

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI

LUCIANA MOURA DE ABREU

**O ESPAÇO CURRICULAR EM CURSOS
TECNOLÓGICOS EM GASTRONOMIA: UMA ANÁLISE DE
TRÊS INSTITUIÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO SOB A
PERSPECTIVA DOS COORDENADORES**

São Paulo
2013

LUCIANA MOURA DE ABREU

**O ESPAÇO CURRICULAR EM CURSOS
TECNOLÓGICOS EM GASTRONOMIA: UMA ANÁLISE
DE TRÊS INSTITUIÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO
SOB A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Hospitalidade, área de concentração em Hospitalidade: Processos e Práticas da Universidade Anhembi Morumbi, sob a orientação do Profa. Dra. Maria do Rosário Rolfsen Salles.

São Paulo
2013

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria do Rosário, que me apoiou durante todo esse percurso, ajudando a superar desafios e não medindo esforços nos desafios desta orientação.

A todos os professores do Mestrado em Hospitalidade, em especial aos professores Sênia Bastos, Luis Octávio de Lima Camargo, Miriam Rejowski, pelas dicas, contribuições e carinho na construção do conhecimento.

Aos meus colegas de classe, que dividiram suas angústias e alegrias, que trocaram experiências acadêmicas e de vida.

Aos coordenadores de curso, que dispuseram de seu tempo para contribuir com esta pesquisa. Meu respeito e consideração pelo esforço e respeito que conduzem seus trabalhos.

Aos amigos de toda vida, que torcem, incentivam e servem também de inspiração a todo o momento. Vocês são, sem dúvidas, minha rede de proteção especial. Agradeço pela compreensão nesse período de distância. Obrigada por acreditarem em mim.

Dedico esse trabalho à minha mãe Zenaide, meu avô Francisco, minhas avós Leonila e Maria, cujos valorosos ensinamentos não constam em livros, mas que foram as obras-primas mais geniais que já conheci.

RESUMO

Diante das necessidades do novo mercado de trabalho para a área de alimentos e bebidas que necessita de um profissional articulado, com capacidade crítica e possibilidade de interação com o meio com o qual se relaciona, modifica-se a expectativa acerca da formação do aluno dos Cursos Tecnológicos em Gastronomia. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar, com base em uma pesquisa exploratório-descritiva, a inserção do conceito de espaço curricular na matriz de três cursos do Estado de São Paulo, analisando a proposta de formação, os documentos de curso e por meio de entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de curso. Apresenta ainda a trajetória da educação formal em Gastronomia, contextualiza a alimentação, a cultura e a comensalidade como parte do processo subjacente educação formal, contextualiza a teoria do espaço curricular e outras diretamente relacionadas ao Ensino Tecnológico contemporâneo, e aborda a visão dos coordenadores a respeito da compreensão dos valores de uma educação mais abrangente, que valorize a experiência individual, o mercado de trabalho, ou seja, uma educação integral com diversos agentes exercendo influência sobre o conteúdo dos componentes curriculares. Como principais resultados observou-se que o conceito de espaço curricular ainda não está bem difundido entre os coordenadores de curso e nem se mostra em documentos de curso de maneira clara, apesar de notar algumas mudanças no processo educacional que já vislumbram as bases das teorias de formação nos cursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Curricular, Formação Superior Tecnológica, Gastronomia, Componentes Curriculares, São Paulo.

ABSTRACT

Given the needs of the new job market for the field of foods and beverages that require a professional articulated with critical skills and ability to interact with the environment to which it relates, modifies the expectation about the formation of the student from the courses in food technology. Therefore, this study aims to investigate, through a descriptive exploratory research, the inclusion of the concept of space in the curriculum matrix of three courses in the state of São Paulo, analyzing the proposed training, travel documents and from semi structured interviews with course coordinators. It also presents the history of formal education in gastronomy, contextualizes the food, culture and commensality as part of the process leading to formal education, contextualizes the theory of curriculum space and other directly related to contemporary technology education, and discusses the vision of the coordinators regarding the understanding of the values of a more comprehensive education, which values the individual experience, the labor market, and a comprehensive education with various agents influencing the content of the curriculum components. The main results showed that the concept of curricular design space is not well spread among the course coordinators and not shown clearly in documents course clearly, despite notice some changes in the educational process that can already notice in the foundations of the theories of formation of the individual more broadly.

KEY WORDS: Curricular Design, Higher Technological Education, Gastronomy, Curriculum Components, São Paulo.

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser o colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Hospitalidade nos cursos de Tecnologia em Gastronomia da FAMESP e USC.....	37
Quadro 2 : Espaço Curricular.....	43
Quadro 3 : Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina do curso analisado IES 01.....	80
Quadro 4 : Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina do curso analisado IES 02.....	82
Quadro 5: Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina do curso analisado IES 01.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA – Estados Unidos da América

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IES 01 – Instituição de Ensino Superior 01

IES 02 – Instituição de Ensino Superior 02

IES 03 – Instituição de Ensino Superior 03

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

INTRODUÇÃO	12
1. DA TRADIÇÃO ALIMENTAR À GASTRONOMIA E À EDUCAÇÃO FORMAL.....	18
1.1 Alimentação, cultura e comensalidade.....	18
1.2 Da alimentação e comensalidade à Gastronomia	21
1.3 Alimentação e Gastronomia no Brasil	23
1.4 O ensino superior tecnológico em Gastronomia no Brasil	26
1.4.1 Cursos de Gastronomia no Brasil	31
1.4.2 Normativas educacionais e formação docente.....	33
1.4.3 Análise preliminar de dois cursos tecnológicos na cidade de São Paulo....	36
2. ESPAÇO CURRICULAR E ÉTICA EDUCACIONAL	40
2.1 Organização curricular	40
2.2 Princípios da educação integral: currículo e espaço curricular	42
2.3 Novas propostas educacionais- uma reflexão para os cursos tecnológicos em Gastronomia.....	53
2.4 Pedagogia do sujeito: uma abordagem brasileira para uma nova educação.....	58
3. CURSOS DE GASTRONOMIA ESTUDADOS E ESPAÇO CURRICULAR.....	61
3.1 Metodologia	55
3.2 Caracterização dos cursos de Gastronomia segundo as Diretrizes do MEC	59
3.3 Caracterização das instituições analisadas	63
3.3.1 Filosofia e política da Instituição	65
3.3.2 Proposta de formação, perfil do egresso e áreas de atuação	67
3.3.3 Currículo	68
3.3.4 Estratégias de curso e perfil do coordenador de curso	75
3.4 Discussão dos resultados	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	
ANEXO 1	93
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

O valor gastronômico na atualidade reside justamente na diversidade, nos múltiplos caminhos do comer. A sociedade de massas globalizada é desenraizada. É isso, aliás que o *fast food* nos apresenta como espetáculo: a cozinha chinesa, japonesa, italiana, brasileira, árabe. Somos todos comedores mundializados no gosto. (DÓRIA, 2012).

O rápido e recente crescimento dos Cursos Superiores em Gastronomia no Brasil e o status conferido aos Cursos Tecnológicos de uma maneira geral, que compõem a área de Turismo e Hospitalidade dentro da proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no contexto mais amplo da evolução do Ensino Superior no Brasil, coloca a necessidade de se entender essa evolução, de se questionar como vêm se desenvolvendo as práticas pedagógicas na formação do profissional formado por esses cursos e os diferentes olhares que têm sido conferidos a essa realidade no ensino de graduação em Gastronomia. Além disso, dentro desse contexto, adquire especial importância a forma e o conteúdo da organização dos currículos na perspectiva da formação do profissional que vá além da qualificação para o mercado e que envolva uma visão de um profissional eticamente comprometido.

O crescimento mencionado, contudo, responde a transformações sociais mais profundas que têm a ver com fenômenos que se desenvolveram lentamente ao longo das décadas de 1960 em diante e que dizem respeito em grande parte, à entrada das mulheres no mercado de trabalho e a uma reorganização dos hábitos alimentares. De fato, a entrada da mulher no mercado de trabalho, alterou a rotina diária doméstica e instituiu a necessidade de reorganizar as funções de produção dos alimentos, criando hábitos alimentares novos como a comida pronta e industrializada, o que por sua vez, alterou a própria comensalidade. O rápido processo de urbanização e industrialização, aumentou a procura por alimentos fora de casa e acarretou o crescimento da oferta de restaurantes de toda ordem. Além disso, transformou as formas de convívio doméstico ao instituir novas formas de comensalidade e hospitalidade. De fato, a mesa como espaço de comunicação dentro de casa, perde espaço para o restaurante, as refeições rápidas e impessoais.

Ao movimento conhecido como *fast food*, entretanto, contrapõe-se outra série de movimentos que pretendem minimizar as consequências desse processo, que vão dos

movimentos pela alimentação saudável do *slow food*, por exemplo, à introdução de uma série de inovações gastronômicas que certamente impulsionaram o mercado da alimentação no Brasil e especialmente em São Paulo. Nesse processo, assistimos ao referido crescimento das escolas de formação de profissionais em Gastronomia.

Nesse contexto, portanto, desenvolveu-se o interesse em conhecer melhor os reflexos desse processo na formação profissional em Gastronomia, partindo-se de uma questão básica que se transformou num problema de pesquisa: até que ponto os currículos refletem as demandas e expectativas do mercado? Assim, a proposta do presente trabalho é examinar, do ponto de vista da análise dos currículos, as diversas modalidades de cursos em Gastronomia, focando os Cursos Tecnológicos, a partir de uma proposta teórica de abordagem constituída por uma visão ampla dos Currículos que ultrapassa as “grades” e distribuição das disciplinas, tendo em vista o amplo espaço de alcance das propostas curriculares. Mais especificamente, pretende-se trabalhar com o conceito de espaço curricular, desenvolvido por Dredge, Dianne et. All (2011) no trabalho: *Key issues in Tourism, Hospitality and Events* e por Tribe (1999) e outros autores como: Clifford (2008), *The Tourism Education Futures Institute* (TEFI, 2009) cuja contribuição mais importante para a análise aqui proposta é a visão abrangente de currículo que apresentam. Assim, entende-se com esses autores, que as instituições de educação superior têm a responsabilidade de educar os alunos para preencher a demanda por habilitações nos setores que compõem o Turismo e Hospitalidade, atendendo às expectativas do mercado, mas com a perspectiva de formar um cidadão consciente e ético profissionalmente, considerando-se que o profissional da Gastronomia lida diretamente com o público e a alimentação.

Desta forma, entende-se que o papel da educação superior em Gastronomia é o de produzir graduados capacitados, com uma formação e conhecimento que privilegiem sua capacidade crítica e criativa que os capacitem a operar como cidadãos, privilegiando o objetivo superior do desenvolvimento ético e sustentável do Turismo e Hospitalidade.

Botterill e Tribe (2000) definem currículo como o conjunto programático da experiência educacional, que é formatado como um passo, uma etapa do programa. Suas partes constituintes são um número de módulos ou cursos, que precisam ser especificados como séries dos programas de curso ou conteúdos do curso. Dessa forma, o núcleo curricular seria entendido como um elemento comum entre os vários cursos de

uma mesma natureza, representando as exigências dos órgãos federais reguladores, no caso brasileiro, o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Já a concepção de “espaço curricular” compreende a totalidade, o conjunto das experiências educacionais que podem ser pensados incluindo todos os possíveis conteúdos, abordagens de ensino, experiências de aprendizagem, etc. (Botterill e Tribe, 2000 e Tribe, 2002). Essa distinção entre o currículo e o espaço curricular ilumina a diferença entre o que é pensado e o que pode ser pensado, a importância da escolha do desenho curricular e a abrangência que ele pode cobrir no sentido de uma constante elaboração e reelaboração conjunta entre os diferentes “steackholders” envolvidos.

O Curso Tecnológico em Gastronomia como o conhecemos hoje no Brasil, tem sua origem numa experiência do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que em 1970, iniciou a oferta do curso de cozinheiro na cidade de Águas de São Pedro em São Paulo. O curso era oferecido a alunos de baixa renda que tinham aulas em metade do período e atuavam como mão de obra no Hotel Escola. Apenas em 1999 foram implantados no Brasil os primeiros cursos superiores de Gastronomia, na Universidade Anhembi-Morumbi – São Paulo/SP, modalidade sequencial (Miyazaki *apud* Rubim, 2012, p. 113).

Assim, em virtude do seu pouco tempo de existência, os Cursos de Gastronomia, apresentam na sua própria constituição, a presença de profissionais oriundos do mercado, com experiência prática nas técnicas de preparo, mas sem experiência docente, de um lado, e de outro a pressão do mercado, e ao mesmo tempo, a necessidade de atender aos requisitos do MEC. Além disso, considerem-se as expectativas dos alunos em relação a um curso que possui certa visibilidade no mercado de luxo e entretenimento frente aos interesses às instituições de ensino.

Observa-se assim que na elaboração dos Currículos na área da Gastronomia, há uma série de interesses relacionados à questão da formação do profissional. Isso conduz às relações entre os projetos pedagógicos dos cursos e às pressões da prática, e das expectativas dos atores mencionados.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Instituições de Ensino Superior (IES), coloca-se, portanto, o papel do currículo, e do que denominamos “espaço curricular” para identificar potencialidades e fragilidades assim como potenciais oportunidades no desenvolvimento dos projetos de curso. Para tanto,

fundamenta-se nos estudos de Hicks (2007), Botterill e Tribe (2000) e Tribe (2002), entre outros.

A presente proposta de trabalho então, responde a uma necessidade oriunda da evolução dos cursos de Gastronomia no estado de São Paulo, buscando entender como se relaciona a elaboração dos currículos e as demandas efetivas do mercado. O objetivo primário consiste em examinar e descrever as bases da formação do profissional dos Cursos Tecnológicos em Gastronomia no estado de São Paulo, a partir do exame das propostas curriculares de três cursos presenciais.

Como objetivos secundários, e em decorrência do objetivo mais geral, propõe-se a examinar a partir da visão dos coordenadores dos respectivos cursos, como se dá a efetivação prática das propostas curriculares em relação à atuação do professor em todos os níveis, e o alcance e os limites da intervenção da coordenação pedagógica.

Como hipóteses de trabalho, arrolam-se duas: 1) o mercado gastronômico desenvolveu-se em resposta às demandas produzidas por transformações no espaço doméstico e da comensalidade; 2) os currículos dos Cursos Tecnológicos em Gastronomia tendem a privilegiar as expectativas do mercado.

Esses temas têm sido estudados por pesquisadores das áreas da Pedagogia, como Perrenoud (1993) e Larrosa (1994) entre outros. Os autores discutem a necessidade de uma formação abrangente, que promova não somente a capacitação técnica para o trabalho, mas que forme um cidadão que contribua de forma positiva com a sociedade onde vive.

Parte-se portanto, da necessidade de se construir um projeto pedagógico de qualidade, tendo em vista as demandas do currículo e do mercado, e as expectativas de formação de um profissional eticamente comprometido com a profissão. Assim, o que se entende por “qualidade” e “qualificação” é bastante amplo, dando margem a variadas interpretações. Acrescenta-se a isso as variadas políticas institucionais.

Para Cunha, apud Secco e Pereira (2004) a capacitação é um desafio constante na medida em que possibilita que as práticas nas IES (Instituições de Ensino Superior) se reorganizem para atender essa nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo.

A partir dessas considerações, busca-se compreender a origem dos cursos de nível superior tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos no contexto brasileiro, a

amplitude de mercado e toda a complexidade de formação – do ponto de vista educacional – atrelado a um curso de curta duração, abrangente e novo no catálogo de cursos do MEC.

Entende-se que a Educação Superior na área da formação de quadros em Gastronomia, não seja restrita a uma tarefa simplesmente instrumental no abastecimento das demandas do mercado, mas acredita-se na capacidade da Educação Superior em produzir profissionais capacitados com formação e conhecimento crítico e criativo para operar como cidadãos capazes de responder às necessidades das novas demandas da sociedade em formar profissionais capacitados, que respondam aos objetivos da educação superior no desenvolvimento ético dos profissionais.

Sendo assim, introduz-se a questão da ética profissional especialmente para cursos voltados para a prática, como é o caso do curso de Gastronomia e sua relação com a hospitalidade, uma vez que a Gastronomia, como uma área relacionada à alimentação como parte integrante da cultura e da sociedade, insere-se como um dos aspectos privilegiados no estudo da hospitalidade. Salientam-se nesse terreno os estudos de Boutaud (2011) sobre alimentação e comensalidade.

Para a Gastronomia especificamente, é sabido que alguns alimentos, pratos ou técnicas de preparo fazem parte de um contexto associado ao luxo e grande poder aquisitivo, reforçando assim, a teoria inicial do valor associado ao alimento, desenvolvida por Boutaud. O alimento tem papel maior que somente nutrir, relacionando-se diretamente com a cultura, valores e outras escolhas direcionadas pelo gosto individual.

Optou-se por privilegiar a perspectiva dos coordenadores, com a aplicação de um Roteiro de Entrevista (Anexo 1) buscando articulações entre a prática docente e as diretrizes básicas de curso, como grade e matriz curricular, além de documentos institucionais, uma vez que o coordenador é o gestor pedagógico do curso e faz interface entre docentes, discentes e instituição.

Para análise das práticas docentes articuladas com a documentação, delimitou-se para objeto de estudo três instituições de ensino, cuja identificação será preservada, atendendo ao pedido dos coordenadores de curso participantes do estudo.

Tratando-se de um campo pouco estudado, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, que segundo GIL, 2002, p. 41, “[...] tem como objetivo, proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torna-lo mais explícito

ou a constituir hipóteses [...]”, proporcionando maior conhecimento ao pesquisador acerca do fenômeno estudado. No caso, para a presente pesquisa, o estudo exploratório auxilia no melhor conhecimento do fenômeno em estudo. Caracteriza-se também como uma pesquisa descritiva, cujo principal objetivo é a descrição das características de determinada população ou fenômeno. (GIL, 2002, p. 42).

Para delimitação do objeto de estudo foi realizado levantamento inicial dos cursos de Gastronomia no Brasil, por meio do site do Ministério da Educação (e-MEC, 2012), tendo sido selecionados trinta e quatro cursos de categoria presencial e em atividade, no Estado de São Paulo. Foram feitos contatos iniciais com os coordenadores, eletronicamente ou por telefone. Desses 34, foram analisados três cursos, cujos coordenadores aceitaram participar da proposta e cujos documentos de cursos estavam disponíveis *on line* para análise.

A Dissertação está organizada em três capítulos, apresentando o primeiro capítulo a fundamentação teórica sobre a relação entre a alimentação, comensalidade e gastronomia, intitulado “Da tradição alimentar à Gastronomia”. O segundo capítulo conceitua e contextualiza o Ensino Superior Tecnológico no Brasil, sua introdução e origem, as modificações ao longo da história e mais profundamente o curso Tecnológico em Gastronomia. Além disso, discute os conceitos fundamentais para a análise dos currículos e do espaço curricular.

Finalmente, o terceiro capítulo, fundamentado em considerações metodológicas, apresentará os principais resultados. Tais resultados serão a análise das propostas curriculares e demais documentos de curso, bem como trará a discussão dos dados apresentados pelas respostas obtidas com os coordenadores de curso. Em seguida haverá um confronto dos dados com o referencial teórico proposto na fundamentação teórica.

1. DA TRADIÇÃO ALIMENTAR À GASTRONOMIA

Este capítulo objetiva abordar a evolução da alimentação como elemento fundamental de expressão cultural das sociedades humanas, assim como apresentar uma reflexão sobre os conceitos fundamentais que acompanham esse processo, como alimentação, culinária, cozinha, comensalidade e gastronomia. Desta forma, a comida e a alimentação são entendidos como processos que ultrapassam a mera necessidade de sobrevivência biológica do homem, mas são expressão de sua história cultural. Objetiva também, apresentar uma reflexão sobre a relação alimentação e gastronomia no Brasil.

Desta forma, como ressalta Franco, (2004):

Os hábitos culinários de uma nação não decorrem somente do mero instinto de sobrevivência e da necessidade do homem de se alimentar. São expressão de sua história, geografia, clima, organização social e crenças religiosas. [...] o gosto, que muitos acreditam ser próprio, é uma constelação de extrema complexidade no qual entram em jogo, além da identidade idiossincrática, fatores como: sexo, idade, nacionalidade, religião, grau de instrução, nível de renda, classe e origem sociais. O gosto é, portanto, moldado culturalmente e socialmente controlado. (FRANCO, 2004, p. 23-24).

1.1. Alimentação, cultura e comensalidade

Cascudo (1983), autor que reflete de maneira profunda sobre as questões culturais ligadas à alimentação, afirma que pode-se compreender o temperamento e formas de convívio de uma sociedade a partir dos alimentos que ingere, constituindo-se esses alimentos, numa representação do temperamento e das formas de convívio dessa mesma sociedade. O caráter, entretanto, das “cozinhas” nacionais na atualidade é uma imensa diversidade, que dificulta falar em “identidade” gastronômica de um povo.

De fato, como lembra Algranti (2012) em recente entrevista intitulada: “Alimentação: do *fast food* à identidade nacional”, embora seja possível falar do papel das práticas culinárias brasileiras desde a colônia, para a construção da nação ou da identidade brasileira, não temos uma cozinha única desde o período colonial, mas várias

cozinhas, cozinhas no plural, que correspondem às várias possibilidades e encontros culturais regionais ao longo do tempo.

Quando se trata de buscar uma identidade cultural que reflita a comida e os hábitos alimentares de uma sociedade, conceitos como culinária, comida, alimentação, cozinha etc. aparecem relativamente como sinônimos. Como lembra Maciel, 2005, p.50, apud WERDINI, 2013, p. 19, pode-se entender a diferenciação cultural das cozinhas, da seguinte maneira:

São assim criadas ‘cozinhas’ diferenciadas, maneiras culturalmente estabelecidas, codificadas e reconhecidas de se alimentar, das quais os pratos são elementos constitutivos. Podemos também falar de uma ‘cozinha emblemática’ ou pratos emblemáticos que, por si sós representariam o grupo. O emblema, como uma figura simbólica destinada a representar um grupo, faz parte de um discurso que expressa pertencimento e, assim, uma identidade. A cozinha de um grupo é muito mais do que o somatório de pratos considerados característicos ou emblemáticos. É um conjunto de elementos referenciados na tradição e articulados no sentido de constituí-la como algo particular, singular, reconhecível ante outras cozinhas.

