UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Keli de Araujo Rocha

CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL E A IDENTIDADE DOCENTE

Sorocaba/SP

2014

Keli de Araujo Rocha

CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL E A IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques

Sorocaba/SP

2014

Ficha Catalográfica

Rocha, Keli de Araujo

R573c Curso superior de gastronomia : um estudo de caso sobre o perfil e a identidade docente / Keli de Araujo Rocha. -- 2014.

162 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

Keli de Araujo Rocha

CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL E A IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____
Pres.: Prof. Dr. Waldemar Marques
Uniso

Ass.: _____
1º Exam.: Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Uniso

Ass.: _____
2º Exam: Profª. Drª. Maria Aparecida Lopes da Costa
Uniso

Dedico este trabalho à minha filha, Kiara, cuja tranqüilidade e amor me fortaleceram no momento em que mais precisei; à minha mãe, Cida, por todo o apoio e desvelo que me dedicou na grande dificuldade que enfrentei na construção desse trabalho; e ao meu marido, Bruno, pela sua eterna paciência, amor e calma, sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, a meus pais, Waldemar Rocha e Aparecida Rocha, e ao meu padrinho, Elias José Ramos (*in memoriam)*, pela proteção e apoio que me ofereceram durante toda a minha vida. E ao meu marido, Bruno Piekarzewicz, por todo o auxílio técnico e emocional que me ofereceu de forma tão abnegada.

Gratidão especial ao meu orientador, o Prof. Dr. Waldemar Marques, por sua disponibilidade, auxílio e temperança ao me conduzir pela pesquisa com conhecimento e segurança, além de sua tranqüilidade, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa em tão curto espaço de tempo.

À Profª. Dra. Maria Aparecida Lopes da Costa e ao Prof. Dr. José Dias Sobrinho, por suas observações, contribuições e correções técnicas que acresceram significativamente ao trabalho elaborado, bem como disponibilidade em atender ao convite da banca tão prontamente.

Ao Prof. Dr. Wilson Sandano, um agradecimento particular, por sua preocupação com a conclusão do meu trabalho e apoio constante nos momentos decisivos do meu processo de orientação.

À Profª. Dra. Eliete Jussara Nogueira e à Profª Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares (*in memoriam*), por me apresentarem ao universo da pesquisa e do mestrado, bem como por me conduzirem em seu acesso.

Aos professores do Curso de Tecnologia em Gastronomia que contribuíram para a construção deste trabalho respondendo ao questionário com tanta presteza e agilidade. À instituição de ensino superior em que trabalho, que permitiu e apoiou a realização da pesquisa entre seus docentes. E a todos que de uma forma direta ou indiretamente contribuíram por meio de seus comentários, observações e pontos de vista de forma voluntária e amiga, que foram de suma importância para a qualidade final do trabalho, minha gratidão e reconhecimento eternos.

Nunca me propus ser Mestre ou Chefe – Mestre, porque não sei ensinar, nem sei se teria o que ensinar; Chefe porque nem sei estrelar ovos.

(Fernando Pessoa).

RESUMO

A formação na área de gastronomia tem em grande parte natureza tecnológica, em que o foco se remete ao ensino profissionalizante, atraindo uma crescente demanda por uma grande variedade de público. Em geral, os professores que trabalham na formação acadêmica em gastronomia são profissionais da área que atuam ou atuaram no mercado de trabalho e que possuem formação em nível de graduação e especialização *lato sensu*, sem qualificação específica para a docência. Partindo do pressuposto que atuar como professor exige formação própria para o ato de ensinar, o presente estudo tem como objetivo apresentar um estudo de caso para conhecer a trajetória profissional e identificar o perfil e a identidade profissional dos docentes do ensino superior em gastronomia, analisando o cenário em que atuam, sua historicidade e a percepção de si mesmos. Tendo por hipótese que esses docentes possuem dificuldade para se identificar no papel de educadores dentro do contexto em que vivem, adotou-se como procedimento metodológico pesquisa quantitativa das informações disponibilizadas pelos docentes junto à Plataforma “Lattes”, e pesquisa qualitativa, com questionários individuais com professores que ministram aulas essencialmente práticas no curso de tecnologia em gastronomia de uma instituição de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. Os resultados surpreenderam ao demonstrar que os docentes se identificam mais como professores, em virtude do amor que desenvolveram pela educação.

Palavras-chave: Gastronomia. Ensino superior em gastronomia. Identidade docente.

ABSTRACT

The formation in gastronomy has technological nature, which the focus refers to professional education, attracting a growing demand for a wide variety of public. In general, teachers who work in academic education in gastronomy are professionals who work or worked in the labor market and are just graduated or have *lato sensu* specialization, without specific qualification for teaching. Assuming that act as teacher requires training itself to the act of teaching, this study aims to show a case study to meet the teacher's career path and identify the profile and understand the professional identity of teachers in higher education in gastronomy, analyzing the picture in which they work and perception themselves. With the hypothesis that these teachers have difficulty in identifying the role of educators within the context in which they live, this paper adopted as methodological approach a quantitative research on the information provided by teachers on the "Lattes" Platform, and a qualitative research through individual questionnaire with professors who teach practical lessons in gastronomy course in an institution of higher learning in the interior of Sao Paulo State. The results surprised by demonstrating that teachers identify themselves more as teachers, because of the love that they developed by education.

