



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DA GASTRONOMIA:  
Uma análise da formação docente**

Dissertação de Mestrado apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências da  
Educação – Administração e Organização  
Escolar**

**Ana Paula Sabbag Amaral Rodrigues**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

NOVEMBRO 2019



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DA GASTRONOMIA:  
Uma análise da formação docente**

Dissertação de Mestrado apresentado à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Ciências da  
Educação – Administração e Organização  
Escolar.**

**Ana Paula Sabbag Amaral Rodrigues**

Sob a Orientação do  
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

## ***DEDICATÓRIA***

Dedico o presente trabalho ao meu esposo Francisco Rodrigues,  
que foi meu maior apoio nos momentos de angústia e sempre acreditou em mim.

Também quero homenagear minha filha Isabela,  
que fez de tudo para me alegrar e suavizar minha caminhada.

## ***AGRADECIMENTOS***

A meu pai Gilberto Amaral Batista,  
minha irmã Ana Rita Sabbag e meus irmãos, Renato e Rodrigo,  
que não mediram esforços para me dar apoio.

A minha querida mãe Margarita, que nos deixou há um tempo,  
mas fez tanto por mim ao longo da sua vida.

Aos amigos Alessandra dos Santos, Marcelo Xavier e Iolanda Brandão, que se colocaram à  
disposição para compartilhar minhas dores, tristezas e alegrias.

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Estevão pela sabedoria e paciência.

*“Não há boa culinária se, a princípio, ela não é feita pela amizade a quem ela se destina”.*

*Paul Bocuse*

## **Resumo**

O presente trabalho buscou analisar a formação acadêmica de 11 docentes de uma escola profissionalizante voltada para a gastronomia do Distrito Federal e analisar as características da gestão escolar mais comumente encontrada na Instituição de ensino SENAC DF. Foram identificados dois modelos de gestão escolar na Instituição, a saber o modelo burocrático formal e o modelo político. Foram analisados um grupo de docentes, em que todos ministram aulas práticas de cozinha. Em complemento, investigou-se se a formação pedagógica era importante para aulas em cursos com um viés predominante prático. Os resultados demonstraram que é importante haver um equilíbrio entre teoria e prática, além do que, é fundamental que o docente em gastronomia tenha habilidades pedagógicas, além das habilidades de cozinha.

**Palavra- chave:** Gastronomia, Gestão Escolar, Formação de Professores

## **Abstract**

The present work aimed to analyze the academic formation of 11 professors of a vocational school focused on the gastronomy of the Federal District and to analyze the characteristics of school management most commonly found in SENAC DF. We identified two models of school management in the institution, the formal bureaucratic and the political model. We analyzed a group of teachers, where all teach practical cooking classes. In addition, we investigated whether pedagogical training was important for classes in courses with a predominantly practical bias. The results showed that it is important to have a balance between theory and practice, and it is essential that the teacher in gastronomy have pedagogical study, in addition to cooking skills.

**Keywords:** Gastronomy, School Management, Teacher Training

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos da Burocracia presentes nas grandes instituições .....	18
Figura 2 - Dominação Burocrática (Weber) .....	19
Figura 3 - Características do Modelo Político nas Organizações Educacionais.....	22
Figura 4 - Fases do Modelo Político.....	23
Figura 5 - Limitações do Modelo Político.....	24
Figura 7 - Habilidades essenciais do docente.....	52
Figura 8 - Prática Reflexiva.....	53
Figura 9 - Organograma .....	67
Figura 10 - Participação em atividade continuada nos últimos 2 anos.....	82
Figura 11 - Participação em cursos de formação nos últimos 2 anos.....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos de Gastronomia - 2018.....	30
Gráfico 2 - Cursos de Gastronomia 2018 .....	30
Gráfico 3 - Ranking de alunos nos cursos de Gastronomia.....	31
Gráfico 4 - Quantidade de cursos de Gastronomia 2002-2018 .....	33
Gráfico 5 - PIB Brasil 2017 .....	34
Gráfico 6 - Idade dos docentes .....	70
Gráfico 7 - Formação continuada do Docente.....	71
Gráfico 8 - importância quando aos conteúdos teóricos e práticos .....	72
Gráfico 9 - Importância da formação do docente sobre espírito crítico .....	73
Gráfico 10 - Importância da formação do docente sobre técnicas .....	74
Gráfico 11 - Importância da formação docente sobre planejamento.....	75
Gráfico 12 - Importância da clareza sobre o que ensina.....	76
Gráfico 13 - Importância da criatividade da docência.....	77
Gráfico 14 - Importância da competência, segurança e espírito empreendedor.....	77
Gráfico 15 - Relevância das disciplinas .....	78
Gráfico 16 - Disciplinas consideradas pouco relevantes .....	79
Gráfico 17 - Disciplinas consideradas importantes .....	80
Gráfico 18 - Informações Sobre a Formação Docente .....	81
Gráfico 19 - Tempo que atua como docente.....	81

Gráfico 20 - Grau de relevância sobre saberes pedagógicos .....	83
Gráfico 21 - Grau de relevância sobre saberes práticos .....	84
Gráfico 22 - Cozinheiro está preparado para lecionar? .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidade Subsequente ao Ensino Médio .....	27
Quadro 2 - Componente Curricular IFB Brasília. ....	28
Quadro 3 - Principais competências do Técnico de cozinha (IFB) .....	29
Quadro 4 - Relação das disciplinas presenciais no IESB .....	38
Quadro 5 - Relação das disciplinas presenciais na UCB.....	39
Quadro 6 - Relação das disciplinas presenciais na UniEuro .....	40
Quadro 7 - Relação das disciplinas presenciais em Mauá.....	41
Quadro 8 - Relação das disciplinas presenciais no UniCeub .....	42
Quadro 9 - Relação das disciplinas presenciais no IFB .....	43
Quadro 10 - Comparativo mercado de trabalho(século XX e XXI).....	44
Quadro 11 - Os saberes gerais da formação profissional .....	58
Quadro 12 - Oferta de cursos presenciais no DF.....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições que oferecem curso de tecnólogo em Gastronomia .....	35
Tabela 2 - Oferta de cursos de capacitação rápida em Gastronomia.....	36
Tabela 3 - Registro dos questionários realizados .....	63
Tabela 4 - Registro das entrevistas realizadas .....	63
Tabela 5 - Tempo que o profissional trabalha na área da Gastronomia .....	70
Tabela 6 - Importância da formação do docente sobre teorias e práticas administrativas .....	72

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abrasel	Associação Brasileira de Bares e Restaurantes
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CAAE	Certificado de apresentação para Apreciação Ética
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNTC	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio
CR	Conselho Regional
DF	Distrito Federal
DR	Departamento Regional
GFCP	Centro Grupo da Fraternidade Cicero Pereira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
IFB	Instituto Federal Brasília
IGA	Instituto Gastronômico das Américas
INEP	Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Mtur	Ministério do Turismo
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
RJ	Rio de Janeiro
SCS	Setor Comercial Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sindhobar	Sindicato de Hotéis, Restaurantes e Bares de Brasília
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TTH	Tecnologia do Turismo e Hospitalidade
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
UO	Unidades Operativas

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1. Modelos Organizacionais De Educação .....	16
1.1 Modelo Burocrático Racional .....	17
1.2 Modelo Político.....	21
Capítulo 2. A Educação Profissionalizante no Brasil e no Distrito Federal na Área da Cozinha .....	25
2.1 O curso de gastronomia no Brasil .....	25
2.2 A formação do gastrônomo e a sua atuação profissional.....	34
2.3 Profissionalidade em geral .....	44
2.4 Profissionalidade docente e formação do professor do século XXI .....	46
2.5 A desvalorização acadêmica da educação profissional.....	54
2.6 A formação inicial e a importância da formação continuada para os docentes da educação profissional, e em especial da Gastronomia .....	56
Capítulo 3. Fundamentação Metodológica.....	60
3.1 Descrição do objeto de estudo .....	60
3.2 Procedimentos metodológicos .....	61
3.3 Roteiro dos questionários.....	62
3.4 Roteiro das entrevistas .....	63
3.5 Caracterização da instituição geral.....	64
3.6 Reflexões sobre a gestão escolar na instituição SENAC DF .....	66
3.7 Descrição e análise de dados.....	69
3.7.1 Perfil dos docentes entrevistados.....	69
3.7.2 Formação Docente.....	72
3.7.3 Formação Docente – Relevância das disciplinas tradicionalmente cursadas nos cursos de graduação.....	78
3.7.4 Informações Sobre a Formação Docente.....	81
3.7.5 Participação Docente nos últimos 2 anos de atividades de Formação Continuada .....	82
3.7.6 Participação Docente nos últimos 2 anos de atividades de Formação Continuada .....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
ANEXO I – QUESTIONÁRIO .....	99
ANEXO II - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	104

## INTRODUÇÃO

A idéia de abordar essa tema de estudo teve sua origem na minha vida profissional.

A pesquisa sugerida foi devido a dificuldade de exercer a profissão de docente, uma vez que a minha formação foi praticamente voltada para habilidades de cozinha e não da área da pedagogia. Com a formação que tive na graduação e cursos da área gastronômica, o meu foco sempre foi cozinhar. Quando fui convidada em 2007 para participar de um processo seletivo em uma escola profissionalizante, o SENAC DF, percebi o desafio de trabalhar conteúdos pedagógicos, os quais nunca tive contato e me questioneei se a minha formação era suficiente.

Desta forma, a presente pesquisa tem como finalidade realizar uma discussão sobre a formação docente dos profissionais da gastronomia. Tais profissionais durante muitos anos tiveram sua formação substancialmente relacionadas a prática no espaço da cozinha, orientados quando muito a realizarem cursos superficialmente submetidos a contribuição pedagógicas.

Considerando que a realidade atual que o curso de gastronomia passou a ser reconhecido como Curso Superior no final da década de 1990, mudando o cenário do profissional dessa área e a perspectiva de uma formação pedagógica mais consistente, muitos profissionais de produção alimentícia, como chefes de cozinha, padeiros, confeitheiros e *pizzaiolos* e, etc., têm sido contratados como docentes de prática de cozinha, sem titulação e sem a formação pedagógica.

O presente trabalho de estudo analisa a formação de docentes de uma escola profissionalizante de gastronomia situada em Brasília, no Brasil. Ainda, como esses profissionais se mobilizam para ensinar, sem a formação específica para a docência.

Com essa mudança de caracterização do profissional da gastronomia e sua atuação como educador, houve uma ressignificação de suas aprendizagem, agora, também, concentrada nos aspectos pedagógicos/metodológicos. A formação docente, compreende um processo que engloba além do fazer teórico e prático do espaço de ensino, uma autoformação. Que nada mais é do que o processo de redescoberta de si mesmo enquanto pessoa/profissional. Somente, assim, o gastrônomo/professor terá condições de pensar na sua formação docente para além das regras, fatos, procedimentos.

Realizando uma auto descoberta que esse docente será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar, ou seja mudar o filtro do conhecimento e do

próprio saber. Neste processo, também poderá adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teóricos – práticos necessários à sua formação. (Simondon, 1964 *apud* Maciel, 2003).

Como educadora, acredito que para ser considerado um bom professor, não é suficiente somente ministrar uma boa aula. Esse profissional precisa principalmente exercitar a prática reflexiva e estar preparado para conseguir superar os desafios do seu dia a dia. O bom educador não nasce com essas habilidades da docência. Ele se torna bom com a vivência e a experiência de vida.

Neste cenário, baseado em tais circunstâncias, este trabalho conduz à seguinte questão: *A formação acadêmica será relevante para os profissionais docentes de gastronomia?*

Assim, o presente trabalho foi dividido em algumas partes fundamentais:

No primeiro capítulo passamos a explicar dois modelos teóricos de gestão escolar e suas características. Explanar qual modelo de gestão a escola profissionalizante que foi estudada se enquadra.

No segundo capítulo trataremos de concepções bibliográficas sobre o cenário da educação profissionalizante voltado para a área de cozinha no Brasil e em Brasília. Nesse capítulo foi abordado sobre a diferenciação dos cursos de formação profissional no País, o constante crescimento do curso de gastronomia no país, e a importância da formação continuada para esses docentes atuantes.

O terceiro capítulo apresentaremos a pesquisa exploratória quali/quantitativa que teve aplicação de um questionário e entrevistas aos docentes de uma escola profissionalizante de cursos relacionados a cozinha, no mês de junho a julho de 2019, o objetivo foi identificar, como esses profissionais, fazem para ensinar, sem formação específica de docência. Este estudo de investigação analisou, de forma sistemática, a formação de profissionais docentes da área específica de Gastronomia.

O estudo investigou 11 profissionais que atuam como docentes em uma escola de capacitação de gastronomia em Brasília. A instituição Senac existe no Brasil há mais de 50 anos, mas a unidade estudada atua desde 2007. A Unidade de Gastronomia, conta com laboratórios específicos para atender aos alunos dos cursos de Turismo e Hospitalidade, com destaque para os cursos de Gastronomia. A escola possui um modelo organizacional formal,

onde existe uma hierarquia que compõem 40 colaboradores, sendo uma gerente, um secretário da gerência, uma secretaria escolar, 6 assistentes administrativos, 2 atendentes comerciais, 1 apoio financeiro, 2 estoquistas de alimentos, 3 serviços gerais, 2 técnicos pedagógicos, 2 nutricionistas, 1 assessora plena e 18 docentes, sendo 14 de gastronomia, 2 de turismo como eventos e camareira de hotel, 2 docentes do curso de garçom.

O recolhimento dos dados e a consolidação de resultados, será relevante a sua divulgação para estudos futuros, principalmente para os gastrônomos que pretendem iniciar a atividade docente.

O objetivo geral da pesquisa foi de identificar sobre as especificidades dos cursos de formação profissional em cozinha e a importância dessa formação para o mercado de trabalho.

Nesse processo verificamos 4 objetivos específicos que foram analisados como forma de construção do nosso conhecimento. São eles:

- Analisar o perfil dos professores das disciplinas práticas, a partir das suas características de formação acadêmica e profissional;
- Caracterizar quem é o profissional gastrônomo;
- Identificar quais ferramentas pedagógicas os professores de prática mobilizam para ensinar;
- Pesquisar se há uma auto formação dos profissionais de cozinha, no que se refere a práticas de pedagogia;

Nas hipóteses do trabalho elencamos duas possibilidades descritas como:

- **Hipótese 1:** A cultura profissional dos gastrônomos caracteriza-se por valorizar fundamentalmente os saberes práticos.
- **Hipótese 2:** A formação do docente em gastronomia caracteriza-se por ser uma formação superficialmente acadêmica.

Após a aprovação do projeto pelo conselho de ética (Unieuro DF), por meio da Plataforma Brasil – CAAE 08259419.8.0000.5056 comprovação de aprovação número 3.353.394.

## Capítulo 1. Modelos Organizacionais De Educação

Esse capítulo visa explicar sobre alguns modelos organizacionais das Instituições de Educação que servirão de alguma forma para auxiliar a compreensão da análise feita na escola profissionalizante de Gastronomia, SENAC, situada em Brasília, Distrito Federal.

Estudar o sistema de aprendizagem e os modelos organizacionais de educação é uma tarefa árdua. Há vários pontos de vistas diferentes.

Existem muitas considerações importantes que precisariam ser abordadas para um estudo mais apurado sobre o tema da gestão educacional, pois há várias lacunas de conceitos. Resolvemos fazer uma rápida abordagem como a gestão escolar interfere diretamente na construção do processo de aprendizado do aluno.

Para Lück (2006), as competências básicas do diretor escolar são promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos.

Segundo Chiavenato (2002), cada indivíduo tem sua maneira de se comportar, de agir e reagir em suas interações. Então, identificamos vários tipos diferentes de gestores educacionais. Cada um com uma característica a ser analisada. A gestão escolar é reconhecida como um dos elementos determinantes no desempenho de uma escola. Um bom clima no trabalho escolar reflete no sucesso da aprendizagem e é a palavra chave para uma boa gestão. O conceito de gestão é compreendido como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno de um objetivo em comum, embora algumas organizações utilizem como relações de venda de bens, serviços ou informações (Wellen, 2010).

É importante ressaltar que é uma visão retrocada de ofício que o diretor escolar é somente responsável pelo trabalho administrativo e burocrático, onde os mesmos demandam para os seus coordenadores a responsabilidade de sanar os problemas, eximindo-se de qualquer responsabilidade de fracasso. O gestor contemporâneo, apesar de ser uma prática comum nas escolas, onde o pensamento individualista predomina, é um reforçador de um carácter coletivo onde várias questões importantes poderiam ser discutidas e analisadas com os professores e a comunidade. O desempenho escolar é de responsabilidade geral dos membros da escola.

Visando entender sobre os tipos de gestão, realizaremos no presente trabalho um estudo com uma abordagem no modelo apresentado por Estevão (2008), que apresenta os modelos organizacionais burocrático – racional, político, comunitário/colegial, da ambiguidade, (neo)institucional, simbólico/cultural e de mercado.

Estudaremos no presente trabalho o modelo burocrático racional e o modelo político, pois são os modelos mais relevantes para a pesquisa realizada.

### 1.1 Modelo Burocrático Racional

Vários autores apresentam esse modelo como um dos mais importantes. A teoria da burocracia possui ligação com a teoria burocrática de Max Weber, onde a organização é baseada na racionalidade. O estudo sobre a burocracia está cada vez mais frequente, porém, o fenômeno e o conceito corretos são de difícil conceituação.

Esse modelo possui como característica que os meios de trabalho precisam ser formalizados e estabelecidos para garantir a eficiência. Weber ressalta que a burocratização é um modo de vida “racionalista” (Weber, 1982, p. 277). “A burocracia para ele é um tipo de poder”, sendo considerado como o padrão mais eficiente da administração.

Para o âmbito da educação, o modelo burocrático é um dos mais significativos no mundo da gestão educacional. Weber destaca em suas observações:

*As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as de instrução superior – as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são dominados e influenciados pela necessidade de tipo de “educação” que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna. (Weber, 1982, p. 277).*

Para Bush (2011), o modelo Weberiano apresenta algumas características baseadas na estrutura orgacional formal, com a intenção de buscar sempre a eficiência, por meio de abordagens racionais. Bush considera que toda grande instituição contém algum elemento da burocracia e isso ocorre também nas instituições de ensino.

**• Hierarquia da instituição é baseada em uma forma clara sobre os diferentes níveis hierárquicos.**

- A autoridade fica na estrutura no topo e os subordinados abaixo. Nas instituições escolares seriam que os diretores ficam no comando formal e os professores subordinados.

**Orientação baseada por metas.**

- Todos os objetivos e metas são orientados claramente pelas instâncias superiores da organização.

**Há uma formalização nas atividades específicas.**

- São regras formais e as escolas precisam cumprir os regulamentos, onde seus processos de controle são orientados somente pelos superiores da instituição escolar.

*Figura 1 - Elementos da Burocracia presentes nas grandes instituições (elaborada pela autora, 2019)*

Esse modelo é uma das abordagens mais coerente para entendermos a sua dimensão nas estruturas educacionais e está sempre presente nas instituições com uma ênfase maior ou em menor grau. De acordo Campos (1976), há vários graus de burocracia e cada instituição irá definir qual é o tipo ideal que pode ser usada.

*Nem toda associação formal possuirá o conjunto das características incorporadas no tipo ideal de burocracia. O tipo ideal de burocracia pode ser usado como uma régua de doze polegadas. "Não se pode esperar, por exemplo, que todos os objetivos medidos pela régua tenham exatamente doze polegadas – algumas terão mais outros terão menos" (Campos, 1976, p. 32).*

Na verdade, a Teoria da Burocracia desenvolvida por Weber destaca os aspectos da dominação e racionalidade estabelecendo normativamente o valor da eficiência. Assim sendo, a organização burocrática apresenta uma relevância sobre os demais modelos organizacionais, pois é o sistema dominante nas sociedades modernas, sendo apresentada como uma estratégia de administração escolar. De acordo com análise de Matos (1979, p. 22), a ênfase dada por Weber a concepção burocrática acaba se mostrando como umas das mais completas e importantes na teoria da administração.

*Max Weber, sociólogo alemão, o maior teórico da burocracia liga o conceito de burocratização às exigências decorrentes da grande dimensão atingida pela estrutura organizacional e a grande complexidade que caracteriza suas responsabilidades. Para justificar a superioridade da burocracia, sobretudo as formas historicamente conhecidas de administração, Weber alinhou*

*fatores tais como: estabilidade, previsibilidade de resultados e magnitude e controle das operações.*

Baseando-se nos seus conceitos de burocratização e racionalização, Weber (1991) entendia que era necessário para a sociedade tivesse uma autoridade racional legal fundamentada em regras normativas. Diante das características Weberianas de organização e regras evidenciando sempre a eficiência, transpondo para uma visão acadêmica, o diretor escolar ou administrador deve desempenhar por meios de controle, os processos para que ocorra a efetivação do poder exercido e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Weber (1991, p. 147) esclarece que a dominação burocrática significa:

<b>Dominação Burocrática</b>	1) a tendência ao nivelamento no interesse da possibilidade de recrutamento universal a partir dos profissionalmente mais qualificados;
	2) a tendência à plutocratização no interesse de um processo muito extenso de qualificação profissional (frequentemente quase até o fim da terceira década da vida);
	3) a dominação da impessoalidade formalista: <i>sine ira et studio</i> , sem ódio e paixão, e, portanto, sem “amor” e “entusiasmo”, sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para “cada qual”, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo.

*Figura 2 - Dominação Burocrática de Weber (elaborada pela autora, 2019)*

Segundo Lima (1992), o modelo burocrático, por enfatizar a importância dos papéis e das relações formais, pode assumir um sentido negativo, associado a uma disfunção de trabalho, quando há o exagero nas suas formalidades, prevalecendo uma característica demasiadamente burocrática (Wise, 1979).

Campos (1976) reforça que as normas e as ferramentas de trabalho deixaram de ser parte do trabalho e passaram a ser objetivos mais importantes, ou seja, “a submissão às normas, de início concebida como meio, transforma-se em um fim em si mesma” (Campos, 1976, p. 113), passando o cumprimento de normas o fator principal. Por isso que muitos estudiosos analisam as disfunções burocráticas e questionam o excesso da empregabilidade da mesma.

*Na medida em que há a acentuação da burocratização, ocorre acentuação da hierarquização, associada à criação de níveis de burocratas, cujas responsabilidades maiores se tornam as de atuarem como “zeladores” de normas e regulamentos estabelecidos e legitimam a sua posição e o seu trabalho. Hierarquia pressupõe um poder de influência unidirecional, de cima para baixo e de fora para dentro. (Lück 2008, p. 88-89).*

Um dos princípios que regem as organizações de ensino é a eficiência ou a busca dela. Na burocracia não há espaço para demonstração de qualquer tipo de sentimento como empatia ou gratidão. De acordo com Motta (2004), toda escola é uma organização burocrática e pode ser bastante diversa. As instituições possuem normas e escritas exaustivas, formadas muitas vezes por conjuntos abstratos.

Para entendermos a importância do modelo Weberiano para as instituições, após a segunda guerra mundial, esse modelo se tornou a principal fonte de estudo das organizações administrativas, inclusive da educação. Tragtemberg (1980) destaca que características como divisão de trabalho horizontal e vertical, regras e normas técnicas para desempenho de cada cargo, seleção de pessoal realizada por meio de mérito, impessoalidade e atividades conduzidas por normas escritas são características evidentes do modelo ideal weberiano. Thuerler (2001) caracteriza que no processo educativo, a escola passou a orientar suas ações conforme a lógica burocrática, primando pela organização rígida baseada em normas de ação.

No Brasil, a partir dos anos 1930, a imposição de empresas capitalistas marca a administração escolar interferindo na gestão administrativa e pedagógica, de acordo com Tavares (2014). Ribeiro (1952) enfatiza que a história do modelo burocrático escolar no Brasil era associada o empreendimento educacional importado de outros países imposta pela demanda da Revolução Industrial. Autores como Anísio Teixeira (1962) e Lourenço Filho (1963) caracterizam esse pensamento administrativo brasileiro importado de além-mar.

*A especialização de um ramo da Pedagogia, sob a denominação de Administração Escolar, é uma criação americana. Foi nos Estados Unidos que ela começou a ser sistematizada por Cubberley, da Universidade de Stanford, no começo deste século. Conta ele mesmo que, partindo de diversas publicações feitas sob diferentes títulos, [...], foi, através de inúmeras dificuldades, organizando paulatinamente seus cursos, até passar da fase que denominou “dos relatórios de experiências pessoais bem sucedidas” (relatórios semelhantes aos que entre nós foram publicados por Anísio Teixeira a respeito de sua atuação como diretor de ensino no Distrito Federal [...]), para a formulação de “princípios do que se deveria fazer e porque o deveria” (Ribeiro, 1952, p. 99)*

Segundo Sander (2007), desenvolveu-se nas escolas uma corrente pragmática no intuito de solucionar os problemas da organização. Muitas pessoas adeptas da organização burocrática

não conseguiam pensar em outros modelos de organizações para resolver os conflitos, com receio de acarretar consequências graves, comprometendo a qualidade de ensino.

Para Motta (2004), da escola sairão vários indivíduos com características reprodutoras dos burocratas do modelo “ideal” de Weber como: o idealista, o operário, o burocrata e o empresário. Na escola não será difícil de encontrar pessoas ineficientes, com características formalizadas pela burocracia. Estevão destaca:

*Então, o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas, é, por si só, analiticamente insuficiente, repito, para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas. (Estevão, 2018, p. 21).*

Por conseguinte, o modelo burocrático racional deve ser analisado cautelosamente no âmbito da educação, pois é possível ser considerado insuficiente, podendo levar ao fracasso escolar e rendimento insignificante de vários alunos, principalmente quando há questões referentes a resistências à mudança, inovação e resolução de conflitos.

## 1.2 Modelo Político

O modelo político é um modelo complementar ao burocrático racional. Abre-se espaço para a barganha e negociação de interesses. A característica mais marcante desse modelo é que a tomada de decisão faz parte de um processo de negociação política e é considerada um conflito natural. Na escola política as diversas forças internas e externas de poder procuram defender seus interesses específicos, mesmo que eles se choquem com os interesses institucionais, segundo Magalhães (2017).

Para alguns autores, como Estevão (2018), esse modelo é um dos mais relevantes para compreender as dinâmicas organizacionais e educacionais, pois, diferentemente do modelo burocrático formal, onde há resistências às mudanças, despersonalização do relacionamento e sinais claros de autoridade, o modelo político é visto como uma “arena”, podendo ser considerado para o âmbito social como um ringue de lutas e liberdade.