A importância da alimentação para a cultura tem sido ressaltada por inúmeros autores, da Antropologia à História. Lévy Strauss (1964), por exemplo, do ponto de vista da Antropologia, na análise dos mitos em *O Cru e o Cozido*, mostra como eles se relacionam direta ou indiretamente à invenção do fogo e, portanto, como resalta Laraia (2006 p. 167) à cozinha enquanto símbolo do pensamento indígena. Desta forma, é como se a referência à descoberta do fogo fosse uma metáfora da passagem à cultura, evidenciando num dos mitos analisados, uma inversão simbolizada no roubo do fogo pelo homem. Nesse momento, o homem se torna caçador e os animais, caça; animais comem carne crua, homens, carne cozida, o que introduz, portanto, o elemento cultural. O cozimento dos alimentos possibilita o prazer da comida e cria tendências culinárias que por sua vez, evidenciam que a comida possui significados culturais que vão além da nutrição, por seu caráter agregador como já foi apontado.

De acordo com Valeri (1989, p. 191): “qualquer que seja a sociedade, a alimentação não é apenas satisfação de uma necessidade fisiológica, mas também uma forma de comunicação, ocasião de trocas e de atos de ostentação, um conjunto de símbolos que constitui, para determinado grupo, um critério de identidade”.

A história do homem se confunde com a história da alimentação. A partilha de alimentos, também denominada comensalidade, é prática característica do *Homo Sapiens sapiens*, desde os tempos da caça e coleta. Há bem mais de 300 mil anos o domínio do fogo permitiu a cocção dos alimentos, modificando-os do cru ao cozido. [...] interpretada por Lévy Strauss como a passagem do homem da condição biológica à social. (MOREIRA, 2010, p. 23)

Da mesma forma, a comensalidade pode ser entendida como a função social das refeições. Como enfatiza Boutaud, (2011), nas origens da comensalidade, já aparece o “comer simbólico”, caráter místico ou mágico que posteriormente presidirá a realização dos banquetes e que representará o vínculo simbólico da refeição em grupo.

Na origem, a alimentação como parte integrante da cultura, apresenta relação estreita com a hospitalidade, representando uma transição para a civilização em que a partilha e o compartilhar dos alimentos implica numa forma de associação e sociabilidade. Nesse contexto também, a alimentação consolidada nas práticas culinárias, hábitos de consumo de determinados produtos e ingredientes, pode apresentar características próprias aos grupos sociais, apresentando-se como fator de identificação, mas ao mesmo tempo, de diferenciação social.

No caso dos banquetes, podem representar as hierarquias e as relações de poder dentro da comunidade expressas pelo lugar dos convivas à mesa ou pelo critério de distribuição dos alimentos.

Por outro lado, segundo Santos (2005), os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes que podem vir a se constituir em tradições culinárias, fazem, muitas vezes, com que o indivíduo se considere inserido num contexto sociocultural que lhe outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa. Tal reflexão encontra apoio na discussão empreendida por Hobsbawn e Ranger, no livro *A invenção das tradições* (1997), a qual permite suporte teórico à questão das tradições culinárias, processos dinâmicos que podem ser entendidas como “tradições inventadas” no sentido conferido pelos autores.

“Podemos nos arriscar a dizer que uma das formas mais reconhecidas de hospitalidade, em qualquer época e em todas as culturas, é compartilhar sua mesa ou a refeição com alguém” (Boutaud, 2011, p. 1213).

O autor ainda ressalta a importância da mesa como ritual da refeição em comum em que destaca o papel agregador e de coesão da comensalidade onde a comunidade se forma, expressa seus vínculos e capacidade de troca e o papel de mostrar a distinção, o

respeito às hierarquias, dos lugares e papéis sociais “que cada um inventa para si por meio das festas e banquetes, refeições faustosas ou um momento de êxtase gastronômico” (Boutaud, 2011, p. 1213).

1.2- Da alimentação e comensalidade à Gastronomia

Segundo Rubim (2012), conceituar o termo Gastronomia é um exercício bastante complexo, uma vez que a evolução gastronômica percorre a história da humanidade desde suas origens, até a atualidade, em que o mundo industrial e urbano, do comércio e dos serviços, impõem a maneira de se alimentar, desde as refeições simples até aquelas desenvolvidas com alta tecnologia.

Segundo ALGRANTI, apud WERDINI, 2013, p. 18, o conceito de Gastronomia provém

[...] do grego, formado por *gaster* (ventre, estômago), radical *nomos* (lei) e sufixo *ia*, de substantivo, ou seja, é estudo e observância das leis do estômago. De estudo das leis do estômago, passou ao de preceitos de comer e beber bem, arte de preparar iguarias para obter delas o máximo deleite, tornando-as digestivas. Arte de cozinhar de maneira a proporcionar o maior prazer a quem come. Arte de regalar-se com finos acepipes e iguarias. Também se entende por Gastronomia o ato de comer mais por prazer que por necessidade.

De qualquer forma, a arte gastronômica proporciona um caminho relacionado à realidade do prazer por cozinhar e receber, o que remete à convivialidade, ao prazer de saborear os alimentos.

Boutaud (2011) reforça a ideia da relação da comensalidade com a hospitalidade quando afirma que comer juntos é muito mais que a satisfação da necessidade alimentar. Essa partilha, troca e reconhecimento (que chamamos comensalidade) dá ao comensal o *status* de hóspede, convidado o que remete diretamente aos preceitos da hospitalidade.

Ou seja, todas às vezes que ofertamos alimento a alguém, dividimos com ele a mesa, estamos atuando como anfitriões, que desejam atingir às expectativas do hóspede, atendê-lo bem, fazê-lo sentir-se confortável e acolhido. Em relação ao alimento, é natural que o anfitrião tenha esmero em ofertar o que de melhor tenha em sua casa, procure saber a preferência do hóspede, e para isso arriscar-se a produzir uma refeição com técnicas que podem deixar o prato mais atraente ou próximo da cultura de origem do hóspede.

No passado, em culturas que desconheciam a escrita, o conhecimento era transmitido dentro de uma mesma cultura, de modo informal, em família ou no próprio círculo de convivência, o que proporcionava de certa forma, uma preservação das tradições alimentares. Na atualidade, entretanto, inúmeras modificações foram introduzidas nos hábitos alimentares além de se observarem muitas dificuldades na preservação dos hábitos.

Realmente, segundo Pollan (2006) que reforça a teoria do sociólogo Daniel Bell, a industrialização e o modo de vida capitalista favorecem mudanças consideráveis nos hábitos alimentares, sobretudo após a entrada das mulheres no mercado de trabalho, modificando as relações dentro da família. Segundo o autor, introduziu-se um novo modelo alimentar com o advento do capitalismo, o que provocou mudanças na própria alimentação em si, substituindo-se progressivamente, ingredientes naturais por industrializados e pratos, praticamente prontos, mais fáceis de consumir, e que possibilitem que cada um possa alimentar-se rapidamente e dedicar mais tempo ao trabalho e atender aos anseios da cultura capitalista contemporânea.

Na contramão desse pensamento, surgem movimentos, na própria Gastronomia, que tentam aproximar o indivíduo de um modo mais natural de viver, em busca de qualidade de vida e saúde. Dentre os movimentos de maior notoriedade, destaca-se a *Nouvelle cuisine*, estilo culinário de um grupo de Chefs, formado pelos irmãos Troisgros, Paul Bocuse, Michel Guerard que propõem novas sensações e novas combinações de sabores e aromas, respeitando a sazonalidade e o frescor dos produtos. Essa antítese ao mercado do *fast food* determina, portanto, que se procure conhecer e produzir seu próprio alimento, com frescor e ingredientes conhecidos, de maneira simplificada (BONA, 2007).

Outro movimento que cabe ressaltar é o *slow food*, que preconiza um “consumo ético”, cujos preceitos de Bom, Limpo e Justo apoiariam toda a escolha alimentar em que não somente o desperdício seria uma questão a ser levantada, mas também o processo de obtenção de alguns ingredientes, em especial os industrializados (Rubim, 2012).

Esses movimentos visam a conscientização alimentar numa crítica ao desperdício, enfatizando a necessidade de se formar um profissional mais capacitado para o desempenho de suas funções.

1.3 Alimentação e Gastronomia no Brasil

Diz Algranti, (2012) :

[...] que os cronistas portugueses e demais observadores sempre descreveram com detalhes a natureza americana, a fim de informarem sobre a disponibilidade de alimentos que pudessem garantir e ao mesmo tempo incentivar a vinda dos colonos para esse lado do Atlântico. (Algranti, 2012, p. 6).

Não houve, como já foi apontado, uma cozinha brasileira única, mas cozinhas que resultaram das adaptações e diversidades regionais, assim como não há uma “cozinha típica brasileira”, embora alguns produtos possam ser associados ao nordeste como a mandioca ou ao Sudeste como o milho e o feijão nas suas diversas modalidades regionais possam ser considerados pratos regionais brasileiros.

Durante boa parte do século XIX e décadas iniciais do XX, predominou a ideia de que a identidade brasileira era resultado da fusão entre as três raças: o índio, o negro e o branco. As discussões empreendidas a partir da década de 30 por Holanda (2003), Freyre (2004) e posteriormente por historiadores como Caio Prado Jr (1994) sociólogos, e antropólogos (Ribeiro, 1995, Da Matta, 1981) repuseram a discussão da constituição e formação do “povo brasileiro” levando em consideração outros elementos culturais, sociais, políticos etc. Nesse processo é preciso considerar toda a contribuição dos imigrantes internacionais e migrantes internos, aprofundando a questão da complexidade da formação da identidade nacional.

Da mesma maneira, para a gastronomia e a alimentação, como afirma Dória, 2012: “As identidades culinárias e gastronômicas resultam de longos processos de construção, nos quais múltiplos aspectos e interesses políticos entram em jogo” (Dória, 2012, p. 6).

As influências francesa, italiana, espanhola, árabe e tantas outras, na culinária e hábitos brasileiros, não descaracteriza a cozinha brasileira e regional. Segundo o autor, “a identidade se faz e refaz constantemente e para ser fértil, conectar o país com a civilização mundial, não pode se atrelar à tradição imutável”.

Dória e Algranti, (2012), referem-se à primeira publicação sobre culinária ocorrida no Brasil, apontando a publicação: *Cozinheiro Imperial*, obra anônima da década de 1840 que na verdade é uma compilação de receitas portuguesas dos séculos XVII e XVIII.

A segunda publicação apontada é *Cozinheiro Nacional*, publicada perto da Proclamação da República e que faz referência a locais e tradições regionais, embora seja impossível, segundo Doria, não reconhecer as influências européias. Diz o autor que não há contradição entre identidade e diversidade, no caso da tradição culinária brasileira.

Outra manifestação importante para considerarmos o entendimento da culinária brasileira foi o discurso do Movimento Modernista, com a Semana de Arte Moderna de 1922, que considerava a culinária brasileira como produto da mistura de hábitos indígenas, negros e portugueses, a partir do que a gastronomia brasileira pode ser entendida, segundo Doria, como essencialmente dinâmica, passando por momentos “nacionalistas”, ou de afirmação das contribuições negras, por exemplo.

Embora não se possa deixar de reconhecer as influências indígenas, negras e portuguesas com pesos relativos de cada uma, não se pode simplificar essas contribuições como a simples soma das três raças, uma vez que se trata de um processo complexo. Sempre haverá fusões e substituições de ingredientes ou na forma de processar os alimentos, mas ao longo da colonização, não houve um único sistema alimentar, mas sim a convivência e justaposição de regimes alimentares distintos (Algranti, 2012). Se houve substituições, diz a autora, houve também resistências.

A partir da instituição da República no final do século XIX altera-se visivelmente o processo de constituição da culinária “brasileira”, basicamente em função da entrada maciça de imigrantes europeus no período conhecido como a “grande imigração”, que introduz imigrantes europeus de diversas nacionalidades, desde os chamados “latinos”, considerados preferenciais, como italianos, portugueses e espanhóis, até aqueles provenientes do Japão, países do centro e leste europeu, etc, em diversos períodos até a década de 30 e posteriormente no período do pós segunda guerra mundial, até a década de 1960. A partir da década de 1980, há uma inversão da tradição imigratória brasileira, com a saída significativa de brasileiros para os países desenvolvidos da Europa, EUA e Ásia e mais recentemente, se assiste a entrada de imigrantes temporários ou permanentes, provenientes dos países europeus e EUA, mobilizados pela crise de 2008.

O conhecido processo de recepção de imigrantes de diferentes nacionalidades a partir das décadas finais do século XIX e iniciais do XX, sobretudo no Sul e Sudeste, especialmente São Paulo, Estado e cidade, coloca em outras bases a questão da

complexa formação da identidade brasileira, e o mesmo se dá em relação à alimentação e gastronomia que é a busca do bem comer. Estudo recente sobre padrões alimentares no interior paulista, (OLIVEIRA, 2006, p. 48), mostra esse processo de troca e substituições referidos acima:

Como hábitos alimentares nada mais são do que uma expressão da cultura, nos encontros de cozinhas étnicas os sabores e odores, ao mexer com as sensibilidades, provocam em um primeiro momento, um estranhamento, porém logo passam a conquistar os paladares.

Diz Oliveira (2006, pp. 48-49) que o impacto da chegada em massa dos imigrantes à região,

[...], a partir de meados da década de 1880, começou a desencadear um intenso processo de interação entre as cozinhas brasileira e italiana, resultando na criação de um novo padrão alimentar. Contudo, quando se pretende tratar a questão da alimentação de um determinado grupo étnico, muitos cuidados devem ser tomados, especialmente quando se tem em mente aquilo a que frequentemente se dá o nome de tradição e costume alimentar, ou cozinha tradicional. [...].

Na cozinha italiana, muitos pratos (séculos XIX e XX) que começaram a ser divulgados como da tradicional gastronomia peninsular, nada mais eram que criações recentes. Além disso, há pratos consumidos pela elite que não chegam à massa da população que, no caso dos imigrantes que chegaram ao Brasil, tinham um padrão alimentar muito pobre. (Oliveira, 2006, p. 49)

Na atualidade, os estudos relacionados com a Gastronomia procuram ampliar o conhecimento além das questões nutricionais e estéticas que sempre permeiam essa área de conhecimento. Questões culturais importantes, das mais diversas épocas e civilizações, têm sido compreendidas a partir da análise da forma como se alimentam, escolhem seus ingredientes, os utilizam e como refletem nas relações humanas durante as refeições. Compreende-se, portanto, o desafio de alinhar a isso as questões de comunicação e sociabilidade humana, passando pela hospitalidade, sustentabilidade, com valoração dos ingredientes regionais, aliada à promoção da saúde e que sejam negócios rentáveis do ponto de vista mercadológico. Para tanto, a formação e capacitação ampla, que prepare o profissional para todas as questões apontadas, se torna o novo paradigma da formação escolar.

Assim, a seguir será discutida a evolução do ensino superior em Gastronomia no Brasil, no contexto do Ensino Tecnológico, dentro das diretrizes apontadas pelo ministério da Educação (MEC).

1.4 O Ensino Superior tecnológico em Gastronomia no Brasil

De início, deve-se contextualizar os cursos tecnológicos no âmbito do histórico dos cursos profissionalizantes no Brasil, objetivo este que procurará relacionar a discussão anterior com a evolução dos cursos de formação superior tecnológica em Gastronomia com o intuito de entender as tendências que se apresentam no contexto da formação da mão-de-obra requerida pelo mercado e considerando-se todas as demais dimensões compreendidas na evolução da formação em Gastronomia.

A cultura escolar, em todos os níveis de educação, e que representa a aprendizagem feita em ambiente acadêmico, têm importância no processo de formação na sociedade contemporânea e devem estar apoiados na existência de estratégias pedagógicas de natureza variada. Tal afirmação é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996, p. 13) que descreve a finalidade da educação superior, com o seguinte objetivo:

Art. 43 - Estimular a criação cultural, formar diplomados para inserção em setores profissionais, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, promover a divulgação de conhecimentos culturais, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e a extensão aberta à participação da população.

O primeiro decreto para cursos profissionalizantes foi elaborado pelo então Presidente Nilo Peçanha, em 1909, destinado às classes mais pobres, aparecendo também no documento final da Constituição de 1937. Porém, o pequeno número de estudos pormenorizados e aprofundados sobre o perfil do corpo discente das diferentes escolas e cursos profissionais nos impede de afirmar que os alunos dos cursos profissionais eram oriundos exclusivamente ou de maneira homogênea das classes populares. Bomeny e Costa (2000, *apud* Zucchi, 2012 p. 30).

Zucchi (2012, p.3) afirma que ainda em 1917 foi criada no Rio de Janeiro a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, voltada para a educação profissional. O objetivo era formar professores especificamente para as escolas e cursos

ligados às “artes e ofícios”, ou seja, para o Ensino Profissional. O curso, no entanto, passou por duas dificuldades: financiamento de suas atividades e maior procura por mulheres, quando o foco era habilitar homens, que trabalhariam nas fábricas e oficinas. A autora citada menciona que para os cursos profissionalizantes seria desejável além da formação técnica, uma preocupação humanista para a formação dos egressos.

Resumidamente, as reformas que afetaram direta ou indiretamente a instituição dis cursos profissionalizantes podem assim ser apontadas: 1- a reforma política de Francisco Campos, responsável pela instituição dos Decretos Federais nº 19.890/31 e 21.241/32 que regulamentaram a organização do Ensino Secundário. 2- o Decreto Federal nº 20.158/31 que organizou o Ensino Profissional Comercial, ou as chamadas “escolas técnicas de comércio”. 3- A Reforma de Gustavo Capanema, de 1942 que institui as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto- Lei nº 4.073/42).

Desta forma, esses decretos propiciaram a criação de entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que transforma as antigas Escolas de Aprendizes Artífices em estabelecimentos de Ensino Industrial; no ano seguinte cria-se uma Lei Orgânica para o Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/43) que leva à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O ano de 1946 foi marcado pela criação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46); em 1961 os estabelecimentos de ensino industrial recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais; em 1971 a Lei Federal nº 5.692/71, que reformula a Lei Federal nº 4.024/61, que generaliza a profissionalização no Ensino Médio, então denominado Segundo Grau. Transforma-se o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico, adotando-se o Programa Intensivo de Formação de mão de obra.

A década de 1940 é importante na criação dos cursos técnicos e profissionalizantes, sobretudo no contexto da chamada Era Vargas, que se caracteriza pela preocupação de proteção ao trabalhador nacional e dentro desse contexto, com a formação de uma mão-de-obra especializada e qualificada, dadas as condições de desenvolvimento de políticas voltadas para a industrialização que caracterizou o período, sobretudo o pós-segunda guerra. A descrição da evolução dos principais decretos e legislação explica como os Cursos Superiores de Tecnologia foram

implantados no Brasil, num período em que o Brasil passava por mudanças políticas, econômicas e sociais. Segundo Brandão (2009), nesse momento o Brasil era um país que fazia parte da chamada periferia capitalista que vinha passando por um processo de industrialização pelo menos desde o final da década de 1930 e início dos anos de 1940. Nos anos de 1960 o país estava sob pressão para seguir um modelo de modernização, relacionado aos interesses imperialistas dos EUA que já haviam se afirmado como potência mundial.

Os cursos tecnológicos se inspiraram naqueles criados nos EUA, como forma de capacitação de profissionais de nível médio ou técnico, para atender à demanda desenvolvimentista daquele período.

Entendia-se por desenvolvimento, uma modernização econômico-social, bastante semelhante ao modelo desenvolvimentista europeu do século XIX, inspirado no evolucionismo darwiniano e que de certa forma justifica o domínio colonial praticado no período em questão. Neste sentido, modernizar-se, desenvolver-se, significaria priorizar “a constituição de um setor dirigente ‘com propensão para o progresso’, isto é, afinado com a modernização vis-à-vis aos EUA” (Leher, 2005, p. 210).

Em 1961 foi promulgada a Lei Federal 4024, estabelecendo Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O artigo 104 dessa legislação define “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.

Contudo, foi a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que colocou em prática uma Reforma Universitária e que implantou cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar “habilitações intermediárias de grau superior” (Artigo 23, Parágrafo 1º). Ou seja, essa legislação possibilitou a criação de cursos superiores de curta duração de uma maneira geral, em diferentes áreas, para fazer um alinhamento profissional com o mercado de trabalho (Artigo 18).

Os Cursos Tecnológicos, portanto, possuem duas características voltadas para o mercado de trabalho: especificidade técnica e curta duração. Dessa forma, é possível formar um contingente técnico em curto espaço de tempo.

Em 1962, o primeiro curso tecnológico foi autorizado, com respaldo da Diretoria do Ensino Superior (DES, mais tarde Departamento de Assuntos Universitários – DAU)

e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O curso era uma modalidade distinta de engenharia, chamada de Engenharia de Operação.

Em 06 de outubro de 1969 foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET-SP), hoje chamado de Centro Paula Souza (CEET-PS), que no ano seguinte aprovou os planos de curso com uma nova nomenclatura: “cursos técnicos de nível superior”. Os primeiros cursos criados formam “Técnico de Nível Superior em Construções Civas, modalidade ‘Edifícios’; idem, modalidade ‘Movimento de Terra’; idem, modalidade ‘Obras Hidráulicas’; Técnico de Nível Superior em Mecânica, modalidade ‘Desenhista-Projetista’, e, idem, modalidade ‘Oficinas’”. (Parecer CFE 278/70).

Desta forma é possível compreender que tais cursos possuem pouca vocação para pesquisa e partem de uma demanda muito específica do mercado, que proporcionam o conhecimento de nível técnico, mas com pouca preocupação com a formação humanística geral e de cidadania do indivíduo.

Na atualidade, as modalidades de cursos superiores vigentes no Brasil, pautam-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a partir do que foram instituídas as seguintes modalidades: bacharelado, licenciatura e tecnologia. A regulamentação dos cursos tecnológicos ocorreu no início da década de 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução CP/CNE nº 3/2002) e com o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que prevê a educação profissional em nível tecnológico correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2010, p. 9) identifica a existência de “112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos tecnológicos”. Uma dessas graduações é a de Gastronomia, inserida no eixo de Hospitalidade e Lazer, ao lado das graduações em Eventos, Gestão Desportiva e de Lazer, Gestão de Turismo e Hotelaria. Percebe-se que a visão da hospitalidade na regulamentação dos cursos de Gastronomia está direcionada às atividades produtivas do setor, em especial da hotelaria e restauração, ou seja, “diz respeito à oferta de hospitalidade enquanto atividade econômica e inclui as atividades dos setores tanto privado quanto público” (Lashley e Morrison, 2004, p. 5). No caso dos cursos de Gastronomia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) caracterizam a área profissional englobando Turismo e Hospitalidade, da seguinte maneira:

Compreende atividades, inter-relacionadas ou não, referentes à oferta de produtos e à prestação de serviços turísticos e de hospitalidade. Os serviços turísticos incluem o agenciamento e operação, o guiamento, a promoção do turismo, e a organização e realização de eventos de diferentes tipos e portes. Os serviços de hospitalidade incluem os de hospedagem e os de alimentação. Os de hospedagem são prestados em hotéis e outros meios, como colônias de férias, albergues, condomínios residenciais e de lazer, instituições esportivas, escolares, militares, de saúde, acampamentos, navios, coletividades, abrigos para grupos especiais. Os serviços de alimentação são prestados em restaurantes, bares e outros meios, como empresas, escolas, clubes, parques, aviões, navios, trens, ou ainda em serviços de bufês, “caterings”, entregas diretas, distribuição em pontos de venda. Estas atividades são desenvolvidas num processo que inclui o planejamento, a promoção e venda e o gerenciamento da execução (BRASIL, 2001, p. 23).