Key words: Gastronomy. Higher education in gastronomy. Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total e Percentual de Docentes, segundo a Categoria Administrativa e Situação de Vínculo na Instituição de Educação Superior – Brasil – 2009-2011 88

Quadro 2 - Número e Percentual dos Graus de Formação dos Docentes em Exercicio nas IES, segundo a Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil e Regiões Geográficas – 2011 90

Quadro 3 - Total de Docentes em Exercicio, por Grau de Formação, segundo a Organização Acadêmica das Instituições de Educação Superior – Brasil e Regiões Geográficas – 2011 92

Quadro 4 - Saberes Docentes 105

Quadro 5 - Saberes Profissionais Docentes 109

Quadro 6 - Competências Docentes 111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produto Interno Bruto Brasileiro – 2013 54

Figura 2 - Quantidade de Cursos de Gastronomia em Atividade por Categoria Administrativa – Brasil – 2014 58

Figura 3 - Cursos de Tecnologia em Gastronomia por Região – Brasil – 2014..... 60

Figura 4 - Evolução do Número de Docentes em Exercício segundo o Grau de Formação - Brasil - 2009-2011 89

Figura 5 - Distribuição dos Diferentes Tipos de Regime de Trabalho por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2011 93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Graduação por Curso 122
Gráfico 2 - Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu 122
Gráfico 3 - Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu 123
Gráfico 4 - Pós-Graduação Lato Sensu por Curso 124
Gráfico 5 - Pós-Graduação Stricto Sensu por Área.....125
Gráfico 6 - Carga Horária Semanal de Trabalho dos Docentes 126
Gráfico 7 - Papel da Docencia para o Professor na IES.....126
Gráfico 8 - Carga Horaria Total de Trabalho dos Professores 127
Gráfico 9 - Experiencia Profissional em Anos 128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 HOSPITALIDADE, COMENSALIDADE E GASTRONOMIA 16

2.1 O Conceito de Hospitalidade 16

2.2. História da Hospitalidade 26

2.3. Hospitalidade e Comensalidade 29

2.4. Hospitalidade, Comensalidade e Gastronomia 38

3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 42

3.1 Evolução da Educação Superior no Brasil 42

3.2 O Currículo por Competências na Educação Superior 45

4 O CURSO DE GASTRONOMIA 51

4.1 Evolução da Área de Gastronomia no Brasil 51

4.2 O Curso Superior de Gastronomia 55

4.3 O Curso de Tecnologia em Gastronomia 59

4.4 Objetivos do Curso: Competências e Habilidades 63

5 DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR 68

5.1 Formação Docente para o Ensino Superior 68

5.2 Profissionalização Docente 81

5.3 Identidade Docente 94

5.4 Atuação Docente 98

5.5 Saberes e Competencias Docentes 101

5.6 O Docente em Gastronomia 113

6 PESQUISA DE CAMPO 117

6.1 Objetivos 118

6.2 Método 118

7 O PROFESSOR DO CURSO DE GASTRONOMIA: FORMAÇÃO, TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E IDENTIDADE 121

7.1 Formação Acadêmica 121

7.1.1 Graduação 121
7.1.2 Pós-Graduação 122
7.2 Trajetoria e Experiencia Profissional 125
7.2.1 Carga Horaria 125
7.2.2 Experiencia e Trajetoria Profissional 128
7.2.3. Trajetoria Profissional 129
7.3 Avaliação da Carreira Docente 133
7.4. Percepção da Identidade Docente 134
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 138
REFERÊNCIAS 143
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 156
APÊNDICE B – Questionário 158

1 INTRODUÇÃO

A gastronomia é uma área relativamente nova do conhecimento, especialmente no Brasil, que somente passou a dedicar um olhar específico sobre ela muito recentemente. Em virtude disso, há poucos estudos científicos e acadêmicos sobre o tema e, por consequência, a literatura ainda precisa de maior aprofundamento para melhor compreensão e abordagem enquanto fonte de conhecimento.

Por diversas vezes a gastronomia se equiparou à arte e à ciência na construção da nutrição humana, afinal ela é “o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem, na medida em que ele se alimenta” (BRILLAT-SAVARIN, 1825, 57). Dessa forma, ela abrange todos os profissionais que atuam na preparação do alimento, buscando a melhoria constante para realização de seu objetivo principal, a conservação do ser humano.

Justamente por tratar-se de um ramo que abrange a culinária, as bebidas, os materiais usados na alimentação e, em geral, todos os aspectos culturais a ela associados (BRASIL, 2010), é que a Gastronomia se tornou objeto do interesse humano. E o reflexo disso é que, por mais que já se tenha falado e escrito sobre o tema, ele ainda suscita muita curiosidade em pessoas de todas as idades e classes sociais.

E o ensino superior em gastronomia é uma extensão disso. Há uma demanda muito grande de estudantes interessados no curso, que é muito recente ainda no Brasil e permeado pela diversidade de procura. Em contrapartida, ainda não possui cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que parece demonstrar que há pouco interesse em prosseguir estudos acadêmicos nesta área do conhecimento.