No modelo político se reconhece a complexidade e a importância da participação das pessoas dentro das organizações. De uma forma analítica, a estrutura formal burocrática é mais fácil no sentido da gestão humana, uma vez que as normas e a hierarquia estão muito bem definidas. Como no modelo político há condutas diferentes, por conta dos objetivos pessoais e coletivos, esse modelo reflete uma complexidade para ser gerenciado.

Segundo Marsh (1991, *apud* Estêvão, 2018, p. 22) são ligações de interesses que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade. É importante destacar que nesse modelo existe uma formalidade, mas possui também diversidade de conveniências e benefícios.

Bush (2011, p. 99, *apud* Magalhães, 2017, p.35) destaca algumas características marcantes do modelo aplicado às organizações educacionais, conforme figura 3.

---

## **Modelo Político**

O modelo está preocupado em satisfazer interesses pessoais e em grupos que formam alianças políticas temporárias para defender assuntos específicos;

---

O modelo foca em atividades de grupo aos invés de considerar a instituição como um todo. Ou seja, os subgrupos políticos mais fortes da organização terão ênfase no processo decisório referente aos seus interesses peculiares;

---

As decisões são complicadas e abstrusas, pois há um processo de barganha. As decisões são inconstantes, pois o grupo politicamente mais forte está na liderança temporária da instituição

---

*Figura 3 - Características do Modelo Político nas Organizações Educacionais (elaborada pela autora, 2019)*

Esse modelo com características complexas, principalmente na linha de tomadas de decisões, possui para muitos autores um processo com alguns entraves, principalmente pela volátil instabilidade de propósito dos objetivos. Autores como Baldrige (1971), enfatiza cinco fases distintas e interligadas que esse modelo possui como configuração:

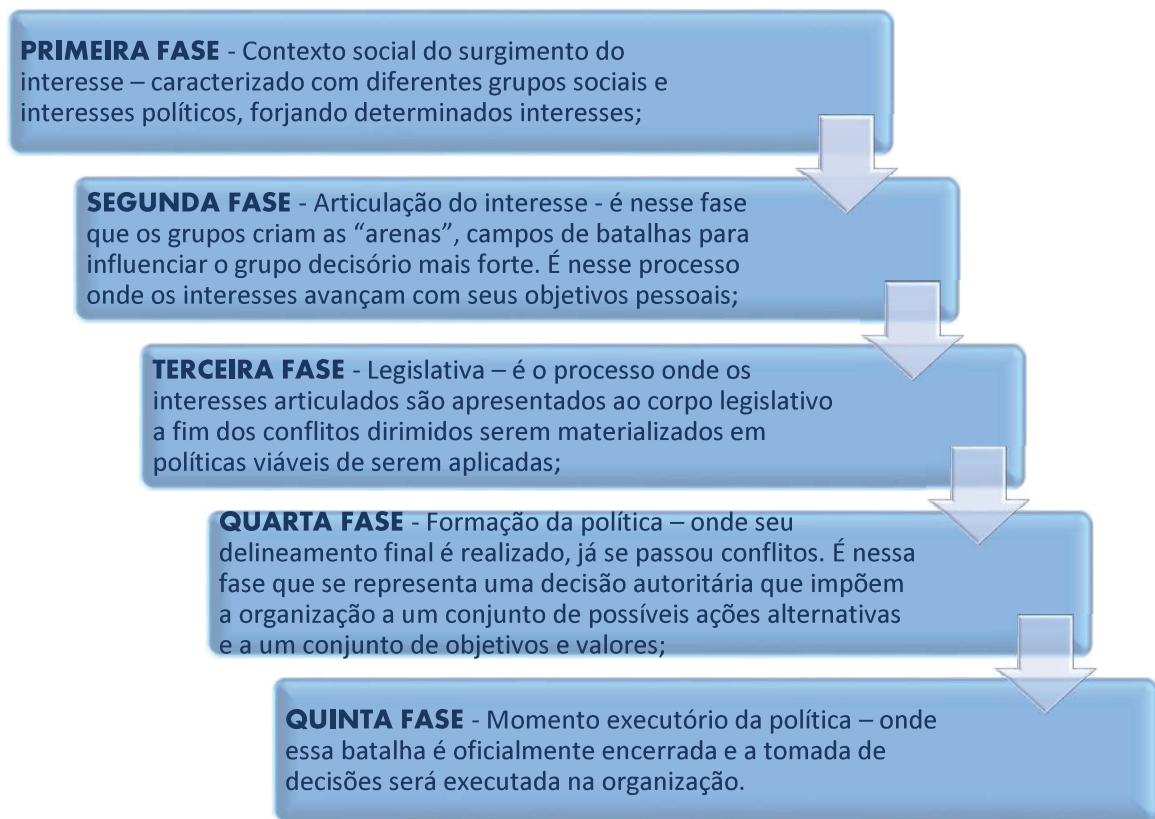


Figura 4 - Fases do Modelo Político (elaborada pela autora, 2019)

A instabilidade de mudar radicalmente em qualquer uma das fases é um dos aspectos que formam o modelo político complexo. Ball (1989) considera que as escolas são “espaços de disputa ideológica”. Bush (2011) ressalta que há dois poderes nas instituições e que são invocadas intrinsicamente nos processos decisórios: a capacidade de influência e a força da autoridade. A *expertise* existente nas pessoas influenciadoras, não necessariamente é formalizada na hierarquia, porém, é algo inerente, que habita e influencia os resultados de decisão, além da força da autoridade legitimada dos líderes da instituição.

É por isso que esse modelo apresenta uma tendência de enfatizar as influências externas nos seus processos decisórios, sendo o modelo político considerado como mais descritivo, analítico do que normativo. Para Bush (2011, p. 120-121) esse modelo pode ser considerado manipulativo, desonesto e destrutivo. O gestor terá que ser um mediador das “arenas” e moderador de forças no ciclo do processo de decisão. O autor, então, apresenta algumas limitações de fragilidade predominantemente do modelo político:

### Limitações do Modelo Político

- O modelo apresenta demasiadamente influência dos grupos politicamente mais fortes, sejam internos ou externos;
- O resultado consensual da colaboração dos profissionais não é prioritário, pois o modelo enfatiza muito os conflitos existentes;
- O modelo pode negligenciar padrões formais da organização, pois o foco está nos conflitos, na influência e na manipulação dos processos decisórios políticos e não em execução de gestão.

Figura 5 - Limitações do Modelo Político (elaborada pela autora, 2019)

Estêvão (2018, p. 25) afirma sobre o modelo político:

*O poder (e o sistema político), torna-se deveras difícil enquadrar teoricamente não só a incerteza e a ambiguidade da acção organizacional e da atividade política nas organizações mas também outros desenvolvimentos mais críticos relacionados com os diferentes interesses em que o poder se baseia, com a plurivocidade das racionalidades conflituais, com os mecanismos de reprodução dos sistemas de controlo mais amplos e com as lógicas de dominação ao nível das práticas materiais e ideológicas.*

Diante das características apresentadas, é possível concluir que este modelo é um complemento ao modelo burocrático racional. As pressões são exercidas por pessoas com grande influência no processo de decisão em prol de algum interesse pessoal ou coletivo. O ser humano é o fruto das relações sociais e as instituições são formadas por pessoas que interagem entre si. Essas instituições, mesmo com modelos de organização estruturadas mais formais e rígidas, são inerentes às forças informais políticas gerando conflitos internos e uma imagem fragmentada da construção da ordem institucional.

## Capítulo 2. A Educação Profissionalizante no Brasil e no Distrito Federal na Área da Cozinha

### 2.1 O curso de gastronomia no Brasil

O Brasil tem como característica em sua história um processo de construção de profissionais trabalhando nas cozinhas das casas brasileiras que tiveram formação inicial como aprendizes de cozinheiros, estes, aprendizes de outros cozinheiros. Tal fato demonstra uma formação concentrada na prática e no cotidiano do universo das trocas de receitas e informações, baseados na informalidade e no processo empírico.

A formação de profissionais de gastronomia no Brasil era algo empírico e as funções eram passadas por meio de alguma ajuda de um cozinheiro com mais experiência e paciência (Rodrigues, 2009).

A procura de alimentos faz parte da existência humana. De acordo com Franco (2001), desde o início das civilizações o homem esteve à procura de alimentos. Ele conseguiu desenvolver equipamentos, técnicas de conservação e cocção, passando da necessidade de alimenta-se para o prazer de comer.

Mais do que para sobrevivência, o alimento possui um poder expressivo para a sociedade. Para Pollan, (2013, p.15), “a refeição compartilhada, não é algo insignificante. Trata-se de um dos fundamentos da vida em família, o lugar onde as crianças aprendem a arte da conservação e adquirem os hábitos que caracterizam a civilização: repartir, ouvir, ceder a vez e administrar diferenças”.

O ato de cozinhar tem o poder de unir as pessoas, pois cria vínculo emocional. Também pode ser considerado como terapia contribuindo para o bem-estar e o equilíbrio emocional dos indivíduos. O alimento está relacionado a afeto, troca, cuidado, propósito de confraternização, estando sempre presente nas mais variadas culturas e celebrações sociais e religiosas.

Nesse contexto, os cozinheiros (as) trabalhando diretamente na linha da produção de estabelecimentos comerciais como hotéis e restaurantes seguiam a mesma diretriz dos que trabalhavam nas famílias, ou seja, de forma empírica, construindo um espaço de auto formação e generalização do fazer gastronômico.

Se o conhecimento dos afazeres do cozinhar era transmitido no processo de aprendizado prático, outra característica é quem eram as pessoas que para esse espaço se encaminhavam. Segundo Araújo (2014), ao longo dos anos, a profissão que consistia em trabalhar na cozinha era direcionada à pessoas sem qualificação técnica. Ex-presidiários, pessoas que não tinham *expertise* em nenhuma área eram destinadas a trabalhar em cozinhas, como se fosse um trabalho sujo, um castigo ou punição. A maioria das pessoas iam trabalhar em uma cozinha quando nada mais tinham de opção profissional. Aprendiz com baixa ou nenhuma remuneração.

Inicialmente, o Brasil não tinha referência em ensino profissionalizante voltado à cozinha. O ensino de gastronomia não possuía a tradição de escolas internacionais consagradas e centenárias como a *Le Cordon Bleu*, fundada em 1895 em Paris, na França, e em funcionamento até os dias atuais (Furtado, 2011).

Em 1951 houve a criação do Curso de Formação Profissional para Garçom e Cozinheiro na Escola Profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC. A partir desse primeiro movimento vão se ampliando a oferta de curso de curta duração livres, voltados para a capacitação das pessoas que trabalhavam ou tinham interesse em trabalhar na área da gastronomia.

Os primeiros Cursos Superiores no Brasil a terem uma preocupação voltada para a gastronomia foram os relacionados ao Turismo. Ainda que não tivessem disciplinas diretamente focadas nessa questão, apresentavam o assunto como importante para os setores hoteleiro, de hospitalidade e de lazer.

O caminho a ser percorrido por pessoas que se interessassem em uma formação na área de gastronomia era possível por meio dos cursos de qualificação profissional, onde o aluno poderia aprimorar suas habilidades e especializar-se em determinada área, tais como: cozinheiro, confeitoiro, padeiro, *pizzaiolo*, salgadeiro, *sushiman*. A duração média dos cursos era de semanas ou meses, considerados cursos breves. Tal formação era oferecida tanto para amadores quanto para profissionais que necessitavam ter formação continuada, não sendo pré-requisito, à época, muitas vezes sequer o nível médio.

Atualmente, além dessa formação, que continua existindo, há possibilidade do exercício profissional com formação qualificada em gastronomia voltando sua concentração na área técnica e superior. Uma qualificação mais aprofundada com direito a Certificação e Diploma reconhecido pelo Estado.

O Curso técnico tem duração mínima de 800h. Essa modalidade é, essencialmente, uma visão mais global da profissão, pois o aluno não ficará focado somente em uma disciplina. A formação abrangerá várias matérias relacionadas com a cozinha nas atividades para doce e salgados, sendo mais aprofundado que o curso de qualificação de poucas horas. O curso técnico não é considerado um curso de nível superior. O aluno pode fazer o curso tendo finalizado o ensino médio (curso chamado de modalidade subsequente) ou mesmo cursando paralelamente, em Instituições que conferem diplomas profissionais (Ministério da Educação, Lei de diretrizes e bases, Lei nº 5.692 de 1971).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio, CNTC (2016, p. 246), entidade que é a máxima representação dos trabalhadores do setor de comércio e serviços do Brasil, um contingente de mais de 12 milhões de cidadãos enfatiza que eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer compreende “tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais”.

Como exemplo de formação técnica em gastronomia, cita-se abaixo o Curso Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília – IFB. Essa Instituição é de ensino público brasileiro, com sede em Brasília, no Distrito Federal e com outros 10 campus pela cidade.

### Modalidade Subsequente ao Ensino Médio

<b>Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer, sequencial com terminalidade</b>
<b>Módulo I:</b> Certificação intermediária: Auxiliar de Cozinha Carga Horária: 400 horas – 480 horas-aula de 50 minutos
<b>Módulo II:</b> Carga Horária: 400 horas – 480 horas-aula de 50 minutos
<b>Habilitação/Carga Horária:</b> Técnico em Cozinha 800 horas / 960 horas-aula de 50 minutos + 120 horas de estágio supervisionado obrigatório

*Fonte: Plano de Curso Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio – IFB (2019, p. 4)  
Quadro 1 - Modalidade Subsequente ao Ensino Médio*

De acordo com o plano de curso da Instituição citada descreve:

*A duração total do curso é de dois módulos, correspondentes ao período de um ano. A organização curricular do curso Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio foi elaborada em módulos dependentes nos quais os conhecimentos estão agrupados*

a um conjunto de competências técnicas que possibilita saída intermediária com certificação de qualificação profissional.

A certificação intermediária proporciona flexibilidade à educação profissional permitindo ao aluno cursar um módulo e retornar à escola para complementar o curso. A carga horária semestral/modular está programada de forma a otimizar a execução do curso, respeitando a carga horária mínima de acordo com a legislação vigente.

No plano de curso tem como objetivo atender ao mercado e oportunizar ao cidadão qualificação profissional técnica para atuação na organização da cozinha, na seleção e no preparo da matéria-prima e na elaboração e organização dos pratos do cardápio. O egresso do curso será igualmente capaz de executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos; realizar a operacionalização e manutenção preventiva dos equipamentos e maquinário de cozinha; fazer a armazenagem de diferentes tipos de gêneros alimentícios, além do controle de estoque, consumo e custos.

(Plano de curso técnico em cozinha subsequente ao ensino médio – IFB, 2019, p. 08).

### Componente Curricular IFB

#### Hora/aula de acordo com o plano de curso Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio

<b>Módulo I</b>	
❖ Ambientação Profissional	80 Horas – 96 Hora/ aula
❖ Habilidades de Cozinha I	80 Horas – 96 Hora/ aula
❖ Higiene e Segurança Alimentar	60 Horas – 72 Hora/ aula
❖ Informática Aplicada	40 Horas 48 Hora / aula
❖ Linguagem e Comunicação em Língua Estrangeira – Francês Aplicado aos Serviços de Cozinha	– 40 Horas – 48 Hora/aula
❖ Matemática	50 Horas- 60 Hora/ aula
❖ Português Instrumental	50 Horas60 Hora/aula
<b>❖ Subtotal 400 horas</b>	<b>480 horas/aula</b>
<b>Módulo II</b>	
❖ Habilidades de Cozinha II	80 horas 96 Horas/aula
❖ Confeitaria e Panificação	– 80 horas 96 Horas/aula
❖ Cultura e História da Alimentação	40 Horas 48 Horas/aula
❖ Empreendedorismo	40 Horas 48 Horas/aula
❖ Estoque, Almoxarifado e Custos	40 Horas 48 Horas/aula
❖ Nutrição e Restrições Alimentares	60 Horas 72 Horas/aula
❖ Técnicas de Bar e Restaurante	60 Horas 72 Horas/aula
<b>❖ Subtotal 400 Horas</b>	<b>480 horas/ aula</b>
<b>Total dos dois módulos 800h / 960 hora aula com mais Estágio Supervisionado Obrigatório 120h – 144 hora aula</b>	
<b>Totalizando Geral de 920horas / 1104 hora aula</b>	

Fonte: Plano de Curso Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio – IFB p 38  
Quadro 2 - Componente Curricular IFB Brasília.

O curso do técnico do IFB Brasília é um curso que avalia o aluno por competência. Segundo Moretto (2013), as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas. E essas competências são desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem, no cotidiano escolar.

Abaixo, encontra-se a sistematização das principais competências profissionais gerais do curso Técnico de Cozinha do curso de técnico do IFB – Campus Brasília:

### **Competências profissionais gerais do Técnico de Cozinha - IFB**

- Comunicar-se com fluência, clareza, cordialidade e desenvoltura usando a linguagem verbal e não-verbal de forma adequada às situações comunicativas próprias dos espaços profissionais de cozinha;
- Interpretar fichas técnicas de preparação gastronômicas;
- Produzir refeições seguras e nutricionalmente saudáveis;
- Aplicar as normas de segurança do trabalho específicas do setor;
- Aplicar os princípios das relações interpessoais na área de alimentos e bebidas;
- Preparar diferentes tipos de pratos quentes e frios, considerando as técnicas de produção;
- Controlar o estoque e solicitar compras, utilizando as ferramentas para otimização do trabalho na cozinha;
- Compreender, avaliar e propor melhorias nos serviços de preparação de alimentos;
- Executar os procedimentos operacionais da produção e apresentação de alimentos de acordo com a rotina estabelecida pela área da gastronomia;
- Executar as técnicas básicas clássicas de produção de alimentos;
- Adequar a produção de alimentos na cozinha considerando as pessoas com restrições alimentares;
- Elaborar preços de custo e vendas;
- Identificar os tipos de serviços de alimentos e bebidas mais adequados às preparações de pratos do restaurante.

*Fonte: Plano de Curso Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio – IFB (2019, p 15)  
Quadro 3 - Principais competências do Técnico de cozinha (IFB)*

Após a coleta das informações acima, constatou-se que há diferenças dos cursos técnicos (nível médio) e tecnólogos (nível superior) oferecidos na cidade de Brasília. As diferenças vão além somente da escolaridade que ambos ofertam. Disciplinas que são ministradas no curso técnico pelo IFB do Distrito Federal são diferentes do curso de graduação, o tecnólogo, ofertado na cidade, como Cozinha internacional, Inglês e Francês instrumental, administração gastronômica, Lanches e Canapés.

Para Cordão & Moraes (2017) todos os cursos realizados posteriormente à conclusão do ensino médio (etapa final da educação básica), destinam-se de uma forma ou outra à educação profissional. O autor não distingue cursos por serem de capacitação técnica ou superior. Para ele, todos os cursos em rigor têm como objetivo formar o aluno para o desenvolvimento

profissional e para o campo de trabalho. Ele sustenta que a formação do profissional vai além da formação da escola.

Moraes (2010) argumenta que “nem tudo que aprendemos formalmente na escola é o que há”. Alguns cursos merecem atenção especial, principalmente os que exigem habilidades técnicas manuais, pois a escola precisa estar preparada para atender as especificidades. Ele enfatiza muito o currículo oculto o qual, inerente a própria vontade da escola, aparecerá. Na área de Gastronomia, uma das características é a reprodução dos pratos internacionais e regionais. Mesmo planejando as aulas formalmente, é usual o aluno utilizar os temperos e sabor dos pratos de acordo com a sua própria realidade e os insumos que encontra mais facilmente na sua região. Isso acarreta muitas vezes na improvisação de uma receita clássica, fugindo da programação inicial do currículo oferecido.

O curso superior em gastronomia no Brasil pode ser nas modalidades de bacharelado e tecnologia, indica Rodrigues (2009). De acordo com o INEP, até 2016 haviam 169 cursos de Gastronomia no Brasil. A tabela abaixo demonstra como estes cursos estão geograficamente divididos nas cinco regiões do país.

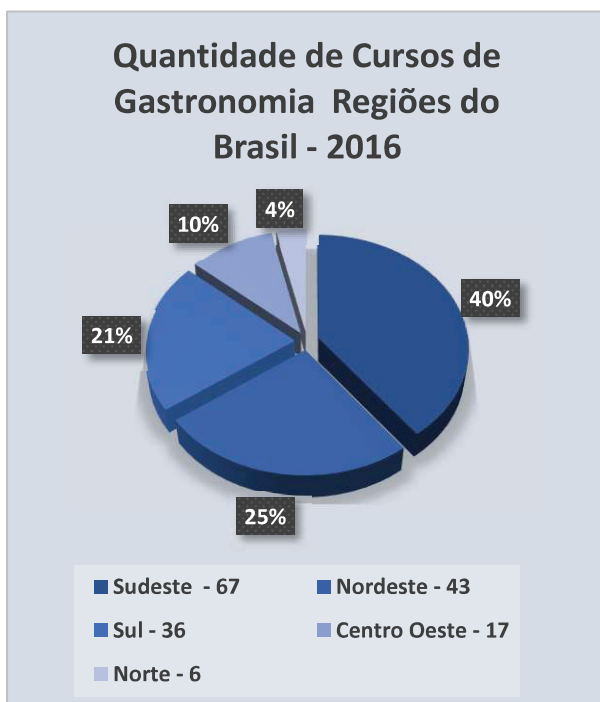


Gráfico 1 - Cursos de Gastronomia - 2018

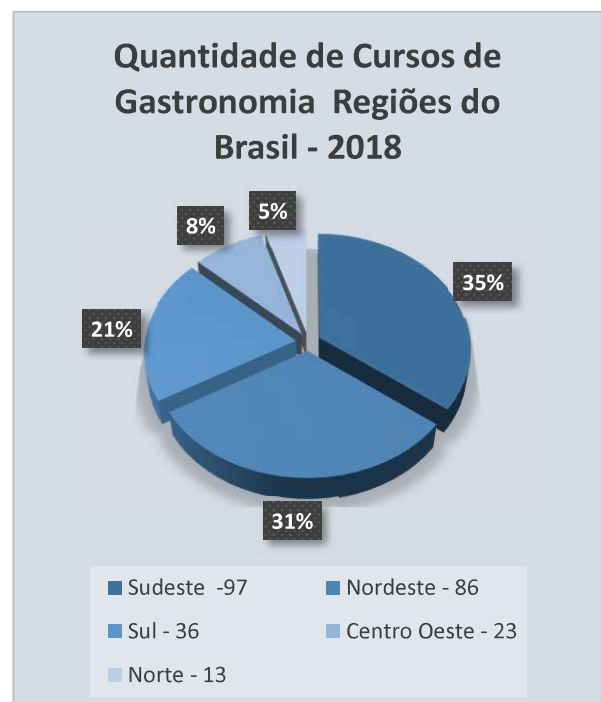


Gráfico 2 - Cursos de Gastronomia 2018

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis pelo INEP (2019)

Sobre a análise dos gráficos apresentados acima, constatou-se que nos últimos dois anos 2016 a 2018 a quantidade de Cursos de Gastronomia apresentou crescimento significativo:

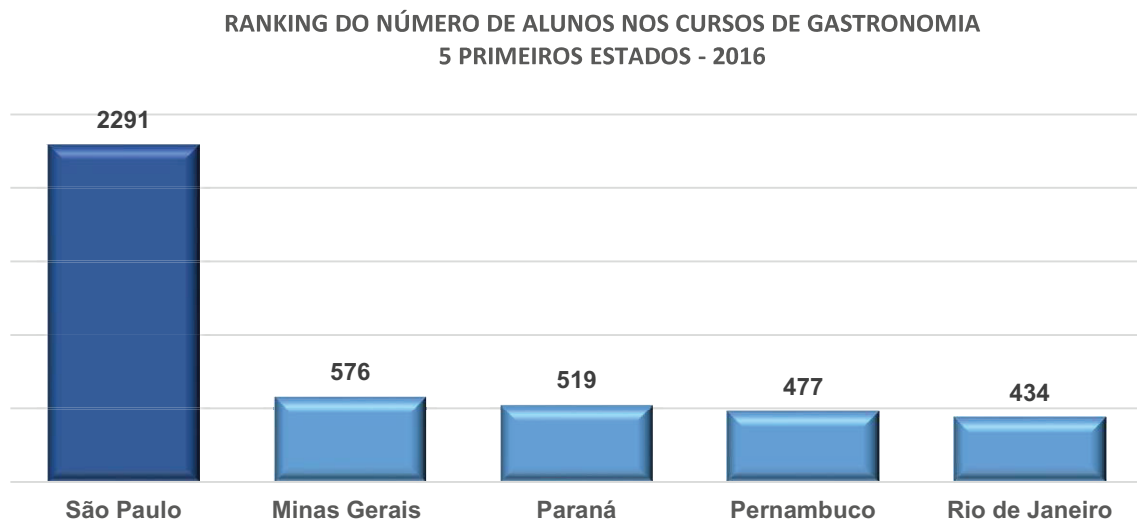
- A região Sudeste evoluiu de 67 para 97 cursos correspondente crescimento de 45%
- A região nordeste evoluiu de 43 cursos para 86 correspondente crescimento de 100%

- A região Sul não houve crescimento permanecendo em 36 cursos estabelecidos
- A região Centro Oeste evoluiu de 17 para 23 cursos correspondente crescimento de 35%
- A região Norte evoluiu de 6 para 13 cursos correspondente crescimento de 117%

Já houve um certa dificuldade em relação ao histórico de aprendizado para atuação em cozinha, pois durante muitos anos, por falta de políticas públicas, o cenário que se apresentava era de que somente o método empírico era atuante, pois as escolas profissionalizantes apareceram tardiamente no Brasil (Araújo, 2014).

Hoje o curso de Gastronomia é um dos que está em evidência e há uma glamourização. Isso acontece, entre outros fatores, devido a vários programas de televisão no mundo todo e livros de pessoas famosas que enaltecem a profissão.

O Censo Superior de 2016 indica os estados e a quantidade de cursos de gastronomia. O gráfico abaixo demonstra os cinco primeiros neste ranking. Não foram disponibilizados os dados de 2017 e 2018.



*Fonte: Gráfico elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis pelo INEP  
Gráfico 3 - Ranking de alunos nos cursos de Gastronomia*

O gráfico acima demonstra que o estado de São Paulo (SP) concentra a grande maioria de alunos matriculados em cursos de gastronomia. Isso se dá por fatores diversos. A capital do estado, São Paulo, tem a característica de ser cosmopolita, reconhecida internacionalmente. Esta é uma cidade onde várias outras cidades, inclusive do exterior, se encontram. Todas dividem espaço em setores diversos como arquitetura, artes, moda, religião e também na gastronomia.