Em relação às referências para os cursos tecnológicos, é no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, apresentado pelo MEC e pelo SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06, que se agrupam as informações que norteiam e direcionam os documentos institucionais dos cursos. Nesse Catálogo, há orientações detalhadas do curso, estrutura de laboratórios, acervo bibliográfico indicado, carga horária, orientação para estágio prático, etc..

O Catálogo menciona ainda o perfil do egresso, denominações e outras informações sobre todos os 113 cursos. Para o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, as orientações são:

O tecnólogo em Gastronomia concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias, atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais. [...] Empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering, bufês, entre outras, são possibilidades de locais de atuação deste profissional. O domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade são essenciais nesta profissão, em que o alimento é uma arte. [...] Carga horária mínima 1.600 horas. [...] Infraestrutura recomendada: Biblioteca, incluindo acervo específico e atualizado; Cozinha fria e quente; Laboratório de bebidas; Laboratório de informática com programas específicos; Laboratório de panificação e confeitaria; Restaurante didático. (BRASIL, 2010).

Observa-se que não há menções diretas à área de hospitalidade, bem como gestão de negócios. Caberia, portanto, uma revisão do proposto, incluindo a temática como parte do domínio do aluno de qualquer dos cursos relacionados ao eixo da hospitalidade.

1.4.1 Cursos de Gastronomia no Brasil

O termo gastronomia é definido como o conhecimento de tudo que se refere à cozinha, à arte de comer e beber bem, pelo Grande Dicionário Larousse, (1999). Conforme se viu, pode também ser entendido como a “arte de cozinhar de maneira a proporcionar o maior prazer a quem come. Arte de regalar-se com finos acepipes e iguarias. Também se entende por Gastronomia o ato de comer mais por prazer que por necessidade” (ALGRANTI, apud WERDINI, 2013, p. 13). Portanto, o Curso Tecnológico em Gastronomia, deve, teoricamente, formar um gestor na área de alimentos e bebidas, que é parte do eixo da hospitalidade, entendida como bem receber.

Jhun *et al.* (2009) versa sobre o início do processo de aprendizagem em Gastronomia no Brasil, que durante algum tempo ocorreu apenas nos ambientes de trabalho, onde a prática de preparo de alimentos era o foco principal. Quem se dispunha ao trabalho iniciava lavando pratos ou como ajudantes gerais e, se conseguissem demonstrar interesse e esforço, poderiam ser reconhecidos e ter mais chances de aprender e atingir cargos considerados mais altos na carreira.

Sabe-se que a educação em Gastronomia, assim como o ofício na área, vai além do preparo de um prato saboroso e bem acabado, que se utiliza de técnicas francesas clássicas ou de alta tecnologia associada a ingredientes exóticos. Associado a isso existe todo um sistema alimentar que envolve a combinação de produtos, habilidades, modo de fazer, estilo, hábitos e comportamentos que define não só o que é ingerido, como também quem vai ingerir, transformando assim o alimento em comida (Maciel, 2004).

Em 1951, o SENAC criou o curso de Especialização para Garçom, em 1957 surgiram os primeiros cursos de Treinamento e Habilitação Profissional para profissionais de hotelaria. Na sequência, em 1964, implantou outros cursos relacionados como a formação de garçom, cozinheiro, barman, porteiro-recepcionista, secretário de administração de hotéis e restaurantes, entre outros, naquele momento, implantados na Escola SENAC "Lauro Cardoso de Almeida" que concentrava os programas de hotelaria (SENAC-SP, 2011).

O primeiro curso que denota a necessidade de formar profissionais para a área de Gastronomia no Brasil é datado de 1964, quando o Senac na então Escola Senac “Lauro Cardoso de Almeida” em São Paulo inicia a oferta de formação profissional para cozinheiros. Em 1970, o Senac iniciou a oferta do curso de cozinheiro em seu hotel escola, na cidade de Águas de São Pedro, São Paulo, inicialmente oferecido

gratuitamente, em regime de internato, para alunos carentes financeiramente, muitos deles saídos da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), que recebiam, inclusive, remuneração para estudar (Senac, 2011).

Ainda segundo o site oficial da Instituição, em 1994, o Senac em Águas de São Pedro, ofereceu o primeiro curso de qualificação profissional, denominado Cozinheiro Chefe Internacional (C.C.I.), em parceria com o *The Culinary Institute of America* (CIA.), renomada instituição internacional de ensino em Gastronomia. Como diferencial o curso apresentava um corpo docente formado essencialmente por chefes de cozinha, com vasta experiência profissional na prática de cozinha profissional e não necessariamente com formação pedagógica. Parte das aulas era traduzida, já que a Instituição priorizava em seu quadro, profissionais internacionais. A mensalidade desse novo curso era de 700 dólares e não havia mais a oferta de alojamento para os alunos, modificando assim a proposta assistencialista do curso.

Em relação à formação superior, somente em 1999 aparecem os primeiros cursos em Gastronomia, iniciando com o bacharelado em Turismo com Habilitação em Gastronomia, da UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) em Florianópolis/SC; seguido pelo Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia (na modalidade sequencial) na Universidade Anhembi-Morumbi – em São Paulo/SP; e Curso de Gastronomia (modalidade sequencial e Graduação) na Universidade do Vale do Itajaí – Itajaí/SC (Miyazaki, 2006).

Rubim (2012) destaca o crescimento da oferta de cursos superiores em Gastronomia entre os anos de 2005 a 2010, com a abertura de 11 a 19 cursos por ano, cujo ápice situa-se em 2008.

Na atualidade, predominam os cursos de Tecnologia, em detrimento dos cursos de Bacharelado e inexistente a formação em nível de Licenciatura. Na definição do MEC, os cursos de Tecnologia são cursos de curta duração que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho. O profissional formado recebe a denominação de Tecnólogo e pode dar continuidade ao ensino, cursando a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* (BRASIL, 2011).

1.4.2 Normativas educacionais e formação docente

Assim como qualquer curso superior, o curso de Gastronomia também está sujeito às recomendações mínimas de qualidade para que esteja em conformidade com as diretrizes do MEC.

No instrumento para avaliação de cursos encontram-se as normas para atribuição de conceitos: “serão atribuídos conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões”, como exigido no § 2º do Artigo 4º da Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES):

A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2012)

Os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões são analisados com base nos indicadores previamente informados pela IES, num formulário eletrônico de cadastro no sistema e-MEC. Nesse formulário são descritos os critérios de avaliação, de forma abrangente, coerente com a análise do PPC, PDI, das Diretrizes e demais documentos pertinentes (atas, regimentos, documentação fiscal, etc.).

O Conceito do Curso (CC) é calculado pelo sistema e-MEC com base em uma média aritmética ponderada pelos percentuais de peso de cada dimensão e o cálculo é automático. Em cada dimensão o avaliador visualiza uma casa decimal e afere valor real para cada indicador e cada dimensão. Os valores e pesos de cada critério são de conhecimento da IES, que possui acesso ao formulário eletrônico para preenchimento por seu Pesquisador Institucional (PI).

O arredondamento para o conceito final é matemático e feito pelo sistema. Para manter-se ativo, o curso precisa de conceito satisfatório, ou seja, deve obter a nota mínima de três. O CC considera, portanto, as diferentes dimensões do curso, cujos pesos variam. Para autorização de curso as dimensões e respectivos pesos são:

- Organização Didático-Pedagógica, com peso 30, Corpo Docente com peso 30 e Infraestrutura com peso 40.

Para reconhecimento e renovação de cursos, as dimensões e pesos são:

- Organização Didático-Pedagógica, com peso 40, Corpo Docente com peso 30 e Infraestrutura com peso 30.

Nota-se que, em quaisquer circunstâncias, a nota obtida no conceito Corpo Docente tem peso inferior à nota dada para Organização Didático-Pedagógica e Estrutura.

Os Conceitos do Curso configuram um critério de nota que varia da seguinte forma, segundo o E-mec (2011):

- a) Conceito 1, quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **não existente** de qualidade;
- b) Conceito 2, quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **insuficiente** de qualidade;
- c) Conceito 3, quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **suficiente** de qualidade;
- d) Conceito 4, quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **muito bom/muito bem** de qualidade;
- e) Conceito 5, quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito **excelente** de qualidade.

Os conceitos atribuídos a cada indicador deverão ser contextualizados, com base na verificação *in loco* pelos avaliadores e observados os critérios de análise com preenchimento do relatório eletrônico em tempo real.

Além das dimensões citadas, existem requisitos legais e normativos que são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores, no entanto, apontam o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o Ministério de Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis. Dentre os requisitos legais estão questões relacionadas à acessibilidade estrutural, oferta de curso de libras para surdos etc..

Por ser um curso relativamente novo, encontramos no Curso Tecnológico em Gastronomia, docentes que possuem uma formação acadêmica anterior em cursos não relacionados à área da alimentação. Ou seja, muitos já possuíam formação em outras áreas e migram para a gastronomia num segundo momento da carreira.

Tal reflexo na docência pode ser justificada pela necessidade de titulação mínima dos docentes, como uma exigência do MEC, seja em cursos de graduação *Lato sensu e Stricto sensu*, ainda que não na área específica de atuação dentro da gastronomia.

Toledo e Furlanetto (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de constatar como preparar um professor de Gastronomia e como inseri-lo no espaço acadêmico. Dessa forma, cabe uma análise acerca do domínio da ética educacional, conforme proposto por esse trabalho.

Além disso, o curso de Gastronomia possui uma característica de interdisciplinaridade que se relaciona com áreas que vão desde as Ciências Humanas, Ciências Sociais e da Natureza, além de áreas como o Turismo e Lazer. Sendo assim, podemos concluir que o egresso do curso precisa de conhecimento sobre outras áreas, e não exclusivamente sobre o domínio das técnicas de preparo de alimentos.

Saviani (1989) analisou a trajetória da formação docente no Brasil e concluiu que até final da década 1930 a metodologia pedagógica era chamada de tradicional, com objetivo de transmissão de uma cultura geral. Com as mudanças econômicas pelas quais passava o país na época e a necessidade de posicionamento do Estado chefiado por Getúlio Vargas entendido também enquanto educador, parâmetros de ideais democráticos começam a modificar a prática pedagógica, dando para a educação o *status* de potencializador do desenvolvimento do país.

Até a primeira metade da década de 1970, a formação docente tinha foco na dimensão técnica do conhecimento, onde o docente organiza e planeja processos rígidos de ensino com foco em resultados instrucionais eficazes, sem considerar outros parâmetros do processo pedagógico. Com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, implantou-se o curso de magistério no lugar do curso normal, modificando a formação docente existente até então. Somente a partir de 1970 é que as teorias sociológicas da educação foram ampliadas no país, dando ao ensino um caráter de fortalecedor das relações sociais (Toledo e Furlanetto, 2011).

Bourdieu (*apud* Toledo e Furlanetto, 2011) enfatiza que a profissão do professor não é transmitir valores de uma determinada classe social, mas sim tornar-se elo entre classes sociais e o sistema político e econômico.

Analisando o histórico da formação de professores, entende-se que somente a partir de 1980 a escola passou a ser considerada como um local de formação e educação, com olhar também para a construção dos valores de cidadania, onde se valoriza a troca de saberes, as relações e a comunicação.

1.4.3 Análise preliminar de dois cursos tecnológicos na cidade de São Paulo

Para dar continuidade à análise da formação de professores, apontam-se a seguir os resultados obtidos numa pesquisa que teve o caráter de uma análise preliminar dos documentos de dois cursos Tecnológicos em Gastronomia na cidade de São Paulo, e cujos resultados parciais foram publicados no artigo “Hospitalidade na Formação de Tecnólogos em Gastronomia – Estudo Exploratório em dois Cursos do Estado de São Paulo”, nos anais eletrônicos do evento Anptur 2011, (ABREU e REJOWSKI, 2011). Verificou-se que, em um dos cursos, cuja matriz curricular é composta por vinte e duas disciplinas, em seis delas (Higiene e Microbiologia; Controle de Alimentos e Bebidas; Fundamentos da Administração de Serviços Gastronômicos; Recursos Tecnológicos; Gestão Ambiental; e Linguagem e Comunicação), não se identificou a presença de termos claramente referentes à hospitalidade.

Em outras 11 disciplinas, observou-se a presença da hospitalidade referente ao alimentar como principal eixo do curso, como já era esperado. São disciplinas práticas que abordam a prática gastronômica nacional e internacional, técnicas de preparo específicas, uso de determinados ingredientes, entre outras. Destacam-se entre tais disciplinas a Gastronomia Internacional; Gastronomia Brasileira; Gastronomia Contemporânea; e Habilidades Avançadas de Cozinha.

Nas cinco disciplinas restantes, evidenciam-se o alimentar, o entreter e o receber, relacionadas à área de alimentos e bebidas em seus vários aspectos. Exemplos dessas disciplinas são Gestão e Planejamento de Cardápios; Enologia e Enogastronomia; Gestão de Eventos e Banquetes, entre outras.

Não foram encontradas disciplinas específicas sobre hospitalidade e a consulta às bibliografias das disciplinas da matriz curricular do curso não evidenciou qualquer embasamento teórico dessa área. Igualmente não foram encontradas referências bibliográficas sobre hospitalidade no PDI e no PPC.

Na outra Instituição analisada, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe um ensino voltado ao estímulo, a partir das *produções culinárias do alimento*, dos sentidos humanos, tornando a *refeição um momento de apreciação e satisfação*. Nesse momento, percebem-se dois focos: o *alimentar* e o *receber*, sendo o primeiro associado a outros termos, como se observa no seguinte trecho de um texto citado no PPC:

O ato de se *alimentar* e cozinhar com outras pessoas é um sinal de *fraternidade*, *companheirismo* e *solidariedade*. Atualmente a gastronomia é marcada pela combinação de diferentes elementos, ainda que comuns, de modo que ao se juntarem, resultam num sabor original com um padrão definido de qualidade e bom serviço. (Ornellas, 2000 *apud* USC, 2010, p. 25).

Verificou-se ainda que dez disciplinas não apresentam nenhum termo direta ou indiretamente relacionado à hospitalidade, sendo a maioria teórica e voltada à gestão e ao planejamento, tais como: Gestão Empreendedora; Metodologia do Planejamento; e Administração em Gastronomia.

Um grupo de 14 disciplinas concentra-se no eixo *alimentar*, evidenciando o objetivo principal do curso que é a prática profissional na área da restauração. Dentre elas, destacam-se: Fundamentos e Técnicas Culinárias; Cozinha das Américas; Panificação; Cozinha Fria (*Garde Manger*).

Outro grupo de dez disciplinas permeia os três eixos da hospitalidade (*alimentar*, *entretar* e *receber*) e relaciona-se ao alimento em seu contexto social, cultural e restaurativo. Como exemplo, citam-se as disciplinas: Serviço de Sala e Bar; Turismo Gastronômico; Elementos Socioculturais da Gastronomia; e Enologia.

Notou-se, no entanto, uma disciplina que aborda especificamente a hospitalidade (Hospitalidade nos Serviços de Alimentos e Bebidas), e cuja ementa traduz:

Aspectos socioantropológicos da hospitalidade; conceitos, princípios e práticas que fundamentam a hospitalidade, privada, social e comercial; a importância da hospitalidade na Gastronomia; a hospitalidade em seus vários aspectos nos serviços de alimentação; o gerenciamento de negócios nos bares, restaurantes e similares e a hospitalidade; a mobilização de brigadas de trabalho com foco na hospitalidade. (USC, 2010, p. 32)

Quadro 1 – Hospitalidade nos cursos de tecnologia em Gastronomia dos cursos estudados.

Tópico	Presença da Hospitalidade	
	Curso 1	Curso 2
<i>Filosofia institucional</i>	Relações humanizadas Espaço humanizado Inclusão social Receber Sensível no atendimento ao ser humano	Excelência acadêmica Qualidade de ensino Prestação de serviços Promoção da pessoa Preocupação com o outro Inserção social Integração entre a comunidade acadêmica Estímulo ao acolhimento Cooperação
<i>Concepção e/ou objetivos do curso</i>	Solidariedade Acolhimento ao imigrante Qualidade profissional Formação por competência Conhecimento da história da gastronomia	Competências profissionais Ética e habilidades técnicas Prestação de serviços hospitalares Alto padrão de qualidade Fraternidade

	mundial Compreender os estilos de liderança Abordagem humanista nos relacionamentos Conhecimento de diversas culturas Identificar protocolos em banquetes, cerimoniais e eventos	Companheirismo Solidariedade Qualidade e bom serviço Responsabilidade social Formação humanista e técnica Ensino voltado ao estímulo, a partir das produções culinárias do alimento Refeição como um momento de apreciação e satisfação
<i>Perfil do egresso</i>	Competência Ética no trabalho Educação continuada Desenvolvimento da habilidade de aprender Cooperação Solidariedade Participação na tomada de decisões	Qualidade Educação social Competências cognitivas, comportamentais e atitudinais Habilidade para gerenciar cozinhas em geral Integrar equipes multidisciplinares Comunicação com o cliente
<i>Matriz curricular</i>	Alimentar (11 disciplinas) Alimentar, Receber (Recepcionar) e Entreter (5 disciplinas) Não há disciplina específica	Alimentar (14 disciplinas) Alimentar, Receber e Entreter (10 disciplinas) Há uma disciplina de Hospitalidade
<i>Formação de docentes</i>	Um mestrando em hospitalidade	Dois docentes mestres em hospitalidade Um docente mestrando em hospitalidade
<i>Referências bibliográficas</i>	Não há referências	Referências no PPC Referências na bibliografia da disciplina específica

Na matriz curricular de ambos os cursos, notam-se as categorias da hospitalidade com destaque para as disciplinas direcionadas ao alimentar, o que se justifica porque a área da Gastronomia está relacionada à Restauração. No entanto, há outras disciplinas que também abordam o recepcionar e o entreter, indicando que não basta somente alimentar na hospitalidade comercial. Apenas no curso da USC há uma disciplina específica sobre hospitalidade, em cuja bibliografia nota-se a presença de autores da hospitalidade, como Camargo; Lashley e Morison, além de Allain Caillé e Marcel Mauss.

De acordo com Camargo (2005) a hospitalidade pode ser compreendida como o “ato humano, exercido em contexto comercial ou público de alimentar, recepcionar e entreter pessoas temporariamente deslocadas de seu hábitat natural, prestando serviços hospitalares de restauração com qualidade”. Além disso, na formação de docentes, principalmente na USC, observa-se a oferta de uma disciplina específica já citada.

A análise acima destaca, nas Instituições relacionadas, uma tendência formativa mais ampla, que vai além das técnicas de preparo do alimento. A interferência dos conceitos e teorias da hospitalidade, observada, demonstra que tais instituições já

buscam atender não somente às demandas técnicas e administrativas, mas com outros saberes, pretende formar um profissional com habilidades emocionais para gestão de equipe, das finanças e que seja um bom hospedeiro para seu cliente. Que compreenda o panorama e tendências da Gastronomia nacional e mundial, que conheça o processo produtivo e que contribua para a valorização da categoria em sua sociedade.

A comparação desses resultados com a análise efetuada com a pesquisa junto às Instituições investigadas para essa Dissertação permite algumas considerações que serão feitas no capítulo final.

2. ESPAÇO CURRICULAR E ÉTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo são apresentadas as definições e conceitos relacionados ao tema espaço curricular, além da discussão sobre a ética na formação educacional, iniciando por uma análise da organização curricular que compreende o planejamento amplo do currículo. São apresentados os panoramas atuais do conceito na educação mundial, sua aplicabilidade e possível incorporação aos currículos brasileiros em cursos de Gastronomia.

2.1 Organização Curricular

Segundo Hoffman (1997) a organização curricular inclui os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos e diversos espaços de aprendizagem e por múltiplas singularidades no corpo social da escola, não se limitando, portanto, apenas a uma sequência de disciplinas e atividades. Dessa forma, a sala de aula não é entendida como o único espaço de aprendizagem do aluno.

Ainda segundo a autora, os tempos e os espaços curriculares devem ser construídos de forma a não se limitar aos componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais. Pelo contrário, as unidades educacionais devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos, seus saberes anteriores e que seja incentivadora das potencialidades individuais e coletivas. Fundamenta-se na ideia de utilização e partilha das experiências individuais dos alunos para enriquecer o processo de aprendizagem, contribuindo ainda para a manutenção do interesse do aluno pelo processo de formação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 define uma organização curricular caracterizada por: a) duração: anos, dias letivos e carga horária mínima; b) uma base nacional comum; c) uma parte diversificada.

Tribe (2002), autor que aprofunda estudos acerca dos componentes curriculares, propõe que se estabeleça como critério para definição dos componentes curriculares de um curso, um alinhamento com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão, tornando-o capaz de contribuir de forma ética com a sociedade com que se relaciona. O apoio para esse desenvolvimento intelectual estaria pautado na organização curricular

que considere a interdisciplinaridade como base de trabalho, sugerindo-se a partir de então a seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. Sendo assim, espera-se formar o indivíduo não apenas sob a perspectiva do conhecimento teórico sobre o tema, mas também a partir das habilidades, valores éticos e aplicação prática do conhecimento compreendido.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, cabe citar Kleiman e Moraes (2005, p. 39), que afirmam que uma abordagem epistemológica permite que se consiga ultrapassar as fronteiras disciplinares e, portanto tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas do conhecimento.

Introduz-se assim, o conceito de formação integral que possui vários significados e que, ao longo do tempo e da história, assumiu diferentes interpretações, devido às condições e concepções em que foi sendo produzido. Guará (2006) evidencia três principais acepções para o termo formação integral:

- Educação Integral como formação integral;
- Educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores;
- Educação Integral na perspectiva do tempo integral – ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

A concepção de educação integral relacionada ao espaço curricular proposto por Tribe (2002), no entanto, está associada à multidimensionalidade e historicidade do ser humano, abrangendo os seguintes aspectos: corpóreo, psíquico, cultural, político, ético, estético e espiritual. As experiências vividas pelos alunos no conjunto dos espaços educativos, formais e informais, e os saberes que circulam nas relações estabelecidas são as bases do processo formativo.