Os profissionais da área de gastronomia que optaram por seguir o caminho da docência no ensino superior não são tão diferentes dos profissionais de outras áreas: em geral, são aqueles que atuam ou já atuaram no setor de alimentação e em geral escolheram a educação como alternativa de trabalho.

A pesquisa buscou entender o cenário em que atuam os professores de gastronomia: se são profissionais da área que exercem a docência a principio como segunda opção; buscou também analisar a percepção que os professores têm de si mesmos enquanto docentes e a trajetória profissional desses indivíduos. Constituem estes os objetivos dessa pesquisa.

A partir do contexto do ensino superior no Brasil, há diversos problemas que precisam ser considerados, porque são frutos da historicidade da educação superior, bem como problemas atuais que permeiam todos os ambientes sociais e, por consequência, educacionais, desestruturando-os, desconstruindo-os e reconstruindo-os de acordo com novas bases, formuladas a partir de novos paradigmas culturais (DIAS SOBRINHO, 2005). Em razão disso, há que se observar o quadro atual de situações que permeiam o universo do docente e a realidade universitária.

As questões de pesquisa trazem o universo da gastronomia a partir do contexto do professor, no momento em que olha para si e para sua carreira, buscando compreendê-lo e entender como ele se percebe enquanto profissional.

Além de responder a tais dúvidas, a pesquisa busca trazer à luz a trajetória desses profissionais ao longo de sua historia, bem como explorar o universo da gastronomia, assim como o da educação em que eles se inserem.

Por essa razão, a pesquisa está estruturada da seguinte forma: primeiramente será apresentado o panorama do universo da hospitalidade, a grande área à qual a gastronomia pertence em virtude da comensalidade que lhe é intrínseca. A gastronomia é um dos ramos da hospitalidade, que envolve o bem receber, cujo compartilhamento da refeição é uma das características fundamentais e é representado pela comensalidade.

Na sequência, haverá um quadro mais detalhado da situação do ensino superior no Brasil como um todo e especificamente quanto ao ensino da gastronomia, enfatizando principalmente o papel do professor.

O próximo capítulo trata da docência no ensino superior diretamente, mantendo seu foco no professor do curso de gastronomia, segundo sua situação, profissionalização, identidade, formação, perfil e atuação; e a partir dos saberes que mobiliza para sua prática docente.

O trabalho prossegue com a pesquisa de campo, em que serão apresentados dados que foram levantados referentes a todos os docentes do curso de tecnologia em gastronomia de uma instituição de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. Ao final são analisadas as respostas dos professores que ministram os conteúdos de prática gastronômica no referido curso; tais respostas remetem a um olhar sobre a historicidade e a trajetória profissional destes docentes.

2 HOSPITALIDADE, COMENSALIDADE E GASTRONOMIA

A Gastronomia é um fenômeno específico, que apresenta características e espaço próprios. Contudo, ele está por assim dizer contido no interior de fenômenos mais amplos, também com especificidades próprias, como a comensalidade e a hospitalidade. Por esta razão, convém neste estudo empreender um esforço de compreensão destes fenômenos de modo a melhor situar e, por sua vez, melhor compreender o curso de gastronomia, objeto desta pesquisa.

2.1 O Conceito de Hospitalidade

A origem etimológica da palavra hospitalidade deriva da expressão *hospice*, que pode ser traduzida como asilo, albergue, um local para fornecer abrigo e auxiliar os viajantes (WALKER, 2002), ou ainda casa de tratamento de saúde (POWERS, 2004).

A noção de hospitalidade deriva também da expressão latina *hospitalitas-atis* e traz em si a idéia do ato de acolher bem, além de carregar diversos sentidos positivos em comportamentos, sentimentos e valores que são envolvidos no ato de receber (DIAS, 2002).

Desta palavra deriva a expressão “hospitabilidade”, virtude moral característica das pessoas hospitaleiras e que varia de acordo com o tempo e o lugar em que se faz presente. O hospitaleiro é aquele que deixa seu hóspede feliz, descobrindo o que o agradará e sendo capaz de satisfazê-lo (TELFER, 2004).

Há diversas definições que descrevem as atividades de hospitalidade: “a oferta de alimentos e/ou bebidas e/ou acomodação longe do lar” (THE JOINT HOSPITALITY INDUSTRY CONGRESS, 1996 apud LASHLEY, 2004, p. 3); “a oferta de alimentos e/ou bebidas e/ou acomodação em um contexto de serviço” (HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL, 1998 apud LASHLEY, 2004, p.3); e ainda “a hospitalidade é uma troca contemporânea, idealizada para aumentar a reciprocidade

(bem-estar) entre as partes envolvidas, através da oferta de alimentos e/ou bebidas e/ou acomodação" (LASHLEY, 2004, p. 4). São definições, tão pragmáticas quanto quaisquer outras, se referem à hospitalidade mediante o alinhamento dos temas alimentação e hospedagem ao visitante.