São Paulo é uma das maiores cidades do mundo e a maior da América Latina. É uma cidade reconhecida por seu vasto polo gastronômico, com milhares de estabelecimentos de portes diversos que atendem públicos e classes sociais variadas. Dados do Ministério do Turismo (Mtur) indicam que em 2017, 32,5% dos turistas internacionais entraram no Brasil por este estado. Essa gama de oportunidades na gastronomia desperta o interesse dos estudantes pelo setor, o que fica claro no expressivo número citado no gráfico, quase quatro vezes mais que o segundo colocado.

O estado de Minas Gerais (MG), que aparece em segundo lugar no ranking, é conhecido pela sua gastronomia peculiar. Segundo Moura (1999), Minas Gerais também impressiona pela diversidade e qualidade das frutas frescas. São receitas locais diversas aos admiradores da boa gastronomia. Esse reconhecimento movimenta um dos setores da atividade econômica: o turismo.

*Os mineiros são conhecidos pela sua mesa farta e variada. Faz cinco refeições ao dia, sendo três delas gastas em café, sempre acompanhado de broas, pão com manteiga, bolos, roscas, pão de queijo, biscoitos, queijo fresco e a goiabada. Ainda sobre relatos do autor, no interior a rapadura substitui o açúcar para adoçar o café. Os adultos quase não tomam leite, que é famoso por sua qualidade e dá queijos quase sempre muito frescos. (SENAC, DN. 1988, p.126).*

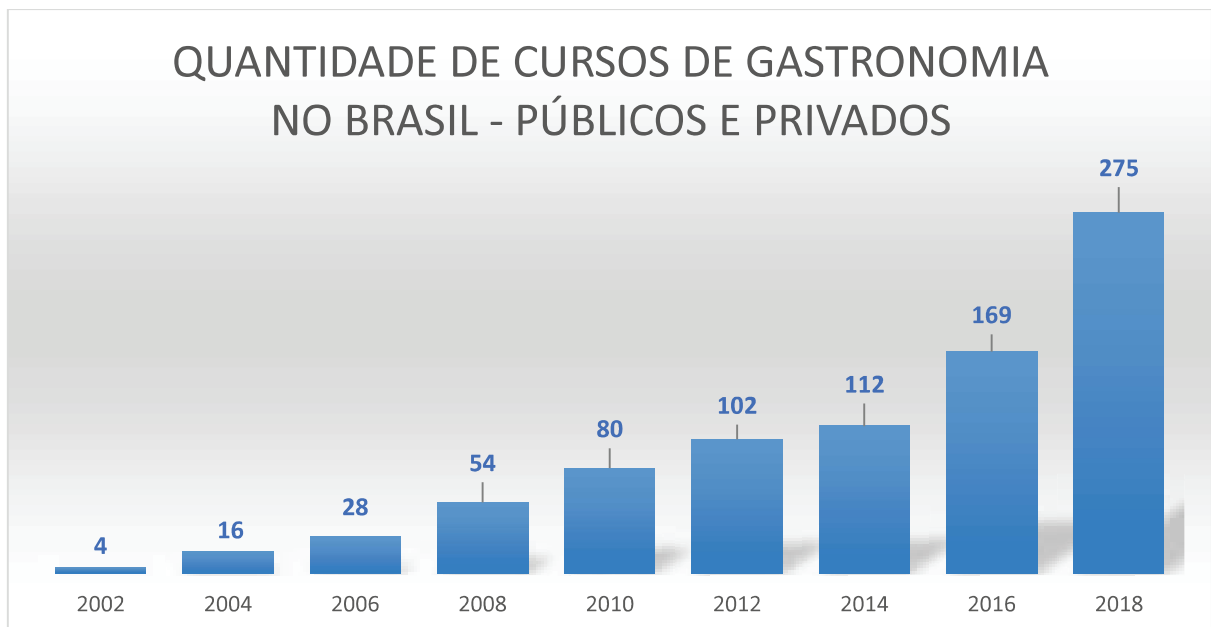
Além das belezas naturais e cultura que atraem turistas do mundo todo ao estado, a gastronomia também é um grande atrativo. E a profissionalização daqueles que atuam no setor se faz necessária para que se atinja um resultado de excelência, logo, a procura por cursos de gastronomia no estado é grande.

Dentre as cinco cidades citadas, percebe-se que três estão localizadas na Região Sudeste, sendo São Paulo, Minas Gerais e o Rio de Janeiro (RJ). Com relação à última, por se tratar da cidade brasileira mais conhecida internacionalmente, surpreende que esteja na quinta posição da tabela. Segundo o Ministério do Turismo (Mtur), 1.355.616 turistas internacionais entraram no Brasil pelo Rio de Janeiro em 2017, número que representa 20,5% de turistas internacionais na país naquele ano.

Nas pesquisas de Toletto (2010), a Gastronomia é um setor que consiste em ser a necessidade do mundo. Por isso merece atenção destacada para a formação desses profissionais, bem como de quem vai formá-los. Hoje, no que se refere ao desenvolvimento turístico, a Gastronomia é considerada um dos principais atrativos. É uma profissão que pode ser considerada um negócio para muitos empresários e gera milhares de empregos no mundo. Por isso a profissão que abrange a cozinha está cada vez mais sendo reconhecida ao longo dos anos.

De acordo com Castelli (2005), por volta da década de 1990, com o crescimento econômico do Brasil e com a redução dos impostos, as pessoas passaram a viajar mais e alguns produtos importados começaram a ficar mais acessíveis, aumentando o consumo e sofisticando a gastronomia, precisando assim cada vez mais de pessoas qualificadas para trabalhar no setor alimentício.

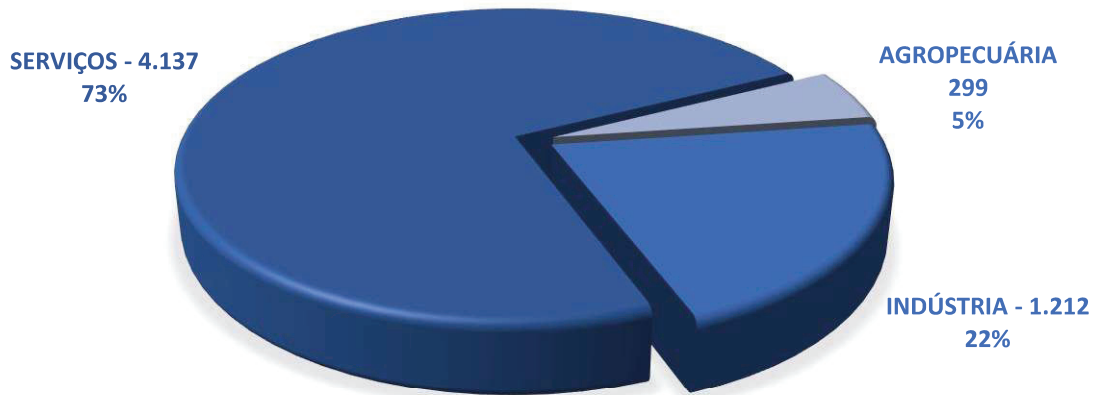
O gráfico abaixo ilustra de forma crescente o aumento pelo curso de Gastronomia no Brasil desde 2002. Isso demonstra o prestígio que o curso proporciona para a profissão da cozinha. Muitos donos de estabelecimentos buscam melhorar a comida e o serviço de seus estabelecimentos, por isso há uma crescente procura de profissionais qualificados e com formação.



*Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis pelo Ministério da Educação (2019).  
Gráfico 4 - Quantidade de cursos de Gastronomia 2002-2018*

De acordo com o dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o ano de 2017, houve um crescimento significativo no setor de serviços, comparados ao de agropecuária com 5% e a Indústria com 22%. Uma das análises feitas pelo IBGE é que várias famílias gastam até 27% do seu salário com refeições fora de casa.

**PRODUTO INTERNO BRUTO - PIB DO BRASIL - 2017**  
**ÓTICA DA PRODUÇÃO**



*Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados pelo IBGE, Departamentos de Contas Nacionais, 2017.  
Gráfico 5 - PIB Brasil 2017*

De acordo com dados do Sindicato de Hotéis, Restaurantes e Bares de Brasília (Sindhobar), o Distrito Federal conta com aproximadamente 10 mil estabelecimentos dedicados à gastronomia, gerando cerca de 100 mil empregos.

Como exemplo de atuação profissional no Brasil na área da gastronomia, é apresentado abaixo uma descrição mais pormenorizada dos cursos de formação, seu desenvolvimento no Distrito Federal dado o fato de ser atualmente o terceiro maior polo gastronômico do país, perdendo somente para São Paulo e Rio de Janeiro, segundo a Associação Brasileira de Bares e Restaurantes (Abrasel).

## 2.2 A formação do gastrônomo e a sua atuação profissional

Atualmente no Distrito Federal há cursos livres de capacitação; Cursos de Nível Médio – Formação Técnica e Cursos Superiores – Tecnólogos e Cursos de Pós Graduação nível *Lato Sensu*, todos com foco em formar profissionais práticos para o mercado de trabalho.

É um dos cursos que tem fortemente em sua identidade a presença de professores com vivência profissional adequada às disciplinas que lhe são ofertadas, dada a necessidade emergente do fazer prático aliado à teoria no cotidiano do espaço acadêmico durante a formação dos estudantes.

O curso de gastronomia possui características próprias de vestimentas de roupas como dólãs, sapatos antiderrapantes e toucas. Tudo deve ser seguido por uma legislação vigente da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), voltada para Boas Práticas de Alimentação. As salas de aula são verdadeiros espaços pedagógicos culinários, onde os alunos simulam a prática real de um restaurante em funcionamento e no final os mesmos podem degustar os pratos preparados.

Depois que os alunos se formam na graduação, muitos dos que querem seguir a área acadêmica optam por realizar o curso a nível *Lato Senso* em Docência no Ensino Superior. Esse curso não é obrigatório para começar a ministrar aulas nas faculdades, porém, muitos docentes o procuram para terem um suporte pedagógico, uma vez que não tiveram disciplinas voltadas para a educação durante a graduação. Para atuar como professor em uma faculdade ou universidade, além do conhecimento específico, sugere-se o conhecimento educacional e pedagógico, que possibilitam e facilitam que o professor planeje, desenvolva e avalie a ação educativa, associando ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto institucional pretendido (Mazzilli, 2004).

Hoje em Brasília é ofertado o curso superior tecnólogo em 7 instituições presenciais e um curso técnico que é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília (IFB). Pela análise feita, o IFB é no momento a única instituição que oferece o curso técnico e tecnólogo em Gastronomia em Brasília e entorno. Há no Distrito Federal também cursos de curta duração em qualificação em cozinha, que têm como duração a carga horária de 4 horas a 600 horas.

**Tabela 1 – Instituições que oferecem o curso presencial em ensino superior de Gastronomia em Brasília (Tecnólogo)**

IES	MODALIDADE	INÍCIO	HORAS
UNIEURO	Presencial	2005	1680h
IESB	Presencial / Ead	2008	1720h
UNICEUB	Presencial	2012	1710h
CATÓLICA	Presencial	2008	1680h
UDF	Ead/Presencial	2017	1700h
MAUÁ	Presencial	2016	1780h
IFB	Presencial	2018	2160h

*Fonte: Tabela elaborada pela autora pelo dados disponíveis no site do Ministério da Educação, 2018.  
Tabela 1 - Instituições que oferecem curso de tecnólogo em Gastronomia*

**Tabela 2 – Oferta de curso de capacitação rápida em cozinha em Brasília – 4h a 600h de duração**

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	INÍCIO
SENAC	Presencial	2007
IGA	Presencial	2014
ATELIÊ ANNA CARIBÉ	Presencial	2017
ESTUDIO DE ARTES CULINÁRIAS HENRIQUE SALSANO	Presencial	2018
ATELIÊ CATARINA MELO	Presencial	2012

*Fonte: Tabela elaborada pela autora em 2019*

*Tabela 2 - Oferta de cursos de capacitação rápida em Gastronomia*

Com base em dados coletados nos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior demonstradas nas tabelas abaixo, percebeu-se que das seis faculdades que oferecem o curso de gastronomia no Distrito Federal, todas na modalidade tecnólogo, na grade curricular de cinco destas está logo no primeiro semestre a disciplina voltada para história da gastronomia (ou da alimentação). As cargas horárias para esta matéria vão de 40 horas aula a 160 horas aula, dependendo da faculdade. Apenas a UDF não pôde ser analisada, tendo em vista que não há no site da instituição a ementa do curso.

Os cursos analisados têm quatro semestres, salvo a Universidade Católica que possui 5 semestres. Na Universidade Católica de Brasília (UCB), a carga horária básica do curso é de 1520 horas aula, com mais 80 horas aulas optativas caso o aluno queira fazer essas disciplinas. Há ainda 60 horas aula de carga horária mínima atividade complementar. Somadas as matérias obrigatórias, as optativas, a carga de atividade complementar, a horária total do curso fica em 1660 horas aula. Na Universidade Católica, no primeiro semestre, na grade pedagógica contempla uma disciplina chamada de Introdução à Educação Superior com duração de 80 horas. Essa disciplina não consta nas outras faculdades e centro universitários.

Na Unieuro a carga horária total é de 1680 horas aula, com 80 horas aula de atividades complementares e mais 60 horas aula da única disciplina optativa, que é o curso de linguagem de sinais para surdos, chamada Libras. Não há formação avançada na disciplina em confeitaria e panificação como em outras Instituições, porém, há aulas práticas semanais e diárias mais regulares comparado ao Uniceub e Iesb, onde as disciplinas práticas são ofertadas uma vez por semana um conteúdo teórico em sala de aula convencional ou um espaço voltado para aula – *show*, e somente na outra semana o aluno poderá vivenciar ele mesmo realizar as receitas e técnicas.

O curso ministrado pela faculdade Mauá conta com 1780 horas aula no total. A instituição de ensino não apresenta matérias optativas. Na grade é a única faculdade com a disciplina de gastronomia alternativa e a disciplina de lanches, salgados e canapés.

Para quem não é da área acadêmica, sobretudo do curso de Gastronomia, pode haver uma tendência a pensar que em tal curso o aluno aprende única e exclusivamente a cozinhar. Isso não corresponde aos fatos. Percebeu-se que na grade curricular de todos os cursos há matérias que envolvem assuntos como empreendedorismo, gestão, *marketing*, língua estrangeira entre outras.

Estas disciplinas não são necessariamente voltadas exclusivamente ao preparo dos alimentos ou ao manuseio de ingredientes em si, mas sim, ao ambiente corporativo. Os cursos buscam ensinar o aluno não apenas a ser um profissional de excelência no preparo dos pratos, mas também nos negócios, na gestão como um todo de um estabelecimento, tanto na cozinha como na parte administrativa e dos negócios.

Segue abaixo a compilação das disciplinas dos cursos presenciais de graduação em Gastronomia dos principais Centro Universitários de Brasília e Faculdades:

Instituição: Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB Duração o Curso: Quatro semestres Presencial	
<b>Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo Gastronomia</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração Financeira	60
Cozinha Básica	90
Cozinha Fria	90
Equipamentos, segurança e planejamento de cozinhas	30
Espanhol instrumental	30
História e cultura da gastronomia	30
Matérias primas I	30
Segurança e higiene dos alimentos	30
<b>Segundo Semestre Curso Tecnólogo Gastronomia IESB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração de Recursos Humanos	30
Elaboração e Engenharia de Cardápios	60
Inglês Instrumental	30
Matérias Primas II	30

Nutrição Aplicada à Gastronomia	60
Optativa	30
Técnicas Básicas de Confeitaria	90
Técnicas Básicas de Panificação e Massas	60
<b>Terceiro Semestre Curso Tecnólogo Gastronomia- IESB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração de Recursos Humanos	30
Elaboração e Engenharia de Cardápios	60
Inglês Instrumental	30
Matérias Primas II	30
Nutrição Aplicada à Gastronomia	60
Optativa	30
Técnicas Básicas de Confeitaria	90
Técnicas Básicas de Panificação e Massas	60
<b>Quarto Semestre Curso Tecnólogo Gastronomia IESB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Bebidas e Harmonizações	60
Cozinha Brasileira	90
Estágio Supervisionado	100
Marketing Aplicado à Gastronomia	60
Projeto Integrador	120
Técnicas Avançadas de Panificação e Confeitaria	90
Técnicas Complementares de Cozinha	60

*Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
Quadro 4 - Relação das disciplinas presenciais no IESB*

Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)	
Duração o Curso: Quatro semestres	
<b>Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia- UCB</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Introdução à Educação Superior	80
Prát. Prof. I – Aspectos Históricos e Culturais da Gastronomia	160
Técnica de Cozinha Básica	80
Preparações com carnes, aves, peixes e caça	80
<b>Segundo Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia UCB</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Gestão da Informação e do Conhecimento nas Organizações	80

Prát. Prof. II – Microbiologia e Higiene dos Alimentos e Bromatologia	160
Técnicas de Confeitaria	80
Técnicas de Panificação e Garde Manger	80
<b>Terceiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia UCB</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Gestão e Consultoria de Negócios	80
Prát. Prof. III – Bebidas e Enologia	160
Técnicas de Cozinha Brasileira: Norte e Nordeste	80
Técnicas de Cozinha Brasileira: Centro-Oeste, Sul e Sudeste	80
<b>Quarto Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia UCB</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Empreendedorismo	80
Gestão em Alimentos e Bebidas e Planejamento de Cardápio	80
Técnicas de Cozinha Clássica: França e Itália	80
Técnicas de Cozinha Internacional	80
Disciplina Optativa	80
<b>Quinto Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia UCB</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	20
Inglês Instrumental	20
Planejamento e Organização de Eventos	20
Gestão da Qualidade	20

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
 Quadro 5 - Relação das disciplinas presenciais na UCB

Instituição: Unieuro  
 Duração o Curso: Quatro semestres

**Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia**

**Unieuro**

<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Leitura e Produção de Texto	40
Comportamento Humano e Gestão de Pessoas	40
Orçamento Empresarial	40
Nutrição Humana	40
Marketing	40
Técnicas de Gestão	40
Planejamento de Cardápios	40
História da Alimentação	40
Ciência dos Alimentos	80

<b>Segundo Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Unieuro</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Controles Gerenciais	40
Cozinha Básica – Cozinha Clássica	160
Higiene dos Alimentos	80
Cozinha Fria	80
Francês Instrumental	40
<b>Terceiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Unieuro</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Bebidas	40
Confeitaria	80
Cozinha Internacional	80
Empreendedorismo	40
Panificação	80
Planejamento e Layout de Instalações	40
Serviços em Restaurante	40
<b>Quarto Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Unieuro</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Cozinha Brasileira	80
Cozinha das Américas	80
Enogastronomia	40
Ética	40
Eventos	40
Tópicos Complementares de Cozinha	80
Tópicos Especiais	40

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
 Quadro 6 - Relação das disciplinas presenciais na UniEuro

Instituição: Mauá	
Duração o Curso: Quatro semestres	
<b>Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Mauá</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Atividades complementares 1 – Educação Ambiental: Gastronomia e Sustentabilidade	20
Fundamentos de Gastronomia	60
Inclusão Social, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	60
Informática Básica	60
Língua Portuguesa	60
Matemática Básica	60

Microbiologia Aplicada à Gastronomia	60
Carga Horária Total do Período	380
<b>Segundo Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia – Mauá</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração Gastronômica 1	60
Cálculo em Gastronomia	60
Ética e Relações de Consumo	60
Francês Instrumental	60
Legislação Sanitária e Normas de Segurança	60
Seminários Integrados 1	40
Técnicas de Nutrição	60
<b>Carga Horária Total do Período</b>	<b>400</b>
<b>Terceiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Mauá</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração Gastronômica 2	60
Atividades Complementares 2 – Educação Ambiental: Gastronomia e Resíduos	20
Cozinha Fria	60
Cozinha Quente	60
Empreendedorismo e Marketing em Gastronomia	60
Gastronomia Alternativa	60
Gastronomia Brasileira e Regional	60
Lanches, Salgados e Canapés	60
Carga Horária Total do Período	440
<b>Quarto Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Mauá</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Estágio Supervisionado 1	100
Gastronomia Contemporânea	60
Gastronomia Internacional Clássica	60
Gastronomia Rústica e Típica	60
Optativa 1 – Libras e Outras	60
Seminários Integradores 2	40
Serviço Gastronômico e Planejamento de Cardápios	60
Técnicas de Bar e Enologia	60
Técnicas de Panificação e Confeitaria	60
Carga Horária Total do Período	560

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
 Quadro 7 - Relação das disciplinas presenciais em Mauá

Instituição: Uniceub  
 Duração o Curso: Quatro semestres

### Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Uniceub

<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Ciência dos Alimentos	75
Cozinha Básica	75
Gastronomia e Cultura	30
Higiene dos Alimentos e Segurança Alimentar	75
História da Gastronomia	75
Percepção Sensorial de Matérias Primas	45

### Segundo Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia- Uniceub

<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Cozinha Fria	75
Gestão Administrativa	75
Línguas Estrangeiras Aplicadas à Gastronomia	45
Planejamento e Engenharia de Cardápios	30
Técnicas Básicas de Confeitaria	75
Técnicas de Panificação	75

### Terceiro Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Uniceub

<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Cozinha Brasileira 1	45
Cozinhas Internacionais 1	75
Empreendedorismo	75
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira 1	30
Gestão de Eventos em Gastronomia	30
Serviços de Restaurante	75
Técnicas de Cozinha	75

### Quarto Semestre – Curso Tecnólogo em Gastronomia Uniceub

<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Cozinha Brasileira 2	75
Cozinhas Internacionais 2	75
Enogastronomia	75
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira 2	30
Projeto Integrador	75
Técnicas Avançadas de Confeitaria	75

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
 Quadro 8 - Relação das disciplinas presenciais no UniCeub

Instituição: Instituto Federal de Brasília (IFB)	
<b>Primeiro Semestre – Curso Tecnólogo de Gastronomia IFB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Administração I	48
Fundamentos do Turismo e Hospitalidade	48
Habilidades de Cozinha	96
Higiene e Manipulação em Serviços de Alimentação	48
Matemática Aplicada	48
Microbiologia dos Alimentos	48
Metodologia de Pesquisa	48
Serviços de Bebidas	48
Química Aplicada a Serviços de Alimentação	48
<b>Segundo Semestre Curso Tecnólogo de Gastronomia IFB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Panificação	96
Gastronomia Brasileira	96
Francês I	48
Informática Aplicada a Serviços de Alimentação	48
História e Cultura da Alimentação I	48
Bebidas e Coquelateria	48
Análise Sensorial de Alimentos	48
Planejamento de Cardápios	48
<b>Terceiro Semestre Curso Tecnólogo de Gastronomia IFB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Confeitaria	96
Gastronomia Funcional/Técnicas Dietéticas	48
História e Cultura da Alimentação II	48
Francês II	48
Práticas de Pesquisa em História e Cultura da Alimentação	48
Harmonização	48
Administração II	48
Práticas de Pesquisa em Gastronomia Aplicada	96
<b>Quarto Semestre Curso Tecnólogo de Gastronomia IFB</b>	
<b>Disciplinas/Atividades Complementares</b>	<b>Carga Horária (h/a)</b>
Eventos	96
Gastronomia Internacional	96
Cozinha Fria	48
Gestão de Bares e Restaurantes	96
Língua Inglesa: Leitura Instrumental	48
Massas e Molhos	48
Fundamentos da Sustentabilidade Aplicados a Gastronomia	48

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019)  
 Quadro 9 - Relação das disciplinas presenciais no IFB

### 2.3 Profissionalidade em geral

O assunto da profissionalidade referente à docência será aprofundado no presente trabalho, no contexto de quem é o professor de Gastronomia no Brasil, assunto tratado no próximo tópico. A profissionalidade é um termo bastante discutido na educação, pois vincula a construção da identidade pessoal de cada indivíduo à sua inserção ao mundo do trabalho (Weiss, 1983).

A profissionalidade é um termo que retrata o desenvolvimento de competências da profissão escolhida. É um conceito que está sendo utilizado nas práticas docentes de acordo com Ambrosetti, Banhara, Almeida e Cristina (2009) porém, pode ser designado para outros ofícios além da docência, pois a profissionalidade tem como fundamento a formação social e pessoal. “A fundamentação teórica é importante para o profissional de qualquer área, em função de uma boa formação e do conhecimento da história, bem como para a criação de novos métodos e soluções para o aperfeiçoamento da empresa e do profissional” D’Avila (2012).

O termo designa como sendo um conjunto de atributos socialmente construídos inerentes à profissão. Para D’Avila (2012) a profissionalidade surge a partir do primeiro estágio, pois é o momento em que o futuro profissional vai decidir se quer ou não trabalhar na carreira. Para Weiss (1983) “o assunto trata também da capacidade do trabalhador intervir como agente no ciclo de produção, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar a cadeia produtiva em que está inserido”.

Fonseca (2017) explana que terminologia chamada qualificação, é substituída por um novo termo chamada de competência. Diferentemente dos profissionais antes do século XXI, onde o operário não precisava de grandes conhecimentos para executar uma tarefa, o trabalho do século atual é voltado para que o trabalhador tenha capacidade de se adaptar, resolva problemas e tenha a competência para ser flexível. Ainda para o mesmo autor, ele cita várias diferenças entre o mercado de trabalho do século XX e XXI, como destaque houve a valorização de algumas atitudes do individualismo para o coletivismo.

Século XX	Século XXI
Economias industriais	Economias de serviços
Trabalho assalariado	Trabalho independente e informal
Trabalho material	Trabalho imaterial
Qualificação	Competência
Conhecimentos específicos	Conhecimentos gerais
Mão de obra barata e semiquificada	Mão de obra cara e altamente qualificada
Individualismo	Coletivismo

Fonte: (Ferreira, 2017, p.188)

Quadro 10 - Comparativo mercado de trabalho(século XX e XXI)

Por isso D’Avila (2012) cita que o profissionalismo é o termo designado para caracterizar um profissional de destaque ou um “bom profissional” no sentido das atribuições que o mesmo realiza dentro da empresa. Características como a aparência bem cuidada e pontualidade mostram sinais de interesse e comprometimento pela empresa onde se trabalha.

Fazendo uma analogia sobre os termos para a área de gastronomia, o gastrônomo vai muito além do que meramente cozinhar, cortar e preparar alimentos. O bom profissional tem profissionalidade e vai adquirir profissionalismo, ou seja qualificação, durante os anos de carreira.

Para entendermos sobre que competências e habilidades o profissional gastrônomo necessita, os alunos estudam diversas disciplinas no curso tecnólogo. As matérias variam desde ética, gestão, saúde e história. Os profissionais podem atuar muito além serem chefs de cozinha e cozinheiros, há uma gama de ofertas como: *Personal Chef* – atua em residências particulares com atribuições de um chef de cozinha; Indústria Alimentar – desenvolve receitas para o ramo industrial de alimentos; Consultor Gastronômico – desenvolve consultorias e orienta restaurantes que estão necessitando de alguma ajuda profissional; Docentes, Jornalistas e críticos gastronômicos.