A educação integral e o espaço curricular flexível coincidem também com o conceito de educação integral orientado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e são compreendidos como uma ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigências crescentes de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Segundo o MEC ocorrerá através da ampliação de tempos,

espaços e também oportunidades educativas que melhorem o aprendizado dos alunos (Brasília, 2009).

2.2 Princípios da educação integral – Currículo e Espaço Curricular

Gadotti (2009) afirma que a educação integral e intercultural perpassa por alguns princípios:

a) Integralidade: pois a educação integral implicaria na formação integral, integrada e integradora da realidade da sociedade onde o indivíduo se relaciona. Por isso, é uma formação intercultural e caminha para uma perspectiva transdisciplinar.

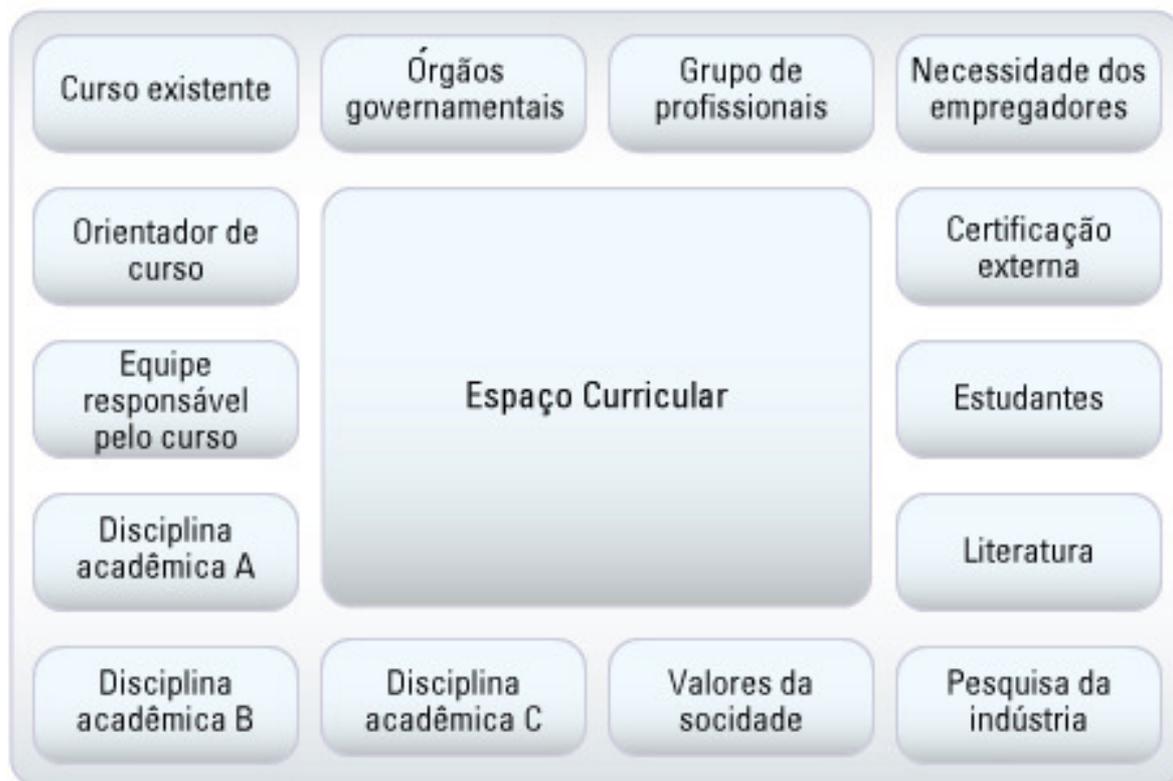
b) Diálogo entre saberes diferenciados: partindo de uma proposta pedagógica e política que se apoia no conceito de “equivalência de saberes” proposto por Santos (1999) e com base nas teorias de Paulo Freire. Nesse princípio, reconhecem-se como válidas as diferentes formas de saber e promove-se o confronto orientado entre elas;

c) Centralidade da experiência e da aprendizagem significativa: entendendo os alunos como membros atuantes na sociedade, contribuem com suas experiências pessoais, exemplificando situações a partir de situações problemas trazidas por eles, aprofundando o conhecimento e aumentando a interação entre teoria e prática. Dessa forma, os conteúdos escolares poderiam adquirir significado mais claro e promover o envolvimento e interação com as vivências.

d) Ludicidade e senso estético: o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade tem no jogo, na brincadeira e na arte sua forma mais plena de realização. A experiência estética e as relações e valores estabelecidos nas atividades lúdicas propiciam a abertura a âmbitos da realidade cada vez mais amplos e totalizadores (Quintás, 1992).

Reforçando a ideia de integralidade está a teoria de Tribe (1999), originalmente proposta para o curso de Administração em Hospitalidade no Reino Unido, onde o espaço curricular seria um conjunto de possíveis conteúdos de um currículo. Segundo o autor, o currículo representa um espaço flexível, adaptável, passível de discussão, na qual diversos representantes devem ter influência. Abaixo o quadro que demonstra a teoria do autor:

Quadro 2 – Espaço Curricular



Fonte: adaptado de Tribe, J. *The Philosophic Practitioner: tourism knowledge and the curriculum*. PhD thesis, University of London, 1999.

O quadro acima demonstra a forma como o espaço curricular é influenciado por uma série de indicadores que resultam na capacidade dos alunos desenvolverem seu saber, dependendo dos recursos disponibilizados pela instituição de ensino, dos fatores externos e das necessidades do mercado de trabalho.

Ressalta-se aqui um forte alinhamento entre a teoria de Tribe e a proposta de cursos superiores tecnológicos no Brasil, cuja interferência do mercado de trabalho é prevista pelo MEC, conforme descrito no capítulo anterior.

Segundo a análise do quadro, é possível perceber que todos os indicadores influenciam nas decisões e devem, portanto, ser consideradas. Para isso, coordenadores de curso e instituições, além de colegiados e docentes devem estar atualizados sobre tais indicadores para que possam considera-los no momento da estruturação ou revisão do espaço curricular. Com isso, pode-se afirmar que o espaço curricular irá variar com

certa frequência, na medida em que um dos indicadores associados forneça novas demandas.

Dredge, Dianne (*et. al.*, 2011) que estudam e aplicam os conceitos de espaço curricular em cursos de Turismo na Austrália, alertam ainda para a vasta diversidade de significados que o termo currículo possa assumir.

Para os autores, o currículo portanto, é parte da experiência educacional. É um processo sustentado por intervenções, deliberações e demandas internas e externas, sendo também mediado por interesses de fora da academia.

Barnett e Coate (2005), apoiam essa ideia quando afirmam que o espaço curricular incorpora 'saber', 'ação' e 'ser' com pesos diferentes a ser aplicada a cada domínio, dependendo de valores disciplinares e ênfase.

Os autores (2005) pretendem demonstrar teoricamente que existem escolhas a serem feitas com relação à forma como os conhecimentos, habilidades e práticas são equilibradas dentro do currículo. Esses autores observam que os assuntos profissionais, muitas vezes compreendem um amplo conteúdo disciplinar e a maneira que esse conhecimento se integra ao processo de formação é tão ou mais importante que o próprio conteúdo em si, pois é através de tais integrações e articulações que o conceito interage com a realidade do indivíduo que posteriormente será a realidade profissional.

Dredge, Dianne (*et. al.*, 2011) lembram que é nesse contexto que os valores e crenças que forma o espaço currículos começam a interagir. Se, por um lado há um mercado que carece da produção rápida de trabalhos, o que demanda a rápida formação profissional especialista, por outro lado cresce, na mesma proporção a demanda por profissionais que também consigam interagir de maneira abrangente, ainda que especializados. Isso gera uma certa pressão sobre às instituições de ensino, que tendem a aprimorar o processo educacional a partir de ambientes de simulação ou laboratórios especializados, que visam incorporar o ensino de tarefas práticas.

Os autores ressaltam ainda que existe também um movimento de certa resistência, dentro do corpo acadêmico, que se recusa a propor que as habilidades técnicas sejam priorizadas em detrimento a todos os outros saberes que compõem a formação profissional. Essa vertente enfatiza uma educação liberal, com foco nas humanidades, procurando dessa forma criar um meio de formar cidadãos globais, com desenvolvida capacidade de gestão e tolerância, além de uma postura ética (Higgins-Desbiolles, 2006, 2010; Jamal, 2004; Macbeth, 2004).

Embora a importância do desenvolvimento de cada domínio 'saber', 'ação' e 'ser' sejam claras, é necessário compreendê-las de maneira mais aprofundada, evitando a criação de um currículo confuso e excessivamente complexo.

Ao longo dos últimos 30 anos, houve um crescente foco em aprimorar as habilidades específicas durante o processo de formação, que gerava profissionais capacitados para prática, sem muito foco no conhecimento mais complexo ou multidisciplinar. Inovação e criatividade dentro do espaço curricular são ferramentas para o desafio de promover uma educação eficiente, sob esse ponto de vista.

Pode-se ainda destacar o trabalho desenvolvido por Barnett e Coate (2005) que demonstrou uma certa limitação na construção de alguns currículos, especialmente quando mencionam a necessidade de revisão sistemática de conteúdos que deve acompanhar o processo de construção e de avaliação, sob todos os aspectos, da sua eficácia. Segundo os autores, embora fique clara a necessidade de adaptações e correções periódicas, além de uma formação mais ampla, a falta de estímulo para se repensar o processo poderia ser o resultado da mudança de foco para as questões práticas de "ensino" e "aprendizagem" e principalmente a maneira como se avalia se o processo de aprendizagem é ou não eficaz.

A análise desses autores identificou uma série de “características inquietantes” que vão ao encontro da proposta deste trabalho:

- O conceito de currículo pode limitar a abrangência de que se reveste, tornando-se inflexível e voltado especificamente para habilidades e conhecimentos, não considerando a integração entre os componentes, além das necessidades e expectativas das partes interessadas e dos discentes;

- Há uma visão de currículo inquestionável, onde alguns componentes seriam obrigatórios. Isso, no entanto, reflete, muitas vezes, os interesses acadêmicos e do mercado de trabalho, deixando de considerar os interesses mais amplos dos estudantes e outros interessados na condução do currículo;

- Muitos acadêmicos, embora conheçam tecnicamente as habilidades da área, apresentam uma falta de crítica reflexiva sobre os valores, fins curriculares e resultados que compõem a formação;

- A maneira de medir o desempenho da formação se baseia em resultados essencialmente lógicos, a partir de avaliações pontuais, que nem sempre conseguem sobre questões mais profundas, como o valor e a contribuição social do Ensino

Superior. Ao contrário: se mal conduzida, tais avaliações podem até servir para minar o valor da Educação Superior para a sociedade, forçando as instituições em padronizar conteúdos e a maneira como avaliam os resultados, o que não contribui para o desenvolvimento de discentes conscientes e com capacidade crítica para a tomada de decisões.

Se, para os educadores acadêmicos, muitas vezes influenciados por seus fundamentos disciplinares e formas preferidas de ensino, o currículo é muitas vezes compreendido como o conhecimento que eles consideram importante para um estudante, por outro lado, para os estudantes, muitas vezes o currículo é o que é necessário saber para passar de uma unidade de estudo a outra. Para o empregador, no entanto, currículo é muitas vezes definido de forma instrumental, dependendo das habilidades e atributos que são necessários para um bom desempenho no trabalho.

Evidencia-se assim, a necessidade de análises que levem em consideração os interesses envolvidos na estruturação ou revisão de conteúdos, e não somente uma das partes diretamente relacionadas.

Desta forma, para este trabalho, será considerada uma concepção para o termo currículo, apoiando-se em Dredge, Dianne (*et. al.*, 2011), que considera todo o programa de experiências educacionais que fazem parte de um programa de formação. O currículo compõe-se de partes ou módulos que compõem um curso que, por sua vez, pode ser especificado como uma série de programas de estudo ou conteúdos dos cursos, que devem obedecer a um currículo mínimo estabelecido legalmente. No caso dos cursos de Gastronomia brasileiros, esses módulos correspondem ao núcleo curricular, que por sua vez corresponde às determinações curriculares do MEC, com formato adaptado a cada Instituição de Ensino Superior.

Como já se verificou, no caso do mercado gastronômico, a flexibilidade de conteúdos do currículo é ainda mais necessária. Sendo uma atividade que saiu do contexto doméstico e foi avançando para o mercado profissional, à medida que se modificou, foi demandando novos conhecimentos, chegando ao patamar em que se encontra hoje, onde pode ser compreendida como um componente importante do patrimônio intangível de povos e culturas (Furtado, 2011). Sendo assim, a variação que caracteriza a própria Gastronomia já seria suficiente para suscitar a necessidade de flexibilidade no currículo de formação, para que possa acompanhar o desenvolvimento

social, econômico e cultural de uma dada sociedade, levando em consideração ainda, as diferenças regionais.

Assim, é possível diferenciar currículo, um campo socialmente construído, de espaço curricular, conceito mais abrangente como entendem Dredge, Dianne (*et. al.*, 2011). Por espaço curricular pode ser entendido o conjunto completo de experiências educacionais que possam envolver todos os possíveis conteúdos, abordagens didáticas e experiências de aprendizagem. Para Tribe (1999) para se definir o termo espaço curricular é preciso considerar ainda as amplas áreas de conhecimento relacionadas ao ambiente externo, sistemas de informações gerenciais, dos recursos humanos e da infraestrutura técnica. Além disso, as necessidades dos empregadores ou do mercado exercem influências fundamentais no conjunto do conhecimento profissional que deve ser desenvolvido e aprimorado nos cursos.

Quando se pensa em educação integral e não apenas instrumental e voltada para os interesses do mercado, está-se referindo à introdução de mudanças dentro das estruturas já existentes, como a introdução de novas áreas de estudo, administração, introdução de grupos de pesquisa interdisciplinares, consultorias, etc, mudanças graduais que não envolveriam rupturas de estrutura para não comprometer o processo em curso. (BARBOSA, 2005)

A proposta de uma educação integral consta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja elaboração iniciou-se em 2003, sendo concluído em 2006, que propõe o planejamento e implementação de políticas, ações e programas voltados à consolidação de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços, tempos e processos sociais, expressando o compromisso do Estado com a informação, conhecimento e concretização dos direitos humanos.

Nesse contexto, seria, portanto, papel dos educadores, assegurar que a instituição escolar assuma o compromisso de tornar-se um espaço de efetiva aprendizagem, com a promoção da convivência saudável, valorização das potencialidades individuais e inclusão de indivíduos com particularidades a serem consideradas.

Os desafios dessa proposta de organização curricular permeiam, portanto, as seguintes questões:

- Evitar a reprodução repetida, sem reflexão de adaptação, de formas existentes de ensino e aprendizagem e que tendem a repetir formas tradicionais de pensar e fazer (Sheldon, *et al.*, 2008);

- Incorporar, sempre que possível, os desenvolvimentos teóricos e conceituais mais recentes ao currículo;

- Equilibrar o foco tradicional de valores corporativos com abordagens mais amplos, que considerem os valores sociais e considerações éticas (JAMAL, 2004; JAMAL, TAILLON & DREDGE, 2011; SHELDON *et al.*, 2008);

- Incorporar considerações de sustentabilidade no currículo, que reflitam inclusive idéias mais complexas, tais como inserção político-cultural do conceito, equidade racial e gestão intersetorial (JAMAL, 2004; MACBETH, 2004);

- Incorporar a mudança como sendo um aspecto inevitável, necessário e desejável do processo de ensino e aprendizagem, que proporciona aos estudantes as habilidades para continuar a aprendizagem ao longo da vida, através de posturas críticas e reflexivas sobre sua profissão e o meio em que convive (SHELDON *et al.*, 2008).

Outra consideração importante do conceito trazido por Tribe (2002) é a necessidade de se manter claros os objetivos de cada prática didática, organizando uma sequência lógica que permita o aprofundamento das aprendizagens básicas nas áreas do conhecimento dos componentes do currículo, e a partir disso se somem outros conhecimentos.

Frente aos desafios acima mencionados, existe uma necessidade cada vez maior de formar uma ágil e altamente qualificada força de trabalho, consciente e criativa. Referindo-se à indústria do turismo e à realidade australiana, TRIBE, 2002 chama a atenção para um Relatório apresentado em 2009 pelo Comitê de Direção, conhecido como Relatório Jackson, que identificou dois conjuntos de necessidades de trabalho:

Para sobreviver e ter sucesso, a indústria do turismo precisa de um fornecimento adequado de trabalho apropriado. Ela só pode operar de forma eficiente, com uma força de trabalho dual: um mar de empregados com menores habilidades, tanto permanentes e ocasionais, e outro mar de empregados mais especializados, com orientação de carreira. (Estratégia Nacional de Turismo de Longo Prazo, Comitê de Direção, 2009, p. 24, citado por TRIBE, 2002)

Assim, referindo-se ao Turismo, a citação acima reflete a contribuição do Ensino Superior para o desenvolvimento de mão-de-obra qualificada, e, pode-se acrescentar, cuja carreira seja orientada para a área de hospitalidade, que engloba o turismo, a hotelaria, eventos e gastronomia. Tais profissionais seriam os futuros gestores de suas áreas, e podendo conduzir os novos horizontes da prestação de serviços.

Considera-se assim, que a teoria que embasa as discussões sobre espaço curricular, auxilia na compreensão dos diversos interesses em jogo quando se trata do planejamento e execução do currículo dos cursos e em particular dos de Gastronomia, dadas as especificidades dessa área. É bastante clara a pressão do mercado ou da indústria, como dizem os autores, no sentido da formação de uma mão de obra suficientemente qualificada e dinâmica, permeável constantemente às mudanças do mercado. Entretanto a ideia de espaço curricular abrange interesses que ultrapassam as demandas do mercado. Essa visão do espaço curricular visa justamente chamar a atenção para a necessidade de a escola atentar para os demais interesses envolvidos.

Pensando no mercado de trabalho e no empregador, cabe uma reflexão acerca da influencia dos *stakeholders* no currículo de formação. O termo *stakeholder* pode ser definido por como qualquer pessoa ou entidade que afeta ou é afetada pelas atividades de uma organização (Freedman, Reed, 1983, p. 91). Segundo o autor, nenhuma empresa ou organização sobreviveria sem a rede do *stakeholders*, uma vez que estariam ligados de forma simbiótica e, portanto, um não faria sem o outro.

Segundo Corrandini, Sabino e Costa (2010), nesta dimensão, por exemplo, são enquadrados os empregados desta organização, seus acionistas, as associações de vizinhos, sindicatos, organizações civis e governamentais, clientes, fornecedores, etc. Ou seja, este conceito amplia o olhar sobre o que seria uma empresa, cujo reflexo de sua atividade no meio em que está inserida. O termo foi mencionado pela primeira vez em um memorando interno do *Stanford Research Institute* (SRI), em 1963, referindo-se aquele grupo cujo suporte faltando, a organização deixaria de existir.

Os autores destacam ainda o trabalho de Freeman (1984, p. 32) que usou o termo para generalizar a noção de *shareholders* (acionistas) como um tipo de público com o qual os gestores de empresas precisam oferecer respostas. Também destacam as citações feitas por Igor Ansoff e Robert Stewart no departamento de planejamento da Lockheed e mais tarde por Marion Doscher e Robert Stewart na empresa norte-americana SRI, sendo que a partir de então, novas conotações foram surgindo para o termo. A partir destes trabalhos originais na SRI o termo foi usado para trilhar um número diverso de direções. No decorrer dos anos 70, pesquisadores da teoria dos sistemas, liderados por Russel Ackoff, passaram a utilizar o termo com maior ênfase, a partir do argumento de que muitos problemas sociais podem ser resolvidos pelo redesenho dos fundamentos

das instituições com o suporte e interação do *stakeholder* no sistema (Corrandini, Sabino e C???, 2010).

Isto posto, pode-se compreender que o termo relaciona-se com uma rede, composta de vários membros que, embora desempenhem papéis diversos, estão intimamente ligados e simbioticamente dependentes, de forma que a existência e desempenho de um afeta diretamente a existência e desempenho do outro.

O trabalho de Corrandini, Sabino e Costa (2010) que estuda o estado da arte do termo, definiu eixos temáticos, onde interagem *stakeholders*. Os eixos são:

- Eixo temático *Governança Corporativa*, que engloba principalmente os *stakeholders* que interagem, exercem ou sofrem influência, assim como contribuem na gestão. Para isso, ressaltam os trabalhos de Nunes, e Silva, (2006) que detectam que a dependência da dinâmica de interação entre os diversos constituintes da empresa, relacionando com a boa prática da governança corporativa e que podem, a longo prazo, internalizar valores entre os *stakeholders*, ou seja, ampliando e disseminando tais boas práticas. Em complemento a esta proposta, citam o trabalho de Bernardes e Martinelli (2004) cuja proposta relaciona o papel dos diversos *stakeholders* com o sucesso de programas de gestão através de um estudo comparativo, onde os casos de sucesso se diferenciam daqueles com algumas deficiências, nitidamente devido a interação do *stakeholder*. (Corrandini, Sabino, Costa, 2010).

No contexto da Gastronomia, já são conhecidos alguns casos de interações dentro desse eixo. Em geral, são propostas de festivais gastronômicos, feiras e eventos que interagem com a sociedade de entorno a partir do foco gastronômico central. Nota-se também uma forte interação com esse eixo a partir de propostas de desenvolvimento local de pequenos ou especializados produtores de produtos, ingredientes e utensílios. No geral são produtores pequenos e se tornam fortalecidos a partir da influência do *stakeholder*.

- Eixo temático *Gestão Ambiental*: composto pelas práticas que associam as questões de sustentabilidade ambiental e meio ambiente. Os autores destacam o trabalho de Meili (2008) que estabeleceu relação entre a implantação de um programa de reciclagem como atrativo competitivo de uma empresa. Segundo os resultados, a relação direta com os *stakeholders* como parte relevante na gestão ambiental, melhorou o desempenho da empresa na medida em que aproximou e deu valor às relações entre as atividades da empresa e o meio ambiente onde todos convivem, demonstrando um

comprometimento por parte da empresa e atendendo às expectativas dos demais membros dos *stakeholders*.

Dentro da temática da gastronomia, cabem e são necessários projetos e ações que contemplem a preocupação com o ambiente, haja vista a quantidade de lixo e resíduos, muitas vezes não tratado, gerados por um estabelecimento da área. No entanto, o estudo realizado por Rubim (2012), que analisou a preocupação com práticas éticas e consumo consciente de alimentos em 11 instituições que ofertam 19 cursos dentro do estado de São Paulo, a partir da análise de documentos de curso e do olhar dos coordenadores de curso, demonstrou que, embora o discurso relacionado à preocupação com as questões ambientais seja conhecido por todos e considerado tendência de mercado, as ações implantadas nos cursos são ainda muito tímidas e se limitam, quando existentes, às ações de reciclagem e redução de desperdício. Ainda segundo o estudo, os coordenadores afirmaram desconhecer formas de abordar tal temática em seus cursos, incluindo o próximo eixo a ser descrito, que é o da responsabilidade social. Vê-se aqui um espaço onde, a interação em alinhamento com os *stakeholders* poderia gerar ideias ou maneiras de conduzir tais questões.