Esse acolhimento se configura como elemento de interação primaria que é fomentada pela generosidade do anfitrião, transmitindo segurança e conforto ao hóspede (COOPER, 2001), além da sua proteção, que é condição absoluta da hospitalidade (LASHLEY, 2004), como também cordialidade do anfitrião (TELFER, 2004). Esses são os elementos fundamentais da hospitalidade; afinal "receber um convidado torna (o anfitrião) responsável por sua felicidade, enquanto a visita estiver debaixo do seu teto" (BRILLAT-SAVARIN, 1825, p. 14).

No entanto, segundo Castelli (2005), o conceito de hospitalidade permeia o objeto de outras ciências, como filosofia, sociologia, política, economia, história, geografia, arquitetura, comunicação e antropologia. E cada olhar sobre o tema demanda um estudo próprio e deveras aprofundado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Derrida (2003) defende que não há cultura ou laços sociais sem o principio da hospitalidade, assim como Grinover (2002), que estende o conceito de hospitalidade para além de hotéis, restaurantes, lojas ou estabelecimentos dedicados ao entretenimento, buscando compreender seu caráter histórico, antropológico, epistemológico e empírico.

O conceito de hospitalidade sempre esteve diretamente ligado à idéia de civilização e humanidade. Na Odisseia de Homero esse ideal já era intrínseco ao bem receber (MONTANDON, 2003).

Grinover ampara seu conceito em Lefebvre (LEFEBVRE, 1965 apud GRINOVER, 2007) que observa a hospitalidade como uma desconstrução de categorias do familiar, social e político para construção de um novo pensamento de todas juntas, participando da civilização e nela inserindo um potencial crítico.

Abordando a hospitalidade pública, Grinover a associa não apenas a regras de acolhimento, citando Homero, mas também a espaços urbanos, cenários do ritual criado segundo fórmulas e ordens específicas, em que a localidade oferece ao visitante o que há de melhor, descobrindo e apresentando suas próprias riquezas (MONTANDON, 2004 apud GRINOVER, 2007).

Levando em consideração o balanço antropológico-social e histórico das sociedades tradicionais, sempre houve grande ênfase sobre a importância da hospitalidade aos forasteiros, que deve ser ofertada segundo regras culturalmente definidas (BEARDSWORTH e KEIL, 1997 apud LASHLEY, 2004). A obrigação de ser hospitaleiro se estende não apenas à generosidade em receber como também em proteger o hóspede (LASHLEY, 2004).

Segundo Selwyn (2004), a hospitalidade tem por função estabelecer um relacionamento ou promover o relacionamento já estabelecido por se configurar num processo de construção de um universo moral compartilhado entre visitante e visitado.

Além de sua relevância social, a hospitalidade sempre desempenhou importante papel junto à economia e à política das diferentes sociedades ao longo do tempo, por meio da viabilização da coesão social a que visa proporcionar (LASHLEY, 2004).

A hospitalidade, nos dizeres de Derrida (2003), envolve a reciprocidade de responsabilidades entre os seres, que garante o crescimento de suas relações por meio da evolução da situação de diferenciação cultural e física para uma nova realidade, em que o desconhecido se torna conhecido.

Grinover traz o olhar contundente de Derrida (DERRIDA, 1997 apud GRINOVER, 2007) que delimita de forma muito clara a diferença entre o exterior (“fora”) e o interior (“dentro”), que pode resultar em inospitalidade ou hospitalidade, a partir da entrada do outro no espaço que não lhe pertence. A inospitalidade é uma consequência da hospitalidade intrusiva, em que o convidado não aceita as regras do anfitrião, gerando a hostilidade e ferindo a ideia de propriedade. Para evitar essa

situação é necessário o gesto de hospitalidade daquele que o recebe, acolhendo o outro de forma absoluta e incondicional.

> Eu tenho que – e esta é uma ordem incondicional – eu tenho que, incondicionalmente, dar boas-vindas ao outro, seja ele ou ela quem for, sem pedir um documento, um nome, um contexto ou um passaporte. Este é o primeiro momento de abertura de minha relação com o outro: abrir meu espaço, meu lar – minha casa, meu idioma, minha cultura, minha nação, meu estado, e eu mesmo.
>
> Eu não tenho que abri-la, porque está aberta; ela foi aberta antes que eu tomasse qualquer decisão a respeito disso: então eu tenho que mantê-la aberta ou tentar mantê-la incondicionalmente aberta. Mas, naturalmente, este "incondicionalmente" é algo que amedronta, ele é aterrorizante (DERRIDA, 1997 apud WADA, 2003, p. 64).

A hospitalidade se configura num processo que busca agregar o outro à comunidade e, por consequência, a inospitalidade seria seu exato oposto (GOTMAN, 2001 apud WADA, 2003).

O fenômeno social descrito por Mauss (1979), independente do que seja – um símbolo, palavra, instrumento, instituição – é arbitrário. É, portanto, obra da vontade coletiva. Por essa razão, as áreas de extensão são necessariamente limitadas e relativamente fixas, partindo da natureza das representações e práticas coletivas.

Mauss (1979) traz a partir disso o conceito de empréstimo, um fenômeno positivo em que as civilizações aceitam e adotam os costumes alheios, se expandindo. O conceito de não-empréstimo pressupõe a sua recusa, resistindo à ação dos costumes das sociedades envolvidas.

