Exigência	3,842546	Avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula de forma rigorosa.	Exi1	3,522613
		Exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades.	Exi2	4,065327
		Obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.	Exi3	3,939698
Comprometimento	4,355109	Comprometer-se em transformar metas e objetivos da disciplina em aprendizado de qualidade.	Comp1	4,432161
		Comprometer-se em atender os alunos diante das suas demandas acadêmicas.	Comp2	4,321608
		Ministrar as aulas com entusiasmo para promover o engajamento dos alunos.	Comp3	4,311558
Flexibilidade	4,308208	Rever o processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados das avaliações efetuadas.	Flex1	4,336683
		Ajustar os métodos avaliativos, conforme as necessidades de mudanças apontadas, coerentemente, pelos alunos.	Flex2	4,281407
		Agir com flexibilidade na tomada de decisão a	Flex3	4,306533

		respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.		
Planejamento	4,361809	Estruturar o conteúdo programático da disciplina a ser desenvolvido ao longo do período letivo.	Plan1	4,437186
		Elaborar o material didático de apoio às atividades da disciplina.	Plan2	4,236181
		Elaborar cronograma que estabeleça uma sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas na disciplina.	Plan3	4,41206
Experiência prática	4,386935	Demonstrar experiência na área da disciplina e em áreas afins.	EP1	4,155779
		Relacionar o conteúdo teórico ministrado em sala de aula a situações práticas.	EP2	4,61809
Comunicação	4,494975	Comunicar-se com os alunos com a clareza e objetividade necessárias à compreensão dos conteúdos da disciplina.	Comu1	4,552764
		Considerar as diferentes necessidades dos alunos para fornecer o <i>feedback</i> adequado.	Comu2	4,437186
Liderança	4,452261	Influenciar os alunos em direção a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.	Lid1	4,407035
		Influenciar os alunos para assumirem as suas responsabilidades no processo de aprendizagem.	Lid2	4,39196
		Inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais.	Lid3	4,557789
Empatia	4,366834	Demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, a fim de trocar conhecimentos e experiências.	Emp1	4,236181
		Desenvolver relação confiável e harmoniosa com os alunos que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões.	Emp2	4,346734
		Preocupar-se com a aprendizagem e desempenho dos alunos.	Emp3	4,517588
Criatividade	4,378559	Utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmar os alunos a aprenderem o conteúdo proposto.	Criat1	4,241206
		Propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado.	Criat2	4,457286
		Utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências discentes alinhadas às necessidades práticas do mercado de trabalho.	Criat3	4,437186
Domínio de tecnologias	4,257956	Desenvolver com qualidade as aulas no formato remoto/online.	DT1	4,417085
		Utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas.	DT2	4,321608
		Manusear com destreza e facilidade as novas tecnologias que facilitam a aprendizagem.	DT3	4,035176

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados da pesquisa.

No que tange aos comportamentos esperados e inseridos na dimensão mencionada acima, os entrevistados compreendem que “*agir de maneira ética e respeitosa com os alunos*” (Rel3 – 4,8) configura a competência mais relevante dentro desta dimensão, a exemplo do que fora defendido em momento anterior por Silva et al. (2022). Para estes autores, a ética no processo ensino-aprendizagem é fundamental, pois os futuros profissionais tenderão a reproduzir esses comportamentos éticos também fora

da universidade e nos novos espaços laborais que se encontrarem, o que favorece maior desempenho e produtividade. Diante deste resultado, faz-se interessante notar que as questões éticas no trabalho, embora discutidas desde os primeiros períodos dos cursos, tornam-se mais evidentes e importantes aos discentes em momentos mais próximos da sua conclusão de curso, pois neste momento estão mais imersos em estágios e no mercado e, logo, passam a sofrer ou se defrontar com práticas antiéticas que os prejudicam no dia a dia.

A segunda competência considerada como mais importante pelos alunos dentro dessa dimensão é “*interagir com os alunos, de maneira atenciosa, diante das demandas acadêmicas*” (Rel1 – 4,44). Sobre essa interação, Paiva et al (2014) destacou, em seu trabalho sobre as competências docentes na EaD, como relevante, ratificando que, independentemente da modalidade de ensino – presencial ou EaD/ERE – o educador deve interagir de forma atenciosa, respeitosa e esclarecedora com os discentes, tendo em mente os conteúdos acadêmicos requeridos. Da mesma forma, Rezende e Leal (2013) ressaltaram a capacidade docente de interagir adequadamente com os educandos, a fim de tornar a transmissão do conhecimento mais profícua. A terceira competência mais importante na dimensão “*Relacionamento*” é a de “*administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos na relação com os alunos*” (Rel2 – 4,27), situação esta compreendida por Rezende e Leal (2013) como de alta relevância para que professores estabeleçam boas relações com os educandos, o que, para os autores, propiciaria melhores trocas em sala de aula, gerando confiança na relação e, conseqüentemente, maior abertura para que os discentes aceitem conselhos e sugestões.

A segunda dimensão considerada mais importante para os discentes foi “**Comunicação**” (4,49). Em relação aos comportamentos requeridos, os investigados manifestaram que “*comunicar-se com os alunos com a clareza e objetividade necessárias à compreensão dos conteúdos da disciplina*” (Comu1 – 4,55) constitui a competência mais relevante dentro desta dimensão. Nesse sentido, entende-se que o professor tem o papel de se expressar bem durante a comunicação com o aluno, de forma clara e objetiva, para que haja uma discussão correta e proveitosa em relação ao seu ensino e assuntos abordados, assim, o convívio com seus alunos é facilitado (REZENDE; LEAL, 2013). Goergen (2000), por sua vez, abordou que a competência comunicativa também se refere a reconhecimento da cultura e linguagem, por meio dos valores, costumes e tradições da comunidade em que se vive. Para este autor, a forma

que a cultura e a linguagem fazem parte de um determinado público interfere no recebimento de informação. Por isso, o professor deve saber comunicar, compreender, trabalhar, transmitir informações e conhecimentos (FLEURY; FLEURY, 2001).