A atividade exige muito do corpo humano, tendo que ficar horas em pé em ambientes quentes. É uma área que exige uma concentração muito grande, pois pode ser considerada um lugar perigoso, devido ao uso de materiais cortantes e fogo. Além disso, o profissional necessita ter sensibilidade para entender as sutilezas que formam uma boa comida, não esquecendo de respeitar a cultura de cada região do país. O ato de cozinhar profissionalmente não é para si, há uma vasta clientela exigente que busca qualidade e identidade nos pratos degustados.

Um documento disponibilizado pelo MEC (<http://www.portalmec.gov.br>, visitado em 10 de janeiro de 2019), é o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que em 2018 descreve o perfil do egresso para os cursos de Gastronomia:

*O tecnólogo em Gastronomia concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Valida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação. (CNCST, 2018, p. 151)*

Segundo Toledo (2011) o curso tecnólogo em Gastronomia tem como característica a formação profissional voltada para as questões da atualidade, tais quais, sustentabilidade, ética, educação entre outros. O profissional precisa estar engajado para ser multifuncional e atender as diversas especificidades e cenários do mundo do trabalho.

Diante disso, o gastrônomo deve ser um profissional mais atento, dinâmico e deve estar preparado para atuar em várias funções. Atuando desta maneira, o profissional de gastronomia contribui efetivamente para que as organizações perdurem no concorrido cenário em que se encontram.

Para Araújo (2014) é importante refletir sobre a formação do profissional em Gastronomia. Muitos assemelham *chef* de cozinha com culinária. O *chef* além de executar as receitas ele vai além do fogão. Ele atua como multiplicador de saberes gastronômicos e de área relacionadas. O culinária somente prepara e executa receitas.

Mediante o exposto, o trabalhador de gastronomia que só visa saber cozinhar, pode ser facilmente substituído por outro. É necessário que esse profissional tenha habilidades adquiridas pela formação técnica, porém o seu comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, ter a capacidade de se comunicar, ser flexível e proativo são assuntos cada vez mais importantes e deve ser abordado nas Instituições de ensino durante a sua formação inicial.

#### 2.4 Profissionalidade docente e formação do professor do século XXI

Considerando que esse estudo busca interpretar na análise de formação docente, se a formação acadêmica será relevante para os profissionais de gastronomia, estudar sobre a profissionalidade docente será substancial para entendermos o contexto de formação dos profissionais da gastronomia que queiram lecionar. É uma compreensão teórica complexa e ainda em desenvolvimento para muitos autores, como Roldão (2005).

O termo surge nas pesquisas nos meados de 1990 indicam Ambrosetti e Almeida (2009, p. 592) que apontam como referência da prática profissional a

*“[...] integridade do fazer docente, desenvolvimento do profissional entre habilidades e competências; à constituição da identidade do professor, ao saber docente, à integridade da dimensão social e pessoal, à sua responsabilidade social, individual e comunitária, compromisso ético e político”.*

Contreras (2012) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e

social. O autor considera imprescindível discutir questões sobre a autonomia no ensino e afirma que a reflexão sobre o tema e a argumentação é uma necessidade educativa e direito trabalhista.

A profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão (Contreras, 2012). As qualidades profissionais apoiam-se na forma do professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades.

*Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a com contexto em movimento. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado". (Courtois, 1996, p.172)*

Para Sacristán (1995) a figura do professor é expressivo na escola, e carrega a responsabilidade da condução dos processos educacionais. Para o mesmo autor, a prática docente pode estar relacionada as normas coletivas e a regulações organizacionais, interferindo nos limites de autonomia dos professores, confrontando nas resoluções dos conflitos. É colocada em perspicuidade quando o professor se defronta com os próprios julgamentos a respeito da prática que realiza.

O docente deve ser formado para ter autonomia nos processos produtivos e para produzir conhecimento. Também é necessário que se mantenha constantemente atualizado, o que requer engajamento que conseqüentemente acarreta na construção do conhecimento adquirido e que posteriormente será repassado. Esse professor que formará profissionais para o mundo do trabalho necessita ter o conhecimento muito embasado sobre as dinâmicas deste mercado, bem como sobre os processos produtivos, sociais e tecnológicos pertinentes a profissão que está a lecionar, entre outros fatores (Rehem, 2009).

Por isso que a profissionalidade é um processo que segue ao longo da carreira do professor, segundo Roldão (2008). É uma construção profissional que se dá de forma contínua, e se inicia na profissionalização e com isso forma-se uma identidade profissional. Candau (2003) sustenta “não se forma de uma vez o educador”. A formação desse profissional precisa ser constante e reflexiva na ação. A profissionalidade significa um conjunto de características, referindo-se à maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas. A formação do educador é um processo.

Faz parte do processo esse docente também ter domínio técnico em algum campo específico de conhecimento. Voltado para a área de educação profissional, Rhem (2009) indica que além desse domínio técnico, requer outras capacidades, por isso a preparação dos docentes atual é uma tarefa complexa, pois necessita de uma readequação nos modelos tradicionais de formação. O modelo atualmente adotado não forma o professor adequado. Formar esse professor implica, desenvolver sua capacidade:

*De pensar em currículos para formar profissionais técnicos na contemporaneidade, de poder participar ativamente na formulação e reformulação do projeto político pedagógico da escola de educação profissional; de compreender a formação do trabalhador sob uma ótica de integridade – unindo a técnica à ciência, a preocupação com resultados à preocupação com o social, o saber fazer ao saber por quê. (Rehem 2009, p. 105).*

A formação tradicional deve ser revista tanto para a área universitária quanto para o ensino profissionalizante. É de suma importância que os docentes trabalhem com questões que envolvam demandas éticas e com uma formação com postura crítica e de aprendizado constante, não enfatizando somente o conteúdo técnico, como vemos nas universidades por meio da didática reprodutiva. Atualmente, muitos professores universitários têm voltado para o ensino na organização curricular que privilegia disciplinas conteudistas, afirma Bolfer (2008, p. 40). “Num corpo docente bem capacitado profissional e academicamente em sua área específica, sem preocupação com a área pedagógica ou seu preparo para exercê-la; numa metodologia que dê conta do cumprimento do programa das disciplinas”.

Há uma necessidade de reflexão quanto ao desafio de se formar este professor, tendo em vista que a ele será designada a importante missão e formar profissionais que serão requisitados e aproveitados no mundo do trabalho, ou seja virtudes da profissionalidade, das competências, porém como afirma Libâneo (2005) somente a reflexão não resolve. Nesse presente estudo serão apresentados estratégias de habilidades e saberes para facilitar o entendimento que são vários fatores teóricos, práticos e sociais que o docente necessitará para a sua formação inicial e continuada.

*A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005, p. 76)*

Ribas (2000) enfatiza que há vários problemas para ser discutido e analisados. Entre eles a autora salienta “os professores reproduzem comportamentos pedagógicos demasiado enraizados nos modelos de sua formação, e poucos percebem que muitos problemas surgidos

em sala são frutos dessa atitude docente diante do conhecimento”. O perfil que se espera do docente do século XVI para Rhem (2009) é a construção do professor não mais na concepção de “ensinador” de conteúdo, mas sim de mediador, orientador e principalmente questionador de todo o processo de aprendizagem. Um dos princípios gerais da prática docente para Freire (2018, p.47) é: “Ensinar não é transmitir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção.

Para Berger (2002) o professor passa a ser um assistente da aprendizagem dos estudantes. Desse professor é esperada uma mediação capaz de aprender pela: pesquisa, acerto e erro, ação, reflexão e principalmente promover a aprendizagem assistida na direção da autonomia. O aprendiz deve ser o centro do processo. Esse novo tempo exige uma mentalidade de ser e agir (Ribas, 2000, p. 43).

*No ato de ensinar inferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado. Além disso, é um ato interacional definido em formas organizacionais específicas: as classes, os horários, as sequências de conteúdo específicos, etc. Portanto, compreender o ato de ensinar implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino – ato intencional, de natureza relacional.*

Freire (2018) no seu livro *pedagogia da autonomia*, o autor enfatiza algumas reflexões para a prática educativa, e essas reflexões críticas devem ser obrigatórias durante a formação do docente, em favor da autonomia do discente. A relação abaixo é um *mix* sintetizados dos três capítulos do referente livro. Essas pequenas ponderações, são longe de ser a síntese da obra completa de Paulo Freire, a qual é extremamente rica. Para aprofundamento, sugere-se recorrer a outros livros do autor, como *Pedagogia do Oprimido* (1988) e *Educação e Mudança* (1983).

- *Não há docência sem discência* – “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, Só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz” (Freire, 2018, p. 23).
- *Ensinar exige rigorosidade metódica* – “O educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. É impossível tornar-se um professor crítico, aquele que é mecanicamente um memorizador, um repetidor de frases e ideias inertes, e não um

desafiador. Deve ser claro para os educandos que o educador já teve e continua tendo experiência de produção de certos saberes e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles” (Freire, 2018, p. 28).

- Ensinar exige criticidade – “Entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se rigoriza metodicamente” (Freire, 2018, p. 32).
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2018, p.39).
- Ensinar é uma especificidade humana ao qual estão subordinados vários outros que aqui serão apenas citados (Freire, 2018, p.89 a 138).
  - Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
  - Ensinar exige comprometimento
  - Ensinar exige liberdade e autoridade
  - Ensinar exige saber escutar
  - Ensinar exige querer bem aos educandos
  - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
  - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
  - Ensinar exige compreender que a educação é na forma de intervenção no mundo

Freire (2018) destaca que esses saberes são demandados pela prática crítica educativa em si mesma, independente da área que o educador atua, seja no nível superior nos cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, da pré escola a pós graduação, esses saberes ocorrerão no cotidiano da escola, com as experiências vivenciadas.

*Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior ou inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de que a minha própria capacitação científica faz parte. (Freire, 2018, p. 141).*

Em suma, o docente necessita de vários atributos para o seu ofício profissional. O professor do século XXI, não basta somente ter conhecimentos teóricos, para os tempos de hoje,

isso não é suficiente. Cunha (2006, p. 150) enfatiza que não há um padrão ideal para ser considerado um “bom professor”, pois essa avaliação de “bom”, seria ligado a um contexto histórico social e se modifica conforme as necessidades dos seres humanos. O bom professor constrói a sua experiência e se preciso, reformula a sua prática no ser e agir. O importante é ter aspectos afetivos. Muitos alunos valorizam o docente que apresenta de forma adequada o conteúdo e possui um bom relacionamento com os discentes, afirma a autora.

Nóvoa (2009) adota a mesma linha de pensamento coerente com a opinião de Cunha (2006) que se precisa de vários atributos para definir a construção de uma identidade profissional docente. São 5 facetas para a caracterização de um “bom professor”. “Conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social”.

*[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. (Nóvoa, 2009, p. 29)*

Cunha (2006, p. 137) enfatiza sobre as habilidades essenciais que um docente necessita ter para o seu ofício, habilidades que contemplam o que seria um “bom docente”, além das competências e outros saberes críticos discriminadas no presente trabalho. Essa sintetização abaixo, facilitará o estudo para os profissionais docentes que quiserem aprimorar-se.

## HABILIDADES ESSENCIAIS DO DOCENTE '

- Explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar;
- Localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado;
- Estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber;
- Apresentar ou escrever o roteiro da aula;
- Incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas;
- Usar palavras positivas frente às respostas dos alunos;
- Tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos;
- Usar corretamente diferentes recursos tecnológicos;
- Movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos;
- Estimular a divergência e a criatividade dos alunos;
- Apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada;
- Utilizar certa dose de senso de humor; mostrar seriedade e compromisso com sua tarefa profissional.

*Fonte: Bolfer (p. 41, 2008) apud Cunha (2006)  
Figura 6 - Habilidades essenciais do docente*

Para Fonseca (2017) é fundamental que além das habilidades inerentes da profissão docente é importante que o educador tenha como premissa o desenvolvimento de competências para que os alunos possam ser polivalentes e multifuncionais. Somente o saber – fazer do século passado não basta mais para o profissional do século XXI. Em seu livro, o autor explana sobre os quatro pilares da educação ao longo da vida, referenciando a coordenadora da Unesco Jacques Delors. Esses pilares são conceitos baseados no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI, onde o objetivo dos pilares é a construção de uma educação significativa para os alunos e os coloque no sujeito da aprendizagem, valorizando suas competências. Em suma, o autor destaca que esses pilares são fundamentais porque exige-se que a qualificação comportamental seja mais importante do que a intelectual, visando à formação humana e social da pessoa.

- 1º pilar: Aprender a conhecer – “Diz respeito ao aluno e futuro trabalhador, ter autonomia para discernir o conhecimento, ou seja, aprender a aprender em outras palavras. Saber reparar somente o que é útil e proveitoso, em meio a massa de informações e conhecimentos jorrados todos os dias em velocidade exorbitante, não tendendo o aluno o querer de nem aprender tudo, nem especializar-se muito. Antes deve manter o equilíbrio tendo um conhecimento especializado de uma pequena porção de várias coisas” (Delors, 2010, p.31).

- 2º Pilar: Aprender a fazer – Significa que o ensino deve ser evolutivo, menos isolado e cada vez menos o profissional somente com uma função do seu ofício. Esse saber em grupo ganha forças. “Tem o fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas de uma maneira abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe”(Delors, 2010, p. 31).
- 3º Pilar: Aprender a viver juntos – O aprender a conviver é voltado para os valores comportamentais dos alunos e futuros trabalhadores (Delors, 2010, p. 31).
- 4º Pilar: Aprender a ser – é o mesmo que afirmar a necessidade de formação integral, que alcance além dos conhecimentos técnicos e específicos uma formação mais ampla e abrangente, alargada pelas decisões do indivíduo. (Delors, 2010, p. 31).

Perrenoud (1993) cita que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. Muitos cursos de formação inicial só possuem belas ideias e são poucos praticadas. O autor propõe dez dispositivos para ativar o processo e favorecer o desenvolvimento das competências do professor:

## Prática reflexiva

- A mudança nas representações e nas práticas
- A observação mútua
- A metacomunicação com os alunos
- A escrita clínica
- A vídeoformação
- A entrevista de explicitação
- A história de vida
- A simulação e o desenho de papéis
- A experimentação e a experiência

*Fonte: Perrenoud (1993), p. 48  
Figura 7 - Prática Reflexiva*

Por isso, a formação docente é enriquecida de uma pluralidade de saberes relacionados à competências e habilidades. É importante ressaltar que a equipe escolar, precisa estar preparada para os desafios diários, incluindo todo o corpo ativo da escola, desde porteiro, coordenadores, diretores e comunidade de pais, não somente o professor. Esses conceitos não são fixos, mas eles são ajustados de acordo com realidade e as necessidades de cada profissional.

## 2.5 A desvalorização acadêmica da educação profissional

A educação profissional no Brasil, sempre foi destinada aos mais pobres. Havia uma distinção clara entre os que detinham o poder e o saber. Os que realizavam trabalhos manuais, associado ao esforço físico eram relegados a uma condição social inferior, mesmo que o trabalho fosse excelente e fundamental para a economia (Cordão & Moraes, 2017, p. 157).

*A formação de professores para a educação profissional e tecnológica nunca mereceu muito destaque na educação brasileira, porque essa educação profissional não tinha equivalência com o ensino formal destinado às chamadas “elites condutoras do país”. O que se exigia dos professores desse ensino profissional era simplesmente, alguma formação em “cursos apropriados”, ou então em “cursos especiais” ou “cursos emergenciais”. O nome mais comum para designar esses docentes era o de “instrutores”. Sua formação consistia principalmente em orientar aprendizes em cursos e treinamentos que pudessem dar conta do atendimento às necessidades específicas do mundo do trabalho.*

Somente no final dos anos de 1950, com a educação profissional, embora ainda com o viés voltado para a produção em série e padronizada, passou-se a despertar a importância para o mundo do trabalho referente as classes operárias, pois com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciou-se a permissão que por meio de exames nas disciplinas, fosse possível continuar os estudos no ensino superior, com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Profissional (Moraes, 2015). Nesse contexto, o monopólio sobre o conhecimento teórico era voltado somente para as “cabeças pensantes”, a elite. As classes mais humildes com baixa escolaridade dos trabalhadores eram consideradas somente “mão de obra”, sem condição ou qualificação suficiente para ser valorizado perante a sociedade ou economia brasileira.

No livro *A cultura brasileira* Azevedo (1944) destacou a presença do fenômeno de desvalorização do trabalho manual. Uma cultura criada por d. João VI quando ao criar academias militares, médicos-cirúrgicas e de agricultura pretendia superar os modelos habituais que revelavam o principal traço cultural das elites coloniais. Para o autor, houve uma maior inclinação da sociedade brasileira para as profissões liberais e para a literatura do que para atividades manuais e científicas.

*Devido a várias pressões das elites brasileiras, d João VI não encontrou outra saída a não ser atender aos seus reclamos e criar novos cursos de bacharelado, com toda a pompa e circunstância, incluindo anel de formatura e o direito a ser chamado de doutor, mesmo só com a conclusão da graduação. Os novos profissionais assumiram gradativamente seus papéis, junto aos bacharéis, embora com acesso menor a cargos importantes da administração colonial e do reino português. Aos poucos, passaram a compor a nova elite intelectual do país, como profissionais liberais (Brasil, Parecer CNE/CP número 29, 2002).*

De acordo com Cordão (2015) os cursos de bacharelado e de licenciatura foram estruturados com grande influência na valorização acadêmica na sua organização curricular em decorrência de equívocos conceituais com ênfase em um conteúdo com abordagem exclusivamente teórico. Por isso, não eram condizentes com os problemas reais do mundo do trabalho. Para mesmo autor, (Cordão, 2015, p. 80), “no início da década de 1970, vários profissionais qualificados em cursos superiores estavam sendo requisitados para funções que poderiam ser exercidas com uma formação mais prática e rápida”. Então, no final da década de 1970, houve um interesse do governo brasileiro na implementação e na melhora das condições de funcionamento de novos cursos superiores de tecnologia, apesar da marginalização existente no meio acadêmico.

Os cursos de tecnologia herdaram então um enfoque preconceituoso, com menos valor acadêmico, devido fundamentalmente ser um curso mais curto do que um de bacharelado. A educação profissional não é apenas uma educação sequencial ao ensino médio, uma vez que o mesmo possui valores importantes e de reconhecimento social.

*O grande desafio, no caso dos cursos superiores de tecnologia, está em fundamentar seus currículos no conhecimento tecnológico, em sintonia com a realidade do mundo do trabalho e com a articulação efetiva das várias dimensões de educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia. (BRASIL, parecer CNE/CP número 29, 2002).*

O curso tecnológico de gastronomia é um curso no qual há um detrimento da produção acadêmica de acordo com Rocha (2015). Esse enfoque preconceituoso é devido ao fato do cozinheiro se tornar docente. No mundo do trabalho é valorizado mais o *saber fazer* os pratos gastronômicos do que focar no estudo acadêmico fundamentalmente teórico. Muitos consideram a Gastronomia como estritamente prática, com desvalorização do aspecto científico.

Rocha (2015), enfatiza que a ausência de uma sistematização sobre uma teoria faz com que os próprios gastrônomos tenham dificuldade em realizar estudos no seu campo de atuação.

*A presença de disciplinas reconhecidamente acadêmicas nos cursos de Gastronomia não repercute, porém, na maioria das vezes, em uma formação científica dos alunos que neles ingressam, situação percebida inclusive nas habilitações de bacharelado. Aliás, em alguns desses cursos de Gastronomia de nível superior no Brasil, a opção tecnológica ou acadêmica não implica necessariamente em mudanças curriculares importantes. Tal conjuntura, não difícil de constatar, indica alguma deformidade conceitual sobre a Gastronomia e seus objetivos de formação profissional em nível superior. Cabe mencionar ainda que os cursos de Gastronomia no país, com características predominantemente profissionalizantes, não estão dirigidos, em geral, à investigação e produção acadêmica, o que resulta, com frequência, na preparação insuficiente dos egressos à pesquisa. (Rocha, 2015, p.10)*

Após evidenciado no presente trabalho sobre as grades curriculares dos cursos de gastronomia do Distrito Federal, constatou-se que nenhum curso no Distrito Federal possui a disciplina de metodologia científica, sendo a mesma opcional os cursos. A Instituição não é obrigada a avaliar nenhuma monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC). Com isso, então, de acordo com o parecer CNE/CES 146/2002 foi estabelecido que:

*No conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, a Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso vêm sendo concebidos ora como um conteúdo curricular opcional, ora como obrigatório. Nos cursos objeto do presente Parecer, a Monografia se insere no eixo dos conteúdos curriculares opcionais, cuja adequação aos currículos e aos cursos ficará a cargo de cada Instituição que assim optar, por seus colegiados superiores acadêmicos.*

Nos cursos tecnólogos de gastronomia há uma cultura dos alunos e alguns docentes da valorização dos saberes práticos dos pratos. A pesquisa não é tão bem abordada em algumas faculdades. Não são bem-vindos a parte metodológica para muitos discentes, pois muitos acham o uso de métodos um exagero de regras e detalhes.

Para Dencker (1998, p. 18) a disciplina de metodologia científica estuda os métodos e processos utilizados para a obtenção e o desenvolvimento do conhecimento científico. Ela estuda, portanto, como se faz ciência.

*A atividade científica é, acima de tudo, o resultado de uma atitude do ser humano diante do mundo que o cerca, do qual ele mesmo é parte integrante, para entendê-lo, reconstruí-lo e, conseqüentemente, torná-lo inteligível. As regras e passos metodológicos que são ensinados na universidade visam, portanto, a inserção do estudante no mundo acadêmico-científico desenvolvendo nele hábitos que o acompanharão por toda a sua vida, como o gosto pela leitura e o espírito crítico maduro e responsável. A disciplina de Metodologia Científica ajuda os alunos na experiência de sentirem-se cidadãos, livres e responsáveis e os auxilia a administrar suas emoções, a exercitar o bom senso e a enfrentar desafios na conquista de suas metas. (Maia, 2008, p.8)*

A formação completa do professor de educação técnica requer um currículo integrado. Isso possibilita a integração de várias capacidades. É importante que a instituição formadora dê uma ênfase cada vez maior em sua reflexão e ofereça possibilidades ao professor, para que aplique teorias na rotina das próprias escolas formadoras.

## **2.6 A formação inicial e a importância da formação continuada para os docentes da educação profissional, e em especial da Gastronomia**

O desafio para ser um docente na gastronomia é complexo. Como visto no presente trabalho, o profissional precisa enfrentar uma cultura pragmática, onde o trabalho manual não

é desprovido de inteligência. A educação profissional não é meramente operacional, e pode haver conhecimento científico e tecnológico nas Instituições de ensino. Por isso, esse docente necessitará de formação continuada focada na especificidade do curso em que ministra, até para eximir o “ranço” presente da desvalorização nos cursos tecnológicos.

Para Houssaye (1995, p.28),” a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *se faz*”. Para o autor, tomar a prática docente existente como referência e refletir sobre a sua vivência é fundamental para o processo de aprendizagem educacional.

Para Rehem (2009), a capacitação do professor de educação técnica contempla ainda o desenvolvimento das capacidades diretamente relacionadas ao futuro professor, tornando mais sólido o senso de responsabilidade e impulsionando cada vez mais a necessidade pela busca de novas metodologias e estratégias a serem adotadas no processo diário de ensino. Isso também está relacionado não só com o ensinar, mas também com o aprendizado constante deste professor, a educação continuada.

Com saberes da experiência, os professores refletem sobre sua prática com seus colegas de trabalho e também em textos produzidos por outros educadores. É com esse conjunto que formarão profissionais com identidade própria e aptos para contribuir para a formação humana (Schön, 1990).

Além dos saberes da experiência muitos autores como Perroud (1993) e Larossa (1994) falam da importância da formação ampla do docente, para o mesmo não ser somente um mero transmissor de acúmulo de informações. Tardif (2006) destaca alguns saberes gerais essenciais da formação profissional do docente, que são os saberes curriculares e os saberes disciplinares. Outros autores (como Abdalla, 2006; Pimenta, 2011) reforçam a importância desses saberes gerais.

Os Saberes Gerais da Formação Profissional	
Os saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (Tardif, 2006, p.38)
Os saberes curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (Tardif, 2006, p.38)
Os saberes experienciais	São saberes específicos, desenvolvidos no exercício e na prática do exercício profissional, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (p. 39). São saberes que, segundo este autor, “brotam da experiência e são por ela validados” (p.39). E que, continua Tardif (2006. p.39): “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber-se”. Ou seja, como ele próprio diz: “Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos” (p.39)

Fonte: Tabela elaborada pela autora de acordo com Gonçalves (2015) p.55

*Quadro 11 - Os saberes gerais da formação profissional*

Pimenta (1996) fundamenta que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente. Na formação inicial os professores de gastronomia podem mobiliza-se aliando teorias pedagógicas e conhecimentos da cozinha, sobretudo se esses educadores fizerem uma investigação sistemática sobre sua própria vivência.

Em suma, essa pluralidades de saberes será caracterizada pelas situações, condições de trabalho e recursos que esse professor vive. Significa que o saber do professor trará resquícios da sua vida profissional, da condição que esse docente trabalhou, formando-se assim a identidade pessoal e profissional desse educador. Tardif (2006) descreve que o docente aprende progressivamente na sua rotina do ofício.

*O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (Tardif, 2006, p.14).*

A formação continuada na área de gastronomia no âmbito de mestrado (*stricto sensu*) e doutorado (*Stricto Sensu*) no país é inexistente. Em 2016 surgiu o primeiro mestrado profissional em Gestão de Alimentos e Bebidas na Universidade Anhembí Morumbi, porém não há nenhum curso de mestrado e ou doutorado na área de gastronomia no Brasil. Para quem

pretende desenvolver uma carreira acadêmica referente ao aperfeiçoamento em *Stricto Sensu*, não há ofertas e o futuro docente deve procurar fora do Brasil ou cursos de mestrado relacionados a nutrição humana, hospitalidade, turismo ou gestão em alimentos e bebidas. Cursos de *lato sensu* são bem ofertados no país.

O futuro docente de gastronomia poderá fazer uma formação em Lato Senso em gastronomia, uma vez que as ofertas por esses cursos no país são grandes. Em Brasília há quatro instituições que oferecem curso de especialização em gastronomia na cidade, apesar da oferta, muitos optam por fazer uma especialização em docência, para focar sobre os ensinamentos pedagógicos, e entender mais aprofundada mente o papel do professor.