Apenas a tríplice obrigação de dar, receber e retribuir é que permitiu a construção das sociedades antigas e tradicionais por meio do universal antropológico que edificou e alicerçou a sociedade (MAUSS, 1974 apud CAILLÉ, 2002).

Além disso, Mauss (1974 apud CAILLÉ, 2002) aborda a hospitalidade ritual e sua atemporalidade, bem como seu caráter tático, independente de qualquer qualidade moral e que culmina com a dádiva e sua expectativa de retribuição.

Inclusive grande parte da obra de Mauss trabalha a importância da obrigação de retribuir. Afinal, a dádiva e o convite significam o inicio do vínculo social, enquanto a reciprocidade é a sua manutenção.

Ele aborda ainda o convite como forma de criar obrigações e proporcionar a coesão social, motivo pelo qual o não convite envolve uma exclusão ofensiva, gerando atritos latentes. E o convite traz implícito um contrato que obriga a outra parte ao ato de retribuir; eis que a dádiva envolve sempre uma obrigação pendente daquele que recebeu e ainda não restituiu (MAUSS, 1974 apud CAILLÉ, 2002). Dessa forma, ‘”aquele que dá a hospitalidade recebe (o outro), e aquele que é recebido (na casa do outro) lhe dá (de si mesmo)” (PERROT, 2011, p. 70).

Por outro lado, há diversos conceitos de dádiva que trazem a idéia de abandono no sentido de renúncia, em que aquele que dá não espera nenhuma contrapartida daquele que recebe. Perrot (2011) traduz dádiva num sentido estrito de oferenda aos deuses, em que não há expectativa de retorno.

Visando à discussão sobre o tema, Perrot cita Mauss ao abordar a dádiva enquanto fenômeno social como um ritual ostentatório que impõe retribuição porque gera hierarquia por meio de uma superioridade de quem dá sobre aquele que recebe. Essa superioridade somente se quitaria mediante a retribuição, que liberta (1966 apud PERROT, 2011).

A dádiva gera uma espécie de contrato de sociabilidade, em que aquele que oferece dá algo de si ao outro e aquele que recebe acolhe algo do outro. Nesse sentido, as três graças da alegoria privilegiada da dádiva são: dar, receber e retribuir (PERROT, 2011), cujas leis que as regem serão discutidas mais à frente.

Derrida diferencia a hospitalidade absoluta ou incondicional da hospitalidade condicional, determinando que a primeira se refere a uma ressignificação do conceito de hospitalidade para que o estrangeiro seja recebido sem pedir-lhe nem sequer a reciprocidade. E a segunda ao pacto da hospitalidade, segundo o qual ela é um direito e um dever, tanto para quem recebe quanto para quem é recebido (DERRIDA, 1997 apud WADA, 2003).

A hospitalidade incondicional, por sua vez, ultrapassa qualquer limite, regra ou convenção, superando fronteiras e quaisquer distinções entre as pessoas (DERRIDA, 1997 apud MICHAUD, 2011). Essa abordagem combate declaradamente as diferenças entre os povos e elimina soberanias, favorecendo a paz e rompendo com a hospitalidade de direito, adstrita a limitações legais.

Há que se frisar aqui ainda a importância da língua enquanto elemento potencialmente unificador. Afinal, segundo Lévinas (1982 apud MICHAUD, 2011) “a linguagem é hospitalidade” e elimina distâncias entre nações. Dessa forma, ultrapassa o limiar que é a hospitalidade e permite a comunicação com o outro.

Outro conceito de hospitalidade defendido por Derrida (1997 apud MICHAUD, 2011) se fundamenta na sua infinitude, onde o ciclo se inicia com o convite e nunca terá fim, mediante a reciprocidade que lhe é intrínseca. Nesse contexto, não há necessariamente a obrigação de dar, receber e retribuir. No entanto, a não reciprocidade do visitante gera uma série de atritos entre anfitrião e hóspede, o que resulta na inospitalidade.

Nessa linha, Grinover (2007) cita Derrida ao trazer o limiar entre a hospitalidade e a hostilidade que somente pode ser superado mediante a desconstrução da idéia de propriedade. E ainda Camargo (2004), que remete à etiqueta como possibilidade de manutenção do vínculo social, tanto no plano privado, como no plano comercial ou público, visando evitar confrontos.

Há que se mencionar ainda a ameaça que representa a intrusão, a intervenção inoportuna do visitante. Para evitar sua ocorrência, apenas o conhecimento e respectiva aplicação da boa etiqueta é que podem amenizar o caráter hostil da agressividade que ela envolve, além da modéstia, a reserva, a negação da intrusão e a aparência de submissão que devem ser claramente percebidas pelo anfitrião (MONTANDON, 2003).

Não obstante essa situação, há ainda o risco permanente do parasitismo do visitante, que abusa da hospitalidade que lhe é ofertada e somente pode ser

minimizado mediante o cuidado em perceber o território de outrem como objeto de uma sensibilidade escrupulosa (MONTANDON, 2003).