Seguindo, ainda, as competências desta dimensão, tem-se a variável “*considerar as diferentes necessidades dos alunos para fornecer o feedback adequado*” (Comu2 – 4,43), como a segunda mais importante da dimensão “*Comunicação*”. A respeito desse comportamento requerido aos docentes, Rezende e Leal (2013) defenderam ser fundamental considerar as distinções – cognitivas, comportamentais etc. – existentes entre o alunado, a fim de identificar as melhores estratégias para aplicar em sala de aula e facilitar a aprendizagem. É certo que nem todos aprendem na mesma velocidade e com igual facilidade, e ao/à professor(a) cabe considerar as idiosincrasias do seu alunado.

A dimensão compreendida pelos alunos como a mais importante após a “**Comunicação**” é a “**Liderança**” (4,45), competência esta, amplamente, reconhecida na literatura específica (VERGARA, 2005; ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2011). Nesse aspecto, à variável “*inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais*” (Lid3 – 4,55) foi atribuída maior importância, refletindo a competência racional ou intelectual, listada por Pierry (2006), ou seja, quando o profissional da educação lança mão de traços de sua personalidade para inspirar seus alunos a se qualificarem e se dedicarem a sua formação. Inspirar alunos, em geral, é tarefa difícil que requer empatia, responsabilidade e sensibilidade dos professores.

Ainda dentro da dimensão “**Liderança**”, tem-se a variável “*influenciar os alunos em direção a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem*” (Lid1 – 4,40). Essa competência traz à tona uma contrapartida dos discentes na busca de resultados positivos na relação professor-aluno, pois se espera que este seja sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Por fim, a variável “*influenciar os alunos para assumirem as suas responsabilidades no processo de aprendizagem*” (Lid2 – 4,39) corrobora o papel do alunado na construção de uma ambiência favorável á aprendizagem, uma vez que os discentes precisam participar ativamente das aulas, de modo que se eleve a qualidade do ensino ofertado (REZENDE; LEAL, 2013).

A dimensão que sucede a “**Liderança**” é a “**Experiência prática**” (4,38). Dentre as variáveis da dimensão, a indicada como a mais importante foi “*relacionar o conteúdo teórico ministrado em sala de aula a situações práticas*” (EP2 – 4,61). Essa

variável se refere à capacidade do professor em fazer relação da teoria com a prática em sala de aula, sobretudo quando se fala de cursos com viés mais operacional como Hotelaria e Turismo (SILVA et al., 2022). Ademais, a destreza do docente em relacionar teoria à prática é um dos aspectos mais importantes que o caracterizam como competente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BRONCKART; DOLZ, 2004; FONT et al., 2015). Essa inteligência prática é o que se espera de qualquer profissional (ZARIFIAN, 2001), especialmente, dos docentes (GIMENO, 1991). Nesse ponto, entende-se como necessária a prática de atividades em sala de aula, simulando situações reais do mercado, de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados e melhor preparar os discentes para a execução de tarefas cotidianas esperadas no mercado de trabalho. Aqui, o professor é o responsável por levar e incentivar os alunos a estabelecer a relação entre teoria e prática ainda durante seu processo de formação (CATRAMBY; COSTA, 2006).

O segundo comportamento, considerado mais relevante, da dimensão “**Experiência prática**” foi “*demonstrar experiência na área da disciplina e em áreas afins*” (EP1 – 4,15). Por ser um profissional que se supõe ter mais experiência na área que seus alunos, nesta variável, espera-se que o docente apresente habilidades que possa repassar em sala de aula (FLEURY; FLEURY, 2001), lembrando que as competências não são asseguradas pelos diplomas, mas a partir das construções possibilitadas pelas experiências e aprendizagens do trabalhador (CRUZ; SCHULTZ, 2009). Esse desafio de estabelecer relação teoria e prática é amplificado para os docentes dos cursos de Turismo e Hotelaria, porquanto se trata de campos multidisciplinares que exigem conhecimentos diversos e que são ministrados, muitas vezes, por docentes que não têm formação específica nessa área do conhecimento (SEIXAS et al., 2017).

Uma outra dimensão avaliada com alto escore foi a “**Criatividade**” (4,37). Esta é uma competência considerada agregadora para o ensino, porém, que pode não estar presente na *práxis* dos professores, diante dos *gaps* existentes na formação de educadores em Turismo no Brasil (LARA, 2010). Destaca-se, outrossim, que essa competência pode ser considerada acessória para muitas realidades (PIERRY, 2006), mas para a formação dos futuros trabalhadores de um dado setor, esta competência pode ser alçada à categoria de fundamental, diante da necessidade dos docentes em promover atividades inovadoras em sala de aula (REZENDE; LEAL, 2013).

Entre as três variáveis da dimensão, a considerada mais importante pelos alunos foi “*propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado*” (Criat2 – 4,45). Alinhada a esta variável, destacou-se “*utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmar os alunos a aprenderem o conteúdo proposto*” (Criat1 – 4,24). Esses resultados evidenciam o pensamento de Rezende e Leal (2013), para quem os docentes devem explorar novos caminhos e instrumentos para ampliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, e promover maior engajamento do alunado. Para os cursos estudados, pode-se citar rodas de conversa com egressos sobre seu cotidiano, documentários e atividades midiáticas que abordem o assunto, estudo de casos, visitas e viagens técnicas que já são comprovadas serem de grande valia no ensino do Turismo e Hotelaria. Não se pode olvidar que instrumentos inovadores podem envolver o uso das TICs, tanto na EaD (PAIVA et al., 2014), quanto nos formatos presenciais de ensino (GUIMARÃES et al., 2020), sobretudo em cenários adversos como o provocado pela COVID-19 (BAKER et al., 2020).