- Eixo temático da *Responsabilidade Social*, que aborda essencialmente as vantagens e desvantagens de se incluir os *stakeholders* nas práticas do segmento, com sugestões quanto às melhores práticas de mercado, assim como fazem no eixo da estratégia. Para tanto, podemos citar o trabalho de Contim *et al.*, (2004) que embasaram seu estudo na discussão de gestão de responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável e investimentos, focando elementos centrais, como o mercado de capitais e a geração de valor para o acionista. Os resultados demonstraram que as empresas não são somente vistas como agentes econômicos, mas também como agentes sociais, que devem ter uma postura condizente com tal status. Ressalta-se ainda que retorno superior dos fundos socialmente responsáveis seria decorrente de muitos benefícios entre eles, o maior reconhecimento das marcas e imagem junto aos *stakeholders*.

- Eixo do *Gerenciamento de Projetos*, cujos estudos consideram os *stakeholders* fundamentais para a criação e manutenção de projetos e suas ferramentas. Os autores sugerem que nessa categoria exista um acompanhamento das interações, estatísticas e pontos de verificação que se relacionam com os *stakeholders*, classificando-as; mas destacam o estudo de Marcon, Mello e Alberton (2008) que aponta que o mercado, de forma geral, ainda percebe a gestão dos *stakeholders* como

custo para as empresas, embora diversos outros estudos apontem para melhoria da competitividade empresarial.

Nesse sentido, o trabalho de Marcon, Mello e Alberton (2008) pode ainda representar o olhar das instituições que, muitas vezes, não investem em projetos apoiados nas sugestões dos *stakeholders* porque não conseguem compreender o ganho em virtude do eventual custo que seja gerado por tais ações.

- Eixo temático da *Estratégia*, que aborda a relação entre a elaboração da estratégia empresarial com *stakeholders*, considerando tal fator como determinantes para tomada de decisão. Destacam o estudo de Oliveira e Waissman (2002) que demonstrou que não é suficiente fazer somente os investimentos necessários ou investimentos maciços em propaganda sem implementar as demandas socioambientais legítimas dos *stakeholders*. Já no trabalho de Benedetti, Hanashiro e Popadiuk (2004) que estudaram os líderes diante dos interesses dos liderados, os resultados identificaram a estratégia na forma de lidar com o meio em que convive como um dos atributos de comportamento que afetam a confiança dos liderados, assim como a forma que se comportam diante dos interesses dos liderados.

Tais questões estão diretamente alinhadas com a proposta de espaço curricular abordada anteriormente por Tribe (1999) e outros autores, uma vez que no espaço curricular devem-se considerar as experiências anteriores do indivíduo, e, além disso, formar um profissional que tenha autonomia e segurança para a gestão de pessoas. No entanto, como se pôde compreender, dentre as principais virtudes desse gestor, segundo seus liderados, está, entre outras características, a maneira como se relaciona com a equipe. Dentro do espaço curricular, prevê-se uma formação abrangente que justamente faça o profissional interagir com todo o meio em que convive, de forma ética e contribuindo de forma positiva para o fortalecimento da profissão, da empresa e portanto de todo o *stakeholder*.

- O eixo temático *Teoria crítica*: os autores citam o trabalho de Silveira, Yoshinaga e Borba (2005) que se contrapõem a teoria dos *stakeholders*, anteriormente citada. O trabalho em questão aborda de maneira crítica a teoria, apresentando suas origens, conceitos, aspectos positivos e negativos e comparando-a com a teoria da maximização da riqueza dos acionistas como a função-objetivo da corporação mais robusta conceitualmente para o alcance de maior bem-estar social, a maximização da

produtividade e eficiência da companhia e uma melhor avaliação do desempenho dos administradores.

Para fins desse trabalho, optou-se por considerar a teoria dos *stakeholders*, mesmo diante da crítica conceitual exposta, por considerar mais alinhada aos deveres de uma instituição de ensino, em qualquer circunstância, para com seus alunos. Além disso, o volume e qualidade dos trabalhos que validam a teoria parecem suficientes para o efeito de análise que se propõe o presente trabalho.

2.3 Novas propostas educacionais- uma reflexão para os cursos tecnológicos em Gastronomia

A reflexão sobre o desenvolvimento dos cursos tecnológicos em Gastronomia, a partir da leitura de todo referencial teórico sobre os espaços curriculares, evidencia uma lacuna importante entre a proposta teórica e a realidade dos cursos no Brasil.

Temos na atualidade uma prática educacional diretamente relacionada ao modo de preparo do alimento, com algumas disciplinas que procuram, de alguma forma, aprofundar o conhecimento acerca de todo o conhecimento que se relaciona com a área de alimentos e bebidas. Ainda assim, são as aulas práticas de cozinha, cujo foco é o aprimoramento de técnicas gastronômicas, que formam a base estrutural dos cursos.

Rubim (2012, p89) afirma que:

[...] uma das possíveis explicações para o fato é que a origem dos cursos de Formação Tecnológica se dá na evolução natural do modelo de formação técnica e profissionalizante iniciada no Brasil durante o Estado Novo e difundida pelo mundo pelas grandes escolas como as já citadas *Le Conrdon Bleu ou The Cullinary Institute of America*.

Ainda segundo a autora, o modelo de tais escolas de culinária está baseado na concepção do racionalismo dualista cartesiano, que separa o sujeito e o objeto, que faz com que aconteça uma separação entre os campos do saber, segmentando o conhecimento por área ao máximo. Tudo isso objetivaria uma formação especializada em determinado tema, mas muito superficial em outro, sem muita interação com outras áreas curriculares. Essa maneira de lidar com o conhecimento foi muito utilizada no ápice do movimento de intensa industrialização do pós-guerra, mas não vai de encontro ao que o mercado contemporâneo espera de um profissional de qualquer área.

Nesse sentido, cabe citar o estudo realizado por Macedo (1999) que analisou, entre outras coisas, as redes informais em organizações. O estudo concluiu que tais redes constituem estruturas auto-organizantes que respondem, em grande parte, pela capacidade das organizações lidarem com os imprevistos.

O estudo se baseou numa diretriz que segue apartada dos sistemas administrativos excessivamente hierárquicos e segmentados, em direção à maior flexibilidade e descentralização administrativa. Apoiada em autores como Grosser (1991) e Krackhardt e Hanson (1997) constatou que o aprendizado corporativo e organizacional é mais bem desenvolvido quando há na estrutura da empresa as redes informais de comunicação, que estão interconectadas.

Macedo (1991) constatou que, mesmo com sistemas informatizados muito bem estruturados, a informação transita melhor entre uma empresa quando há uma rede informal que a sustenta, sendo essa composta por todos os membros da corporação, onde cada um contribui com seu conhecimento e somam-se todos ao final.

Sendo assim, os diferentes conhecimentos agregam valor e promovem uma melhoria, não somente da forma de comunicação, mas também na ampliação da capacidade de um profissional tomar decisões frente às demandas diárias.

Fazer essas conexões de conteúdo e saberes, no entanto, demanda tempo e requer uma nova adaptação na forma de ensino. Todos os envolvidos, deverão se adaptar, necessitando de organização para essa nova abordagem. Aqui podemos citar a obra de Jean William Fritz Piaget, psicólogo e epistemólogo suíço que desenvolveu uma teoria psicológica para o desenvolvimento humano. Dentre os vários e complexos conceitos que fundamenta, o autor considera que a inserção de novo conteúdo, ao ser assimilado, traz consigo novidades que a estrutura educacional também desconhece. Essa novidade ou esse desconhecido causa impacto na estrutura, o que reflete diretamente no sujeito (aluno e docente).

O sujeito, por sua vez, vive esse impacto como um desequilíbrio por algum tempo, até que seja superado. A superação desse desequilíbrio, feita por acomodação, que consiste na melhora do esquema assimilador, e resulta em novo patamar de equilíbrio; diferente, portanto, do estado anterior de equilíbrio. Esse esforço de superação do sujeito cria algo novo, algo que não existia anteriormente tanto no nível psicológico quanto no biológico, construindo-se assim o conhecimento (Piaget, 1959).

Rubim (2012) referindo-se ao Decreto 2208/97 ressalta ainda que o próprio MEC, propõe que a Educação Profissional, é responsável por formar profissionais aptos a interagirem com o mercado em três níveis:

- I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse Decreto;
- III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, art. 3º *apud* RUBIM, 2012, p. 79).

Uma nova proposta educacional, portanto, poderia apoiar-se nas teorias citadas e necessitaria de empenho de todos os envolvidos no processo de educação. Seria necessário um esforço em integrar os componentes curriculares, o alinhamento da proposta educacional e até modificações na estrutura físicas das instituições.

Ainda conforme Manfrinato (2006) *apud* Rubim (2012) devemos considerar a importância em diferenciar a valorização do saber pensar e do saber fazer. Nos dias atuais, há muito mais foco no saber fazer, que prepara o indivíduo para a prática de processos específicos, embora tenha sua importância, limita o indivíduo diante da complexidade da realidade profissional. O melhor seria ensiná-lo a pensar sobre o fazer, e criar no indivíduo condições de refletir acerca das circunstâncias, tornando-o apto a conduzir uma gama maior de situações.

Para melhor compreensão do quanto tais teorias estão bem fundamentadas, Rubim (2012) cita ainda o relatório para a UNESCO, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de *Jacques Delors*, que propõe:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 2009 *apud* RUBIM, 2012, p 102)

Delors, 2009, no trabalho intitulado *Os Quatro Pilares da Educação*, afirma que a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento. Tais pilares são:

- Aprender a conhecer: que indica o interesse, a abertura para o conhecimento. Esta aprendizagem se refere à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”. Debruça-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, sobre os processos cognitivos primordialmente. Contudo, deve existir a preocupação de despertar no aluno, não somente tais processos em si, como também o desejo de desenvolvê-los, a vontade de aprender, de querer saber mais e aperfeiçoar o saber.

O autor enfatiza que o melhor é atribuir ao processo de aprendizagem uma maneira de dar continuidade ao aprimoramento do saber, não sendo o processo um meio para um fim, mas também como um fim em si mesmo. Para tanto, necessita-se de educadores e instituições que compreendam essa amplitude e estejam sensíveis às necessidades, dificuldades e idiossincrasias dos estudantes, capazes de lhes apresentarem metodologias adequadas, ilustradoras das matérias em estudos e facilitadoras da retenção e compreensão das mesmas. Ou seja, considera-se o indivíduo nesse processo, bem como suas experiências anteriores, possibilitando que construam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.

Para atingir esse objetivo, Delors sugere o incentivo, não apenas do pensamento dedutivo, como também do intuitivo, porque, se é importante ensinar o aluno a refletir sobre métodos, não seria, portanto, menos importante ensiná-lo a lidar com a sua intuição, de modo a que possa chegar às suas próprias conclusões e seguramente partir em busca de novos conhecimentos.

- Aprender a fazer: que demonstra a necessidade de executar e é indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas. Esse pilar refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do aluno. Consiste basicamente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. Além disso, outro ponto importante desse pilar é a importância de cada indivíduo saber se comunicar. O autor entende por comunicar algo muito maior que somente reter e transmitir a informação, mas também interpretar e selecionar as fontes de informação, muitas vezes contraditórias, analisando as diferentes perspectivas, e refazendo as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações.

- Aprender a conviver: que propõe o desafio da convivialidade e que apresenta o respeito aos demais e o exercício da sociabilidade como caminho do entendimento. Este campo da aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois se relaciona com as atitudes e valores de cada indivíduo do processo. Como contratempos

há de se lidar com os conflitos, preconceitos, rivalidades e desconhecimentos. Deve-se, portanto, fomentar atividades que promovam não somente a integração, mas a tolerância e a compreensão do todo. O relatório para UNESCO sugere uma proposta pautada em dois princípios, sendo o primeiro a “descoberta progressiva do outro”, pois sendo o desconhecido uma grande fonte de preconceitos e resistências, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combateria diretamente este “desconhecido”. Na sequência sugere a implementação de projetos comuns que possam servir na solução de atritos e na descoberta de pontos comuns entre os indivíduos.

- Aprender a ser: que explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver. Este tipo de aprendizagem é dependente direto dos outros três. Considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Complementando o pilar da convivialidade, nesse pilar o foco é a educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas para o desenvolvimento individual pleno, em qualquer circunstância. Com a pretensão de se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, que são capazes de ações que intervêm, de forma consciente e proativa na sociedade, nesse pilar estaria o foco maior do desenvolvimento do cidadão, tão esperado em qualquer profissional nos dias atuais.

Com base nessa teoria dos **quatro pilares do conhecimento**, podem-se promover grandes influências no processo educacional, uma vez que o ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento se mostra na contramão do mercado contemporâneo, e faz-se parte da problemática central desse trabalho que propõe uma metodologia que procure ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

Os quatro pilares de Delors, associado aos teóricos já citados, orientam, para um processo didático em conformidade às demandas já relacionadas, as seguintes propostas:

- Relacionar o tema do conteúdo de aula com a experiência do aluno e de outros personagens do contexto social; aproximando a temática da experiência individual e realidade do indivíduo;

- Proporcionar a possibilidade de interação do aluno, através do diálogo, com o desenvolvimento dos conteúdos, envolvendo e alinhando o aluno a conhecer o percurso que levou a determinados resultados e conclusões, utilizando-se da relacionando teoria com prática;

- Promover um ambiente de corresponsabilidade no processo de aprendizagem, ou seja, fazendo com que cada aluno compreenda que é necessário um papel ativo em todo o processo, e não mais o papel passivo, como se fosse do professor e da Instituição somente a responsabilidade pelo aprendizado e conhecimento.

Por fim, cabe citar a informação da “Folha Online” citada por Rubim (2012), acerca do panorama de cursos de Gastronomia na atualidade, que apresentaria em 2011 uma evasão 10% acima da média dos demais cursos superiores, além de haver uma insatisfação dos empregadores com a mão de obra que chega ao mercado. Os motivos dessa evasão estariam relacionados à imaturidade dos alunos, que criam uma imagem equivocada do curso e não compreendem a profissão sob o ponto de vista do mercado, tendo maior interesse na imagem do *chef* que aparece na mídia do que com o profissional que realmente tem espaço no mercado de trabalho. O artigo ressalta ainda que algumas instituições, em especial as privadas, não colaboram para a compreensão do que seria a profissão de fato, mas que ao contrário, alimentam uma postura com expectativas irreais. (Folha online, 2011 *apud* Rubim, 2012, p. 122).

Podemos compreender, portanto, que as estratégias educacionais mais integradas, poderiam contribuir não somente para a redução da evasão, mas também para a melhoria do atendimento às necessidades de mercado, o que geraria por consequência uma melhoria do mercado como um todo.

2.4 Pedagogia do sujeito: uma abordagem brasileira para uma nova educação

A partir dos estudos desenvolvidos para esse trabalho, observou-se também que existem novas teorias educacionais sendo desenvolvidas por filósofos e teóricos brasileiros. Dentre elas, a teoria chamada **pedagogia do sujeito**, desenvolvida por Potiguara Acácio Pereira, Doutor em Ciências, mestre em Antropologia Filosófica, especialista em Lógica, Epistemologia e Teoria do Conhecimento.

A definição de pedagogia do sujeito vai ao encontro dos teóricos já citados e pode ser definida como uma teoria e método que interagem no processo de ensino de forma a fazer com que o aluno aprenda o que tem de aprender. Além disso, a teoria se consubstanciava na construção do sujeito, ou seja, a partir do momento que se considera o sujeito que será formado, em primeira instância e, somente assim inicie o processo de construção do conhecimento (PEREIRA, 2008).

Para isso, o autor inicia seu pensamento de construção da metodologia de sala de aula no momento da preparação das aulas: desde a indicação dos materiais que serão utilizados em classe até a análise e a compreensão das atividades, o professor deve se preocupar com a maneira como as atividades terão de ser propostas. Sugere então uma pesquisa, sobre os conteúdos a serem trabalhados, a maneira como irá formular as atividades, sobre a lógica embutida nas suas proposições e sobre os procedimentos que permitirão desenvolvê-las.

O autor afirma ainda que quando não há tal preparação, a aula e o conteúdo estão prejudicados, pois sem essa pesquisa o docente não contribui para que o aluno busque suas respostas e percebam seus próprios erros, mas restringe-se o momento de sala de aula a entregar as respostas e soluções aos problemas propostos:

É preciso que o professor entenda que ao se assumir sujeito estará encarando o aluno como sujeito. O que não acontece, por exemplo, quando o auxilia na solução, ou soluciona, por ele, um problema. E ao aluno é estranho e complexo entender que, quando o professor nega a ele um dado desnecessário ou uma resposta correta, esteja exatamente autorizando-o a trabalhar com autonomia, com liberdade, isto é, a ser ele mesmo. (Pereira, 2008, 79)

O autor defende ainda que a repetição das indicações induz à desatenção, negligência e desvaloriza a elaboração mental que se deseja no aluno. Explicações desnecessárias, excesso de orientações que tenham como objetivo facilitar a solução dos problemas propostos estariam desmerecendo e subestimando a capacidade dos alunos, que, por sua vez, relaxam na exigência e o rigor do exercício.

Nota-se uma relação muito próxima com a teoria de Tribe (2009), Dredge, Dianne (*et. al.*, 2011) e outros autores já citados anteriormente, que também apoiam a necessidade de se criar no aluno uma capacidade de discernimento, que possa de forma autônoma desenvolver uma linha de raciocínio e assim buscar uma solução ao problema

proposto. Futuramente, esse aluno – agora profissional – está mais bem capacitado para gestão da carreira, do negócio e das equipes que lhe forem confiadas.

Pereira (2008, p. 79) afirma ainda:

Na perspectiva da Pedagogia do Sujeito, as atividades não devem ter caráter utilitário, nem finalístico. O aluno precisa conhecer, logo, não interessa a ele visar uma finalidade prática. O importante é que ele compreenda que a finalidade não é a de desenvolver objetos, mas desenvolver-se a si próprio.

Outro aspecto que o autor destaca é a necessidade de se respeitar o interesse do aluno, apoiando para que este tenha uma atitude atenta no que diz respeito às atividades diversificadas, sem escolhas preferenciais. Não se deve restringir a atuação do aluno, mas sim fazê-lo compreender seu papel ativo no processo.

A partir dessa lógica, o autor segue afirmando que o não sucesso ou o fracasso não são tão importantes na avaliação do aluno, uma vez que vivenciando essas experiências é que o sujeito é construído, buscando construir o sujeito em sua totalidade.

Tudo isso justificaria a necessidade de que todas as atividades propostas promovam o aprimoramento de diversas habilidades. No entanto, quando ocorre um desempenho insatisfatório em uma atividade, não significa que exista uma impossibilidade de bem realizá-la. Ao contrário, é dessa atividade que ele mais necessita, e deve ser exposto mais vezes, uma vez que é ela que apresenta desafios complexos, difíceis de serem enfrentados e a que mais o desenvolverá.

3. CURSOS DE GASTRONOMIA ESTUDADOS E ESPAÇO CURRICULAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada junto aos três cursos Tecnológicos de Gastronomia selecionados, que serão denominados aqui de Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3. Apresenta-se uma descrição de cada curso analisado a partir da análise de documentos oficiais dos cursos e matrizes curriculares. Em seguida, apresenta-se o olhar dos coordenadores, considerando seu perfil profissional, tendo sido organizado um Protocolo de Estudo de caso, que se encontra em Apêndice (Apêndice 01), organizado segundo Yin, 2010. Inicia-se pela descrição da Metodologia utilizada para a realização da pesquisa que permitiu traçar um perfil dos alunos e das instituições, uma análise dos currículos e uma análise a partir dos depoimentos dos coordenadores.

3.1 Metodologia

Como indicado anteriormente, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, tendo partido inicialmente de um levantamento dos cursos de Gastronomia do Estado de São Paulo, sendo site da MEC para posteriormente realizar uma seleção segundo o critério que nos possibilitou a seleção das instituições estudadas. Na medida em que não houve concordância das instituições para a autorização de utilização de seus nomes, elas passaram a ser denominadas Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

Desta forma, após essa primeira etapa e tendo sido selecionadas as instituições, a 2ª etapa foi a elaboração de um Protocolo de Estudo de caso segundo a Metodologia de Estudo de Caso sugerida por Yin, 2010. Esse Protocolo está em disponível no Apêndice juntamente com o Roteiro de entrevista aplicado aos coordenadores dos cursos. O método de Estudo de caso caracteriza, portanto, o procedimento adotado, caracterizando-se como estudo de casos múltiplos.

O critério intencional para seleção das instituições foi: foram escolhidas instituições com cursos presenciais, em atividade, no estado de São Paulo, cujos coordenadores fossem também docentes do curso e que estivessem no cargo de coordenação há mais de três anos, além do aceite quanto à participação no estudo.

A fundamentação teórica para elaboração da pesquisa foi orientada a partir dos conceitos de currículo e de espaço curricular, conforme apresentado no Capítulo 2. Nesse sentido e segundo os critérios apontados, foram investigados cursos de Tecnologia em Gastronomia no Brasil, na categoria presencial, aprovados pelo MEC e em atividade. Como se disse anteriormente, procurou-se levantar o número de cursos no estado de São Paulo chegou-se ao número de 36 cursos, que representam 29,5% dos cursos no Brasil, segundo a mesma fonte (122 cursos). A justificativa para restringir a amostra ao estado de São Paulo está no fato de São Paulo ter o maior número de cursos, além da própria necessidade de se viabilizar a pesquisa.

2ª etapa:

Aos coordenadores de curso foram enviadas comunicações informando acerca do estudo e solicitando que aceitassem fazer a entrevista para o tema, sendo o aceite dessa comunicação um critério de seleção para as amostras.

Desta forma, a amostra constitui-se de três cursos, a partir dos nove cursos que atendiam aos critérios, dentro dos limites já citados.

O instrumento de entrevista foi elaborado a partir da fundamentação teórica, com objetivo de extrair do coordenador e dos documentos de curso as características que alinham a filosofia educacional com a proposta teórica discutida.

Para aumentar o conforto e confiabilidade das informações, optou-se por manter as instituições e coordenadores no anonimato. Sendo assim, criou-se uma nomenclatura fictícia que auxilie no entendimento dos dados obtidos.