#### ***Oferta de cursos presenciais Lato Sensu em Gastronomia no Distrito Federal***

INSTITUIÇÕES	ANO	NOME DO CURSO
UNIEURO	2015	Gastronomia e Serviço
UDF	2018	Gestão em Gastronomia
IESB	2017	Gastronomia e sustentabilidade
UCB	2018	Gestão de negócios em gastronomia

*Fonte: elabora pela autora (2019)*

*Quadro 12 - Oferta de cursos presenciais no DF*

Em uma entrevista no *site* Terra (2012), Ana Rosa Santos, afirma: “os docentes das universidades públicas precisam ter mestrado e doutorado, e poucos profissionais de gastronomia contam com esse requisito”.

*Os cursos de Gastronomia hoje, contam com poucos professores titulados na área, principalmente para as disciplinas específicas, desenvolvidas nos laboratórios gastronômicos. Por se tratar de um curso novo, os profissionais que ministram aulas têm as mais diversas formações; hoje temos professores de Gastronomia, arquitetos, veterinários, administradores, advogados, engenheiros, nutricionistas e de várias outras áreas. Eles possuem experiência profissional, mas aprenderam a cozinhar de diversas maneiras, o que faz com que possuam modelos muito distintos de ensinar a cozinhar e não têm formação pedagógica específica para exercer a docência. Essa pluralidade de formações e experiências dos professores dificulta a definição do perfil do gastrônomo no Brasil e, conseqüentemente, a definição de sua formação. (Toledo, 2010, p. 13)*

A educação continuada para os professores de Gastronomia irá aperfeiçoar habilidades e competências ajudará o docente a entender a realidade que seus alunos estão inseridos. É uma construção de conhecimentos constantes, onde o docente orienta através dos conteúdos, complementando com outras orientações, além das técnicas de cozinha.

## Capítulo 3. Fundamentação Metodológica

### 3.1 Descrição do objeto de estudo

O objeto de estudo se restringe a uma pesquisa na área de Gastronomia e Educação sobre a formação de docentes de gastronomia em uma escola profissionalizante do Distrito Federal, especificamente, o SENAC DF. A pesquisa reja em torno se a formação acadêmica é relevante para os profissionais docentes que ministram aulas contundentemente práticas de cozinha. O SENAC DF é referência no ensino de Gastronomia no Distrito Federal. Como visto no capítulo 2 deste trabalho, Brasília possui 7 Instituições com cursos de nível superior em gastronomia e 4 cursos de capacitação em cursos livres. Hoje o SENAC DF representa um dos maiores formadores em educação profissional em âmbito de produção alimentícia, com cozinheiros, salgadeiros, confeitheiros e *pizzaiolos* da cidade.

Para realizar essa pesquisa, observou-se uma amostra com 11 docentes da escola SENAC DF com diferentes tipos de formação acadêmica. A instituição possui um total de 18 docentes, sendo 14 de gastronomia e os outros relacionados a área de Turismo. Não foi possível fazer a amostra com todos os docentes de gastronomia devido 3 estarem de licença médica.

A análise feita na escola teve como objetivo retratar a realidade e compreensão sobre a importância da formação acadêmica e pedagógica para os docentes de formação profissional. Segundo Rocha (2015), a formação dos docentes em gastronomia é um desafio, pois os próprios gastrônomos possuem dificuldades em realizar estudos no seu campo de atuação por existir preconceito no meio acadêmico, com deformidade sobre os cursos de gastronomia, visto apenas com viés operacional, sendo que o profissional docente em gastronomia precisa enfrentar uma cultura pragmática onde o trabalho manual não é desprovido de inteligência.

A formação desse docente não será somente com o curso de graduação e sim por um conjunto de saberes. O mesmo autor enfatiza o “pluralismo epistemológico” dos saberes do educador. Um dos saberes que o mesmo destaca são os saberes provenientes de sua própria experiência profissional. Tardif (2006) aborda que esses saberes irão formar o indivíduo professor. Com saberes da experiência, os professores refletem sobre sua prática com seus colegas de trabalho e também em textos produzidos por outros educadores. É com esse conjunto que formarão profissionais com identidade própria e aptos para contribuir para a formação humana (Schön, 1990).

A pesquisa observou e considerou todos esses conhecimentos de fundamental importância para formação do profissional docente em gastronomia, relacionando-os sobre o que seria considerado um “bom professor” e se a formação acadêmica é realmente relevante para ministrar aulas nessa Instituição que possui como especificidade cursos mais voltados para a área prática da cozinha.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Neste tópico, apresentam-se os caminhos percorridos por tal pesquisa. Para fundamentar metodologicamente essa pesquisa, foram utilizadas as técnicas de recolha de dados primários para a caracterização da Instituição estudada e características identificadas no modelo de gestão escolar exercido, por meio de observação participante.

O presente estudo foi dividido em três fases: a primeira de levantamento bibliográfico, a segunda de coleta de dados em campo e a terceira de transposição da pesquisa.

A pesquisa teve como propósito ser um estudo exploratório quali quantitativa. Para Pope & Mays (1995) aplicar os dois métodos em uma mesma pesquisa não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase. Seria uma complementação ao trabalho de pesquisa. Duffy (1987) afirma que combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte, uma vez que na pesquisa qualitativa o foco é gerar informações densas e esclarecedores, enquanto com o método quantitativo é possível fazer uma mensuração estatística dos dados.

Lücke (2018, p.53) descreve que analisar os dados qualitativos possibilita captar dimensões mais subjetivas, assim como sentidos e interpretações dos diversos atores. O autor enfatiza que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transposições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

A pesquisa teve como propósito ser um estudo descritivo à medida em que busca verificar e descrever características de um dado, um estudo de caso. Esse estudo pode ser utilizado para explorar, descrever, ilustrar ou explicar diferentes fenômenos. O trabalho de estudo de caso procurou captar a percepção singular da importância da formação docente e foi usado também para complementar resultados, junto com outras técnicas de pesquisa (Yin, 2005). De acordo com Lücke (2018) os estudos de casos enfatizam a “interpretação em contexto”, ou seja, um princípio básico desse tipo de estudo é que para apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Realizamos no presente trabalho uma pesquisa com coleta de dados primários através do questionário e da entrevista. Realizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas a fim de entender a formação desses docentes. O questionário tinha como foco levantar dados sobre quem eram o perfil dos docentes entrevistados, quais eram as habilidades e competências que esses profissionais achavam essenciais para a exercer a profissão. A busca de informações presentes nas fontes primárias é essencial para constituir indicações reais sobre a formação desses docentes. Segundo Mattar (2001, p.48) “dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados e que são coletados com o propósito de entender as necessidades específicas da pesquisa em andamento”. Uma entrevista foi efetivada com uma amostragem de 50% para complementar sobre a trajetória acadêmica e profissional e o grau de relevância do docente ter curso de graduação para ministrar aulas com as especificidades práticas da instituição. A entrevista, segundo Salvador (1980) é um instrumento que é utilizado pelos pesquisadores para aprofundar, conhecer atitudes, sentimentos e valores ligados aos comportamentos e também para obterem dados que não puderam ser encontrados em registros ou fontes documentais.

Foram utilizados alguns dados secundários como documentos de bases curriculares das disciplinas das faculdades do Distrito Federal (DF) e fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para esclarecer como o curso de gastronomia apresentou um crescimento significativo, precisando assim de muitos profissionais docentes preparados nas Intuições de ensino. “Os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados” (Mattar, 2001, p.48).

As atividades de campo com o questionário e entrevista iniciaram conforme datas das tabelas feitas abaixo.

### **3.3 Roteiro dos questionários**

Cada questionário foi aplicado individualmente, um em cada dia e em momentos diferentes nos turnos matutino e vespertino onde a pesquisadora esperava o intervalo da aula para entregar o questionário a ser preenchido por cada participante.

Os participantes eram deslocados à uma sala de aula vazia, onde acabando de preencher o questionário, o devolvia e retornavam às suas atividades. Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo sendo cognominados para preservação dos docentes respondentes.

Os questionários foram registrados conforme tabela abaixo:

Registro dos questionários realizados:

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Participante</b>
<b>17/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF – Horário Matutino	Docente A
<b>17/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente B
<b>18/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF – Horário Matutino	Docente C
<b>18/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente D
<b>18/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Matutino	Docente E
<b>19/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente F
<b>19/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Matutino	Docente G
<b>22/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente H
<b>22/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente I
<b>23/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Matutino	Docente J
<b>23/06/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul – Brasília DF Horário Vespertino	Docente L

*Tabela 3 - Registro dos questionários realizados*

### 3.4 Roteiro das entrevistas

As entrevistas foram registradas em gravações de áudio, com a ciência e autorização do entrevistado. Os áudios foram transcritos com cuidado para não identificar e constranger os docentes entrevistados.

Registro das entrevistas realizadas:

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Participante</b>
<b>12/07/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul Brasília DF	Docente A
<b>12/07/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul Brasília DF	Docente F
<b>13/07/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul Brasília DF	Docente D
<b>23/07/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul Brasília DF	Docente L
<b>25/07/2019</b>	SENAC DF- localizado no Setor Comercial Sul Brasília DF	Docente H

*Tabela 4 - Registro das entrevistas realizadas*

### 3.5 Caracterização da instituição geral

Fizemos o estudo sobre a caracterização da Instituição com base na pesquisa documental da análise dos dados secundários do Projeto Político Pedagógico da Instituição e de um documento institucional chamada de Proposta Pedagógica. As revisões documentais foram efetuadas nas dependências da escola nos dias: 01/07/2019, 02/07/2019, 03/07/2019, 04/07/2019.

A instituição foi criada em 1946 através do decreto-lei 8.621. É administrada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Sua missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e disseminação de conhecimentos em Comércio de Bens, Serviços e Turismo. É uma Instituição nacional com viés em educação profissional que trabalha com doze áreas de formação, incluindo nível superior desde 1989 e pós-graduação *Latu Sensu* em diversas modalidades. O SENAC também possui uma editora, onde há várias referências de vários autores e obras. A escola tem como visão institucional de “educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”. Informações coletadas no site da instituição [www.df.senac.br](http://www.df.senac.br) em julho de 2019.

Em Brasília há 9 Unidades Educacionais onde se trabalha com sete eixos tecnológicos de formação profissional de diversas formações, desde beleza, saúde, gestão e negócios, informática, modas e artes, produção cultural, segurança, além da área de turismo e gastronomia. A instituição oferece em toda a cidade educação à distância e parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs), Exército, Marinha e Aeronáutica, visando promover a educação profissionalizante com excelência.

A unidade SENAC em Brasília, direcionada para gastronomia e hospitalidade, existe desde 2002. Quando foi inaugurada há 19 anos, a escola era destinada para as mães e gestantes carentes onde tinha a parceria com um centro espírita chamado Centro Grupo da Fraternidade Cicero Pereira (GFCP). O objetivo era qualificar pessoas carentes, de baixa renda e com dificuldade para entrar no mercado competitivo. Era ofertado somente 3 cursos na época: manicure, confeitoiro e cabeleireiro.

Hoje a instituição é bem diferente. Após quase 20 anos, aos poucos a estrutura foi melhorada. Profissionais docentes foram cada vez mais qualificados através de cursos de graduação tecnológicos em Gastronomia oferecidos gratuitamente pela instituição. A escola também mudou de endereço, indo para o centro de Brasília, abandonando a imagem precária que se encontrava com a parceria com centro espírita GFCP.

Atualmente a escola de gastronomia se situa em 2 locais, sendo uma unidade no Setor Comercial Sul (SCS) e a outra na Região Administrativa de Taguatinga. Há também as Ações Móveis, que trata-se de um caminhão-escola móvel completamente equipado com utensílios de cozinha, que percorre todo o entorno de Brasília qualificando população carente e sem condições de pagar por cursos profissionalizantes.

A metodologia do SENAC-DF é fundamentada em uma metodologia própria representando a realidade do mercado de trabalho, onde pretende preparar os alunos para vida com valores de empatia, criticidade e autonomia. Provas formais com notas aferindo uma escala de 0 a 10 não são utilizadas na Instituição. As avaliações são baseadas em competências de atitudes e valores, onde o docente estabelece uma relação com os alunos sobre questões amplas importantes da formação do cidadão. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017) “a metodologia se baseia em meios de práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno. O núcleo da proposta metodológica organiza-se a partir do conceito de *ação – reflexão – ação*, no qual se aprende fazendo e analisando o próprio fazer” (Projeto Político Pedagógico, p. 13).

A instituição SENAC não se caracteriza por adotar uma didática de uma escola tradicionalista, em que o aluno deve submeter-se aos métodos do professor. Segundo Libâneo (1985) o enfoque pedagógico tradicional é o enfoque da didática assentada na transmissão cultural onde concebe o aluno como um ser receptivo/passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos e métodos de educação.

O docente na instituição não é somente o único transmissor de conhecimento. O SENAC DF oferta seus cursos de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Há inúmeros cursos na Instituição no Brasil inteiro, porém, na unidade estudada, de nome Tecnologia do Turismo e Hospitalidade (TTH) situada no centro de Brasília, há em torno de 17 cursos ofertados, que variam em áreas como cozinheiro, confeitiro, *sushiman*, padeiro, salgadeiro, açougueiro, *pizzaiolo*, auxiliar de cozinha, congelamentos de alimentos, bolos, hambúrguer, tortas doces e salgadas, biscoitos, além de cursos voltados para o turismo como camareira, garçon, *bartender* e organização de eventos. Todos esses cursos são ofertados na unidade TTH com a premissa da visão institucional de “educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”.

### 3.6 Reflexões sobre a gestão escolar na instituição SENAC DF

Após a coleta de dados, conseguimos identificar alguns aspectos teóricos sobre o tipo gestão escolar que caracteriza a Instituição estudada.

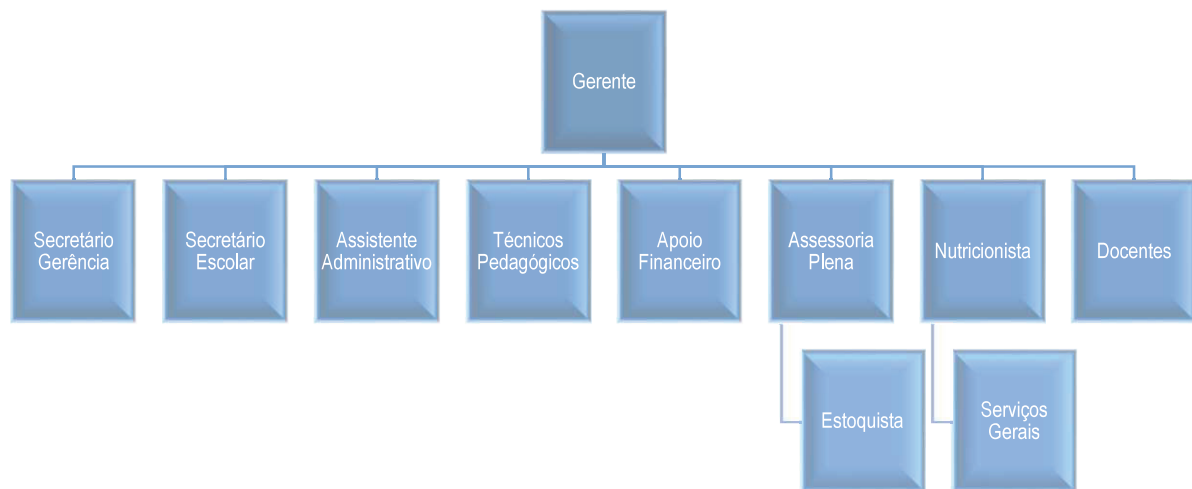
Conforme regimento interno da Instituição (2015), o SENAC-DF apresenta os seguintes componentes básicos em sua estrutura organizacional:

- |     |   |
|-----|---|
| I   | Conselho Regional (CR) – órgão deliberativo;    |
| II  | Departamento Regional (DR) – órgão executivo;   |
| III | Unidades Operativas (UO) – unidades executoras. |

A estrutura do Senac DF baseia-se fortemente pelo modelo burocrático formal, uma vez que sua hierarquia está bem estruturada, organizada e há formalismo da gestão. Há características também do modelo político, uma vez que a tomada de decisões faz parte de um processo de negociação política. Então, concluímos que há aspectos típicos claramente dos dois modelos na escola estudada.

Hoje a composição da Unidade Operativa Turismo, Hospitalidade e Lazer (TTH), onde a pesquisa foi realizada, apresenta-se com 40 colaboradores, sendo uma gerente, um secretário da gerência, uma secretaria escolar, 6 assistentes administrativos, 2 atendentes comerciais, 1 apoio financeiro, 2 estoquistas de alimentos, 3 serviços gerais, 2 técnicos pedagógicos, 2 nutricionistas, 1 assessora plena e 18 docentes, sendo 14 de gastronomia, 2 de turismo como eventos e camareira de hotel, 2 docentes do curso de garçom.

Todos os colaboradores estão subordinados somente à gerência da unidade, exceto os cargos de nutricionista, que é responsável pelo serviço geral, e o de assessoria plena, responsável pelos estoquistas. Para esclarecer a pesquisa, está sendo apresentado um organograma que ilustra o entendimento do funcionamento formal da unidade.



Fonte: Criação da autora (2019)  
Figura 8 - Organograma

A escola SENAC apresenta características do modelo burocrático racional na sua organização. A intenção desse modelo adotado é de buscar a eficiência. Foi observado também na pesquisa que a autoridade racional da gestão é fundamentada em regras pré-estabelecidas. Há também uma formalidade nas atividades específicas. Cada profissional que trabalha na instituição, desde os coordenadores até os docentes, é orientado somente pelos superiores a cumprir as regras.

Outro aspecto que foi analisado na pesquisa, através de um documento disponibilizado pela Instituição, foi a Proposta Pedagógica (2012, p.80) e se refere à forma da construção da gestão administrativa, com viés em uma construção coletiva, conforme o documento disponibilizado:

*O comprometimento e a responsabilidade dos gestores passam pelas vias da cogestão dos processos pedagógicos, no entendimento da natureza fim desses últimos e da importância do apoio dos demais processos para a promoção educacional. A gestão desenvolvida pelo Centro de Educação Profissional do Senac-DF é participativa, envolvendo o corpo docente na formação de políticas pedagógicas a serem implementadas e com uma equipe voltada diretamente à gestão pedagógica (Proposta Pedagógica, 2012, p.80)*

Com base nos dados coletados ao longo da pesquisa, constatou-se que os docentes que participaram do trabalho nunca desempenharam efetivamente nenhum processo de decisão da Instituição. Durante a entrevista aplicada, 100% dos docentes responderam que nunca foram convidados a contribuir de forma realmente participativa no processo decisório da Instituição. A proposta pedagógica enfatiza:

*No momento histórico que se aprecia a capacidade de conviver, de buscar soluções conjuntas para as questões das empresas ou das instituições a gestão solidária e compartilhada tem-se mostrado um modelo que permite aos processos, de natureza administrativa ou pedagógica, fluir com consistência e com maiores chances de sucesso. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 80)*

A este propósito, os docentes quando questionados na entrevista sobre se já tinha participado de alguma decisão no processo político pedagógico do SENAC?

*Nunca fui chamada para nenhuma decisão no processo político pedagógico. Estou na intuição há muitos anos e realmente só obedeco às ordens da gerência. (Docente A)*

*No processo pedagógico nunca fui chamado, mas para elaborar plano de curso a nível nacional, sim! Eu fui convidado como docente com um conhecimento técnico específico da área. (Docente D)*

*Nunca fui chamada, gostaria muito de contribuir. Espero ter a oportunidade. (Docente F)*

*Ainda não fui chamada para nenhum processo de decisão, porém, me chamam para elaboração de planos de cursos. Os planos de cursos não têm processo decisório político algum, seria mais como será o direcionamento daquele curso. Porém, já sabemos quais serão as regras quando elaboramos. (Docente H)*

*Nunca fui chamada para participar de alguma decisão no processo político da empresa. Acredito que seria muito importante a contribuição dos docentes, não só dos gerentes. O professor é que convive o dia a dia com os alunos e sabe da real necessidade escolar. (Docente L)*

Após a análise da entrevista sobre se há participação dos docentes nos processos decisórios da Instituição, constatou-se que, na amostra colhida, nenhum docente participou de algum processo decisório. Nessa Unidade Operativa do SENAC não foi constatada a participação participativa, conforme o documento da Proposta Pedagógica de 2012.

O processo decisório é através do Conselho Regional. Esse Conselho, com duração de quatro anos, é formado por grupos políticos com ligações e interesses internos. Por isso na pesquisa foi constatada também características do modelo organizacional político. Esse modelo, conforme Estevão (2018), é um complemento ao modelo burocrático formal.

Conforme informação no *site* da Instituição SENAC DF, hoje o conselho é formado por 1 Presidente, 1 Diretor Regional e 30 Conselheiros. Esses Conselheiros são eleitos pelos representantes dos empresários do Distrito Federal, cada um com seu grupo de interesses, mas com o viés de:

*“Planejar e executar medidas que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias e para o aperfeiçoamento moral*

*e cívico da coletividade”. (<https://www.df.senac.br/conselheiros-do-sesc-e-senac-sao-eleitos/> acessado em julho de 2019).*

Bush (2011) destaca que o modelo político possui características marcantes, quando aplicado às organizações educacionais. Algumas dessas características foram apontadas na presente pesquisa, através de observação participativa, uma vez que a pesquisadora trabalha na Instituição há 14 anos.

- Decisões são complicadas pois há um processo de barganha.
- O grupo politicamente mais forte está na liderança temporária da Instituição.
- O modelo foca em atividade de grupos ao invés de considerar a Instituição como um todo.

Com base nesses dados apresentados, a conclusão é que a Instituição Senac DF, na unidade TTH, é caracterizada por uma miscelânea de gestões passadas e a atual, ou de características compreensivas de vários modelos analíticos, sendo a mais presente o modelo formal burocrático e com características do modelo político em alguns momentos.

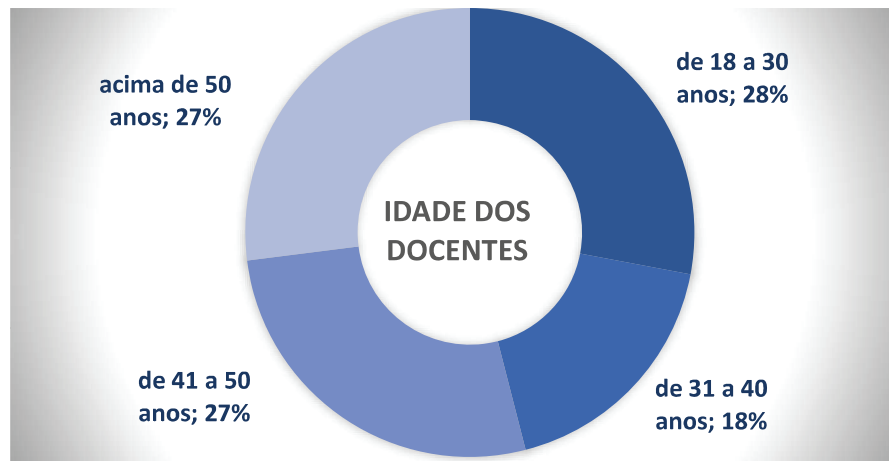
### 3.7 Descrição e análise de dados

#### 3.7.1 Perfil dos docentes entrevistados

A seguir são apresentados os dados dos questionários e entrevistas, por meio das quais se buscou conhecer a trajetória profissional dos docentes entrevistados. Realizamos uma entrevista semiestruturada, “procurando dar liberdade à manifestação dos respondentes” (Cunha, 1989, p.54). Traçamos um perfil do entrevistado, com o objetivo de avaliar, quem é o profissional docente nessa Instituição.

#### **A – Idade**

Foi constatado, como demonstra o gráfico abaixo, que na escola estudada há uma miscelânea neste quesito. A idade dos profissionais é variada. Na Instituição há o mesmo número de docentes com idades de 18 a 30 anos, em torno de 28% dos entrevistados, como também há o mesmo número de docentes acima de 50 anos, cerca de 27%. Somente 18% dos entrevistados apresentaram idades entre 31 a 40 anos.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)  
Gráfico 6 - Idade dos docentes

Com o gráfico acima é possível retratar que a Instituição contrata profissionais variados em relação a idade. É uma escola que oferece oportunidade igualitária de trabalho para todas as faixas etárias, desde jovens de 18 a 30 anos a pessoas com idade superior a 50 anos.

### ***B- Tempo de Trabalho na Área de Gastronomia***

Na análise do perfil relativo de tempo de atuação de gastronomia, constatou-se que a maioria dos docentes possuem tempo considerável de atuação profissional no mundo da cozinha. Como foi mencionado no presente trabalho, há um perfil demonstrando que os docentes que ministram aulas de gastronomia antes de serem docentes foram profissionais atuantes em cozinha. Toledo (2011, p.61) ressalta “[...]diante de tanta abrangência científica e cultural, cumpre assumir o pressuposto de que preparar iguarias culinárias requer fundamentação e bagagem de conhecimento”.

3 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Mais de 20 anos
9% dos docentes	36% dos docentes	9% dos docentes	9% dos docentes	37% dos docentes

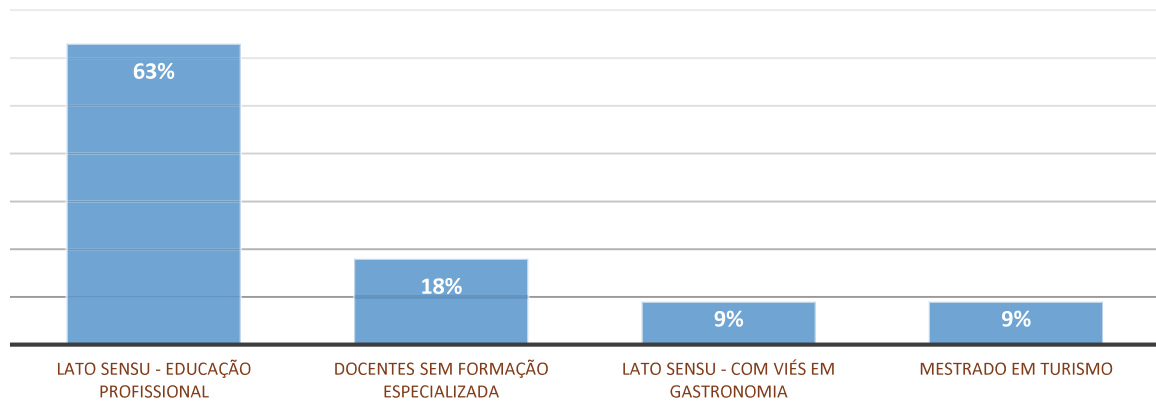
Fonte: elaborada pela autora (2019)  
Tabela 5 - Tempo que o profissional trabalha na área da Gastronomia

Foi constatado que é da especificidade da Instituição, desde o processo seletivo, a exigência e a importância da experiência prática em cozinha para lecionar na escola. Tardif (2006, p.39) evidencia os saberes gerais da formação profissional e destaca que os saberes experienciais são os saberes específicos, desenvolvidos no exercício e na prática do exercício profissional, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. É

importante ressaltar que os saberes docentes não se restringem somente ao domínio técnico do saber fazer, como ressalta Tardif (2006). Com o questionário aplicado houve a constatação que todos os profissionais já tiveram experiência e trabalharam na cozinha antes de ministrar aulas de gastronomia.