A segunda variável mais importante dentro da dimensão “**Criatividade**” foi “*utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências discentes alinhadas às necessidades práticas do mercado de trabalho*” (Criat3 – 4,43). As metodologias ativas são estratégias de ensino que visam gerar no aluno a capacidade de debater e ter iniciativa em relação ao seu aprendizado, adquirindo um senso crítico e participativo na construção de conhecimento obtido por meio de situações e problemas reais. Como exemplos, traz-se sala de aula invertida, *design thinking*, aprendizagem por meio de problemas, gamificação e aprendizagem por meio de projetos (SOUZA; FIALHO, 2018; SEIXAS et al., 2017).

A dimensão que sucede a “**Criatividade**”, na avaliação dos discentes, é a “**Empatia**” (4,36). A empatia ajuda as pessoas a compreenderem melhor umas às outras, como terceiros se sentem, comportam-se e tomam decisões em determinadas situações. A empatia se enquadra nas competências emocionais de acordo com a classificação de Pierry (2006), lembrando que a formação superior é uma das fases que requerem mais inteligência emocional dos estudantes para lidarem com as suas mudanças pessoais e profissionais. O professor empático se torna não só um melhor educador, mas também um profissional capaz de impactar verdadeiramente a vida dos alunos que passarem pelo seu caminho, sendo este lembrado como referência e

inspiração profissional. Assim sendo, a empatia vem se mostrando *sine qua non* no contexto pandêmico atual, haja vista que a COVID-19 gerou incertezas e inseguros sobre o futuro profissional dos discentes, ao mesmo tempo em que impôs desafios quanto às novas formas de aprendizagem (CALDEIRA et al., 2020).

Das três variáveis da dimensão “**Empatia**”, a considerada mais importante da dimensão foi “*preocupar-se com a aprendizagem e desempenho dos alunos*” (Emp3 – 4,51), comportamento compreendido por Fernández (2009) como necessário aos professores, uma vez que, na visão do autor, este profissional deve buscar, como finalidade e objetivo de seu trabalho, a fixação do conhecimento de seus alunos. Em seguida, a segunda variável mais importante destacada foi “*desenvolver relação confiável e harmoniosa com os alunos que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões*” (Emp2 – 4,34). Para Rezende e Leal (2013), desenvolver relação confiável com os educandos, a ponto de compreendê-los e tornar a convivência em sala de aula boa para ambos, possibilita o diálogo e troca de conselhos que melhor solucionarão eventuais conflitos, bem como nortearão possíveis e importantes decisões profissionais dos formandos. Por fim, destacou-se a relevância de “*demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, a fim de trocar conhecimentos e experiências*” (Emp1 – 4,23). Pode-se dizer que essa variável trata da busca de um diálogo de compartilhamento de experiências e indignações a respeito da realidade que estão inseridos os trabalhadores de todas as classes e campos.

A respeito da dimensão “**Planejamento**” (4,36), esta se relaciona diretamente à antecipação aos discentes de como serão desenvolvidas as aulas durante o semestre letivo, considerando elementos como cronograma, objetivos das aulas, organização de conteúdos e definição dos métodos que serão utilizados, visando alcançar bons resultados no processo ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, maior importância é atribuída, por parte dos discentes, quando os professores buscam “*estruturar o conteúdo programático da disciplina a ser desenvolvido ao longo do período letivo*” (Plan1 – 4,43), como forma de antecipar os temas e leituras a serem realizadas, de modo que seja possível promover o engajamento do alunado – tão recomendado na literatura (FLEURY; FLEURY, 2001; JUNIOR; ESPÍNDOLA, 2007; PAIVA et al., 2014) – desde o início da disciplina.

De maneira conjunta, destacou-se a importância de “*elaborar cronograma que estabeleça uma sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas na disciplina*”

(Plan3 – 4,41), seqüenciada pela variável “*elaborar o material didático de apoio às atividades da disciplina*” (Plan2 – 4,23). É possível observar a complementação entre os comportamentos esperados pelos docentes nessa dimensão, pois uma estruturação do conteúdo perderá valor se as tarefas que forem reproduzidas não se apoiarem em material didático de qualidade e seguindo um desencadeamento lógico preestabelecido. Ressalva-se que os materiais – documentos, ferramentas, recursos audiovisuais, textos, livros etc. – propostos pelos docentes contribuem no entendimento/fixação dos conteúdos, todavia se espera que o aluno cumpra a sua parte, utilizando esses recursos, consoante as orientações docentes para construção do conhecimento. Desse modo, os professores podem explorar novos materiais e/ou criar os seus próprios, levando em questão o alinhamento com as disciplinas (REZENDE; LEAL, 2013; PAIVA et al., 2014).

A dimensão “**Comprometimento**” (4,35) se destacou como um comportamento esperado pelos professores e se destaca, de maneira geral, em todo e qualquer contexto profissional (FLEURY; FLEURY, 2001). No âmbito da docência universitária, ressalva maior foi feita para o ato de “*comprometer-se em transformar metas e objetivos da disciplina em aprendizado de qualidade*” (Comp1 – 4,43). O profissional de ensino demonstra comprometimento quando investiga as dificuldades apresentadas pelos alunos e pela instituição, reporta os problemas para os órgãos responsáveis, adapta suas aulas aos recursos disponíveis e/ou busca ou cria estes recursos, avalia o nível de inteligência predominante dos estudantes e os orienta.