A oferta comercial da hospitalidade ocorre na maioria das sociedades e essa oferta, que poderia ser entendida como simples exploração, na verdade envolve liberdade de comportamento para ambas as partes, afinal nada mais é do que uma troca comercial de um serviço por uma remuneração adequada, não exigindo reciprocidade (WADA, 2004). Segundo Andrews (2004), o que aconteceu foi o fenômeno da comoditização na transformação da relação anfitrião-hóspede em ato de compra e venda. E, por essa razão, ela não mais personificaria os princípios da obrigação e reciprocidade.

A partir do eixo comercial, a hospitalidade "está ligada à provisão de conforto psicológico e fisiológico dentro dos níveis definidos de serviço" (NAILON, 1981 apud COOPER, 2001, p. 23). Nesse sentido, ela envolve uma interação satisfatória entre aquele que presta o serviço e aquele que o recebe, porque deve oferecer ao hóspede segurança, conforto psicológico e fisiológico, neste último incluída a alimentação, a bebida e a acomodação. Por essa razão, a hospitalidade se mostra uma combinação complexa de benefícios e aspectos tangíveis e intangíveis (COOPER, 2001).

Segundo King, a hospitalidade é uma relação entre os administradores do setor hoteleiro e hóspedes, pode ser comercial ou social, mas em âmbito privado. Ela demanda o conhecimento daquilo que agrada ao hóspede e é um processo completo que inclui a chegada, a acomodação confortável, o atendimento dos desejos do hóspede e sua partida (KING, 1995 apud MULLINS, 2004).

> O elemento de interação primária fomentada por calor, amizade, acolhida, cortesia, abertura e comportamento generoso do anfitrião cria um ambiente hospitaleiro. Isso promove um sentimento positivo de segurança e conforto oferecido pela estrutura física, desenho, decoração e fácil localização. Finalmente, a oferta de acomodações agradáveis para dormir, comer, relaxar e tomar um bom banho, unida ao oferecimento de bebidas, serviço e entretenimento, completam o quadro (BURGESS, 1982 apud COOPER, 2001, p. 23-24).

Camargo (2004), por sua vez, compreende a hospitalidade como um processo importante de comunicação interpessoal, carregado de conteúdos não-verbais ou de conteúdos verbais que constituem fórmulas rituais que variam de grupo social para grupo social, mas que ao final são lidas apenas como desejo ou recusa de vínculo humano.

Camargo (2004) parte do clássico *Ensaio sobre a dádiva e o dom*, de Marcel Mauss (1974) para explicar o processo da dádiva, que abrange três grandes momentos: dar, receber e retribuir.

Tal definição é carregada dos símbolos e significados da hospitalidade, que se traduzem em comunicação entre as pessoas e tem por pressuposto a hospitabilidade, capacidade de exercer a hospitalidade e que faz parte da natureza humana (LASHLEY, 2004).

Godbout (1992) defende o dom enquanto dádiva, um ato de generosidade e desapego de quem o oferece ao outro, não buscando retribuição ou contrapartida. No entanto, ele alega que o dom já não mais existe e cedeu lugar à troca mercantil, mas isso não é necessariamente negativo. Ou seja, se o dom e o contra-dom forem desiguais, sempre haverá uma exploração ou embuste. Mas se eles forem equivalentes, então essa troca não será muito diferente da troca mercantil e racional. E isso tornaria o dom legítimo.

Baptista, por sua vez, traz Emmanuel Levinas para justificar a hospitalidade como um traço da subjetividade humana que busca acolher a realidade do fora de si por meio da disponibilidade da consciência que resulta em conhecimento, alimentação ou posse. As possibilidades que a presença do outro traz são infinitas, afinal ele representa outro mundo, em que apenas a relação de proximidade é que gera a possibilidade de conhecê-lo, superando a si mesmo e experimentando outros contextos (LEVINAS, 1980 apud BAPTISTA, 2002).

A exterioridade é fundamental para a separação do ser, possibilitando a sua identificação e sua autoconcepção enquanto indivíduo. Afinal somente quando sai de si mesmo é que pára de se sentir em casa e consegue se olhar de fora. Por essa

razão é necessário o movimento constante do interior para o exterior e vice-versa; o retorno para dentro de si é o recolhimento, a acolhida, simbolizada sempre pela dimensão de feminilidade que uma casa acolhedora traz (LEVINAS, 1988 apud MANZI, 2011).

A presença do outro provoca o desejo metafísico por algo que não se conhece, que não é resultado de uma necessidade; apenas é uma resposta a uma falta ou a um vazio, porque se refere ao mistério que o outro carrega (LEVINAS, 1980 apud BAPTISTA, 2002). A hospitalidade representa risco, porque envolve a experiência de exposição e vulnerabilidade para ambas as partes, mas resulta numa situação positiva quando alimentada pela deferência e cortesia tanto do anfitrião quanto do hóspede.

Por essa razão é tão importante a reciprocidade que a hospitalidade pressupõe; ela é que determina as práticas de acolhimento e civilidade que humanizam as relações entre os seres e se configura dessa forma em um acontecimento ético por todo o contexto em que se insere, revelando muito sobre as personagens envolvidas no seu processo.

A hospitalidade em sua essência deve preservar a liberdade das personagens, permitindo celebrar a distância e a proximidade simultaneamente no processo de aprendizagem humana, buscando a felicidade e a relação alegre do homem com o mundo e com as pessoas nele inseridas.