É importante destacar a atuação de todos os coordenadores entrevistados também como docentes nos cursos estudados, ou seja, além de responsáveis pela administração e estratégias pedagógicas, também vivenciam tais propostas em sala de aula com seus alunos.

Cabe lembrar que as diretrizes oficiais do MEC para a formação em Gastronomia, presentes no Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Gastronomia (2010) prevê, como propósito principal *aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia* e em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06, o Ministério da Educação apresenta este Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Tal Catálogo seria, portanto, um documento oficial, desenvolvido por especialistas e pesquisadores, para orientar estudantes, educadores, instituições

ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral, ou seja, todos os envolvidos, sobre a forma de como conduzir a formação Tecnológica, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requisitos da sociedade atual.

De acordo com as diretrizes, prevê-se a formação de profissionais que possam relacionar-se de forma plena e com o processo produtivo, ambiente e sociedade. Ainda, segundo o documento, as informações essenciais para esse novo perfil formativo, estão na forma de recomendações de infraestrutura, carga horária mínima. Sabe-se no entanto que a concepção do núcleo curricular, ou seja, dos componentes que serão abordados em sala de aula, sempre geram diversas considerações, tendo em vista que autores da pedagogia contemporânea possuem opiniões diversas sobre uma concepção unitária de currículo e uma outra, que propõe o pluralismo cultural como a alternativa mais condizente com a realidade multicultural das sociedades modernas, sendo essa última a que mais se adequa à proposta do espaço curricular e *stakeholders*, anteriormente abordado.

Há, no entanto, uma série de questões que permeiam a definição do currículo e consequentemente de núcleo curricular. Bonamino e Brandão (2013) afirmam que tais questões sobre a formação do núcleo curricular, ou seja, da metodologia e temáticas abordadas, que atravessam a questão educacional, dividida pelas autoras em categorias de análise enraizadas em diferentes âmbitos da articulação de um projeto educativo:

- o político-social,
- o cultural,
- o epistemológico
- o pedagógico.

É, segundo as autoras, nesse contexto que a reflexão curricular está necessariamente referenciada à relação escola-sociedade, dentro de uma perspectiva político-social:

Tal reflexão deve, em teoria, trabalhar no horizonte do projeto inconcluso da construção da democracia. Isso implica a viabilização de um núcleo de saberes formadores que permita ao aluno aceder a um

suporte epistêmico universal que comporte tanto a expressão das experiências culturais quanto individuais desse aluno, e incorpore um padrão de práticas escolares que contemple a densidade das relações democráticas, como forma indissociável da democratização dos conteúdos escolares. (BONAMINO e BRANDÃO, 2013, p.....)

Por fim, cabe lembrar, que o curso tecnológico prevê uma formação rápida, sem pré-requisitos técnicos para o ingresso e em muitos cursos, sem necessidade de estágio prático ao término da formação.

3.2 Caracterização dos cursos de Gastronomia segundo as Diretrizes do MEC

Os cursos Tecnológicos em Gastronomia estão categorizados no MEC como pertencentes à área de Hospitalidade e Lazer, definidas como cursos cujas tecnologias estão relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação (MEC, 2010).

O documento oficial de diretrizes do MEC se refere ainda à abrangência na gestão, planejamento, organização e operação de atividades integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais, incluindo a pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, etc. Além do curso de Gastronomia, nesse eixo estão os seguintes cursos: Eventos, Gestão Desportiva e de Lazer, Gestão de Turismo e Hotelaria.

A diretriz de orientação para o curso, presente no catálogo, recomenda uma carga horária mínima de 1600 horas, excluindo-se destas as horas para estágio. Além disso, recomenda a existência de biblioteca com acervo específico e atualizado, cozinha fria e quente, laboratório de bebidas, laboratório de informática com programas específicos, laboratório de panificação e confeitaria e restaurante didático. Não existem informações aprofundadas sobre tais recomendações, como, por exemplo, não são mencionadas quais habilidades deveriam ser apreendidas pelo aluno com os programas específicos no laboratório de informática. Também não são descritos os requisitos para considerarmos um programa de informática especializado na área de Gastronomia.

No instrumento oficial de Avaliação de Cursos do MEC, disponível para livre consulta sob a forma eletrônica, existem algumas orientações mais aprofundadas sobre o

que se espera de um curso, para que obtenha conceito satisfatório, segundo os critérios oficiais.

Esse instrumento conceitua os cursos com notas, que variam de 1 a 5, sendo 5 o melhor conceito possível, cuja nomenclatura é : Muito bom - para cursos com conceito final 5, bom – para cursos com conceito final 4, satisfatório – para cursos com conceito final 3, insatisfatório – para cursos com conceito final 2, ruim – para cursos com conceito final 1.

Cursos classificados como muito bons ficam isentos de avaliações periódicas *in loco*, exceto tenham desempenho ruim em outras avaliações como Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE). Cursos com conceitos satisfatórios e bons permanecem sendo avaliados periodicamente e cursos com conceitos insatisfatórios ou ruins são descontinuados pelo MEC, não podendo dar continuidade à oferta de vagas.

Os resultados das avaliações são públicos e ficam disponíveis no endereço eletrônico do MEC. O relatório de avaliação está dividido da seguinte forma:

- Informações gerais da avaliação: dados de identificação da Instituição junto ao MEC, como protocolo de solicitação da avaliação, nome e endereço do *campus* onde está o curso, quantidade e nome dos membros da comissão de avaliação *in loco*, período da respectiva avaliação.

- Contextualização da instituição: composta por um espaço para contextualizar a instituição, decretos que validam sua atuação, caracterização mercadológica, e tempo de atividade.

- Contextualização do Curso: composta pelos dados gerais do curso na Instituição, data de início das atividades, documentos de autorização de funcionamento, denominação formal segundo o Catálogo Nacional de Cursos, eixo pertencente, número de vagas ofertadas, tempo de integralização, turnos e carga horária, além de breve descrição das motivações que levaram à abertura do curso

- Síntese preliminar da avaliação: local onde o avaliador analisa documentos e o formulário preenchido junto ao site do MEC. A partir dessa pré-avaliação o avaliador terá subsídios para confrontar os dados informados no momento da avaliação *in loco*.

- Docentes: espaço no qual a instituição lista todos os docentes do curso, a titulação que possuem (mencionando apenas a máxima titulação já concluída), o regime de trabalho e o vínculo empregatício, além do tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso. Tais dados serão, no momento *in loco*, confrontados, sendo permitidas

correções nas informações, exclusões de docentes que tenham se desligado do curso, etc.

- Dimensões da avaliação: cuja primeira dimensão, ou Dimensão 01, é a chamada de **Organização Didático Pedagógica**. Nessa dimensão o avaliador mensura não somente o contexto educacional, objetivos do curso, perfil do egresso e número de vagas ofertadas, condizente com a região, estrutura e preceitos do MEC, mas também, a estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologia e atendimento ao discente. Os critérios que pontuam a avaliação estão descritos de forma a facilitar o entendimento, não somente da Instituição, quantos aos anseios do órgão regulador em termos de qualidade quanto para o avaliador, que deverá deliberar sobre o nível de satisfação do atendimento ao que seria a melhor proposta de formação, segundo os parâmetros oficiais vigentes.

Na dimensão 2, ou **Docentes**, são mensuradas de maneira qualitativa e quantitativa, itens relacionados à administração acadêmica, baseado nos documentos institucionais PDI, PPC e outros. O avaliador observará e relatará se a instituição conta com docentes que trabalhem no chamado Núcleo Docente Estruturante do curso, ou seja, docentes que dediquem tempo para auxiliar na atualização pedagógica do curso, se tais docentes são, em sua maioria mestres ou doutores preferencialmente, o tempo de experiência profissional na área do curso, regime de trabalho de tais docentes, formação acadêmica, titulação e experiência profissional do coordenador de curso e composição do colegiado de curso ou equivalente.

Cabe ressaltar que para o curso de Gastronomia não é obrigatório que o coordenador possua formação no curso. Coordenadores de áreas adjacentes podem, portanto, exercer o cargo sem comprometer a avaliação do curso.

Ainda nessa dimensão são avaliados o perfil dos docentes, incluindo titulação e formação, regime de trabalho, tempo de experiência no magistério e experiência profissional fora do magistério. Os parâmetros apontados nesse momento da avaliação normatizam que, para melhor conceito na avaliação a instituição deverá ter mestres e doutores no quadro docente, com regime de trabalho e quantidade de horas de dedicação previstas. Na sequência, são avaliadas as condições de trabalho do docente, onde se relatam o número de alunos proporcional ao número de horas de dedicação docente, número de alunos por turma em disciplina teórica, número médio de disciplinas por docente e produção científica do curso, quando houver. Ou seja, há uma avaliação

quantitativa da dedicação do professor ao curso, bem como sobre o incentivo à pesquisa e produção científica.

A dimensão 2 é a de maior peso na composição da nota de avaliação do curso.

A dimensão 3 avalia as **Instalações Físicas**, procurando evidenciar se a Instituições oferece condições de trabalho para o professor (a partir da avaliação de local para reuniões, gabinetes de trabalho, condições estruturais das salas de aula), registros acadêmicos, condições para os alunos (acesso à informática, com número satisfatório de máquinas com acesso a internet, bibliografia básica e complementar, existência de periódicos especializados, laboratórios, etc.). Tal avaliação é realizada a partir de uma realidade quantitativa e cabe ao avaliador, de forma subjetiva, avaliar qualitativamente esses parâmetros.

Isso posto, podemos observar que, embora o Catálogo Nacional não apresente dados muito aprofundados sobre quais seriam os melhores parâmetros estruturais e pedagógicas para o curso, a instituição pode utilizar os critérios de avaliação como ponto de partida para aprimoramento de sua proposta educacional. Embora em alguns casos ainda caiba uma análise contextual do que pode significar o termo satisfatório, alguns parâmetros vistos na avaliação são quantitativos, ou seja, claros para mensurar tais critérios.

O relatório ainda contempla questões de melhoria que não influenciam no conceito da instituição, embora sejam passíveis de regularização imediata, sendo essa, portanto a Dimensão 4 do relatório: **requisitos legais e normativos**. Nessa instância, avalia-se a coerência dos documentos de curso em relação à Resolução CNE/CP nº3/2002, que trata sobre as diretrizes curriculares, Portaria Normativa nº12/2006, que versa sobre a Denominação do Curso, Portaria nº 1027/2006 e Resolução CNE/CP nº3, 18/12/2002 que estabelecem carga horária mínima, Decreto 5.296/2004, que estabelece a obrigatoriedade de haver condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida e o Decreto nº5.626/2005 que prevê a oferta da disciplina de libras, em caráter opcional.

Tais normativas do órgão oficial estão em concordância com os preceitos do conceito de espaço curricular, mesmo que não tenham sido apoiadas por tal teoria. Um exemplo de tal alinhamento pode ser visto no quesito existência de acesso para pessoas com mobilidade reduzida ou oferta da disciplina de libras, que teriam como principal objetivo a integração de indivíduos, cujas particularidades físicas possam interferir na

relação com o meio, com o aprendizado e com sua formação. Outro item que pode ser destacado seria o número limitado de alunos por turma, visando o conforto em sala de aula para o pleno entendimento das práticas pedagógicas.

3.3 Caracterização das Instituições analisadas

A Instituição de Ensino Superior 01 (IES01) é privada e está localizada na zona Sul de São Paulo, iniciou suas atividades em 1990 com cursos profissionalizantes, criando em 2007 cursos de educação superior.

O curso de Gastronomia foi implantado e autorizado para funcionamento em 2007 e se compõe de 22 disciplinas, divididas entre quatro semestres. A sua carga horária total é de 1980h, sendo 300h de estágio curricular. Contava em 2011 com 250 alunos matriculados e registrou, até 2011, 111 egressos. O corpo docente atual é formado por nove professores com titulação mínima de especialização *lato sensu*.

O valor da mensalidade é de R\$948,00 e o aluno ingressante deve adquirir um *kit* de utensílios de cozinha e uniforme, cuja estimativa de preço em outubro 2012 é de R\$350,00. O curso é ofertado em 4 módulos semestrais, sendo o módulo A considerado básico e obrigatório. Os 3 módulos subsequentes são ofertados conforme disponibilidade da IES-01.

A Instituição 02 (IES-02) foi fundada no ano de 1956, e se coloca como uma entidade privada, comunitária, confessional e católica, criada e mantida por um instituto religioso, localizada na cidade de Bauru (SP).

O curso de Gastronomia teve início em 2001, e sua carga horária total é de 1.800h, das quais 960h destinam-se às disciplinas práticas e 840h às disciplinas teóricas. A matriz curricular é composta por 36 disciplinas, distribuídas ao longo de quatro semestres. O corpo docente conta com 24 professores, dentre os quais há dois mestres em hospitalidade e um mestrando nessa mesma área. No curso, estavam matriculados, em 2011, 60 alunos, e no período de 2008 a 2010, foram 44 graduados. O valor da mensalidade é de R\$1.300,00.

A Instituição 03 (IES-03) foi criada em 1968, é privada e está localizada na região Sul da cidade de São Paulo. A mensalidade é de R\$943,00 e também faz uso, como diferencial de marketing e divulgação, do fato de sua localização ser muito próximo ao metrô.

O curso de Gastronomia existe na IES-03 desde 2000 na categoria sequencial, que não está mais vigente desde 2006 na categoria tecnológico, estando esse em fase de reconhecimento. No entanto, todos os alunos formados recebem o certificado de conclusão de curso e diploma baseado na orientação da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, - Sistema Eletrônico de Fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis), o ENADE e outras disposições.

Institui ainda no que tange a cursos não avaliados e autorizados:

Art. 63 Os cursos cujos pedidos de reconhecimento tenham sido protocolados dentro do prazo e não tenham sido decididos até a data de conclusão da primeira turma consideram-se reconhecidos, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas.

§ 1º A instituição poderá se utilizar da prerrogativa prevista no caput enquanto não for proferida a decisão definitiva no processo de reconhecimento, tendo como referencial a avaliação.

§ 2º As instituições que foram credenciadas experimentalmente, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, na modalidade de EAD, para atuação no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, constantes dos anexos das Portarias nºs 858, de 04 de setembro de 2009, e 1.050, de 22 de agosto de 2008, poderão se utilizar da prerrogativa prevista no caput, para os processos de reconhecimento dos respectivos cursos a distância, protocolados até o dia 31 de janeiro de 2011.

3.3.1 Filosofia e política das Instituições

Rozados (2009) enfatiza que, embora tenha literatura escassa, o tema relacionado a valores institucionais, em especial Filosofia Institucional, baseiam-se a princípio na gestão estratégica de outros parâmetros como missão, visão e valores. Missão, portanto, deve responder ao que a instituição pretende executar e a esclarecer a quem se destina suas ações, ou seja, delimita suas responsabilidades perante seus clientes.

A autora versa ainda acerca da visão:

Conhecida sua Missão, a organização deve conceber uma visão capaz de responder fundamentalmente a uma questão: o que queremos ao longo deste caminho? A Visão deve retratar um estado futuro desejado e orienta o

processo de criação da Missão, estimulando o rompimento do status quo para o estado futuro desejado. (ROSADOS, 2009)

Em relação aos Valores, a autora afirma que são princípios, crenças que servem de guia ou critério para as decisões de instituições e órgãos que estejam executando a Missão, segundo a Visão.

Em relação à IES01 observam-se na missão e nos objetivos da instituição termos como “qualidade de ensino”, “*relações humanizadas*”, entre outras, cuja diretriz volta-se para a hospitalidade comercial, em especial para o “*receber*”, ou seja, fazer seu cliente/aluno se sentir em um *espaço humanizado*, no qual é atendido em sua individualidade.

Nesse sentido, promove frequentes ações sociais e mantém a estrutura predial, que embora pequena, está voltada para a acessibilidade a pessoas com necessidades especiais. Tais ações indicam a preocupação com a *inclusão social* e com a *humanização*, como pode ser observado no seguinte trecho do seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional):

Oferecer na Zona Sul da cidade de São Paulo a possibilidade de transformar pessoas por meio da participação ativa em seu desenvolvimento educacional, impulsionando a *humanização* em todos os processos e potencializando a visão permanente de qualidade com o uso de novas tecnologias. (PDI, Instituição 1, 2010, grifo nosso).

Em sua missão institucional a IES – 02 estabelece propósitos voltados à hospitalidade, manifestada em termos como “excelência acadêmica”, “qualidade de ensino”, “prestação de serviços orientados à promoção da pessoa”, com ênfase a preocupação com o outro, seja com os alunos, corpo docente e técnico administrativo, bem como com a comunidade externa. Volta-se também à inserção social, integração entre a comunidade acadêmica, estímulo ao acolhimento de pesquisadores de outros estados do Brasil, promoção do intercâmbio e a cooperação com outras instituições, conforme consta em seu PPI (Instituição 2, 2010).

O seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) concebe um ensino voltado ao estímulo, a partir das produções culinárias do alimento, dos sentidos humanos, tornando a refeição um momento de apreciação e satisfação. Nesse momento, percebem-se dois focos: o alimentar e o receber, sendo o primeiro associado a outros termos, como se observa no seguinte trecho de um texto citado no PPC:

O ato de se alimentar e cozinhar com outras pessoas é um sinal de fraternidade, companheirismo e solidariedade. Atualmente a gastronomia é marcada pela combinação de diferentes elementos, ainda que comuns, de modo que ao se juntarem, resultam num sabor original com um padrão definido de qualidade e bom serviço. (Ornellas, 2000 *apud* IES 2, 2010, p. 25)

A IES-03 tem como Missão:

promover a formação científica, cultural, tecnológica e humanística dos seus alunos (sob a segura orientação dos seus professores), produzir e difundir novos conhecimentos e prestar serviços em prol da melhoria de vida da comunidade. A qualidade das ações acadêmicas da IES- 03 está fundamentada em nobres valores e ideais que exaltam a democracia, a liberdade, o comportamento ético, o rigor científico, a responsabilidade social, o espírito de solidariedade, o respeito às diferenças individuais, a prática da cidadania e o profundo comprometimento com os problemas da realidade brasileira.

Os demais documentos institucionais, no entanto, não estão disponíveis para consulta *on line*. Alunos e demais interessados nos documentos institucionais devem agendar previamente via coordenação de curso. Para fins dessa pesquisa, no entanto, os documentos não foram disponibilizados. Foram substituídos pela entrevista com o coordenador e demais dados oriundos do site oficial da IES.

3.3.2 Proposta de formação, perfil do egresso e áreas de atuação

Nas três instituições observou-se uma fala acerca de uma formação ampla, onde o aluno formado possa atuar, dentro da área de alimentos e bebidas, desde a gestão e administração de recursos, pessoas e projetos até a própria execução e produção dos alimentos e bebidas. Cabe ressaltar que o MEC orienta que tais cursos tenham um perfil mais focado na gestão e empreendedorismo.

Todos os cursos também apresentaram certificações intermediárias que possibilitam ao módulo cursado ter uma especificidade de temas abordados. Após concluído as atividades do referido módulo (semestral em todas as instituições analisadas) o aluno pode requerer certificado parcial que valida sua capacitação para cada umas das principais temáticas: Gestor em Alimentos e Bebidas, Empreendedor em Alimentos e Bebidas e Cozinheiro *Chef* Internacional.

Notou-se também uma preocupação com a formação transdisciplinar e integrada, valorizando as características do mercado local. Tal preocupação é destacada através de trabalhos integrados, eventos e outras atividades multidisciplinares, que propõem uma capacitação mais abrangente e um aprendizado dinâmico de várias disciplinas.

O perfil do egresso da IES – 01 é trabalhado a partir da condição de uma graduação generalista e pluralista, considerando que a base da atuação profissional está assentada em conhecimentos fundamentais das diversas áreas do saber, relacionadas com cada profissão. Para tanto, a instituição se propõe a contribuir para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, cooperação, e participação na tomada de decisões, ou seja, focando o preparo profissional em atenção às demandas do mercado de trabalho. Cabe mencionar que este perfil está de acordo com o previsto pelo documento orientativo do MEC.

Na IES- 02 há a preocupação com o modelo de formação amparado, segundo PPC:

“na qualidade, perspectiva de especialização do conhecimento, capacitação para a pesquisa e extensão, integrada à educação social, com competências cognitivas, comportamentais e atitudinais para atuar no setor de serviços alimentícios e áreas correlatas. Seu desempenho deverá estar pautado pela ética, pela visão crítica da realidade e pela atualização permanente” (IES-02, 2010, p. 26).

Já na IES–03 o perfil do egresso é considerado heterogêneo, misturando desde profissionais que buscam melhorar sua qualidade profissional, até jovens que pretendem pleitear vagas no mercado de trabalho, passando por indivíduos que já possuem outra formação e estão, nesse momento, estudando por lazer ou como uma segunda opção profissional.

3.3.3 Currículo

Para análise do perfil curricular, bem como da presença ou não dos princípios da teoria dos Espaços Curriculares, foi feito o levantamento das disciplinas ofertadas em cada instituição.

Tal levantamento aponta o nome da disciplina, sua carga horária e a categoriza quando a natureza em teórica, prática ou mista. Tal categorização foi realizada pelos

próprios coordenadores de curso, cujo critério varia de acordo com sua percepção para a disciplina aliado ao número de aulas práticas e teóricas.

Quadro 3: Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina no curso analisado – IES 01

Disciplina	Carga Horária	Período	Natureza
Termos e Técnicas Gastronômicas	80 horas	1º	Mista
Técnicas Dietéticas e Nutrição	80 horas	1º	Mista
Habilidades Básicas de Cozinha	80 horas	1º	Mista
Microbiologia, Higiene e Legislação em Alimentos	80 horas	1º	Teórica
Gastronomia: Historia Cultura e Ética	80 horas	1º	Teórica
Tendências Gastronômicas	40 horas	2º	Mista
Planejamento de Cardápios	40 horas	2º	Teórica
Gastronomia Contemporânea	80 horas	2º	Prática
Gastronomia Internacional	160 horas	2º	Mista
Recursos Tecnológicos	40 horas	2º	Mista
Linguagem e Comunicação	40 horas	2º	Mista
Enologia e Harmonização de Alimentos	80 horas	3º	Mista
Gestão de Eventos	80 horas	3º	Mista
Cozinha Brasileira	80 horas	3º	Mista
Garde Manger	80 horas	3º	Prática
Bar e Serviços	40 horas	3º	Mista
Gestão Ambiental	40 horas	3º	Teórica
Empreendedorismo e Marketing	80 horas	4º	Teórica
Habilidades Avançadas	80 horas	4º	Mista
Panificação e Confeitaria	80 horas	4º	Mista
Fundamentos da Administração	80 horas	4º	Teórica
Gastronomia Funcional	40 horas	4º	Mista
Gestão de Alimentos e Bebidas	40 horas	4º	Teórica

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos documentos de curso

Na IES – 01, o curso é modular e somente o primeiro módulo é considerado obrigatório. Concluído o módulo básico o aluno pode cursar qualquer outro módulo, pois, segundo a Coordenadora de Curso, os módulos são independentes e todo o pré-requisito necessário é ofertado durante o módulo inicial.