As outras variáveis da dimensão “**Comprometimento**” também foram bem avaliadas e se relacionam a “*comprometer-se em atender os alunos diante das suas demandas acadêmicas*” (Comp2 – 4,32) e “*ministrar as aulas com entusiasmo para promover o engajamento dos alunos*” (Comp3 – 4,31). Quanto à primeira, destaca-se a disponibilidade dos docentes em resolver eventuais problemas que surjam na relação de sala de aula, ou ainda, quanto a trâmites acadêmicos, e dúvidas sobre conteúdos e demandas de natureza científica. Quanto ao entusiasmo esperado pelos discentes, destaca-se o aspecto vocacional dos docentes, posto que muitos se tornaram professores, motivados por maiores e melhores oportunidades profissionais na docência (SILVEIRA et al., 2020). Mesmo assim, muitos não realizam suas tarefas com intuito de aperfeiçoar seu desempenho, o que resulta em alunos desmotivados a aprender e que encararão uma longa disciplina de aprendizado independente e sem um bom apoio profissional

(JUNIOR; ESPÍNDOLA, 2007). Além disso, faz-se reforço às dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a pandemia da COVID-19, porquanto, neste período, vários elementos desafiaram os educadores a se manterem em condições psicoemocionais de lecionarem, com qualidade, as suas aulas, em virtude das necessárias adaptações ao formato virtual (ALVAREZ JR., 2020) – seja ERE ou EaD – e dos medos que a crise sanitária impôs a toda a população, fato que exigiu dos professores competências emocionais para conduzir as suas aulas (CALDEIRA et al., 2020).

Outra dimensão avaliada foi a **Didática** (4,33), esta sendo uma das mais recorrentes nos estudos inseridos no campo educacional (REZENDE; LEAL, 2013; PAIVA et al., 2014). Entre as três variáveis que formam a referida dimensão, “*desenvolver atividades alinhadas com a teoria que propiciem o aprendizado dos alunos*” (Did2 – 4,48) obteve o maior escore diante da elevada importância atribuída pelos discentes quanto à necessária destreza docente em conjugar teoria e prática (CATRAMBY; COSTA, 2006). Para apoiar este processo, sugere-se desde materiais didáticos (REZENDE; LEAL, 2013; PAIVA et al., 2014) até metodologias ativas (SEIXAS et al., 2017; SOUZA; FIALHO, 2018).

Na opinião dos discentes, “*utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula*” (Did1 – 4,38) comprova o dinamismo dos docentes em articular essas diferentes estratégias, sobretudo utilizando tecnologias para incrementar a aprendizagem (ZABALZA, 2005; CASSUNDÉ et al., 2016; SOUZA; FIALHO, 2018). A variável “*avaliar os alunos a partir do conteúdo ministrado em sala de aula*” (Did3 – 4,13) constitui umas das cobranças mais recorrentes dos discentes, haja vista que o eles se sentem injustiçados quando algum conteúdo é exigido nas avaliações sem que o docente tenha ministrado (REZENDE; LEAL, 2013). Este aspecto é considerado por Paiva et al. (2014) como chave no processo ensino-aprendizagem.

Após a “**Didática**”, os educandos reconheceram a importância do “**Domínio na área de conhecimento**” (4,30) para ampliar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, entenderam que “*demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins*” (Dom1 – 4,39) é algo bastante relevante para um campo interdisciplinar como Turismo/Hotelaria (TEIXEIRA, 2006). Outrossim, o domínio dos conteúdos propicia que o professor intermedeie discussões e debates entre os alunos com qualidade. Nesse rastro, espera-se que o docente possa “*demonstrar domínio do conteúdo ao responder aos questionamentos do alunado vinculados à disciplina*”

(Dom2 – 4,22). Esse repasse e troca de informações visa melhorar a compreensão do alunado em relação ao conteúdo que está sendo estudado (REZENDE; LEAL, 2013).

A competência **Flexibilidade** (4,3) envolve a ideia de que tanto os alunos como os professores podem perceber que alterações e atualizações em conteúdos, métodos de avaliação e ensino são bem-vindos. Isto posto, maior importância foi atribuída à variável “*rever o processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados das avaliações efetuadas*” (Flex1 – 4,33). Essa discussão consiste na percepção do profissional sobre os resultados das avaliações com o público-alvo – os discentes – e caso se considere resultados negativos, cabe a reflexão do docente acerca da disciplina e possíveis ajustes futuros, para que o haja melhoria no aproveitamento dos alunos. Aqui, mais uma vez, enxerga-se a importância dos cuidados dos professores na construção das avaliações e nas análises acerca dos resultados das escolhas avaliativas (PAIVA et al., 2014).

Destacou-se, ainda, “*agir com flexibilidade na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos*” (Flex3 – 4,30) e “*ajustar os métodos avaliativos, conforme as necessidades de mudanças apontadas, coerentemente, pelos alunos*” (Flex2 – 4,28), enquanto comportamentos esperados e que refletem a ação autoavaliativa dos docentes em realizarem ajustes quanto às escolhas metodológicas/avaliativas adotadas. Embora prática recorrente em organizações fora do setor educacional (ROBBINS et al., 2011), a estratégia da avaliação 360° pode se mostrar como interessante para que os educadores recebam o *feedback* adequado dos seus alunos sobre as possíveis mudanças a serem realizadas. E, antes de tudo, é fundamental que o docente se sinta aberto para ouvir e refletir sobre o que, de fato, pode ser modificado na sua *práxis* em sala de aula. Nessa situação, os alunos fazem os seus apontamentos em relação ao método avaliativo, o professor analisa e delibera os ajustes que serão feitos na avaliação da disciplina em questão, em consonância ao plano e metodologia de ensino e à grade curricular.