> À medida que viaja, o viajante se desenraiza, solta, liberta. Pode lançar-se pelos caminhos e pela imaginação, atravessar fronteiras e dissolver barreiras, inventar diferenças e imaginar similaridades. A sua imaginação voa longe, defronta-se com o desconhecido, que pode ser exótico, surpreendente, maravilhoso, ou insólito, absurdo, terrificante. Tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se reafirma e modifica. No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa (IANNI, 2000, p. 31).

Por fim, a hospitalidade liga os indivíduos e favorece a manutenção da paz entre os diferentes povos, diminuindo a possibilidade de guerra e xenofobia. Afinal a hospitalidade incentiva a xenofilia e a solidariedade (GOTMAN, 2011).

O outro que vem de fora é o estrangeiro, que ora é mais do que o eu, quando comanda a transcendência, ora menos do que eu, em sua total dependência de mim. E esse estrangeiro impõe renúncia e busca aproximação para superar a heterogeneidade. Nesse contexto, se estabelece a alteridade do autóctone a partir de sua subjetividade, por meio da epifania do outro (MANZI, 2011).

Segundo Camargo (2003), a hospitalidade é o ato de recepcionar, hospedar, alimentar e entreter pessoas que se encontram fora de seu habitat num contexto doméstico, público, comercial e virtual. Dessa forma, ele conseguiu categorizar a atividade, justamente para aplicá-la de forma prática e didática para realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Há que se abordar ainda a interdependência decorrente da hospitalidade, em que por um lado há os migrantes que demandam acolhimento como alóctones, e por outro há o anfitrião de uma localidade que atua em hospitalidade turística e depende do constante fluxo de turismo receptivo para se manter. No primeiro caso, o hóspede é o necessitado e no segundo é o anfitrião (CAMARGO, 2003).

A partir desse contexto, pode-se inferir que a hospitabilidade de quem recebe e de quem é recebido é fundamental para o equilíbrio das relações. Um grande exemplo em que isso não acontece pode ser observado nos emigrantes que não aceitam a cultura local do país no qual se fixaram e dos nativos que não aceitam os emigrantes, ainda que legalmente regulares.

Há ainda um último aspecto da hospitalidade que precisa ser referido: a necessidade humana do convívio social. É intrínseca à essência do homem a busca pela vida em grupo e a hospitalidade permeia essa necessidade. Afinal aquele que acolhe o faz para adquirir ou manter um vínculo social. E aquele que é acolhido espera uma boa recepção, até mesmo em caráter comercial.

Em suma, a hospitalidade pode ser observada no sentido antropológico segundo a interação humana que ela enseja, proporcionada pelo bem receber e acolhimento do anfitrião, favorecendo a criação de laços entre este e o hóspede. Ela

se inicia com o dom ou dádiva, gera uma reciprocidade e interdependência entre eles e responde à necessidade humana do convívio social.

A expressão máxima da hospitalidade se configura mediante a comensalidade, em que a refeição compartilhada simboliza a união, o vínculo que se estabelece ou se fortalece entre visitante e visitado. A gastronomia se ocupa do cuidado com esta refeição, proporcionando o prazer à mesa, fundamental para a comensalidade e, por consequência, para a hospitalidade. Por essa razão, convencionou-se olhar a gastronomia como um ramo da hospitalidade.

2.2. História da Hospitalidade

Segundo Chon (2003), os primeiros deslocamentos de pessoas com caráter temporário e intenção de retornar à sua localidade remontam ao período de 3500 a.C. Tais viagens eram realizadas com a finalidade de comercializar produtos, o que gerou a criação de rotas de comércio na região da Mesopotâmia. Foi a necessidade de registrar as trocas de produtos que estimulou o surgimento da escrita, por volta deste mesmo período, dando inicio à Antiguidade (FREIXA; CHAVES, 2008).

O comércio sempre foi o principal responsável pelos deslocamentos de pessoas, portanto, o grande fomentador da oferta hoteleira ao longo da história da humanidade. As rotas comerciais da Antiguidade geraram núcleos urbanos e centros de hospedagem aos viajantes (ANDRADE; BRITO; JORGE, 2000). No Oriente Médio data de 4000 anos atrás a construção das *caravanserai*, primeiras estruturas destinadas a fornecer abrigo para o pernoite de pessoas em deslocamento (CHON, 2003).

Segundo o conhecido Código de Hamurabi que data do Antigo Império Babilônico, de aproximadamente 1700 a.C., já havia regras muito rígidas, estipuladas para a regulamentação da hospitalidade na forma de tavernas (WALKER, 2002). Nos impérios grego e romano, foram criadas um sem-número de estalagens e tavernas para receber os viajantes. Na Grécia Antiga os

deslocamentos se davam em virtude dos Jogos Olímpicos e de tratamentos de saúde em águas termais, enquanto que em Roma as viagens aconteciam para conquista de territórios.