### C- Grau de Formação e Formação Continuada

## Formação Continuada do Docente



Fonte: Gráfico elabora pela autora (2019)  
Gráfico 7 - Formação continuada do Docente

Constatamos no perfil do docente da escola referente à formação superior é que 63% deles possuem uma especialização em *lato Sensu* voltada para educação profissional e superior; 9% possuem especialização em educação profissional com viés em gastronomia. Somente 9% dos docentes têm mestrado na área de Turismo e 18% dos docentes na Instituição não possuem nenhuma especialização. Segundo a teoria de Schön (1990) citado no presente trabalho, onde o conjunto de informações como a reflexão com os colegas de trabalho, textos pertinentes e educação junto com os saberes da experiência de Tardif (2006), formarão profissionais com identidade própria, além das especializações que o profissional deverá adquirir durante a sua carreira profissional.

A formação continuada é fundamental para focar os ensinamentos pedagógicos que não foram abordados na formação inicial desses profissionais da cozinha, uma vez que nenhum docente respondeu que tinha curso de licenciatura na formação inicial. Moraes (2010, p. 239) defende que “ao longo da vida, os profissionais sobreviventes vão se qualificando cada vez mais, muitas vezes com apoio de cursos formais ou de atividades não formais de aprendizagem, treinamentos operacionais, palestras, vídeos, manuais e muita conversa com colegas de trabalho, clientes e até concorrentes. Essa é a chamada por muitos de escola da vida.”

### 3.7.2 Formação Docente

Quanto ao item formação docente, as habilidades e competências desejáveis foram classificadas por critérios sendo 0 (não se aplicam), 1 (alternativas pouco relevantes), 2 (alternativas relevantes) e 3 para alternativas muito relevantes.

#### ***Importância da formação docente quanto aos conteúdos teóricos e práticos***

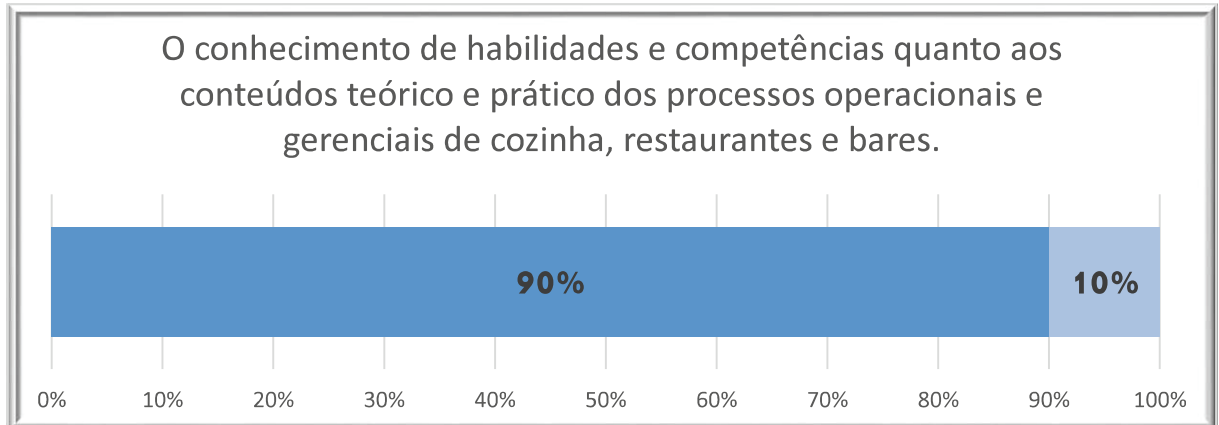


Gráfico 8 - importância quando aos conteúdos teóricos e práticos

Constatamos na análise do resultado sobre a opinião dos docentes que 90% acham relevante o conhecimento de habilidades e competências quanto aos conteúdos teórico e prático dos processos operacionais e gerenciais de cozinha, restaurantes e bares. 10% dos docentes responderam que é relevante essa informação. Com isso, através dos dados coletados e analisados, foi possível constatar com base nas afirmações de Araújo (2014) que o professor de cozinha é um multiplicador de saberes, que vai muito além da parte prática no fogão.

#### ***Importância da formação docente quanto a capacidade de utilizar teorias e práticas administrativas***

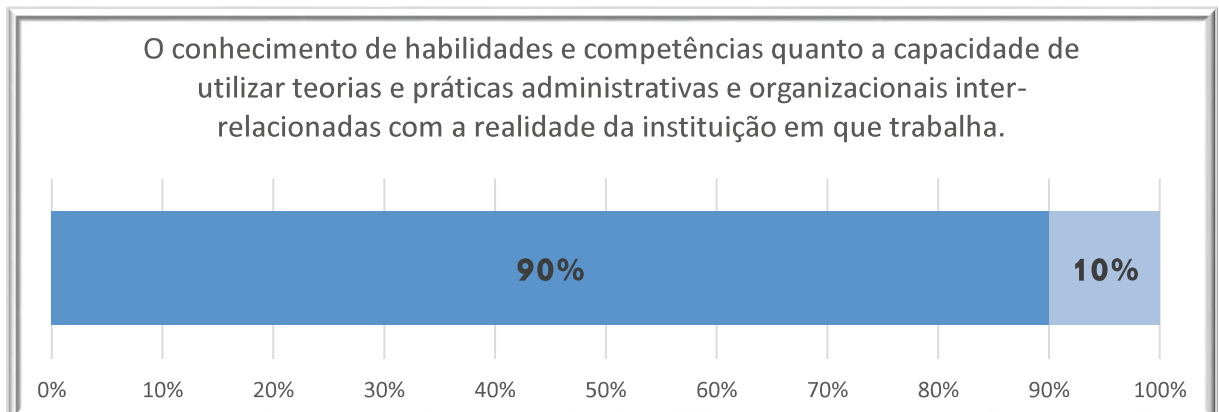


Tabela 6 - Importância da formação do docente sobre teorias e práticas administrativas

Como também 90% dos docentes responderam que é muito relevante a capacidade de utilizar teorias e práticas administrativas e organizacionais inter-relacionadas com a realidade da instituição em que trabalha; 10% responderam que é relevante. Com esses dados, é possível observar uma preocupação desses profissionais quanto à associação do grau de importância similares entre disciplinas teóricas e práticas ministradas por esses docentes. A impressão errônea da sociedade que estudar gastronomia é somente cozinhar, aos poucos está sendo desconstruída pelos profissionais docentes do Brasil. Moraes (2015) ressalta que durante muitos anos o conhecimento teórico era voltado somente para as “cabeças pensantes”, a elite. Com isso, com a desvalorização acadêmica da educação profissional, vários profissionais atuantes da área de pesquisa estão se dedicando as pesquisas acadêmicas nos campos de gestão de negócios, valores culturais, sociais e ambientais do alimento, além das técnicas culinárias, minimizando o preconceito existente dos cursos tecnológicos, onde *saber-fazer* é mais importante do que o conteúdo acadêmico fundamentalmente teórico.

***Importância da formação docente sobre quanto a ter espírito crítico e capacidade de análise:***

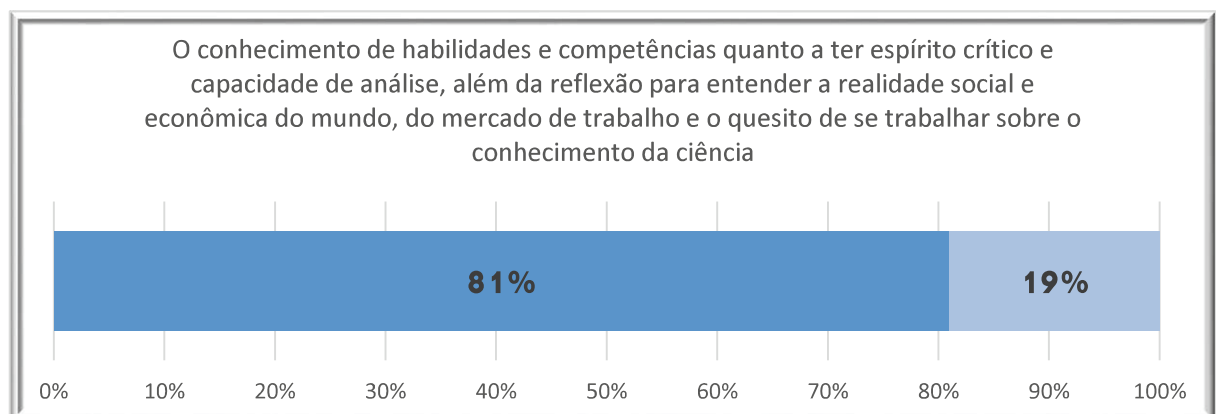


Gráfico 9 - Importância da formação do docente sobre espírito crítico (elaborado pela autora, 2019)

Dos docentes estudados, obtivemos um resultado de 81% que acharam muito relevante a importância do docente ter espírito crítico e capacidade de análise, além da reflexão para entender a realidade social e econômica do mundo, do mercado de trabalho e o quesito de se trabalhar sobre o conhecimento da ciência dos alimentos e das boas práticas na alimentação. Por conta disso, o enfoque reflexivo é considerado processo de ensino aprendizagem. Freire (2018, p. 32) descreve que “ensinar exige criticidade”. Da amostra coletada, 19% dos docentes responderam que é relevante. Araújo (2014, p. 20) reforça que a atividade da gastronomia é

transdisciplinar e o campo de atuação profissional ultrapassa a cozinha, dialogando com ampla capilaridade com outras atividades e ciências, como química, história, física, administração, educação, dentre outras. Freire (2018) enfatiza que “ensinar não é transmitir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção, por isso que o conhecimento pedagógico do professor é construído (Tébar, 2011).

***Importância da formação docente sobre possuir uma visão abrangente das técnicas da culinária***

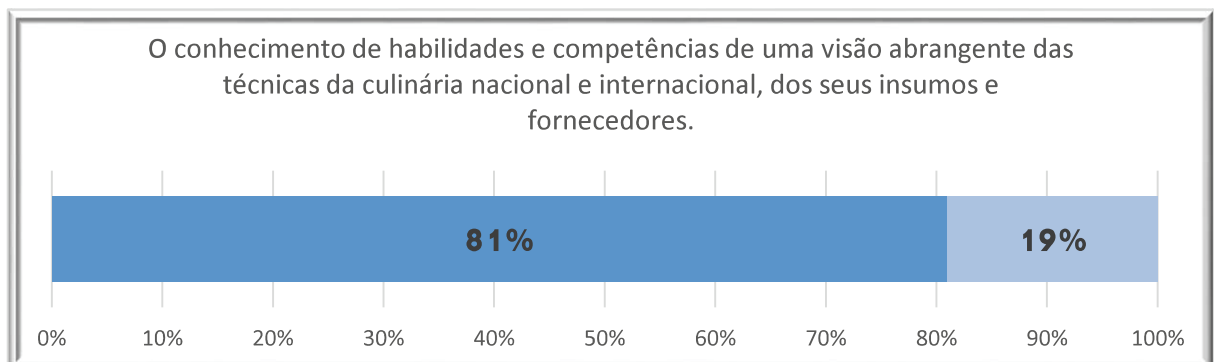
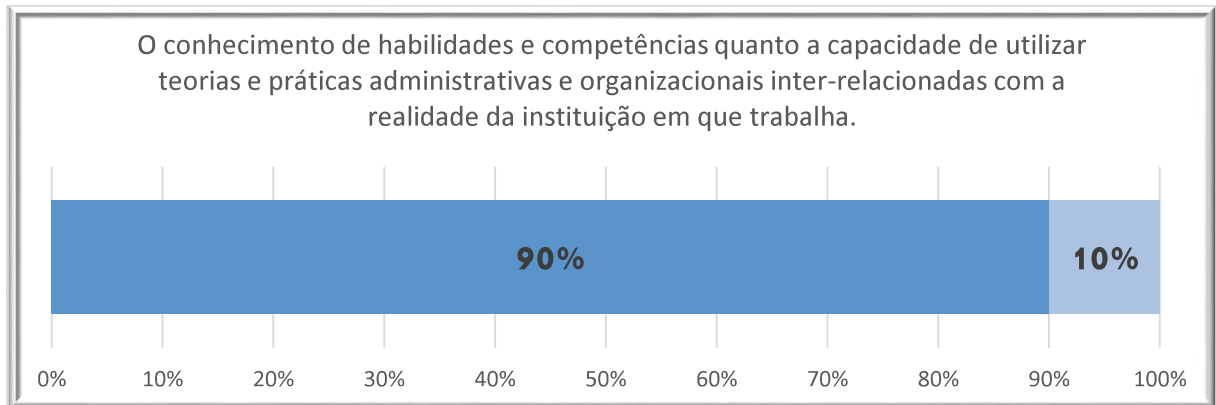


Gráfico 10 - Importância da formação do docente sobre técnicas (elaborado pela autora, 2019)

No quesito sobre a relevância se o docente deve possuir uma visão abrangente das técnicas da culinária nacional e internacional dos seus insumos e fornecedores, o resultado demonstrou que 81% considerou muito relevante possuir essas habilidades e 19% relataram que é relevante o profissional conhecer esses assuntos. Constatou-se que ministrar disciplinas práticas com uma visão mais abrangente com contexto histórico e cultural da culinária nacional e internacional é muito mais do que saber fazer os pratos gastronômicos. Contreras (2012, p. 28), considera que a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Estudar sobre a gastronomia local é estudar sobre a história do seu povo. A cozinha brasileira é tão grande e variada quanto o país. Um trecho extraído do livro *A volta ao mundo em 120 receitas*, relata “do churrasco gaúcho ao pato no tucupi paraense, são milhares e milhares de quilômetros e muitas regiões e sub-regiões nas quais se integram às condições locais as principais correntes que foram a cozinha brasileira: a do índio, do negro e dos europeus de muitos países.” Rehem (2009) esclarece que o docente precisa ter o conhecimento muito embasado sobre vários assuntos, desde os processos produtivos, sociais e tecnológicos pertinentes a profissão que está a lecionar.

### ***Importância da formação docente sobre a capacidade de planejamentos de avaliação***

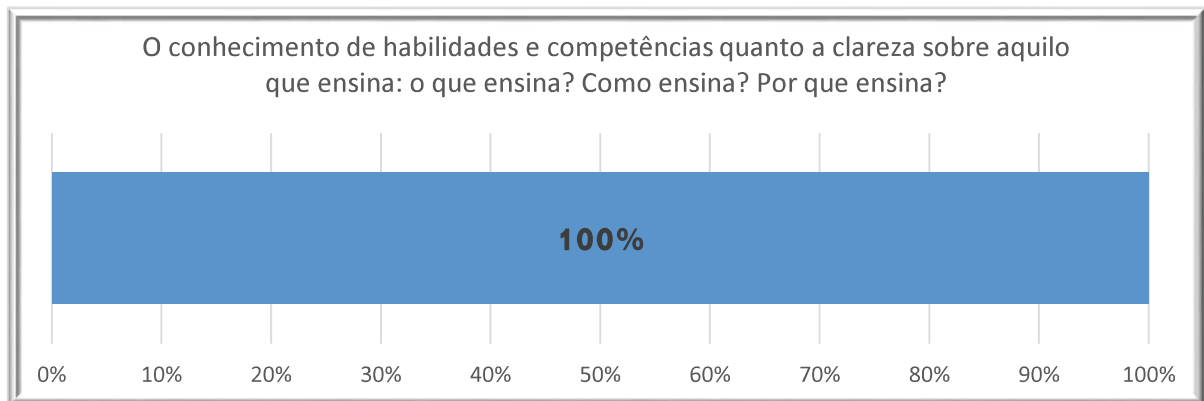


*Gráfico 11 - Importância da formação docente sobre planejamento (elaborado pela autora, 2019)*

Sobre o questionamento se é relevante que o docente precise desenvolver habilidades sobre a capacidade de planejamento de avaliação dos recursos esperados e do rendimento dos alunos e se há disposição para mudanças, o resultado foi este: 90% afirmaram ser muito relevante e 10% dos docentes acharam relevante esse tipo de habilidade. Neste contexto, ficou explícita a conclusão de que todos docentes responderam que é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre a importância do planejamento da avaliação e qual é o seu real significado de aplicação. A avaliação escolar com o uso de provas e testes tem sido objeto de reflexão e para muitos autores pode ser definida como um meio de obter informações sobre como o conteúdo foi assimilado pelos alunos. Seria uma espécie de termômetro para aferir a aprendizagem de quem sabe mais. Na Instituição, as avaliações são realizadas de forma contínua com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno individualmente. Todas as avaliações são avaliadas por competências e as habilidades técnicas de cozinha são tão importantes como as comportamentais.

Prado et al (2007) enfatiza que a competência é que torna a pessoa apta a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe. Cunha (2006) explicita que umas das 5 facetas que torna um “bom professor” é, além do conhecimento técnico e a cultura profissional, o tacto pedagógico. Por isso, que é importante que o docente esteja preparado para a aplicação das avaliações. O avaliar é muito mais que dar uma nota ou um conceito. O docente também precisa estar suscetível às mudanças, caso perceba um sinal de início de fracasso escolar na sua avaliação aplicada.

***Importância da formação docente sobre quanto a clareza sobre aquilo que ensina***



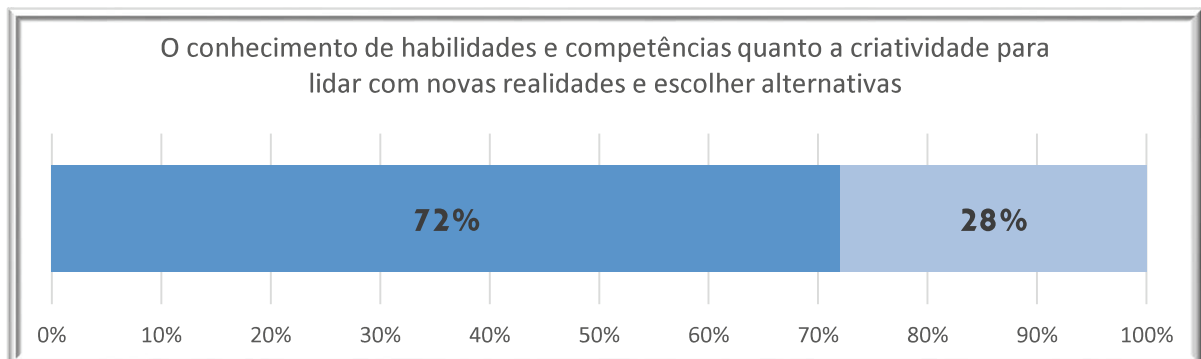
*Gráfico 12 - Importância da clareza sobre o que ensina (elaborado pela autora, 2019)*

Sobre o questionamento se é relevante que o docente precise desenvolver habilidades sobre quanto a clareza sobre aquilo que ensina, o que ensina, como ensina e por que ensina, 100% afirmaram ser muito relevante. Neste contexto ficou explícita a conclusão de que todos os docentes consideram fundamental que o professor tenha clareza naquilo que ensina. Cunha (2006) sintetiza que umas das habilidades essenciais de um docente é de explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar. Uma das reflexões de Freire (2018, p.39) é enfatizar que o docente necessita de autonomia para exercer o seu ofício. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar para a próxima prática.”

Prado et al (2007) enfatiza que o educador necessita ter como premissa o desenvolvimento de competências para que os alunos possam ser polivalentes e multifuncionais. Uma das competências que o autor aborda, sendo considerado como um dos quatro pilares da educação do século XXI, é a valorização das competências, sendo o aluno o sujeito da aprendizagem.

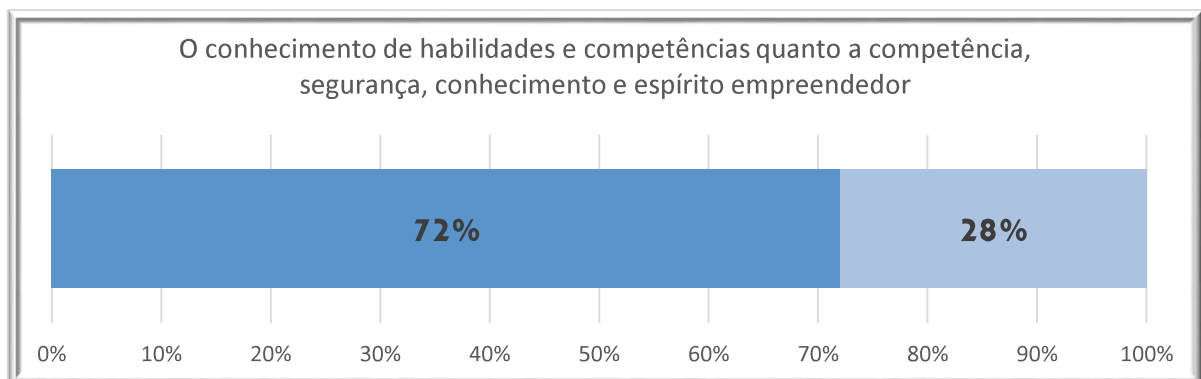
Para Tébar (2011, p. 238) uma das fundamentais competências que o educador necessita gerar aos seus educandos seria a de adaptar-se ao uso de utilizar as novas tecnologias da informação e adaptar-se diante da rapidez das mudanças.

### ***Importância da formação docente sobre a quanto a criatividade***



*Gráfico 13 - Importância da criatividade da docência (elaborado pela autora, 2019)*

### ***Importância da formação docente sobre a quanto a competência, segurança e espírito empreendedor:***



*Gráfico 14 - Importância da competência, segurança e espírito empreendedor (elaborado pela autora, 2019)*

Sobre o questionamento se é relevante que o docente precise desenvolver habilidades quanto à criatividade para lidar com a novas realidades e escolher alternativas, além de considerar relevante a formação docente a respeito desse conhecimento aliado às competências, segurança e espírito empreendedor, 72% afirmaram ser muito relevante possuir essas habilidades e 28% consideram relevante. Hamze (2016) enfatiza que ser um professor criativo é usar o afeto e a emoção, tornando-se um professor carismático e estimulador aos discentes a aprender. Freire (2018) exemplifica que “Ensinar é uma especificidade humana”, dentre eles ensinar exige saber escutar. A profissão docente é dinâmica; com isso o professor carismático gera um encantamento aos discentes porque valoriza a opinião dos alunos.

### 3.7.3 Formação Docente – Relevância das disciplinas tradicionalmente cursadas nos cursos de graduação

Nos dados coletados no quesito sobre a relevância das disciplinas tradicionalmente ministradas nos cursos de graduação para a formação docente apresentamos os gráficos a seguir:



*Fonte: gráfico elaborada pela autora (2019)  
Gráfico 15 - Relevância das disciplinas*

Cordão (2017) ressalta que a educação profissional do Brasil, não mereceu muito destaque na educação brasileira. Com isso os cursos de tecnologia herdaram um enfoque preconceituoso, com menos valor acadêmico, devido ser um curso mais curto comparado ao de bacharelado e licenciatura. Rocha (2015, pág. 10) enfatiza “[...]os cursos de gastronomia do país, com características predominantemente profissionalizantes, não são dirigidos, em geral, à investigação e produção acadêmica, o que resulta, com frequência, na preparação insuficientes dos egressos à pesquisa. ”

A disciplina mais relevante com 100% de importância do estudo foi a de Boas Práticas dos Alimentos, onde é estudado o aspecto da limpeza dos alimentos, conservação, as doenças causadas por alimentos contados. Em contrapartida, uma disciplina que teria um viés teórico, mas não menos importante, seria Ciência dos Alimentos, com 63% de relevância. Essa disciplina que é abordada em grande maioria nos cursos de graduação do DF, conforme disponibilizado no presente trabalho, seria voltada mais para área de bioquímica e nutrição. A ciência dos alimentos é um ramo multidisciplinar do conhecimento científico, sendo que esse estudo se estende a toda cadeia produtiva, desde a produção até o consumo.

Constatou-se que as disciplinas mais práticas como Confeitaria, Panificação, Cozinha Internacional e Cozinha das Américas, ou seja, disciplinas mais práticas, tiveram uma aceitação de estudo relevante acima de 72%.



*Fonte: gráfico elaborada pela autora (2019)  
Gráfico 16 - Disciplinas consideradas pouco relevantes*

Através do questionário foi constatado que algumas disciplinas que estão presentes na grade curricular das principais faculdades de Brasília são consideradas pouco relevantes para quem pretende inicializar a profissão docente. A matéria mais considerada irrelevante foi Língua Francesa com 43% das respostas. Depois a matéria considerada mais irrelevante nas grades curriculares foram Ética, com 29%, Empreendedorismo e Cozinha Oriental, com 14% ambas. Vázques (1995) ressalta que a ética é a ciência do comportamento moral dos homens na sociedade. Com isso, é de suma importância que os alunos na graduação tenham um norteamento de princípios e regras. Para Rocha e Correia (2006) é preocupante um professor que na sala de aula é uma pessoa e em outro momento é outra, em sua vida extra classe. No ensino superior muitos docentes não se consideram responsáveis pela moral dos alunos. Rocha e Correia (2006) afirmam:

*As faculdades, em geral, não estão educando para a vida, transmitem um conhecimento sem nenhuma associação com a realidade, e assim o aluno não extrai proveito para sua subsistência. É impressionante constatar a força da palavra do professor sobre a formação do educando. Do autêntico mestre se aguarda que transmita lições e prática do respeito, da moral, da amizade, da tolerância e da compreensão. Para desincumbir-se de um compromisso de tamanha abrangência, não basta conhecer ética. Antes, é preciso acreditar na ética e viver eticamente. (Rocha e Correia, 2006, p.3)*

Freire (2018) ressalta que “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Com isso é necessário que o professor tenha características ligadas ao domínio afetivo, amando o ofício

de ensinar, juntamente com os saberes específicos, com o saber da moral e ético que se transformam em profissionais com uma conduta apropriada, ressalta Rocha e Correia (2006).