A penúltima dimensão na avaliação dos discentes foi “**Domínio de Tecnologias**” (4,25). Esta vem se mostrando de extrema necessidade aos profissionais da educação, sobretudo no cenário da atual crise sanitária envolvendo a COVID-19, quando alunos e professores se viram impossibilitados de participarem de aulas presenciais, migrando, obrigatoriamente, para o formato remoto (BAKER et al., 2020). Nesse aspecto, acelerou-se a penetração de TICs no meio acadêmico e a habilidade no

manuseio de tecnologias que apoiem a aprendizagem se mostra, portanto, indispensável aos docentes no contexto atual e futuro (GUIMARÃES et al., 2020). Logo no início da pandemia, foi possível observar professores buscando maior conhecimento sobre plataformas de *quiz* interativo, slides shows, vídeos, entre outros recursos audiovisuais.

Nesse aspecto, os discentes enxergam a relevância do professor “*desenvolver com qualidade as aulas no formato remoto/online*” (DT1 – 4,41), algo que configurou um grande desafio aos docentes acostumados com formatos presenciais, uma vez que as aulas *online* pedem técnicas e metodologias diferentes das do ensino presencial (SOUZA; FIALHO, 2018), mas as exigências para a manutenção da qualidade do ensino, nesse período pandêmico, foram desproporcionais em relação aos treinamentos e materiais oferecidos aos educadores (COOLICAN; BORRAS; STRONG, 2020). Em seguida, a prática de “*utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas*” (DT2 – 4,32) se volta a impulsionar o raciocínio dos estudantes, evitar distrações e falta de foco. Dessa maneira, compreende-se que melhor desempenho do alunado é propiciado pelos que fizeram uso dos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, tiveram maior participação em sala de aula (ZABALZA, 2005).

Por fim, ressalva foi realizada para a prática de “*manusear com destreza e facilidade as novas tecnologias que facilitam a aprendizagem*” (DT3 – 4,01). As tecnologias têm muito a somar para os professores desde o planejamento, criação de conteúdo e materiais, até os métodos avaliativos. Para que tudo ocorra de forma bem orquestrada, o professor deve ter habilidades quanto às novas ferramentas que apoiam a aprendizagem. Nesse sentido, assim como discutiram Cassundé et al. (2016), as competências tecnológicas e implementação das TICs devem ser levadas em conta no exercício da profissão docente. Cabe destacar, entretanto, quem nem todos os docentes se adaptaram bem ao ERE e ainda requerem maior suporte das suas instituições para operacionalizarem, com qualidade, as ferramentas tecnológicas em suas aulas (CALDEIRA et al., 2020). Por outro lado, houve quem defendesse que o sucesso das aulas *online* durante a pandemia se deveu mais ao apoio docente no acompanhamento das atividades acadêmicas e menos no que se relaciona às tecnologias utilizadas em sala de aula (IGLESIAS-PRADAS et al., 2021), o que reforça a maior importância atribuída aqui, pelos discentes, a dimensões como “**Relacionamento**”, “**Empatia**” e “**Comprometimento**” do que a “**Domínio de Tecnologias**”.

A dimensão com menor avaliação dos discentes – e a única com média menor que 4 – foi “**Exigência**” (3,84), talvez porque o alunado tenda a desejar maior flexibilidade do docente quanto a sua *práxis* de sala de aula. Sendo assim, os alunos reconhecem a importância de se “*exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades*” (Exi2 – 4,06), algo que pode fomentar neles a responsabilidade que não apenas o curso demanda, mas também que suas carreiras e organizações empregatícias exigirão (RODRÍGUEZ et al., 2016).

Em outro aspecto, a flexibilidade esperada pelos docentes se coaduna ao fato de que os discentes apresentaram menor concordância no que concerne às variáveis “*obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos*” (Exi3 – 3,93) e “*avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula de forma rigorosa*” (Exi1 – 3,52). No entanto, defende-se aqui que tomar decisões em relação aos assuntos acadêmicos, com base nas normas atribuídas pela instituição, é uma atitude que o docente deve apresentar diante do andamento das disciplinas, ainda que isto gere desavenças com o alunado. Para tanto, é fundamental a transparência na relação com o alunado para que se alcance a compreensão acerca das decisões tomadas pelo professor (REZENDE; LEAL, 2013). Para finalizar as discussões dos resultados apresenta-se no quadro 3 abaixo, as variáveis em ordem de importância de acordo com os entrevistados:

Quadro 3 – Ordem de importância das variáveis.

Assertivas	Média variável
Agir de maneira ética e respeitosa com os alunos.	4,80402
Relacionar o conteúdo teórico ministrado em sala de aula a situações práticas.	4,61809
Inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais.	4,557789
Comunicar-se com os alunos com a clareza e objetividade necessárias à compreensão dos conteúdos da disciplina.	4,552764
Preocupar-se com a aprendizagem e desempenho dos alunos.	4,517588
Desenvolver atividades alinhadas com a teoria que propiciem o aprendizado dos alunos.	4,482412
Propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado.	4,457286
Interagir com os alunos, de maneira atenciosa, diante das demandas acadêmicas.	4,442211
Utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências discentes alinhadas às necessidades práticas do mercado de trabalho.	4,437186
Estruturar o conteúdo programático da disciplina a ser desenvolvido ao longo do período letivo.	4,437186
Considerar as diferentes necessidades dos alunos para fornecer o <i>feedback</i> adequado.	4,437186
Comprometer-se em transformar metas e objetivos da disciplina em aprendizado de qualidade.	4,432161
Desenvolver com qualidade as aulas no formato remoto/online.	4,417085