Para categorizar as disciplinas, observou-se que a Coordenadora entende várias disciplinas como mistas, pois segundo sua percepção mesmo as disciplinas com grande carga horária em prática devem ter uma fundamentação teórica de apoio. As disciplinas que foram classificadas na IES – 01 como práticas, são aquelas cuja carga horária em aula prática é superior a 80% do conteúdo total ministrado.

Outro fator relevante é que a coordenadora considera que o conceito de aula prática não se restringe àquelas aulas onde há preparo de alimentos e bebidas. Disciplinas de conteúdos diversos, que propõem visitas técnicas, dinâmicas de estudo, ou qualquer outra simulação de prática profissional, consideram tais atividades como práticas.

Para a IES -02 observou-se as seguintes disciplinas:

Quadro 4: Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina no curso analisado – IES 02

Disciplina	Carga Horária	Período	Natureza
Comunicação e Expressão	40 horas	1º	Teórica
Controle Higiênico Sanitário de Alimentos	40 horas	1º	Teórica
Fundamentos e Técnicas Culinárias	100 horas	1º	Prática
Introdução à Nutrição	40 horas	1º	Teórica
História da Alimentação e Gastronomia	40 horas	1º	Teórica
Legislação e Segurança no Trabalho	40 horas	1º	Teórica
Microbiologia	40 horas	1º	Teórica
Serviço de Sala e Bar	40 horas	1º	Prática
Terminologia Gastronômica	20 horas	1º	Teórica

Administração em Gastronomia	40 horas	2º	Teórica
Cozinha Brasileira	80 horas	2º	Prática
Cozinha Fria (<i>Garde Manger</i>)	40 horas	2º	Prática
Cultura Religiosa	20 horas	2º	Mista
Elementos Socioculturais da Gastronomia	30 horas	2º	Teórica
Enologia	40 horas	2º	Mista
Ética	20 horas	2º	Teórica
Hospitalidade nos Serviços de Alimentos e Bebidas	40 horas	2º	Teórica
Planejamento de Cardápio	30 horas	2º	Mista
Tecnologia de Alimentos	40 horas	2º	Mista
Turismo Gastronômico	20 horas	2º	Teórica
Confeitaria Básica e Café da Manhã	40 horas	3º	Prática
Cozinha Asiática	60 horas	3º	Prática
Cozinha das Américas	40 horas	3º	Prática
Cozinha Europeia	40 horas	3º	Prática
Cozinha Mediterrânea	60 horas	3º	Prática
Cozinhas Clássicas (francesa e italiana)	80 horas	3º	Prática
Gestão de Relações Humanas	30 horas	3º	Teórica
Organização e Gestão de Eventos	30 horas	3º	Mista
Confeitaria Clássica e Artística	80 horas	4º	Prática
Cozinha Contemporânea	40 horas	4º	Prática
Criatividade e Domínio Operacional	40 horas	4º	Mista
Empreendedorismo	80 horas	4º	Teórica
Harmonização (alimentos e bebidas)	40 horas	4º	Prática
Marketing em Serviços de Alimentação	40 horas	4º	Teórica
Panificação	40 horas	4º	Prática
Planejamento e Gestão em Alimentos e Bebidas	40 horas	4º	Teórica

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos documentos de curso

Somente na grade da IES-02 foram encontradas disciplinas que relacionam o curso com a temática da Hospitalidade e Turismo. Tais disciplinas podem ser atribuídas à presença do curso de Turismo na instituição, além da formação em Hospitalidade do Coordenador.

Ele ressalta ainda que nas pesquisas institucionais, muitos alunos demonstram interesse somente em disciplinas que produzem alimentos e bebidas. No entanto, no ato da matrícula do curso, todos os alunos recebem a grade completa e são informados que deverão cursar todas as disciplinas da matriz curricular. Ainda assim, durante o curso, a importância das disciplinas teóricas é rememorada junto aos alunos, para que compreendam a importância delas em sua atuação profissional.

Quadro 5: Disciplinas, carga horária, período e natureza da disciplina no curso analisado – IES 03

Disciplina	Carga Horária	Período	Natureza
Análise Sensorial	40 horas	1º	Mista
História da Gastronomia	40 horas	1º	Teórica
Legislação Sanitária e Higiene	20 horas	1º	Teórica
Metodologia de Pesquisa	20 horas	1º	Teórica
Microbiologia	20 horas	1º	Teórica
Sustentabilidade aplicada à Gastronomia	20 horas	1º	Teórica
Técnicas dietéticas	40 horas	1º	Prática
Técnicas e Práticas de Cozinha I	40 horas	1º	Prática
Técnicas e Práticas de Cozinha II	60 horas	1º	Prática
Técnicas e Práticas de Cozinha III	60 horas	1º	Prática
Tipologia de restaurantes	20 horas	1º	Teórica
Utensílios e Equipamentos de Cozinha	20 horas	1º	Mista
Confeitaria I	40 horas	2º	Prática
Confeitaria II	40 horas	2º	Prática

Cozinha Fria – Garde Manger	60 horas	2º	Prática
Cozinha Técnica de Aves	40 horas	2º	Prática
Cozinha Técnica de Carnes	40 horas	2º	Prática
Cozinha Técnica de Frutos do Mar	40 horas	2º	Prática
Cozinha Técnica de peixes e Frutos do Mar	40 horas	2º	Prática
Nutrição	40 horas	2º	Teórica
Planejamento de cardápio, compras e custos	40 horas	2º	Teórica
Técnicas de eventos e serviços	20 horas	2º	Teórica
Confeitaria Brasileira	20 horas	3º	Prática
Cozinha Espanhola	20 horas	3º	Prática
Cozinha Francesa	40 horas	3º	Prática
Cozinha Italiana	40 horas	3º	Prática
Cozinha Portuguesa	20 horas	3º	Prática
Cozinha Regional Brasileira	60 horas	3º	Prática
Enologia	60 horas	3º	Prática
Gastronomia hospitalar e alimentos funcionais	20 horas	3º	Mista
Gestão empreendedora e estrutura física	40 horas	3º	Teórica
História da cozinha brasileira	20 horas	3º	Teórica
Orientação de Pesquisa em Gastronomia	20 horas	3º	Teórica
Panificação I	40 horas	3º	Prática
Cozinha árabe e grega	40 horas	4º	Prática
Cozinha das Américas	20 horas	4º	Prática
Cozinha Indiana	20 horas	4º	Prática
Cozinha Japonesa e Chinesa	40 horas	4º	Prática
Cozinha livre e fundamentada	20 horas	4º	Prática
Cozinha Tailandesa	20 horas	4º	Prática
Enogastronomia	20 horas	4º	Mista

Finalização do TCC	20 horas	4º	Teórica
Gastronomia Molecular	40 horas	4º	Mista
Gestão Sustentável na Gastronomia	20 horas	4º	Teórica
Marketing para Empreendimentos Gastronômicos	20 horas	4º	Teórica
Panificação II	60 horas	4º	Prática
Sorvete, Chocolate e Bolo Decorado	40 horas	4º	Prática

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos documentos de curso.

O coordenador da IES-03, por diversas vezes, ressalta a grade composta por grande maioria de disciplinas práticas como um diferencial na formação do aluno.

De fato, analisando a grade, é na IES-03 que está a maior carga horária prática, dentre as matrizes curriculares analisadas, sendo que para o Coordenador são consideradas práticas as disciplinas que tratam do preparo de alimentos e bebidas ou eventos. Foi citado ainda que os alunos preferem tais disciplinas em comparação com as teorias de prática, evidenciado pela opinião dos estudantes em pesquisas e até mesmo no contato direto em sala de aula.

3.3.4 Estratégias de curso e perfil do coordenador de curso

Na IES-01 a Coordenadora de curso é formada em Nutrição e possui especializações na Gestão de Alimentos e mestrado na área de História. Atuou no mercado comum na área de Alimentos e Bebidas e atua na IES-1 há 10 anos, estando na coordenação de curso desde a implantação do mesmo.

Em relação ao alinhamento docente e a filosofia/política institucional, a coordenadora relata que, profissionais fora do perfil humanista dificilmente se adaptam e acabam não dando continuidade ao vínculo. Foi relatado ainda o envolvimento de todos os docentes no processo de mudanças curriculares, embora existam docentes recentemente admitidos, que não teriam, portanto, participado do processo de elaboração do currículo atual. Ainda assim, a decisão final sobre as práticas, incluindo trabalhos, aberturas de campos de estágio e outras atividades são sempre divididas com os docentes.

Foi observada ainda a preocupação em ofertar uma formação abrangente. Segundo a Coordenadora, seria esse um diferencial de mercado para o aluno (futuro profissional):

Nosso intuito é formar um profissional que tenha possibilidades amplas no mercado, e não somente no campo dos restaurantes. Queremos que seja ainda um bom administrador e tenha responsabilidade com sua profissão.

Em relação ao tema de sustentabilidade a coordenadora relatou que compreende a importância da temática e procura na medida do possível promover essa consciência no aluno e futuro profissional. Existe na grade uma disciplina cujo tema é exatamente a sustentabilidade, com carga horária de 40 horas, onde os conceitos básicos são passados aos alunos. No entanto, não foram relatadas práticas ou adaptações que aproximassem o aluno da prática profissional em alinhamento com os preceitos de sustentabilidade ou ecogastronomia. Em outro momento, inclusive, pode-se compreender que não há tratamento diferenciado para o lixo das aulas práticas, assim como o lixo institucional, embora existam algumas lixeiras específicas para a coleta seletiva, mas que não estão presentes em todos os espaços da IES-01, em especial nos laboratórios de aulas práticas.

Em relação ao conceito, não ficou muito clara como se dá a construção de metodologias de ensino, avaliação e desempenho docente:

Aqui cada professor usa a metodologia que tenha melhor adaptação à sua disciplina e que se sinta mais seguro. Não impomos metodologia, mas promovemos encontros de formação docente, com uma profissional da Pedagogia, na própria Instituição. Esses encontros com o objetivo aprimorar a didática de ensino. Para provas, temos como prática duas avaliações oficiais, que devem conter 10 questões avaliativas, sejam práticas ou teóricas. Além disso, há uma terceira nota, que o professor compõe com os critérios que achar melhor.

Ainda foi destacado que a instituição possui uma pesquisa de avaliação interna, além da CPA (Comissão Própria de Avaliação) que é obrigatória pelo MEC. Essa pesquisa é respondida pelos alunos, de forma anônima e são questionados sobre os docentes, coordenação, serviços ofertados (cantina, xerox) e estrutura da IES.

Ficou claro que a pesquisa impacta diretamente na possibilidade de continuidade do docente junto à IES, mas esse não seria um critério isolado. Segundo ela, todos são chamados para reuniões individuais onde as “angústias” de ambas as partes são colocadas.

De qualquer forma, mencionou que docentes já foram desligados por não atenderem às expectativas do curso e dos alunos. No geral, eram docentes que, segundo ela, eram profissionais que vinham direto do mercado e não possuíam didática para o ensino.

Em relação ao mercado de trabalho, ficou muito claro o incentivo ao estágio prático, em especial a partir do momento em que o aluno cumpriu o módulo básico e já possui conhecimento mínimo, de acordo com a avaliação do corpo docente, para apreender os conhecimentos que o estágio poderia ofertar. Foi ressaltada ainda que o aprendizado do aluno que participa das atividades práticas é evidente e, dessa forma, contribui para a formação de um profissional com capacidade crítica sobre suas responsabilidades com o meio em que se relaciona. Embora tenha citado que o foco dos conteúdos considere as demandas do mercado, não ficou claro de que forma o mercado contribui para tais conteúdos, pois não foram observadas articulações com locais ou entidades para esse fim.

Relatou também que, desde a implantação, do curso a matriz curricular e demais documentos foram revisados mais de cinco vezes, sempre para adequação ao mercado, às mudanças do contexto da Gastronomia contemporânea, sempre seguindo as normativas do MEC como parâmetro principal e em alinhamento com os docentes de curso. Afirmou ainda que, por estar em uma Instituição de menor porte, com aproximadamente 7 mil alunos, as relações entre a Administração Geral e Pedagógica são mais próximas, facilitando as possíveis alterações necessárias

Quanto à pesquisa científica, foi relatado que, no formato acadêmico formal, as pesquisas são praticamente inexistentes. Isso se justifica pelo o curto tempo de duração do curso, a grande diversidade de conteúdos que serão obrigatórios e até pela formação docente, que está, segundo a coordenadora, ainda em fase de formação e titulação acadêmica. Observando os documentos de curso, e as propostas de prática, observa-se que as pesquisas se limitam a trabalhos de sala de aula, com menor rigor formal, justificado pelo pequeno interesse do aluno, que prefere atividades práticas de cozinha, onde aprimore técnicas e aprenda novas tendências gastronômicas. Cabe ressaltar que, nesse sentido, a IES-01 recebeu conceito 3 na avaliação do MEC – conceito satisfatório. Segundo a coordenadora, uma das fragilidades que levou a IES-01 a esse conceito foi a ausência de docentes com títulos como mestrado e doutorado e com experiência em pesquisa. Essa fragilidade pareceu muito clara em sua fala, no entanto, segundo ela, o

próprio mercado não exige, na maioria das vezes, um profissional com esse tipo de qualificação. Possui convênio para estágio em hotéis e restaurantes na França, para alunos concluintes, sendo que os custos de viagem e outros sejam totalmente pagos pelo aluno.

Para o tema de contato com o mercado, ficou muito claro o incentivo ao estágio prático, em especial a partir do momento em que o aluno cumpriu o módulo básico e já possui conhecimento mínimo, de acordo com a avaliação do corpo docente, para apreender os conhecimentos que o estágio poderia ofertar. Foi ressaltada ainda que é o aprendizado do aluno que participa das atividades práticas é evidente e, dessa forma, contribui para a formação de um profissional com capacidade crítica sobre suas responsabilidades com o meio em que se relaciona.

Quanto à experiência individual, contribuindo para o aprendizado do grupo, a coordenadora mencionou as atividades em grupo bem como a participação dos alunos durante as aulas, sendo que tais iniciativas são incentivadas pela coordenação junto aos alunos e docentes.

Na IES-02 o coordenador de curso tem formação fora da área da Alimentação (Bacharel em Direito) e também é tecnólogo em Gastronomia. Especializou-se em Administração de Empresas com Ênfase em Hotelaria e posteriormente em Hospitalidade, através de mestrado na área. Coordena os cursos de Gastronomia e Turismo e enfatiza que orienta trabalhos na área de recursos humanos e planejamento estratégico. Está na coordenação desde a implantação do curso e participa ativamente das mudanças de matriz curricular que foram realizadas.

O coordenador confirma que alterações na matriz curricular ocorreram por diversos motivos: revisão de carga horária de disciplina, adaptabilidade em relação ao mercado, desuso de determinada técnica ou segmento da gastronomia:

Temos um compromisso com as tendências e oportunidades profissionais. Somos pioneiros nesse curso em nossa região, o que nos torna referência de mercado.

Nos documentos de apresentação do curso, enfatiza-se o crescimento profissional, embora o coordenador ressalte que o perfil de egresso é bastante heterogêneo, sendo constituído também por pessoas que querem aprender sobre o tema apenas por lazer.

Ainda no que tange à apresentação de curso, está a informação sobre a necessidade de interação entre o saber e o fazer, o que estaria em alinhamento com a proposta dos espaços curriculares, propondo que exista um alinhamento entre a teoria e a prática:

A interação entre o saber e o fazer resulta em estímulos, a partir do alimento, para os sentidos da visão, olfato, paladar, tato e audição, tornando as refeições um momento de prazer e satisfação.

Para as criações de base do currículo atualizado, além das diretrizes do MEC, o coordenador afirma que sempre é necessário andar em conformidade com o mercado. Para isso, procura conhecer o panorama de sua região, visitando locais. Tais visitas possibilitam parcerias para aquisição de produtos, campos de estágio e troca de informações. Segundo ele, nota-se evidente ganho, pois tais informações chegam ao curso muito rapidamente e de maneira muito assertiva. Além disso, convida *chefs* atuantes do mercado para aulas experimentais e palestras, com objetivo de manter o aluno próximo dos profissionais, bem como a instituição.

Segundo a fala do coordenador, a preocupação em relação aos conceitos éticos é grande e sempre que possível são realizadas propostas que façam os alunos refletirem acerca da profissão, sua importância, além de outras questões como a sustentabilidade. No que tange as relações de ética, existe uma disciplina exclusiva para a temática, além de uma segunda disciplina denominada Criatividade e Domínio Operacional, que promove o aprimoramento para tomada de decisões, atuação em momentos de imprevistos e capacidade crítica de análise.

Em relação à experiência individual contribuindo para aprendizagem, o coordenador lembrou que isso, além de incentivado, melhora a interação e o desenvolvimento das aulas. Como exemplo citou alunos que já atuam na prática e a maneira como suas intervenções, ainda que não muito alinhadas com a teoria, serve de comparação e exemplifica de forma próxima ao grupo a temática em questão.

As discussões e se tornam mais envolventes com os exemplos trazidos pelos alunos. Os professores mantêm uma postura mediadora em alguns casos, norteando a construção da informação, mas é sempre algo que agrega muito em sala de aula.

No que refere às alterações, inclusões e exclusões no currículo de curso, o coordenador informou que tais mudanças já ocorreram diversas vezes ao longo do curso, por motivações distintas, que vão desde o atendimento ao mercado de trabalho, revisão de conteúdo e carga horária, adaptação de técnicas gastronômicas. As modificações podem ser trazidas como sugestões dos docentes, da coordenação e até mesmo pelo retorno dos alunos. Independentemente disso, as modificações são articuladas junto ao colegiado e depois seguem os trâmites burocráticos da instituição, que não foram explicitados.

Em relação à sustentabilidade, o coordenador afirma que promove a compra de insumos regionais, sempre que possível, para melhor conhecimento da origem do produto e da forma de produção. Pelo fato de se tratar de uma Instituição confessional, o respeito ao próximo e ao meio, estão diretamente relacionadas com todos os cursos. Dessa forma pretende formar um profissional que tenha preocupação com os insumos e a regionalidade, embora a redução de desperdício em aula seja citada como a principal medida tomada pelo curso, ainda que não exista um plano formal de ações.

Deixa muito clara a vantagem em manter um curso cujas disciplinas estão bastante focadas na área de prática de cozinha, entendendo-se esse ponto como um diferencial formativo.

É necessário manter um alinhamento entre teoria e prática. As matérias teóricas devem ser muito alinhadas à realidade do mercado de trabalho.

Em relação aos diferenciais da IES-03, o coordenador enfatizou a participação em aulas práticas de cozinha como um dos grandes diferenciais do curso. Nota-se em sua fala uma grande preocupação em salientar que mais de 80% das aulas são de práticas de cozinha.

Quando perguntado sobre como se daria tal alinhamento de teoria e prática, o coordenador explicou que isso varia diante da disciplina, professor envolvido e principalmente do tipo de necessidade. No entanto deixou evidente que, demandas vindas da prática profissional ou refletidas pelos docentes de práticas devem ser incorporadas o mais breve possível.

Tal fala pode ser percebida inclusive na divulgação do curso, no site oficial da IES-03:

O curso de Tecnologia em Gastronomia da IES-03 garante ao aluno habilidades e competências em cozinha geral e internacional, além de gestão de negócios na área de alimentos e bebidas. Assim, ele se torna um profissional diferenciado e capaz de atuar com excelência. (IES-03, 2013).

Segundo o coordenador, o programa do curso foi montado para capacitar o aluno a atuar tanto na cozinha quanto na área administrativa, seja no Brasil ou no exterior. Enfatiza ainda que o curso deve fazer o aluno vivenciar a rotina dos estabelecimentos do setor e possibilitar que tenha contato com os mais diferentes ramos da gastronomia, de maneira prática.

O curso é bastante prático: cerca de 80% das aulas são ministradas em cozinhas ou laboratórios, para que o aluno conheça ingredientes, processos adequados de manipulação e técnicas de preparo. Para isso, a FMU conta com uma infraestrutura de sete cozinhas pedagógicas, uma cozinha fria, um laboratório de técnica e dietética, além de um laboratório de análise sensorial – um dos diferenciais do curso, pois ensina o futuro “chef” de cozinha a diferenciar todos os aromas, sabores e texturas dos alimentos. (IES-03, 2013)

3.4 Discussão dos resultados

Retomando os autores que apoiam teoricamente esse trabalho em relação à temática do espaço curricular, evidencia-se que a visão abrangente de currículo que esse conceito permite, evidencia que é bastante complexa a sua elaboração e passível de várias interpretações que considerem aspectos importantes.

Considerando-se que mesmo os documentos oficiais do MEC ainda não contemplam a formação mais abrangente de um indivíduo, embora já se perceba um olhar que se volta ao meio onde esse profissional irá atuar, fica mais compreensível a maneira como as instituições, coordenadores de curso e docentes lidam com a metodologia de formação tecnológica.

Embora seja claro que parte desses conceitos propostos pelos teóricos seja de domínio dos coordenadores e até se mostrem em algumas disciplinas das matrizes curriculares, não se evidenciou, de forma clara, articulações que evidenciem uma atuação em profundidade, para uma formação mais ampla, com disciplinas interconectadas, conforme as discussões baseadas em Tribe (1999), Gadotti, (2009), Dredge, Dianne *et. all.* (2011) e Barnett e Coate (2005), etc.

Embora seja presente na fala dos coordenadores de curso as questões relacionadas ao atendimento às demandas do mercado de trabalho, somente na

Instituição 02 foram percebidas atividades frequentes onde os alunos tenham interação com profissionais de fora do ambiente acadêmico. Ainda assim, não se observou de que forma os conteúdos abordados são influenciados por tais profissionais ou até mesmo por órgãos e empresas da área de alimentos e bebidas. A proximidade com os *stakeholders*, inclusive nas disciplinas teóricas, é apontado por autores como (Corandini, Sabino e Costa, 2010) como uma necessidade das empresas para manutenção de suas atividades. Sendo assim, caberiam intervenções com todos os personagens que compõem o meio.

Outra inconsistência observada foi o fato de que, para alguns cursos, entende-se que, disciplina prática é a de maior peso na formação do aluno e que seria considerada prática somente aquela disciplina que está relacionada com a preparação de pratos ou acontece em torno do uso de algum ingrediente.