*Fonte: gráfico elaborada pela autora (2019)  
Gráfico 17 - Disciplinas consideradas importantes*

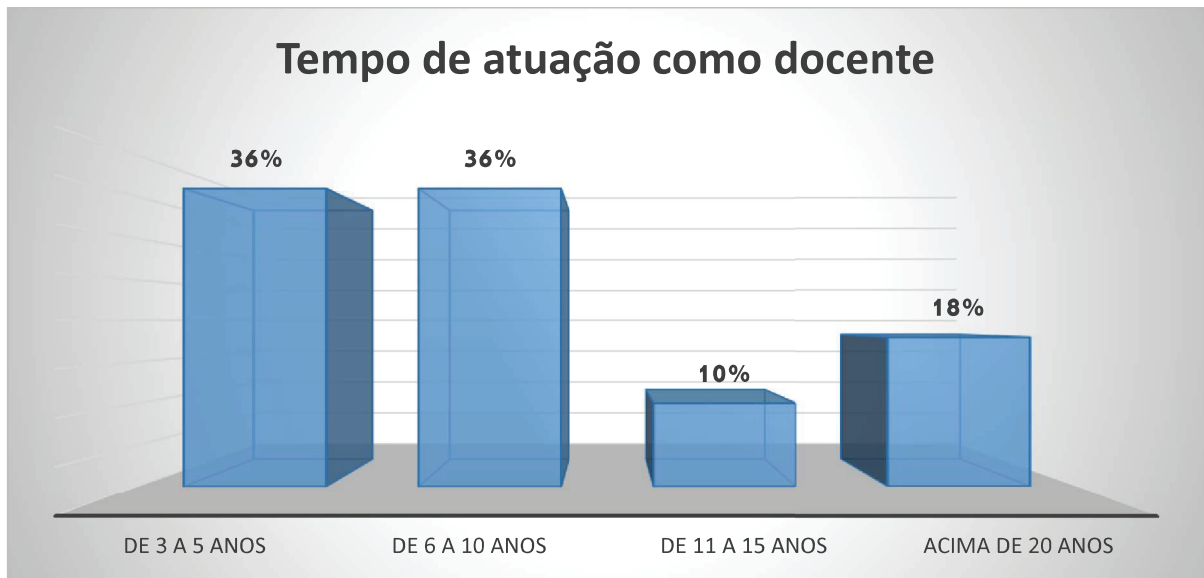
O gráfico acima esclarece quais são as disciplinas nos cursos de graduação que os docentes consideram importantes serem inseridas nas grades das Faculdades de Brasília. De acordo com a pesquisa, constatou-se que 40% dos docentes consideram a disciplina Cozinha Regional de suma importância nos cursos de graduação. Como visto no presente trabalho, a compilação feita sobre as disciplinas nos cursos presenciais de graduação em Gastronomia do Distrito Federal, poucas faculdades contemplam essa disciplina. A faculdade Mauá possui na grade uma disciplina chamada de Gastronomia Brasileira e Regional.

Todos os cursos de graduação do Distrito Federal abordam cozinha brasileira, falando sobre os produtos locais de cada região do Brasil. Porém, como afirma Cascudo (2004), é de suma importância refletir sobre a cultura e a identidade histórica regional de cada local do Brasil. A comida ou a refeição brasileira merecem um estudo baseado na antropologia da região e é através dela que encontramos as constantes da nossa formação sociocultural.

A importância de disciplinas na graduação que não estão na grade curricular como Relação Interpessoal, Licenciatura em Gastronomia e Antropologia da Alimentação tiveram 20% de interesse pelos docentes pesquisados. Isso ressalta que os cursos de graduação em Gastronomia precisam ser revistos, como afirma Araújo (2014) ao citar que o culinária

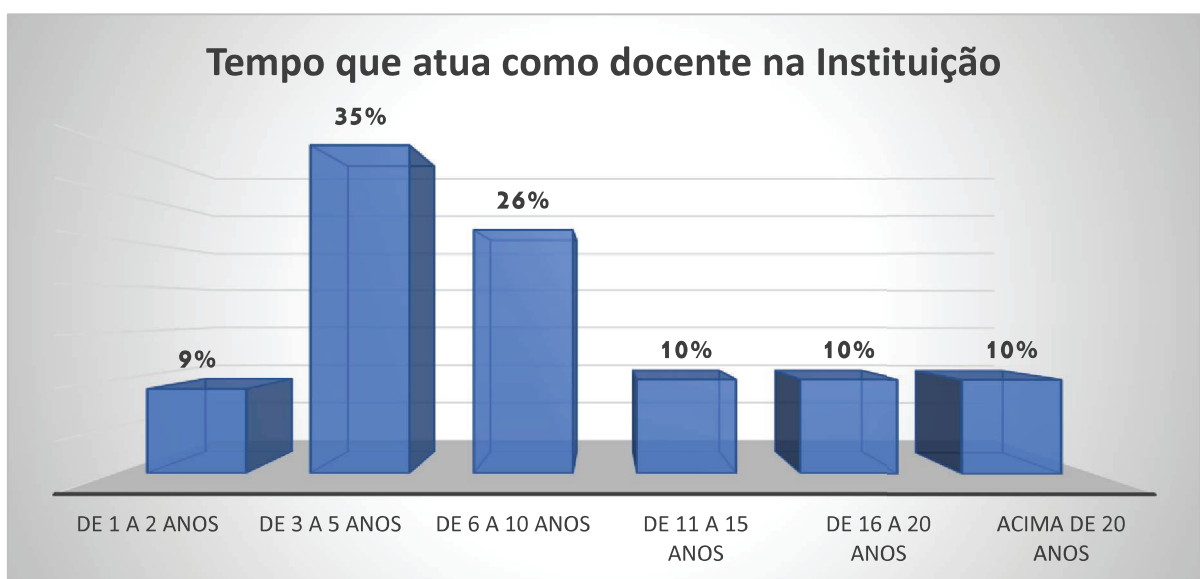
somente prepara pratos, o gastrônomo atua como multiplicadores de sabores, que vão muito além de realizar receitas.

### 3.7.4 Informações Sobre a Formação Docente



*Fonte: gráfico elaborada pela autora (2019)  
Gráfico 18 - Informações Sobre a Formação Docente*

Com relação ao perfil do profissional da Instituição, ficou caracterizado que 36% dos docentes têm uma experiência em sala de aula de 3 a 5 anos, como 36% dos docentes lecionam de 6 a 10 anos. 10% dos docentes possui experiência em docência de 11 a 15 anos, como 18% dos docentes possui experiência acima de 20 anos de profissão.



*Fonte: gráfico elaborado pela autora (2019)  
Gráfico 19 - Tempo que atua como docente*

Também foi constatado que 35% dos profissionais de educação trabalham na Instituição há mais de 3 a 5 anos. 26% dos profissionais de educação trabalham de 6 a 10 anos no SENAC DF, como 10% dos profissionais trabalham de 11 a 15 anos na Instituição. 10% dos profissionais trabalham de 16 a 20 anos na escola, como 10% trabalham acima de 20 anos. Somente 9% trabalham na escola de 1 a 2 anos.

Conclui-se, então, que é do perfil da escola dar ênfase e valorizar os saberes das experiências práticas. Tardif (2006, p. 39) aborda que dentro de três saberes gerais da formação profissional, os saberes experienciais são saberes que “brotam da experiência e são por elas validados”. O corpo de docentes da instituição é caracterizado por uma miscelânea de experiências no mundo do trabalho.

### 3.7.5 Participação Docente nos últimos 2 anos de atividades de Formação Continuada

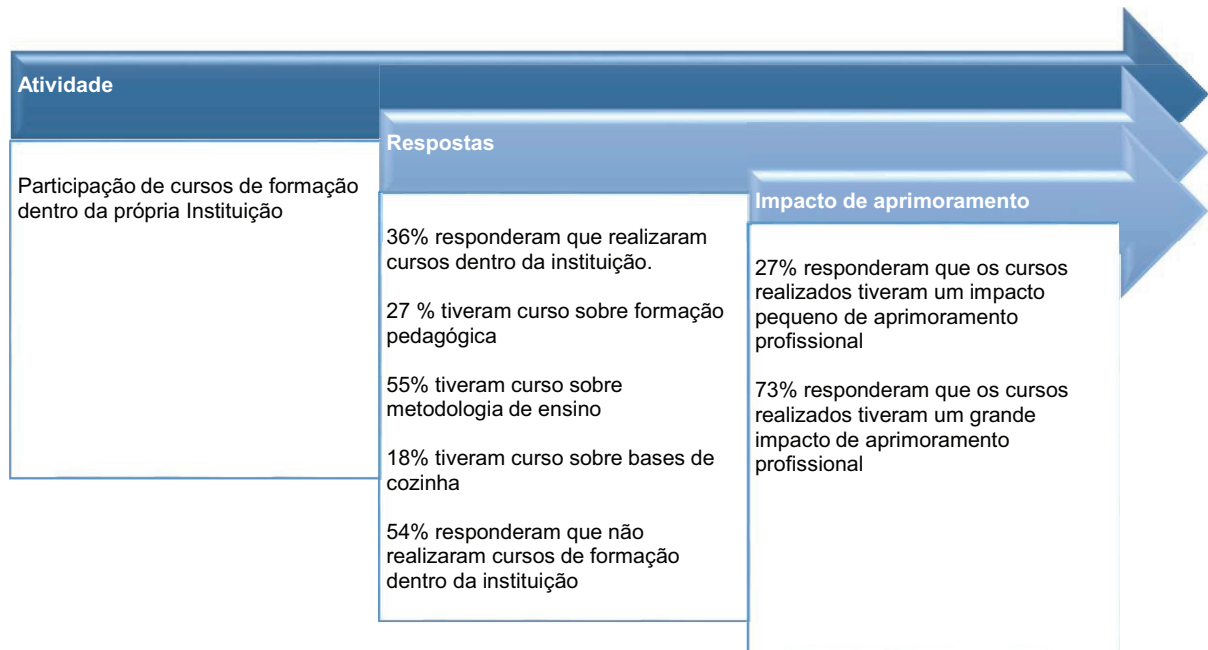
#### *Participação nos Últimos 2 anos de atividades de Formação Continuada*

<b>Atividade</b>	<b>Respostas</b>	
Cursos livres e de Extensão/Oficinas de trabalho fora da Instituição	<b>Respostas</b>	<b>Impacto de aprimoramento</b>
	90% responderam que realizaram cursos livres fora da instituição  10% responderam que não realizaram cursos livres fora da instituição	45% responderam que os cursos tiveram um grande impacto de aprimoramento profissional  18% responderam que os cursos tiveram um impacto moderado de aprimoramento profissional  27% responderam que os cursos tiveram um pequeno impacto de aprimoramento profissional

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2019)  
Figura 9 - Participação em atividade continuada nos últimos 2 anos

Após a coleta de dados foi constatado que a grande maioria, 90% dos docentes, realizaram cursos diversos fora da Instituição. Nesses cursos tiveram um resultado positivo: cerca de 45% responderam que é importante se qualificar com cursos de extensão e oficinas. Rehem (2009) esclarece que cada vez mais é importante a capacitação dos professores de educação profissionalizante, pois amplia o desenvolvimento das capacidades e busca novas ferramentas e estratégias no processo diário de ensino.

### Participação nos Últimos 2 anos de Cursos de Formação



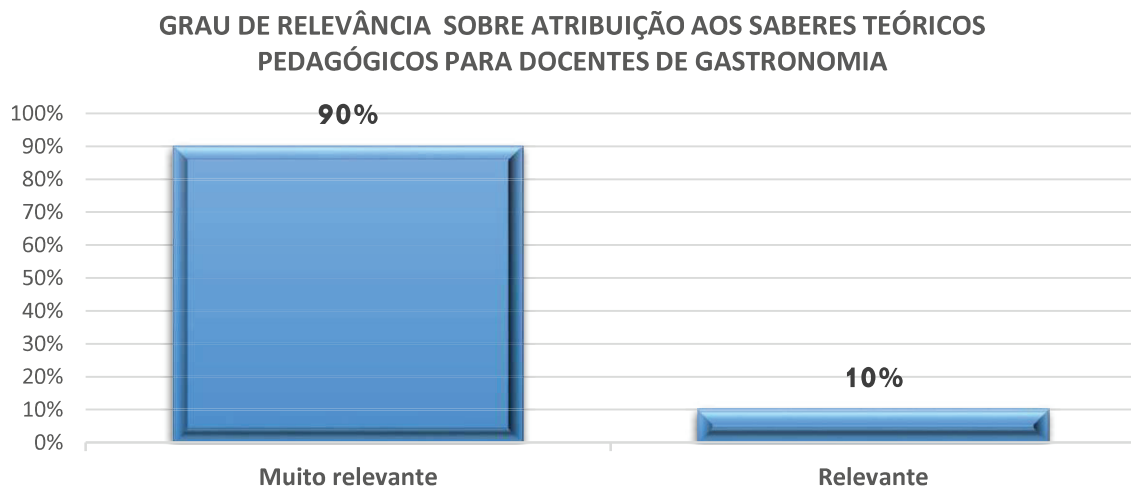
Fonte: Tabela elaborada pela autora (2019)

Figura 10 - Participação em cursos de formação nos últimos 2 anos

Após a coleta foi constatado que a Instituição não oferece muitas oportunidades de formação complementar ou continuada. 53% dos docentes não fizeram cursos de nos últimos 2 anos dentro da empresa. Apenas 36% responderam que fizeram cursos e que tiveram impacto importante para a sua profissão docente.

Os docentes que precisam se aperfeiçoar terão que fazer cursos fora da Instituição, uma vez que, nesse quesito, a oportunidade de qualificação dentro da escola é escassa e não contempla todos os docentes.

#### 3.7.6 Participação Docente nos últimos 2 anos de atividades de Formação Continuada



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 20 - Grau de relevância sobre saberes pedagógicos

Após a coleta, constatou-se que 90% dos docentes consideram a formação pedagógica muito relevante, o que é constatado pela fala dos entrevistados abaixo:

*O conhecimento pedagógico eleva a dinâmica das aulas e a didática do docente de gastronomia. (Docente A)*

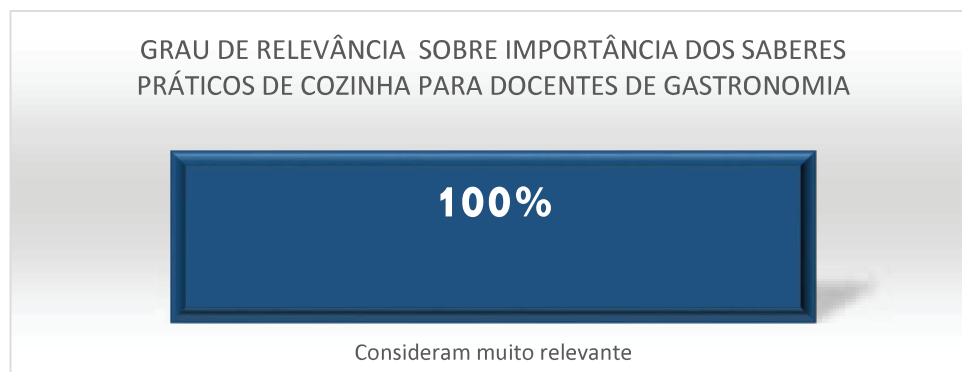
*Considero os saberes teóricos fundamental, pois sem os mesmos não há o ensino efetivo e sim reprodução de receitas. (Docente C)*

*Acredito que para trabalhar como docente é muito importante ter noção de todos os tipos de aprendizagem, de novos métodos que sejam mais significativos e também de questões éticas como se portar, até onde ir e como tratar os alunos. Além disso, é muito importante saber quais são os possíveis transtornos ou situações que os alunos podem apresentar e como lidar com eles (sendo que poucos cursos tratam desse tipo de assunto, que para mim são o maior desafio do professor em sala de aula). (Docente G)*

*As metodologias educacionais são fundamentais, a educação de jovens e adultos e os conceitos da pedagogia são suporte à reflexão e o melhor meio de mediação. (Docente H)*

Perrenoud (1993) enfatiza que a formação do docente deve ser ampla e os docentes não devem ser apenas transmissores de conhecimento. Com isso, Pimenta (1996) esclarece que aliando as teorias pedagógicas é possível contribuir com a prática docente de qualidade.

O gráfico 21 demonstra como os docentes consideram ser fundamentais os saberes práticos para que desempenhe o ofício de lecionar de forma mais assertiva.



*Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)*  
Gráfico 21 - Grau de relevância sobre saberes práticos

Após a coleta, conclui-se que a formação prática em cozinha é 100% relevante para esses docentes. O que é constatado pela fala dos entrevistados abaixo:

*Sem tal conhecimento fica inviável ministrar algumas matérias, essas matérias práticas são fundamentais para área. (Docente A)*

*Considero os saberes práticos aliados aos saberes teóricos fundamental na construção do conhecimento do educando, mesmo na área de gastronomia. (Docente C)*

*Acredito que os conhecimentos teóricos não valem de nada se você não sabe como mercado de trabalho funciona para ter condições de fazer paralelos com ele dentro de sala de aula. As atividades pedagógicas jamais serão iguais ao mercado de trabalho real, porém acredito que seja possível criar situações em que o aluno se veja mais próximo da realidade que vai enfrentar, de forma que ele saiba minimamente como deve agir e se prepare para tal. (Docente G)*

Conclui-se, então, que os docentes do SENAC acham essencial a formação técnica prática, além da formação pedagógica.

Assim como os saberes práticos, os docentes também avaliaram a importância ou não da formação pedagógica para o desempenho de seu trabalho. A resposta, unânime, demonstrou o quanto os docentes consideram a parte teórica tão importante quanto a prática, como também consideram relevante a formação acadêmica, conforme foi constatado nas entrevistas abaixo:

*Eu acho que a formação em graduação em gastronomia é relevante para o docente. A experiência prática de cozinha é indispensável, mas também são importantes alguns conhecimentos mais teóricos, que só dentro de uma graduação você vai ver, a não ser que essa pessoa seja uma pessoa muito interessada em estudar e saber como as coisas funcionam, porque por mais que você acha algumas disciplinas chatas, elas tem uma importância muito grande quando você vai para a prática e principalmente quando vai passar isso para frente para os alunos e que fique claro para eles o que está acontecendo, né? Nada é porque Deus quis, sempre há uma justificativa, a graduação traz essas justificativas. Então, acho isso que é muito importante, acho inclusive que a graduação é pequena, e deveria ter mais tempo, na minha opinião, porque se quer a gente tem tempo para abordar o básico, né? Então, algumas coisas são vistas com mais profundidade, outras são super básicas, acho que se tivesse mais tempo seria mais interessante, inclusive. Mas acho fundamental que o professor tenha essa formação e conheço algumas pessoas que não têm. Não que elas são incapacitadas para lecionar, não que elas não façam bem o trabalho delas, fazem sim, mas acho que é importante ter essa vivência dentro da graduação, até para você conhecer maneiras de passar o conhecimento e tal. (Docente H).*

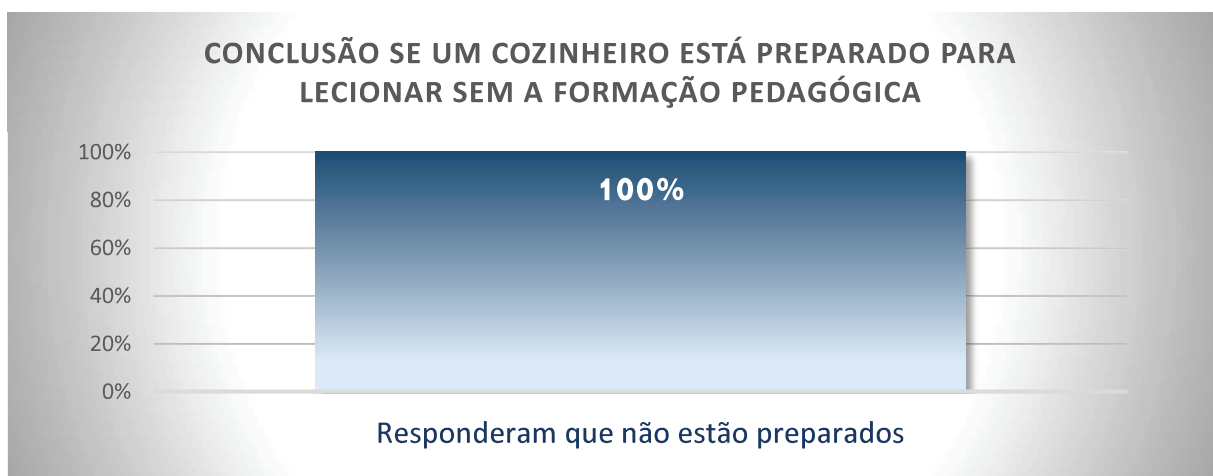
*A formação acadêmica é de fundamental importância e o aluno percebe e se engaja em ir além. Meu currículo reflete a importância que vejo na formação acadêmica do docente de gastronomia, para além da experiência e saber prático operacional. O perfil profissional do docente em Gastronomia, deve seguir as linhas de referência da área de educação como (Lorenzo Tébar, Pedro Demo, Perrenoud, dentre outros). É a base das metodologias ativas e principalmente o gastrônomo deve ser além do operacional. Um gastrônomo que pesquisa, escreve e cria é capaz de construir um auto aprendizado continuado. (Docente D)*

*Para mim, como professora, acredito piamente que a formação acadêmica é extremamente importante para o professor da área de gastronomia. Além do ensino superior, acredito que uma formação pedagógica faz toda a diferença para o professor nesta área de gastronomia, embora eu ache que os conhecimentos técnicos, os conhecimentos empíricos e o que temos de vivência na área de cozinha têm um valor muito grande também. São duas formações muito importantes nesta área, tanto a de ensino superior, direcionada para uma formação pedagógica também, quanto a parte prática. Porém, só a prática não é o suficiente para um professor de gastronomia, pois é uma área muito ampla, de conhecimento muito abrangente com a história da gastronomia, da própria humanidade vinculada à alimentação. O professor que tem todos esses conhecimentos consegue dominar*

*melhor uma sala de aula com várias outras formações importantes. Você não consegue dar uma boa aula se não conhecer bem a prática associada a formação superior e pedagógica. Eu defendo muito que o professor tenha um conhecimento de outras áreas, pois faz toda a diferença. A sociologia da alimentação, antropologia da alimentação, história, geografia. Quando se conhece bem toda a história da humanidade percebe que todo o desenvolvimento, toda a nossa fala se desenvolveu por meio da alimentação. Então, acho que esses conhecimentos você só adquire quando você se insere nessa formação acadêmica. Um professor que só tenha conhecimentos práticos não consegue ministrar bem uma aula e dominar bem uma aula turma, visto que existem vários problemas como ambiente muito hostil no trabalho. Quando você vai para o operacional e percebe que só a prática está sendo aplicada, a hostilidade aumenta, mas a formação acadêmica faz a diferença para o professor. (Docente A)*

*Considero que a formação acadêmica é importante, desde que aja também, um conhecimento técnico específico da área que esse professor atua. Realmente necessita-se de um conhecimento teórico, mas também um conhecimento prático, de comércio e de atuação da área escolhida. (Docente L)*

Segue abaixo a análise sobre se um cozinheiro está preparado para lecionar sem ter a formação pedagógica. É importante ressaltar que é representativo o número de docentes lecionando no Brasil sem terem feito algum curso de formação acadêmica. Alguns cozinheiros profissionais assumem a sala de aula como um complemento de renda.



*Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)  
Gráfico 22 - Cozinheiro está preparado para lecionar?*

Após a coleta, 100% dos docentes responderam que um cozinheiro não está preparado para lecionar sem a formação pedagógica. Com isso, constatou-se que a formação, como descreve Tardif (2006) é um processo de construção de vários conhecimentos. O dado é constatado de acordo com o depoimento escrito através do questionário:

*Leccionar é uma profissão/ocupação diferente da do cozinheiro, existe a necessidade gritante da especialização do cozinheiro para atuar como docente. (Docente A)*

*O embasamento teórico e pedagógico é fundamental para a sala de aula (Docente B)*

*Sem a formação pedagógica acredito que aja somente uma transmissão e reprodução de receitas. (Docente C)*

*Para um bom desempenho do profissional docente no ensino de gastronomia, é necessário um conjunto de fatores que envolvem: conhecimento teórico, conhecimento prático e principalmente conhecimento pedagógico para que possa valer os dois conhecimentos anteriores. (Docente F)*

*Minha pós-graduação tratava em teoria sobre docência, porém foram poucos os conteúdos tratados que de fato impactaram na minha ação profissional. Formações no âmbito da pedagogia e docência são necessárias, mas devem estar ligadas à realidade e não apenas embasadas nas teorias, pois no dia a dia, as teorias nem sempre se aplicam. (Docente G)*

*Acredito que a valorização da educação profissional em gastronomia deva ser fundamentada em metodologias educacionais, técnicas culinárias práticas, conceitos teóricos e históricos. (Docente H)*

*Todo docente deve ter conhecimentos específicos à sua área de atuação no trabalho e atualização na área pedagógica, mais conhecimentos diversos em outras áreas. (Docente J)*

Para esses docentes de prática, Tardif (2006) afirma que os saberes docente são adquiridos ao longo da vida. A trajetória profissional de cada docente irá contribuir para a formação de docentes de qualidade, conforme foi constatado na entrevista realizada:

*Eu me formei em gastronomia, assim que eu terminei a graduação, eu já sabia que queria ser docente, mas também sabia que não conseguiria ser professora direto. Então, eu já comecei a ficar de olho e ver as oportunidades de locais para dar aula e etc. E aí eu trabalhava por conta. Fazia Freelancer para buffet, evento e o que tivesse. Fiz muitos eventos, muitos, mesmo! Eu trabalhava em um buffet de uma professora amiga minha, e trabalhava bastante nos finais de semana, inclusive. Depois eu estagiei em uma fábrica de chocolate, e foi ótimo, bem bacana. Aí eu comecei a fazer encomendas por conta mesmo. Pães, doces e tudo que as pessoas precisassem comer eu vendia, sabe! Não tinha preconceito nenhum. Nunca cheguei a trabalhar em uma cozinha fixa de um restaurante. Trabalhei nas cozinhas dos buffets e foi o que eu fiz por mais tempo, cerca de dois anos. E fazendo encomendas também, aliás, trabalho com isso até hoje. Pego preparações muito pequenas, mas acho importante para a gente estar inserida no mercado, para saber quais são as necessidades e o que está acontecendo, o que as pessoas estão consumindo e se comportando, então, desde que sai da faculdade na minha graduação, venho também trabalhando por conta. Um tempo depois eu passei no processo seletivo do Senac, e após 5 anos de docência eu comecei a ministrar aulas em uma faculdade de gastronomia. (Docente H)*

*A minha trajetória de trabalho não teve um planejamento para ser docente. Trabalhei muitos anos no comércio como cozinheiro, depois virei sushiman, e abriu a vaga no SENAC para ser docente em culinária japonesa. E nesse período eu comecei a estudar para fazer essa prova. Queria sair do comércio, trabalhar menos no final de semana, sem contar, que os benefícios da Instituição eram bons, porque tinha auxílio creche. Então, eu resolvi trabalhar na área de docência mais por conta da carga horária e o trabalho não ser tão pesado como no comércio de um restaurante. Descobri na prática que lecionar é muito bom. Aí decidi investir na carreira de professor, porque é uma área que é gratificante e você consegue modelar pessoas e contribuir para a sociedade de uma forma mais ampla. (Docente L)*

*Sou formada em artes e pedagogia, além da gastronomia. Trabalhava como artesã no comércio de Brasília. Um dia meu filho me chamou para abrir uma pizzaria. Resolvi a partir desse dia me especializar em cozinha. Entrei em uma faculdade de gastronomia, na faculdade UNIEURO e era muito aplicada. Fiquei maravilhada com os docentes e a Instituição. Devora os livros. Durante o curso, surgiu um processo seletivo no SENAC, uma vaga para ajudante cozinha, para trabalhar em um restaurante da empresa. Não me sai bem como eu esperava. Fui me preparar mais e mais, até que fiz um curso de especialização em cozinha, logo após a faculdade. Um curso de alto padrão e exigência. Depois de pouco tempo, abriu um outro processo seletivo. Agora era para cozinheira. Fui muito bem e consegui a vaga. Fiquei lá por anos...Fiz outro processo para docente na Instituição e passei. Estou lá desde então, sempre devorando livros e apaixonada por gastronomia. Não pretendo parar nunca de estudar. Sei que posso me aprofundar muito mais tanto nos livros de metodologias pedagógicas como em livros de receitas. (Docente D)*

*Fiz a graduação em gastronomia focando em me tornar chef de cozinha, quando cheguei na cozinha de verdade, fora do mundo mágico de Alice, me deparei com uma total desvalorização do meu diploma. Os profissionais mais velhos da área de cozinha normalmente são pessoas que aprenderam na prática e não passaram por formação, então desprezavam minha formação. Apreendi muito, ralei muito e o primeiro contato que tive com aprendizagem foi treinamento de equipes e pequenos cursos através de uma empresa de consultoria. Então, abriu o processo seletivo do SENAC e eu decidi fazer muito despretensiosamente e acabei passando. Além da graduação em gastronomia, algo que tenho notado é que precisamos muito de formação específica de docentes. (Docente F)*

*A minha trajetória começou desde muito cedo. Quando criança já tinha uma paixão pela cozinha. Desde os oito anos de idade já comecei a cozinhar, mas tudo em casa. O tempo foi me mostrando que realmente eu era muito feliz dentro de uma cozinha e, embora um pouco tarde, por volta de 30 anos de idade, quando fiz o curso superior em Gastronomia, me despertou esse interesse em dar aulas. Nunca trabalhei diretamente em um restaurante como cozinheira, nem em cozinha de hotel, algo assim. Sempre fiz muitos eventos por conta própria mesmo. Eu trabalhava informalmente fazendo bolos, tortas, salgados, realizando festas, cerimoniais, mas sem formação acadêmica, apenas de alguns cursos. Quando terminei o curso superior, me despertou esse interesse pela docência. Logo que terminei o curso superior eu fiz a especialização em Docência do Ensino Superior, que me levou a um crescimento gradativo. Depois da especialização, tive a oportunidade de fazer um mestrado em Turismo na Universidade de Brasília (UnB). A minha pesquisa foi direcionada para área de cultura, sobre a feira central de Ceilândia abordando a gastronomia regional da feira como um patrimônio material. Eu utilizo um termo de um autor, Pierre Norrá, que são os “espaços de memória”. Então a minha pesquisa foi muito direcionada à essa questão da memória, às memórias gustativas e isso me deu uma possibilidade muito grande de pesquisar a gastronomia e toda a sociabilidade que a comida nos proporciona. Toda a comercialidade da feira central de Ceilândia foi pesquisada durante dois anos e meio. Foi uma pesquisa muito voltada para a área sociológica onde conto a história de Brasília e como se formou a cidade de Ceilândia pelo viés da alimentação. A minha pesquisa em gastronomia mostra como por meio da alimentação é possível pesquisar várias áreas na sociedade. Quando eu iniciei a minha trajetória de professora eu já tinha a especialização em docência e o mestrado. Agora, eu atribuo todo o meu crescimento a depois que eu comecei a dar aula no Senac. Acho que essa parte prática, essa vivência em uma cozinha industrial que eu não tive em restaurante ou hotel eu consegui através das aulas no Senac, o que foi um crescimento muito grande para mim como professora. Eu acho que ainda tenho muito a crescer. A minha parte prática tem melhorado bastante conta das aulas no Senac, mas também por essa vontade que eu tenho de ser uma boa professora, de fazer valer tudo que eu aprendi*

*na teoria durante as minhas pesquisas. Tenho me dedicado a vários concursos em Institutos Federais e essa dedicação para esses concursos me faz estudar e me aprofundar muito na parte teórica. (Docente A)*

Diante desses depoimentos consideramos que esses saberes de prática gastronômica foram adquiridos antes de começar a docência. Podemos constatar que a importância da parte teórica pedagógica é refletida pelos docentes entrevistados, uma vez que eles primam pela melhoria da qualidade de suas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de gastronomia está em ascensão, conforme demonstrado na pesquisa. Hoje temos acesso a produtos do mundo inteiro. Houve uma mudança significativa em termos globais referente a alimentação. Com a correria do homem moderno, várias pessoas não têm mais tanto tempo para fazer as principais refeições em casa. Com isso, inúmeros restaurantes, cafés, *food trucks*, lanchonetes, pizzarias são abertos no Brasil e no mundo, para suprir essa demanda. O potencial gastronômico é ilimitado, a quantidade de eventos e feiras gastronômicas cresce cada vez mais no país. Clientes novos surgiram com paladares mais sofisticado e exigentes. Ainda, esse mercado movimentou a economia e gera milhares de empregos por ano.

A pesquisa ora desenvolvida se concentrou na análise da formação docente na área de gastronomia em uma escola profissionalizante do Distrito Federal. O objetivo geral foi identificar as especificidades dos cursos de formação profissional em cozinha e a importância dessa formação para o mercado de trabalho. É uma profissão que exige muito da parte física, além da mental. Existe também no mundo acadêmico um preconceito sobre cursos de formação tecnológica. Esses cursos, há muitos anos, sofrem retaliação referente ao desmerecimento intelectual. É importante repensar a proposta pedagógica dos cursos de formação, para que tenha cada vez mais assuntos que haja uma integração maior com a teoria e a prática, além de aprofundamento nas pesquisas científicas referentes à gastronomia.

O trabalho se norteou conduzindo à seguinte questão: A formação acadêmica será relevante para os profissionais docentes de gastronomia? Foi constatado ao longo da pesquisa que a formação acadêmica é de fundamental importância para a formação docente. Os docentes da escola profissionalizante têm uma consciência coesa sobre a importância da formação acadêmica para o auxílio de seu ofício. É no meio acadêmico também que se começa a pesquisa científica e os cursos de extensão. Então, concluímos que os docentes do SENAC sabem que o *saber-fazer* é uma condição imprescindível, tanto quanto os assuntos relacionados à pedagogia.

Em relação aos objetivos específicos apresentados na introdução, chegamos à seguinte conclusão: O perfil dos profissionais que trabalham na área prática é o de quem aprenderam a ensinar no seu dia a dia. Eles sentem a necessidade de um suporte pedagógico teórico na sua formação e houve conseqüentemente uma auto formação pedagógica em seus ensinamentos. Suas ferramentas são a vivência das suas experiências, aliadas a reflexões com os colegas de trabalho, além da auto formação existente. Esse tipo de docente não se forma de um dia para o

outro, é uma construção gradativa de vivências em cozinha e experiências em sala de aula, que formarão a identidade desse profissional.

Na introdução desse trabalho foram apresentadas duas hipóteses para serem verificados na pesquisa:

**Hipótese 1:** A cultura profissional dos gastrônomos caracteriza-se por valorizar fundamentalmente os saberes práticos.

**Hipótese 2:** A formação do docente em gastronomia caracteriza-se por ser uma formação superficialmente acadêmica

Nossa conclusão é que, na primeira hipótese, não foi corroborada. Os gastrônomos não são caracterizados por uma cultura voltada somente para os saberes práticos. Conforme relatado em todas as entrevistas e na pesquisa bibliográfica, esses profissionais não valorizam apenas esses saberes. Eles refletem sobre a importância de outros conhecimentos de cozinha, que vão muito além das panelas.

Com relação à segunda hipótese é confirmada. O profissional em gastronomia possui uma formação acadêmica superficial. Disciplinas teóricas foram pontuadas como relevantes, porém, as disciplinas com viés pedagógico foram quase inexistentes durante a formação. Os profissionais que buscam melhorar a qualidade das aulas precisam participar de algum outro curso de formação complementar, voltado para a educação ou pedagogia para suprir a carência desse quesito.

A realização dessa pesquisa permitiu compreender que são inúmeros os fatores que fazem um docente estar preparado para o mundo de trabalho. É muito além de cozinhar e preparar receitas. O bom docente gastronômico pode contribuir para uma sociedade mais flexível e crítica sobre o contexto alimentar mundial.

Também é importante frisar que o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizada em uma escola tradicional na formação técnico profissional do Brasil. O SENAC representa desde a sua constituição uma organização voltada fortemente para a formação e colocação do mercado de trabalhadores técnicos nas mais diferentes áreas. Com relação a gastronomia no Distrito Federal contribui desde a década de 90 com a colocação de profissionais de cozinha para atuarem nas mais diferentes áreas as quais sejam requisitadas.

Dessa maneira, é importante fazer algumas observações sobre a escola profissionalizante SENAC DF. Com relação ao modelo de gestão da escolar, conclui-se, por

intermédio da leitura do seu Projeto Pedagógico e a observação empírica da pesquisadora, que a Instituição possui características de dois modelos identificados: o modelo burocrático racional e o modelo político.

A escola possui uma forte organização formal de hierarquias rígidas, com considerações e características bem peculiares Weberianos. No entanto, as decisões mais importantes são consideradas verdadeiras arenas, com barganhas, onde somente os Conselheiros participam, cada um com o seu interesse pessoal, uma vez que são eleitos por representantes do comércio.

Nesse universo decisório, os docentes do SENAC DF, mais especificamente da Unidade TTH, não participam de nenhuma decisão de gestão, contra argumentando o documento oficial da Instituição, que é a proposta pedagógica, onde claramente define que há a participação dos docentes no processo de decisão.

Isso vai ao encontro dos andamentos realizados na pesquisa no que diz respeito à formação acadêmica que deveria ser mais intensa, o que certamente seria, caso os docentes tivesse mais espaço decisório junto a instituição.

Por outro lado é relevante ressaltar que os gastrônomos que adquirem seus conhecimentos técnicos de cozinha durante o curso de formação e em suas vidas profissionais no mercado de trabalho, quando passam a realizar atividades docentes deixam a desejar por conta de uma lacuna em sua formação acadêmica por ausência substancial de disciplinas pedagógicas. Falta, então, um equilíbrio entre teoria e prática em sua formação de um modo geral. Adverte-se, finalmente, que atualmente no Brasil não é ofertado nenhum curso de mestrado ou doutorado na área de gastronomia: esta é outra grande lacuna constatada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M. F. B. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.
- Ambrosetti, N. B.; Almeida, P. C. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n 226, p. 592 – 608.
- Araújo, R. (2014). *Saberes Gastronômicos e formação de chefs*. Jundiaí: Paco.
- Baldrige, J.V. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley & Sons.
- Berger, R. L (2002). *Formação de formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem sustentável da cidadania*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Blase, J. (1989). The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward open school principals. *Educational Administration Quarterly*, vol. 25, número 4, Nov, p. 377 -407.
- Bolfer, M. M. M. O (2008). *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Dissertação de doutorado Universidade Metodista de Piracicaba.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational management*, London, Editora Sage.
- Campos, E (1976). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Candau, V. M (2003). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- Cascudo, L (2004). *História da alimentação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Global.
- Castelli, G (2005). *Hospitalidade: na perspectiva da gastronomia e da hotelaria*. São Paulo: Saraiva.
- Chiavenato, I (2002). *Recursos humanos*. 7ed. – ed. comp. São Paulo: Atlas.
- Coleção União (1979). *A volta ao mundo em 120 receitas*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio*. CNTC (2016) p. 246.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Parecer CNE/CP número 29*, de 3 dezembro de 2002. Brasília: CNE. Recuperado de: [http:// portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/)
- Cordão, F. A., & Moraes, F. (2015). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Senac.
- Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988*. .Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Courtois, B. Transformations de la formation et recompositions identitaires em entreprise. In: Barbier, J.M; Berton, F; Boru, J.J. (coord), (1996). *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan, p.165-201.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. (18ª ed.) Campinas: Papirus.
- D'avila, C.; Veiga, I. P. A. (2012). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC.
- Delors, J. (2010). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, Unesco/ MEC, Julho.
- Dencker, A. F. (1998). *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo*. (9a ed.). São Paulo: Futura.
- Denzin, N. K., Lincon, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K., Lincon, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- Duffy, M. E (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing scholarship*, 19, 130–133.
- Easton, C. V (1970). *Modalidades de análise política*. Rio: Zahar.
- Estevão, C. V (2018). *Repensar a escola como organização. A escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Laboro.
- Fernandez M. T. (2010). Expansão dos cursos tecnológicos no Brasil. Um recorte no tecnólogo em gastronomia Rosana. *Periódico de Divulgação Científica da FALS* Ano III Nº VI- ISSN 1982-646X.
- Fonseca, P. R. C. (2017). *A nova educação profissional para o trabalho no Brasil do século XXI*. Salvador: Ase.
- Franco, A. (2001). *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. São Paulo: Senac
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Furtado, S.M (2011). *Formação em gastronomia – aprendizagem e ensino*. São Paulo: Boccato.
- Hamze, A (2016). Brasil Escola Canal do Educador. *Escola Nova e o movimento de renovação do ensino*. Recuperado de: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestão-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 22 outubro. 2019.
- Houssaye, J (1995). *Une illusion pédagogique?* Paris: Cahiers Pédagogiques. P 28-31.
- Instituto Federal Brasília. *Plano de curso técnico em cozinha subsequente ao ensino médio* (2019). Brasília: IFB. P4.

- Larrosa, J. (1994). *Tecnologias do eu e educação. O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394).
- Libâneo, J C. (1985); *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola
- Libâneo, J. C. (2005); Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L.C (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lourenço Filho, M. B (1963). *Organização e administração escolar: curso básico*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Lück, H. (2006). *A gestão participativa na Escola*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H.; F, Kátia Siqueira de; Girling, Robert et al (2008). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lüdke, M.(2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU.
- Maia, R. T. (2008). *Revista acadêmica multidisciplinar*, nº 14 – Quadrimestral – Maringá Paraná - Brasil - ISSN 1519.6178. Departamento de Ciências Sociais - Universidade Estadual de Maringá (dcs/uem). Recuperado de <http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.htm>. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. Acesso em: 15 set. 2019.
- Maciel, M. D. (2003). Autoformação docente: limites e possibilidades. In: *Anais IV. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul/SP. p.1-5.
- Magalhães, L. C. (2017). *Escola e formação profissional: entre a teoria e a prática- uma análise do quarto curso de formação de praças da polícia militar do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais: UCP - Braga.
- Magalhães, S.M.O (2011). A formação docente de cursos de gastronomia: reflexões transdisciplinares. In *Anais II Seat. Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade*. Goiânia UFG. p. 3-4.
- March, J. (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Ed. d' Organisations.
- Matos (1979), F. G. *Desburocratização*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Mazzilli, S. (2004). Docência no ensino superior: a formação do professor universitário para o ensino, a pesquisa e a extensão. Piracicaba: *Cadernos de Direito*. p 232 -237.

- Ministério da Educação e Cultura (2019). E-mec – Sistema de Regulação do Ensino Superior. Recuperado de <https://emec.mec.gov.br>
- Mills, A. (1993). Organizational discourse and the gendering of identity. In J. Hassard & M. Parker (eds.), *Postmodernism and organizations*. London: sage, p. 132-147.
- Mattar, F.N (2001). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas.
- Moura, A. P (1999). Catálogo bibliográfico do folclore em Minas Gerais. *Revista da comissão mineira de folclore*. Belo Horizonte, ano 23, n. 20, agosto de 1999.
- Moraes, F. (2015). *Empresas – escola, educação para o trabalho versus educação pelo trabalho*. São Paulo: Senac.
- Moretto, V. P. (2013). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências*. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro. Bertrand.
- Motta, F.C.P (2004). *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Pioneira.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pollan, M. (2013) *Cozinhar: Uma história natural da transformação*. Gávea: Intrínseca.
- Pope, C.; Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research, In *British Medical Journal*, n.311. pp 42 – 45.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Porto Alegre: Dom Quixote.
- Pimenta, S.G (1996). *O estágio da formação de professores: unidades teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G, & Anastasiou, L. G. C. (2011). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Prado, A. F.; Coutinho, J. B.; Reis, O. P. O. & Vilalba, O. A. (2007, fevereiro). *Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão*. Revista Inesul, v.1, p. 3-12.
- Rehem, C. (2009). *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac.
- Ribas, M. H. (2000). *Construindo a Competência, processo de formação professores*. São PAULO: Olho D'água.
- Ribeiro, J. Q. (1952). *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: FFCL-USP, Boletim 158.

- Rocha, C. & Correia, G. (2006). Ética na docência do Ensino Superior. *Revista Educare*, Montes Claros, v.2, p. 1-8.
- Rocha, F.G.; Amaral, F.; Bruneliere, J. F. M (2015). Educação profissional em cozinha e serviços de restaurante na França. *Turismo e Sociedade*, v. 6, p. 887-910.
- Rodrigues, H. (2009, setembro). Tecnologia em gastronomia em São Paulo: Docentes práticos atuação na Universidade Ahembi Morumbi. *VI Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo – São Paulo, SP, Brasil*, Recuperado de: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/>.
- Roldão, M. do C. (2005) Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto. 2 ed, p. 63 – 92.
- Sander, B (2007). *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber.
- Salvador, A.D (1980). *Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos*. Porto Alegre: Sulina.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2016). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3ª Edição*. Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2019.
- SENAC. *Projeto político pedagógico da instituição* (2017). Brasília: SENAC-DF.
- Silva, I. B; Tavares, O. A. O. (2005). Uma Pedagogia Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem da Física. *Holos*, ano 21, Maio de 2005, p. 4-12.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey – Bass
- Tavares, A. & Morais (2014). A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. *Holus*, ano 30, v. 2, p. 154 – 162.
- Tardif, (2006). *Sabores docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tebar, L. (2011). *O perfil do professor mediador*. Pedagogia da mediação. São Paulo: Senac.
- Teixeira, A. (1962) Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86.

- Teixeira, A. S (1968). *Natureza e função da administração escolar. Administração Escolar*. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, p. 9-17.
- Terra. *Gastronomia: cursos crescem mas não há padronização de currículo*. 08/04/2012. Recuperado em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/gastronomia-cursos-crescem-mas-nao-ha-padronizacao-de-curriculo,26c942ba7d2da310VgnCLD00000bbcceb0aRCRD.html> >. Acesso em: 23 mar. 2019.
- Toledo, R.F.M (2011). *De cozinheiro a gastrônomo: um olhar para a formação do professor de gastronomia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.
- Thuler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Tragtenberg, M. (1980). *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática.
- Vázques, A. S. (1995). *Ética*. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UnB.
- Weiss, D. (1983). Du concept de professionnalité dans les relations industrielles italiennes. *Relations Industrielles*, Quebec, v. 38, n. 2, p. 369-379.
- Wellen, H. (2010). *Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica*. Curitiba: Ibepx
- Wise, A. (1979). *Legistated learning. The bureaucratization of the American classroom*. Berkeley: University of California Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA DA GASTRONOMIA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Prezado (a) Senhor (a)

Este questionário tem por objetivo:

- Averiguar o seu ponto de vista com relação às habilidades essenciais para exercer a docência e a relevância de um ensino pedagógico formal na sua formação profissional.
- Buscar sua opinião sobre a atuação dos instrutores, como eles se articulam para exercer a sua profissão e como poderiam melhorar a qualidade e a eficiência do curso que ministram.

Trata-se de uma pesquisa realizada pela estudante de Mestrado, Ana Paula Sabbag Amaral Rodrigues, como parte integrante do Trabalho Final de Mestrado a ser apresentado à Universidade Católica Portuguesa para o curso de Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar.

Ressalta-se que os resultados obtidos nesta pesquisa não geram nenhum vínculo com as práticas gerenciais adotadas pela empresa, sendo os resultados de uso exclusivo acadêmico. Será mantido total sigilo sobre todas as suas respostas.

Seus comentários serão muito importantes para a diversificação dos resultados obtidos.

### PERFIL DO ENTREVISTADO

**NOME:**

**IDADE:**

( ) De 18 a 30 anos de idade

( ) De 31 a 40 anos de idade

( ) De 41 a 50 anos de idade

( ) Acima de 51 anos de idade

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

**TEMPO QUE TRABALHA NO EXERCÍCIO DE PROFISSIONAL DA GASTRONOMIA**

(cozinheiro, confeitoiro, *pizzaiolo*, etc...)

( ) Este é meu primeiro ano

( ) 1 -2 anos

( ) 3 – 5 anos( ) 6 – 10 anos

- 11 – 15 anos
- 16 -20 anos
- Há mais de 20 anos

**QUAL O NÍVEL MAIS ELEVADO DE EDUCAÇÃO FORMAL QUE VOCÊ CONCLUIU?**

**Por favor, marque apenas uma alternativa.**

- 1 Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia. Qual? .....
- 2 Educação Superior – Pedagogia
- 3 Educação Superior – Licenciatura. Qual?.....
- 4 Educação Superior – Bacharelado. Qual?.....
- 5 Especialização (Lato Sensu). Qual?.....
- 6 Mestrado (Stricto Sensu). Qual?.....
- 8 Doutorado (Stricto Sensu). Qual?.....

#### **Formação Docente Habilidades e Competência Desejáveis**

**Use os seguintes critérios numéricos, quando pertinente:**

- zero (0) para alternativas que não se aplicam;
- um (1) para alternativas pouco relevantes;
- dois (2) para alternativas relevantes; e
- três (3) para alternativas muito relevantes

**Quais as habilidades e competências essenciais que um docente precisa desenvolver para exercer com qualidade e eficiência seu trabalho pedagógico nos cursos de Gastronomia?**

- Conhecimento teórico e prático dos processos operacionais e gerenciais de cozinhas, restaurantes, bares etc.
- Capacidade de utilizar teorias e práticas administrativas e organizacionais inter-relacionadas com a realidade da instituição em que atua.
- Espírito crítico e capacidade de análise e reflexão para entender a realidade social e econômica do mundo, do mercado de trabalho, as aspirações dos alunos e as estratégias necessárias para enfrentar seus desafios.
- Conhecimento da ciência dos alimentos e das boas práticas na alimentação.
- Visão abrangente das técnicas da culinária nacional e internacional, dos seus insumos e fornecedores.
- Capacidade de planejamento, de avaliação dos resultados esperados e do rendimento dos alunos e disposição para mudanças.
- Clareza sobre aquilo que ensina: o que ensina? Como ensina? Por que ensina?
- Criatividade para lidar novas realidades e escolher alternativas.
- Competência, segurança, conhecimento e espírito empreendedor.

**COMENTÁRIOS:**

**Formação docente Relevância das disciplinas tradicionalmente ministradas nos cursos de graduação**

Use os seguintes critérios numéricos, quando pertinente:

- zero (0) para alternativas que não se aplicam;
- um (1) para alternativas pouco relevantes;
- dois (2) para alternativas relevantes; e
- três (3) para alternativas muito relevantes

Qual a relevância para a formação do docente das disciplinas tradicionalmente ministradas nos cursos de graduação de gastronomia?

- ( ) Boas Práticas na Alimentação
- ( ) Ciências dos Alimentos
- ( ) Cozinha Fria
- ( ) Cozinha Básica
- ( ) Confeitaria
- ( ) Panificação
- ( ) Cozinha Internacional
- ( ) Cozinha das Américas
- ( ) Cozinha Oriental
- ( ) Empreendedorismo
- ( ) Frânces Instrumental
- ( ) Ética
- ( ) Planejamento de cardápio
- ( ) indique outra disciplina que você considere relevante para a formação do docente.....

**COMENTÁRIOS**

**Informações sobre formação docente**

Há quanto tempo você trabalha como docente?

- Este é o meu primeiro ano   
 1-2 anos   
 3-5anos   
 6-10 anos  
 11-15anos   
 16-20anos   
 Há mais de 20 anos

Há quanto tempo você trabalha como docente de gastronomia nesta Instituição?

- Este é o meu primeiro ano   
 1-2 anos   
 3-5anos   
 6-10 anos  
 11-15anos   
 16-20anos   
 Há mais de 20 anos

**Nos últimos dois anos, você participou de atividades de formação continuada e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como docente?**

<b>Atividade</b>	<b>Participação</b>	<b>Impacto</b>
<b>A) Cursos livres e de extensão/Oficinas de trabalho fora da Instituição</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
<b>B) Participa de cursos de formação continuada dentro da própria Instituição?</b>  <b>QUAL?.....</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
<b>C) Conferências ou seminários (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais.</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
<b>D) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de pós graduação que ofereça diploma ou certificado).</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto
<b>E) Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Nenhum impacto <input type="checkbox"/> Um pequeno impacto <input type="checkbox"/> Um impacto moderado <input type="checkbox"/> Um grande impacto

<b>F) Participou como palestrante/conferista</b>	<input type="checkbox"/> <b>Sim</b> <input type="checkbox"/> <b>Não</b>	<input type="checkbox"/> <b>Nenhum impacto</b> <input type="checkbox"/> <b>Um pequeno impacto</b> <input type="checkbox"/> <b>Um impacto moderado</b> <input type="checkbox"/> <b>Um grande impacto</b>
--	---	--

**Qual o grau de relevância que você considera importante os saberes teóricos pedagógicos para a atuação docente em gastronomia?**

- (    ) pouco relevante;  
(    ) relevante  
(    ) muito relevante

**Comentários:**

**Qual o grau de relevância que você considera os saberes práticos da cozinha na sua atuação como profissional docente?**

- (    ) pouco relevante;  
(    ) relevante  
(    ) muito relevante

**Comentários:**

**Baseado nas suas respostas anteriores, você pode concluir se um bom cozinheiro está preparado para lecionar sem a formação pedagógica?**

- Sim**       **Não**

**Comentários:**

## ANEXO II - ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Explique se você acha relevante a formação em graduação em gastronomia para a sua vida docente.
- 2) Explique como foi a sua trajetória de vida profissional. O que te faz querer ser um docente?
- 3) Você já participou de alguma decisão no processo político pedagógico do SENAC- DF?