Elaborar cronograma que estabeleça uma sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas na disciplina.	4,41206
Influenciar os alunos em direção a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.	4,407035
Demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins.	4,396985
Influenciar os alunos para assumirem as suas responsabilidades no processo de aprendizagem.	4,39196
Utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.	4,38191
Desenvolver relação confiável e harmoniosa com os alunos que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões.	4,346734
Rever o processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados das avaliações efetuadas.	4,336683
Utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas.	4,321608
Comprometer-se em atender os alunos diante das suas demandas acadêmicas.	4,321608
Ministrar as aulas com entusiasmo para promover o engajamento dos alunos.	4,311558
Agir com flexibilidade na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.	4,306533
Ajustar os métodos avaliativos, conforme as necessidades de mudanças apontadas, coerentemente, pelos alunos.	4,281407
Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos na relação com os alunos.	4,276382
Utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmar os alunos a aprenderem o conteúdo proposto.	4,241206
Elaborar o material didático de apoio às atividades da disciplina.	4,236181
Demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, a fim de trocar conhecimentos e experiências.	4,236181
Demonstrar domínio do conteúdo ao responder aos questionamentos do alunado vinculados à disciplina.	4,221106
Demonstrar experiência na área da disciplina e em áreas afins.	4,155779
Avaliar os alunos a partir do conteúdo ministrado em sala de aula.	4,135678
Exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades.	4,065327
Manusear com destreza e facilidade as novas tecnologias que facilitam a aprendizagem.	4,035176
Obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.	3,939698
Avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula de forma rigorosa.	3,522613

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a identificar as competências necessárias aos docentes dos cursos superiores de Turismo e Hotelaria sob a ótica dos discentes que estudam nos referidos cursos da Universidade Federal do Maranhão, atendendo às recomendações de pesquisa de Rezende e Leal (2013), e Guimarães et al. (2020).

Assim sendo, as competências foram identificadas, em ordem de importância da seguinte forma: Relacionamento, Comunicação, Liderança, Experiência Prática, Criatividade, Empatia, Planejamento, Comprometimento, Didática, Domínio da área de conhecimento, Flexibilidade, Domínio de Tecnologias e Exigência. Os comportamentos mais importantes para os discentes, como forma de incrementar o processo de ensino-aprendizagem foram: Agir de maneira ética e respeitosa com os alunos, Relacionar o conteúdo ministrado em sala de aula a situações práticas e Inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais. As menos importantes foram as pertencentes à dimensão Exigência diante de: Exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades, Obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos e Avaliar o conteúdo ministrado em sala de forma rigorosa.

Compreende-se que na visão dos discentes é muito importante que haja bom relacionamento entre professores e alunos, mais precisamente atitudes que sejam éticas e respeitadas, boa comunicação durante o andamento da disciplina e bons exemplos de influência advindos das atitudes do profissional que se apresenta como educador. Também é possível perceber que apontada como menos importante pelos alunos na pesquisa a exigência advinda dos professores deve ser flexibilizada considerando o contexto o qual estiverem inseridos.

A partir do exposto, este estudo aporta algumas sugestões pensando em contribuir com o processo ensino-aprendizagem nos cursos de Turismo e Hotelaria, quais sejam: a) Na relação professor-aluno e aluno-professor, atitudes pautadas em princípios éticos e fundamentais para boa convivência; b) Administrar os conflitos que possam surgir de forma equilibrada, para que seja desenvolvida confiança e abertura de diálogo entre as partes; c) Desenvolvimento de boa comunicação para as alterações e atualizações das disciplinas; d) Finalidade da disciplina e da preocupação dos

professores com o aprendizado dos discentes e e) Formação continuada como objetivo constante dos profissionais de ensino superior.

Por fim, traz-se que as limitações deste estudo versam sobre o *locus* de pesquisa – UFMA – os cursos investigados – Turismo e Hotelaria – além do público investigado – discente. Ademais, reconhece-se que outras dimensões/variáveis poderiam ter sido consideradas na presente investigação. Diante disso, recomenda-se que estudos futuros considerem: desenvolver estudos sobre competências com outras IES, inclusive privadas, ou ainda, com outros níveis de formação; investigar outros públicos como docentes e colaboradores; realizar estudos qualitativos sobre o tema em questão; aplicar técnicas de análise mais robustas para aprofundar as análises aqui realizadas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ JR., A.V. The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**. n.15, v.1, p. 144-153, 2020.

BAKER, D.MC.A; UNNI, R.; KERR-SIMS, S.; MARQUIS, G. Understanding factors that influence attitude and preference for hybrid course formats. **e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**. n.14, v.1, June, p. 174-188, 2020.

BRANDÃO, H.P. **Aprendizagem, Contexto, Competência e Desempenho: um estudo Multinível**. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2009.

_____. **Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, D. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

BRITO, Adriana Santos; SOUZA, Claudiane Lúcia. Relações entre ensino-aprendizagem e os desafios do bacharel em turismo na docência universitária: o caso de uma instituição de ensino superior (IES). **RITUR-Revista Iberoamericana de Turismo**, v. 8, n. 1, p. 74-99, 2018.

CALDEIRA, R.; SUDRÉ, S.G.S.; PEREIRA, G.J. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 162-175, set./dez. 2020.

CAPRA, F. **O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Cultrix: São Paulo. 2006.

CARDOSO, Ricardo Lopes; RICCIO, Edson Luiz; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Rausp – Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 4, p.365-379. Out./nov./dez. 2009.