Apoiando-se na teoria de Tribe (1999), Dredge, Dianee *et. all.* (2011) e Barnett e Coate (2005), Delors, (2009) é necessário uma nova visão sobre a formação do aluno. Outros saberes atuarão como apoio à sua formação e vão interagir e compor todo um aprendizado que o fará agir e compreender melhor sua prática de cozinha, inclusive.

Os autores já citados para o referencial de espaço curricular, além de Lunetta (1991) consideram que as aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que o aluno aprenda como abordar objetivamente o seu mundo e, principalmente que desenvolvam sua capacidade de tomada de decisões e soluções para problemas complexos, uma vez que simulam em micro ambientes as rotinas diárias.

Além disso, as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um tema já abordado, construindo para um novo contexto e uma nova solução para o mesmo tema, ou seja, proporcionando um novo olhar para a mesma situação.

Quando a aula prática aborda um conteúdo trabalhado em sala de aula anteriormente, o aluno pode ampliar sua reflexão sobre a maneira de agir em determinadas situações, o que leva a discussões durante as aulas. Tais discussões fazem com que os alunos, além de exporem suas ideias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala e até mudem sua conduta diante do olhar do outro.

Sendo assim, entender que aula prática se limita àquelas que acontecem durante a produção do alimento seria reduzir muito a amplitude de temas que podem ser abordados. Hodson (1998) afirma que as atividades práticas também podem ser feitas através de trabalhos de campo, ambientes virtuais e visitas técnicas, além da própria sala

de aula que pode se tornar um ambiente de prática, através do deslocamento de materiais para a mesma.

No entanto, o autor ressalta que as aulas práticas no ambiente de laboratório podem despertar curiosidade e, conseqüentemente, o interesse do aluno, visto que a estrutura do mesmo pode facilitar, entre outros fatores, a observação de fenômenos estudados em aulas teóricas. O uso deste espaço também é positivo quando as experiências em laboratório estão situadas em um contexto histórico-tecnológico, relacionadas com o aprendizado do conteúdo de forma que o conhecimento empírico seja testado e argumentado, para enfim acontecer a construção de ideias e novos conceitos. Além disso, nessas aulas, os alunos têm a oportunidade de interagir com as montagens de utensílios e equipamentos específicos para as técnicas propostas pelo professor.

Em relação às articulações entre as disciplinas teóricas e práticas, notou-se que não há consenso entre as instituições sobre o que seria uma disciplina mista ou prática. Em ambas as Instituições, mesmo nas disciplinas onde há mais de 70% de aulas práticas, existem aulas teóricas. Tais aulas servem para caracterizar as disciplinas, definir, conceitualizar e contextualizar a temática abordada, no entanto, na instituição 01 denominam-se tais disciplinas como mistas, enquanto que na instituição 02, chama-se de disciplina prática, pois tem conteúdo prático superior a 70% das aulas.

Para definição de conteúdos, formação docente, estruturas e outros documentos de curso, em todas as instituições, ficou evidente a interferência dos parâmetros do MEC. Já no que se refere à metodologia de avaliação do aproveitamento aluno, avaliação docente, avaliação de conteúdo, não ficaram claras as maneiras como são mensuradas.

No que refere ao conceito de desenvolvimento de capacidade de avaliação crítica, todos os coordenadores afirmaram que se preocupam com a formação de uma identidade crítica, sendo esse um dos focos da disciplina de ética, presente em todas as grades curriculares, em carga horária variável conforme a instituição, tanto que promovem disciplinas que falem de ética.

De todos os eixos que compõem o espaço curricular, o que pareceu mais distante foram as articulações com os *stakeholders* que embora seja um dos pilares da teoria do espaço curricular que possa contribuir de maneira mais efetiva em relação ao aprimoramento e alinhamento com o mercado e, sendo essa uma preocupação exposta

por todos os coordenadores de curso, não se observou nenhuma prática formal onde o tal articulação seja desenvolvida ou até mesmo incentivada na composição dos conteúdos e até mesmo na formação do espaço curricular. Cabe ressaltar ainda que todos os coordenadores mencionaram que suas grades curriculares, matrizes e conteúdos devem andar em conformidade com as demandas do mercado e que já foram adaptadas em virtude deste, o que reforçaria ainda mais a necessidade de haver uma formalização sobre a maneira como o *stakeholder* interage no espaço curricular e na formação do aluno, por consequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso do presente trabalho, buscou-se compreender a evolução dos cursos tecnológicos de Gastronomia, fenômeno que se reconhece não apenas no estado de São Paulo, mas no Brasil, como foi visto. Além disso, o envolvimento pessoal da pesquisadora com a docência em cursos tecnológicos de Gastronomia na cidade de São Paulo, despertaram a necessidade e o interesse em conhecer mais de perto a realidade de outros cursos, especialmente, a maneira como os currículos se organizam, como se dá a relação com o MEC, de que forma a formação responde às necessidades do mercado, e de que forma uma análise baseada numa perspectiva mais abrangente de Currículo poderia ajudar na compreensão de todos os elementos envolvidos na elaboração dos currículos nessa área que se relaciona diretamente com a de alimentos e bebidas e é classificada na de Hospitalidade junto ao MEC.

Realmente, a complexidade envolvida na produção e nos serviços ligados à alimentação e à Gastronomia de uma maneira geral, obrigou a que se retornasse às origens da alimentação como componente fundamental da cultura. Os significados do alimento em qualquer cultura, como se viu, ultrapassam a mera necessidade fisiológica do alimento como forma de sobrevivência e adquire expressão cultural e histórica da maior importância. A partir dessa tomada de consciência sobre a importância da alimentação, construiu-se uma pesquisa que procurou dar conta dos conteúdos formativos dos profissionais da Gastronomia na atualidade.

Procurou-se adaptar as discussões dos autores que estudaram os cursos de Turismo na Austrália e as propostas de uma visão abrangente do currículo, aos cursos tecnológicos superiores em Gastronomia, uma vez que propõem uma formação ampla, de um indivíduo crítico e capaz de discernir frente aos desafios diários, além da formação de um cidadão que contribua para a sociedade e o meio que convive.

Pode-se observar que, embora estejam pautados por um mesmo órgão fiscalizador, a formação proposta em cada uma das instituições apresenta características diversas, que vão desde um olhar inicial para o perfil do profissional oriundo desta formação e passa pelas metodologias adotadas, disciplinas ofertadas e até mesmo pela forma de avaliação dos alunos.

Nota-se ainda que o curso pode ser muito voltado exclusivamente para a prática de preparo de alimentos, o que caracteriza, como já citado, uma formação mais focada

na técnica de preparo, com pouco foco no indivíduo em questão e suas relações com os demais.

Embora os coordenadores de curso tenham apresentado uma boa capacidade e autonomia para modificações e correções em seus cursos, sob todos os aspectos, a gestão acadêmica vislumbrada pela teoria dos espaços curriculares prevê que entre outras responsabilidades está imputada a necessidade de construir, desconstruir e rever projetos pedagógicos e suas propostas curriculares. A pessoa responsável para tais mudanças deve, em primeiro lugar, estar capacitada para implantar tais mudanças, sob todos os aspectos.

Nota-se que há uma forte preocupação em atender, ainda que com adaptações, as exigências legais, mas as linhas e ferramentas pedagógicas parecem um tanto negligenciadas. Aspectos como o perfil do indivíduo formado, e o próprio objetivo do curso, além um olhar sobre a formação pedagógica (e não apenas técnica) dos docentes, apoio em suas necessidades, a possibilidade de ofertar a interação com o mercado de trabalho, promover a pesquisa podem levar a um caminho que promova a elevação do indivíduo em formação.

Além disso, a pesquisa mostrou que as aulas práticas não precisam necessariamente ser vistas como práticas das técnicas de preparo, mas podem ir muito além. Contemplar experimentos no laboratório e fazer os alunos despertarem para o interesse na pesquisa faz o conhecimento ser aprimorado numa área cuja pesquisa ainda é de pouco corpo e deve ser incentivada.

Por fim, espera-se com esse trabalho contribuir para que novas investigações a respeito da importância do conceito do espaço curricular na formação em Gastronomia. Através dos pontos não abordados, foram percebidas lacunas que permitem a elaboração de trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GASTRONOMIA, HOSPEDAGEM E TURISMO (ABRESI). *São Paulo Capital Mundial da Gastronomia*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.abresi.com.br/05_realizacoes_capital_mundial_gastronomia.htm (acesso em 06/10/2012).

BAPTISTA, I. *Lugares de hospitalidade*. In: Dias, C. M. M. (org.) *Hospitalidade: reflexos e perspectivas*. Barueri: São Paulo, 2002.

BARBOSA, M. de S. Q.; PAULA, N. M. *A hospitalidade como critério da avaliação de estágios supervisionados de alunos dos cursos de gastronomia, panificação e confeitaria*. Disponível em: http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/edicao6/artigo_7.pdf. Acesso em: 10 maio 2011.

BARBOSA, C. R. *A introdução da hospitalidade nos cursos de hotelaria de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2005.

BENEDETTI, M. H.; HANASHIRO, D. M. M.; POPADIUK, S. Liderança: uma relação com base no gerenciamento de stakeholders, a partir da ótica dos liderados. *O&S*, v. 11, n. 31, set/dez. 2004.

BERNARDES, M. E. B.; MARTINELLI, D. Pinheiro. Programa de empreendedorismo em instituições de ensino superior: reflexões a partir de algumas experiências canadenses e americanas. *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 9, n. 2, pp.117-126, abr./jun., 2004.

BERTUCCI, J. L. de O.; BERNARDES, P.; BRANDÃO, M. M. Políticas e práticas de governança corporativa em empresas brasileiras de capital aberto. *R. Adm.*, São Paulo, v.41, n.2, p.183-196, abr/mai/jun., 2006.

BITTENCOURT, E. R. *A visão dos alunos de gastronomia frente à realidade da profissão e a visão dos chefs profissionais*. Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2007.

BRANDÃO, A. H. *O “fenômeno” gastronômico neo-regional pernambucano: experiências estéticas, ação política e sociedade*. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife: UFP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL. Decreto nº 2208/1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 14 maio 2011

CARNEIRO, H. S. Comida e Sociedade: significados sociais na história da alimentação. *Questões e Debates*. Curitiba: UFPR, n.42, p 71-80, 2005.

_____. *Comida e Sociedade uma história da alimentação*. Rio de Janeiro, Campus, 2003.

CAMARGO, L. O. de L. Os domínios da hospitalidade. In: DENCKER, Ada de Freitas Maneti, Bueno, Marielys Siqueira (Orgs). *Hospitalidade: Cenários e oportunidades*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

CAMARGO, L. O. de L. *Hospitalidade*. São Paulo: Aleph, 2004.

CAMARGO, L. O. de L. A pesquisa em hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, ano V, nº 2, p. 23-56, dez. 2008.

CAMPOS, T. L. C. Políticas para stakeholders: um objetivo ou uma estratégia organizacional? *RAC*, v.10, n. 4, out./dez., 2006.

CASCUDO, L. C. *História da Alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CONTIM, G. Z.; SAPATERRO, J. C.; KURATA, L. B.; PAVLOV, M. B.; RODRIGUES, R. Z. Avaliação do desempenho de fundos de investimentos socialmente responsáveis. *Jovens Pesquisadores*. São Paulo, 2004.

CORANDINI, C; SABINO, M. S.; COSTA, B. *Teoria dos Stakeholders – Estado da Arte produzido no Brasil*. Artigo apresentado no XIII SEMEAD, 2010.

DALL'OGGIO, P. *Uma ferramenta para gerenciamento de requisitos em projetos baseados em Extreme Programming*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, C. M. de M. (org). *Hospitalidade: reflexões e perspectivas*. Barueri, SP: Manole, 2002.

DIAS, C. M. de M.; KRAUSE, R. W. Educação superior em Gastronomia no Brasil: da necessidade ao projeto pedagógico do curso na Univali. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/1279>. Acesso em: 14 maio 2011.

DORIA, C.A e ALGRANTI, L. Alimentação: Do *fast food* à identidade nacional. IN: *Jornal da UNICAMP*. Campinas: UNICAMP. Dezembro de 2012.

FRANCO, A. *De caçador a gourmet: Uma história da gastronomia*. São Paulo: Senac São Paulo, 2004

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, R. P. de A. S.; SILVA, F. de C. de A. Informação Meio Ambiental para os Stakeholders diante da Concepção do Balanced Scorecard. *Pensar Contábil*, Rio de Janeiro, vol. IX, n. 35, jan./mar., 2007.

FREEMAN, R. Edward. *Strategic management: a stakeholder approach*. Marshfield, Massachusetts: Pitman Publishing, 1984.

FREEMAN, R. E.; REED, D. L. Stockholders e stakeholders: a new perspective on Corporate Governance. *California Management Review*, p. 91, USA, 1983.

FILHO, A. A.. *Adaptação estratégica ao processo de estabilização econômica decorrente do plano real: o caso do sistema financeiro BESC*. CAD

GONÇALVES, A. Q.; BARBIN, A. L.; GUEDES, L.; SCHNABEL, Thalita Sardinha. Responsabilidade social: o caso CORANDINI, C;SABINO, M.S.;COSTA,Itaú. *Jovens pesquisadores*, vol.3, n.1 (4), jan-jun.2006.

GONÇALVES, P. C.; BOAVENTURA, J. M. G.; COSTA, B. K.; FISCHMANN, A. A. Stakeholders na atividade hospitalar: uma investigação setorial no estado de São Paulo. *FACES R. Adm*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, pp. 84-101, abr./jun., 2008.

GOHN, M. da G. M; MENEZES, M. C. P. de. A formação de alunos (as) num curso superior de Gastronomia: aprendizagem, cultura e cidadania. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1260>. Acesso em: 14 maio 2011.

HOFFMANN, V. E.; FILHO, J. A. P.; ROSSETTO, C. R.. As estratégias de influência dos stakeholders nas organizações da indústria da construção civil: setor de edificações em Balneário Camboriú – SC. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 21-35, jul./out., 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, (INEP). *Cadastro do Ensino Superior*. São Paulo, 2008. Disponível em: www.inep.gov.br/ (Acesso em 25/09/2008).

JAFARI, J. El turismo como disciplina científica. *Política y Sociedad*, v. 42, n. 1, p. 39-56, 2005.

JAFARI, J.; RITCHIE, J. R. B. Toward a framework for tourism education: problems and prospects. In: *Annals of Tourism Research*. v. 8, n.1, p.13-34, 1981.

JHUN, S. S.; NERI, M. RODRIGUES, H. Tecnologia em Gastronomia em São Paulo: docentes práticos em atuação na Universidade Anhembi Morumbi. Disponível em:

<http://www.eventos.univerciencia.org/index.php/seminANPTUR/2009/paper/viewFile/342/182>. Acesso em: 11 de maio 2011.

LASHLEY, C; MORRISON, A. Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado. Barueri, SP: Manole, 2004.

LEITE, E. da S.. Governança corporativa e mídia: a construção de uma nova realidade social? *V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade*. Porto Alegre, 2006.

LIMA, H. M.; VASCONCELOS, L. Integração da participação no processo de tomada de decisão referente a projetos de engenharia. *Ambiente & Sociedade*, vol. IX, n. 2, jul./dez., 2006.

LYRA, M. G.; GOMES, R. C.; JACOVINE, L. A. G. O Papel dos Stakeholders na Sustentabilidade da Empresa: Contribuições para Construção de um Modelo de Análise. *RAC*, Curitiba, v.13, Edição Especial, art. 3, pp. 39-52, junho, 2009.

LOCKWOOD, A.; MEDLIK, S. *Turismo e hospitalidade no século XXI*. Barueri, SP: Manole: 2003.

MACEDO, T. M. B. *Redes informais nas organizações: a co-gestão do conhecimento*. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Inteligência Competitiva. Rio de Janeiro: INT/UFRJ/IBICT, 1999.

MACIEL, E. M. Uma cozinha à brasileira. *Revista estudos históricos*. Rio de Janeiro, n. 33, 2004/1. Disponível em:

http://www.cpdoc.fgv.br/revista/asp/dsp_edicao.asp?cd_edi=51 (Acesso em 27/08/2012).

MACHADO FILHO, C. A. P.; ZYLBERSZTAJN, D. A empresa socialmente responsável: o debate e as implicações. *R. Adm.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 242-254, jul./ago./set., 2004.

MACHADO, M. R.; MACHADO, M. A. V.; CORRAR, L. J. Desempenho do índice de sustentabilidade empresarial (ISE) da Bolsa de Valores de São Paulo. *Revista Universo Contábil*, FURB, Blumenau, v. 5, n. 2, pp. 24-38, abr./jun., 2009

MEILI, C.; MARIA, D. K.; PICELLI, L. X. de C.; ALMEIDA, M. M. de; PRADO, V. da S.; CALDEIRA, A. *A reciclagem como ferramenta da gestão ambiental na competitividade empresarial*. 2008.

NEVES, R. M.s; ALEXANDRE, M. L. *Consumo da hospitalidade na hiper realidade pós-moderna*. Disponível em: http://www.convibra.com.br/2006/artigos/47_pdf.pdf. Acesso em: 12 de maio 2011.

NUNES, M. T.; SILVA, T. N. da. *Governança corporativa em cooperativas de crédito: o papel da confiança entre stakeholders no SICREDI Região dos Vales, RS*. v. 1, n. 1, jul/dez., 2006.

OLIVEIRA, J. A. P. de; WAISSMAN, V. Integrando ação e comunicação para uma estratégia de marketing ambiental: o caso Aracruz Celulose. *REAd* – Edição Especial 30, vol. 8, n. 6, nov./dez., 2002.

PAULA, N. P.; DENCKER, A. F. Contribuição para a interpretação do consumo em restaurantes sob a perspectiva sociológica. *Revista brasileira de gestão de negócios*. São Paulo, v. 9, n. 23, pp.42-50, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://200.169.97.103/seer/index.php/RBGN/issue/view/31/showToc> (Acesso em 12/12/2012).

PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

PRADO Jr., C. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Editora. Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUBIM, R.E. *Consumo consciente de alimentos na formação Superior em Gastronomia – Realidade e Tendências em cursos de Tecnologia no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade), São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2012.

SILVEIRA, A. D. M.; YOSHINAGA, C. E.; BORBA, P. da R. F. Crítica a teoria dos stakeholders como função-objetivo corporativa. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 12, n. 1, pp. 33-42, jan./mar., 2005.

SENAC-SP. *Memória institucional do Senac-SP: cronologia*. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/memoria/cronologia.htm> (Acesso em: 27 jul. 2011).

SOGAYAR, R. L. *Hospitalidade no ensino superior em turismo: estudo de caso do programa tourism education future iniciativas*. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade), São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010.

ZUCCHI, B. B. *Curso de Quadros: formação de professores e instrutores pelo/para o SENAI – São Paulo (1942-1955)*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2012.

ANEXO 1

PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

1. Visão Geral do Projeto

a. Título: Espaço curricular em cursos tecnológicos de Gastronomia na cidade de São Paulo

b. Objetivo do estudo: verificar a proposta de formação de dois cursos no âmbito do espaço curricular.

c. Finalidade: Identificar a contribuição que esse conceito oferece para a compreensão da formação superior em gastronomia em cursos tecnológicos.

d. Justificativa: A avaliação das tendências internacionais para a construção de um novo paradigma educacional para a educação em hospitalidade é fundamental para o aprimoramento do ensino de gastronomia no Brasil, pois permite identificar a contribuição do conceito de espaço curricular alinhado às novas tendências na área.

2. Procedimentos de Campo:

a) Aspectos Metodológicos: pesquisa qualitativa de caráter exploratório usando como método de pesquisa o estudo de casos.

b) Organização a ser estudada: Instituições de ensino superior privadas da cidade de São Paulo

c) Unidade de análise: Três cursos Tecnológicos em Gastronomia, do Estado de São Paulo

d) Fontes de evidência: Projeto didático-pedagógico, informações dos sites oficiais, dados do MEC e entrevista aplicada aos coordenadores.

e) Executores da pesquisa:

Pesquisadora: Luciana Moura de Abreu

Orientadora: Dra. Maria do Rosário Salles

3. Estudo documental das fontes sobre os cursos

Levantamento e análise de documentos do curso, impressos e “on line”.

3.1 Filosofia e política da instituição

Proposta de formação

3.2 Concepção geral (missão, objetivos e justificativas)

3.3 Perfil do egresso e áreas de atuação

3.4 Currículo

3.5 Estratégias (stakeholders, diferenciais, dupla titulação, estágio no exterior...)

4. Entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores dos cursos

Identificação dos coordenadores atuais dos cursos selecionados e aplicação do roteiro de entrevista pessoalmente, em local e data a ser acordados com os mesmos.

4.1 Identificação do Respondente

1. Nome
2. Formação acadêmica
3. Experiência profissional
4. Tempo de magistério / coordenação
5. Faixa etária

4.2 Dados gerais do curso

1. Qual a evolução do currículo do curso (alterações, novos currículos, inclusões e exclusões etc.)?
2. Quais as bases que fundamentaram a construção do currículo atual ou da sua última reformulação?
3. De que forma esse currículo foi pensado e desenvolvido? Quem foram os responsáveis pela elaboração e formato final?
4. Qual a relação entre a filosofia/política institucional e a proposta do curso?

4.3 Espaço curricular

1. Conteúdo
2. Abordagens de ensino (metodologia de ensino, de avaliação, desempenho docente)
3. Experiências de aprendizado (práticas, atividades complementares, estágio etc.)
4. Capacitação para o mercado.
5. Incorporação dos desenvolvimentos conceituais e teóricos no campo da gastronomia e sua aplicação prática
6. Adequação das práticas do curso às práticas de mercado (descompasso)

7. Formação de profissionais éticos visando à interação com a comunidade, com a equipe de trabalho e com o cliente
8. Preocupação com as várias dimensões da sustentabilidade envolvidas na formação do gastrônomo: produtos orgânicos, resíduos, desperdício de alimentos, slow food/consumo consciente.
9. Como são incorporadas as inovações, novos procedimentos ou tendências à formação do gastrônomo?
10. Quais os desafios para a formação futura desse profissional no Brasil e em São Paulo?

4.4 Desenvolvimento do Projeto (do planejamento a evolução)

- Levantamento da bibliografia pertinente à formação superior em Gastronomia e sobre o currículo e espaço curricular em Turismo e Hospitalidade
- Seleção das Instituições que serão objetos de estudo
- Análise da documentação oficial do curso e do MEC
- Aplicação das entrevistas
- Confrontação dos dados obtidos com a fundamentação teórica

5. Guia para relatório do estudo de caso:

Relatório descritivo com apresentação dos resultados e análise com base na fundamentação teórica.

1. Análise da evolução do ensino superior e ensino tecnológico em gastronomia
2. Espaço curricular e a contribuição do conceito para análise do currículo em Gastronomia
3. Análise das entrevistas e resultados