CASSUNDÉ, F. R. S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C. O desenvolvimento de competências eletrônicas docentes para EAD: um estudo em uma universidade federal. **Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL**, v. 9, n. 4, p. 70–91, 2016, edição especial. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n4p70>. Acesso em: 23 de nov. 2020.

CATRAMBY, Teresa Cristina Viveiros; DA COSTA, Stella Regina Reis. Estudo de caso sobre a capacitação docente na área de turismo no Estado do Rio de Janeiro. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 5, n. 2, 2006.

CERQUEIRA, Maria de Lourde C.B; SANTOS, Solange M.M. Noção de competência na formação de professores. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.25, p.91-115, jul-dez. 2001.

COOLICAN, M.; BORRAS, J.C.; STRONG, M. Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province. **Journal of Education for Teaching**. v.46, n.4, p. 484-496, 2020.

CRUZ, Roberto Moraes; SCHULTZ, Viviane. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, p. 117-127, 2009.

DURAND, T. FormsofIn competence. Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management. Greenwich CT: JAI Press. 1998.

ESCUADERO, Juan Manuel; GÓMEZ, Alberto Luis. **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo**, n. 8, p. 37-48, 2016.

FERNÁNDEZ, José Tejada. Competencias docentes. **Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado**, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2009.

FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, 2001, p. 183-196.

FONT, Vicenç; BREDÁ, Adriana; SALA, Gemma. Competências profissionais na formação inicial de professores de matemática. **Praxis Educacional**, v. 11, n. 19, p. 17-34, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José et al. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica, 1998.

GOERGEN, P. L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances (Faculdade de Ciências e Tecnologias UNESP)**, Presidente Prudente, v. 6, p. 1-9, out. 2000.

GUIMARÃES, Valeria Lima et al. A Pandemia COVID-19 e a Educação Superior em Turismo no Estado do Rio De Janeiro (Brasil): Notas Preliminares de Pesquisa/Covid-19. **Rosa dos Ventos-Turismo e Hospitalidade**, v. 12, n. 3, 2020.

HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

IGLESIAS-PRADAS, S.; HERNÁNDEZ-GARCÍA, A.; CHAPARRO-PELÁEZ, J.; PRIETO, J.L. Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. **Computers in Human Behavior**. 119, 106713, p.1-18, 2021.

JUNIOR, G.R.; ESPÍNDOLA, P.G. Competências didático-pedagógicas do professor universitário: um diferencial para a qualidade da formação profissional dos bacharéis de

turismo. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO UAM, 4., 2007. **Anais [...]** Manaus: UAM, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEDAGLIA, J.; SILVEIRA, C. E.; GÂNDARA, J. M. G. Quatro décadas de ensino superior de turismo no Brasil: dificuldades na formação e consolidação do mercado de trabalho e a ascensão de uma área de estudo como efeito colateral. **Turismo: Visão e Ação**, v. 14, n. 1, p. 006-018, 2012.

MOGAJI, E.; ADEKUNLE, I.; ARIRIGUZO, S.; OGinni, A. Dealing with impact of COVID-19 on transportation in a developing country: Insights and policy recommendations. **Transport Policy**, n.116, p.304-314, 2022.

LARA, Luiz Fernando. O ensino da administração nos cursos de turismo no Brasil e a formação do turismólogo. **Revista Turismo Visão e Ação**, 12. n. 3, p. 277–298, setembro, 2010.

MONTEZANO, L.; MEDEIROS, B.N.; ISIDRO-FILHO, A.; PETRY, I.S. Panorama da Produção Científica da Gestão por Competências na Administração Pública Brasileira (2008 a 2018). **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, n.22, v.2, p. 280-298, 2019.

MONTEZANO, L.; SILVA, D.L.B.; COELHO JÚNIOR, F.A. Competências Humanas no Trabalho: a Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio. **Anais do XXXIX Encontro da ANPAD**, 2015.

PAIVA, Kely César Martins et al. Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. **Tourism & Management Studies**, v. 10, p. 121-128, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIERRY, F. **Seleção por Competências**: o processo de identificação de competências individuais para Desenvolvimento de pessoa. São Paulo: Vetor. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

REZENDE, Mirelle Gonçalves de; LEAL, Edvalda Araújo. Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 8, n. 2, 2013.

ROBBINS, S.P.; JUDGE, T.A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. 14ª ed. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2011.

RODRÍGUEZ, J.R.M.; GONZÁLEZ, P.R.; RAMOS-HENRÍQUEZ, J.M. La flexibilidad laboral en el sector turístico: Un análisis a partir de las ofertas de empleo. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, v.25, p.143-163, 2016.

SEIXAS, E. P. A. et al. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: Um estudo em Instituição de Ensino Superior. **Turismo-Visão e Ação**, v. 19, n. 3, p. 566-588, 2017.

SILVA, D. L. B.; SOUSA, N. C.; MONTEZANO, L. Competências necessárias aos profissionais do mercado hoteleiro sob a ótica de atores sociais do turismo de São Luís do Maranhão. **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v. 10, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/25733>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SILVEIRA, Carlos Eduardo; MEDAGLIA, Juliana; NAKATANI, Marcia Shizue Massukado. O mercado de trabalho dos egressos de cursos superiores em turismo: comparações dos dados de 2012-2018. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 14, p. 83-94, 2020.

SOGAYAR, Roberta Leme; REJOWSKI, Mirian. Ensino superior em turismo em busca de novos paradigmas educacionais: problemas, desafios e forças de pressão. **Turismo-Visão e Ação**, v. 13, n. 3, p. 282-298, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056078002.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SOUZA, Edegilson; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Competências docentes ao uso das metodologias ativas com suporte das mídias digitais. In: **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–ciki**. 2018.

STEPANEKO, V.; KASCHEVNIK, A. Competence management systems in organizations: a literature review. **Proceeding of the 20th Conference of Fruct Association**. p. 427-439, 2017.

TEIXEIRA, Rivanda Meira. Ensino superior em turismo e hotelaria no Brasil: um estudo exploratório. **Revista Turismo em Análise**, v. 12, n. 2, p. 7-31, 2001.

TEIXEIRA, S. H. A. Cursos superiores de turismo: uma abordagem histórica (1970/1979). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. **Anais [...]** Goiânia: UCG, 2006.

VERGARA, S.C. **Gestão de Pessoas**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ZABALZA, Miguel Angel. Competencias docentes. In: CONFERENCIA EM LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE CALI. Santiago de Compostela: Universidad Javeriana de Cali, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnmbpajpcgleclfindmkaj/https://xdoc.mx/preview/competencias-docentes-sala-de-aula-interativa-5ed6c3b49316b>. Acesso em: 09 jul. 2021.

Zarifian, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. (1ª ed.). São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Questionário final aplicado com discentes de Turismo e Hotelaria da UFMA via *SurveyMonkey*.

Indique a sua discordância ou concordância, em relação às afirmações sobre as competências necessárias aos docentes do ensino superior.

O(A) PROFESSOR(A) DEVE:

1. Utilizar recursos didático-pedagógicos variados em sala de aula.
2. Desenvolver atividades alinhadas com a teoria que propiciem o aprendizado dos alunos.
3. Avaliar os alunos a partir do conteúdo ministrado em sala de aula.
4. Interagir com os alunos, de maneira atenciosa, diante das demandas acadêmicas.
5. Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos na relação com os alunos.
6. Agir de maneira ética e respeitosa com os alunos.
7. Demonstrar conhecimento teórico na área da disciplina e em áreas afins.
8. Demonstrar domínio do conteúdo ao responder aos questionamentos do alunado vinculados à disciplina.
9. Avaliar o conteúdo ministrado em sala de aula de forma rigorosa.
10. Exigir o cumprimento dos horários de aula e dos prazos para entrega das atividades.
11. Obedecer, criteriosamente, normas/resoluções da instituição na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.
12. Comprometer-se em transformar metas e objetivos da disciplina em aprendizado de qualidade.
13. Comprometer-se em atender os alunos diante das suas demandas acadêmicas.
14. Ministras as aulas com entusiasmo para promover o engajamento dos alunos.
15. Rever o processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados das avaliações efetuadas.
16. Ajustar os métodos avaliativos, conforme as necessidades de mudanças apontadas, coerentemente, pelos alunos.
17. Agir com flexibilidade na tomada de decisão a respeito dos assuntos acadêmicos de interesse dos alunos.
18. Estruturar o conteúdo programático da disciplina a ser desenvolvido ao longo do período letivo.
19. Elaborar o material didático de apoio às atividades da disciplina.
20. Elaborar cronograma que estabeleça uma sequência lógica das atividades a serem desenvolvidas na disciplina.
21. Demonstrar experiência na área da disciplina e em áreas afins.
22. Relacionar o conteúdo teórico ministrado em sala de aula a situações práticas.
23. Comunicar-se com os alunos com a clareza e objetividade necessárias à compreensão dos conteúdos da disciplina.
24. Considerar as diferentes necessidades dos alunos para fornecer o feedback adequado.
25. Influenciar os alunos em direção a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.
26. Influenciar os alunos para assumirem as suas responsabilidades no processo de aprendizagem.
27. Inspirar os alunos a se dedicarem a sua formação para se tornarem bons profissionais.
28. Demonstrar capacidade de se identificar com o aluno, a fim de trocar conhecimentos e experiências.
29. Desenvolver relação confiável e harmoniosa com os alunos que permita maior abertura para que eles aceitem conselhos e sugestões.
30. Preocupar-se com a aprendizagem e desempenho dos alunos.
31. Utilizar instrumentos inovadores durante as aulas a fim de entusiasmar os alunos a aprenderem o conteúdo proposto.
32. Propor atividades inovadoras dentro e fora de sala de aula, com intuito de facilitar o aprendizado.

33. Utilizar metodologias ativas para desenvolver as competências discentes alinhadas às necessidades práticas do mercado de trabalho.
34. Desenvolver com qualidade as aulas no formato remoto/online.
35. Utilizar diferentes recursos tecnológicos para dinamização das aulas.
36. Manusear com destreza e facilidade as novas tecnologias que facilitam a aprendizagem.

Caracterização do respondente:

Qual a sua ocupação?

Estudante

Professor (a)

Sexo:

Masculino

Feminino

Prefiro não responder

Outro

Idade:

Até 18 anos

19 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

60 anos ou mais

Escolaridade:

Ensino médio incompleto

Ensino Médio Completo

Superior incompleto

Superior Completo

Pós-graduação incompleta

Pós-graduação Completo

Outro

Renda familiar mensal:

Até R\$ 1100,00

R\$ 1100,01 a 3300,00

R\$ 3300,01 a 6600,00

Acima de R\$ 9900,00

Sem renda fixa

Outro

Estado que reside:

Modalidade do curso em que estuda ou atua como docente

Graduação

Tecnólogo

Pós-graduação

Técnico

Outro

Curso que estuda

Turismo

Hotelaria/ Hospitalidade

Outro

Tipo de instituição que estuda

Universidade (Federal Estadual)

Instituto Federal

Faculdade

Centro de Educação Tecnológica

Centro universitário

Outro

A instituição que estuda

Pública

Privada