Durante a Idade Média as viagens aconteciam sobretudo por motivos religiosos, por meio das intituladas “guerras santas”. A hospedagem era realizada em mosteiros e abadias e o atendimento ao peregrino era uma obrigação moral e espiritual (LOCKWOOD, 2004). A partir da segunda metade da Idade Média é que começaram a ser criadas as estalagens, um meio não muito confortável ou asseado de hospedagem, mas muito utilizado pelos viajantes, especialmente após algumas melhorias realizadas ao final daquele período.

No século XVII deu-se o advento das carruagens, as cafeterias se espalharam por toda a Europa, e cresceu o número de tavernas, incentivando a cada dia mais o fortalecimento da hospitalidade.

Os primeiros hotéis surgiram somente a partir de meados do século XVIII na Europa, já atuando numa linha mais requintada, voltada à elite da época, a partir da criação do *hotel-garni* em 1760 na Inglaterra, uma grande casa na qual os apartamentos eram alugados por período. O hotel como o conhecemos hoje surgiu a partir do início do século XIX e se estabeleceu somente a partir da sua metade (DIAS, 2002).

A Revolução Francesa foi o marco definitivo para a disseminação dos restaurantes, tavernas que passaram a servir os “caldos restauradores” para os viajantes cansados, competindo com os *traiteurs*, tanto estalagens que serviam refeições quanto fornecedores de comida pronta que eram preparadas e entregues; também alugava-se o aparelho de jantar (espécie de banqueteiro). Isso aconteceu porque os grandes cozinheiros da realeza perderam seus postos junto aos grandes palácios e passaram a empregar seus talentos nesses espaços. No final do século XIX havia cerca de 1.500 restaurantes em Paris e mais de 20 mil cafés e cervejarias, além de milhares de negociantes de vinho (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

As pessoas pouco abastadas se alimentavam em restaurantes simples e com preços módicos, além de cafés e bistrôs, que, na verdade eram estabelecimentos familiares e simples. Além disso, existia uma espécie de “boteco”, o *bouillon*, em que eram servidos pratos bem populares e a pessoa trazia seus próprios talheres.

Grandes transformações culturais, econômicas, sociais e nas relações internacionais marcaram o século XIX, traduzidas nos novos modos de pensar e viver o cotidiano. Invenções tecnológicas como a fotografia, o telégrafo, a eletricidade e o trem abriram possibilidades inimagináveis na comunicação e no transporte. O turismo floresceu e as viagens tornaram-se cada vez mais frequentes. O poder da burguesia, que apreciava o prazer da boa mesa, firmou-se. Aquela época também viu o fortalecimento da classe trabalhadora e dos movimentos sociais organizados. Entre outras conquistas, a classe operária adquiriu o direito de férias e de poder desfrutá-las, o que deu também impulso ao turismo e à hotelaria (FREIXA; CHAVES, 2008).

No início do século XX foi criado o motor a explosão e expandido o uso da energia elétrica, o que levou à intensificação do desenvolvimento tecnológico, mediante a invenção de equipamentos eletrodomésticos. Data desse mesmo período a criação do fogão a gás, que diminuiu o tempo de cocção dos alimentos; a invenção do avião e do automóvel, a partir do desenvolvimento dos motores de combustão interna e do uso dos derivados do petróleo. Nessa época se intensificou a produção de automóveis e transatlânticos, além dos trens expressos. Foram criados o rádio, depois a televisão. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o estilo de vida americano ganhou o mundo (*McDonaldização* de Ritzer). Com a criação das leis trabalhistas, as pessoas passaram a ter tempo livre e renda para viajar. Assim nasceu o turismo da forma como o concebemos nos dias atuais.

Na Exposição Mundial de 1900 em Paris, o fabricante de pneus André Michelin lançou o primeiro guia gastronômico, com o endereço dos melhores hotéis, restaurantes, postos de gasolina e oficinas mecânicas, inclusive com mapas rodoviários. O guia foi criado para incentivar o uso do automóvel e o desgaste dos pneus. Ele é o pioneiro e mais bem conceituado guia turístico e gastronômico do mundo, tendo sido editado em vários países com versões similares. A versão

nacional é representada pelo Guia Quatro Rodas Brasil, da Editora Abril, lançado em 1976. A classificação de estrelas foi adotada a partir de 1933 em Paris e interior, com as três estrelas sendo consideradas a consagração (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

Ao longo do tempo, a hospitalidade passou a ser considerada um sinal de civilização e humanidade, desenhando os contornos e marcando os limites da cultura e da natureza, do civilizado e do selvagem. Dessa forma, a hospitalidade não é apenas uma forma essencial de interação social, mas ainda uma forma própria de hominização, uma das formas essenciais de socialização (MONTANDON, 2003).

2.3. Hospitalidade e Comensalidade

> Sabe-se que entre os homens ainda próximos do estado de natureza qualquer assunto de alguma importância é tratado à mesa; é em meio a festins que os selvagens decidem a guerra ou fazem a paz; sem ir tão longe, podemos ver nossos aldeões resolverem todos os seus negócios no botequim.
>
> Essa observação não escapou aos que seguidamente devem tratar de questões do maior interesse; eles perceberam que o homem alimentado não é o mesmo que o homem em jejum; que a mesa estabelecia uma espécie de vínculo entre os participantes de uma discussão; que ela os tornava mais aptos a acolher certas impressões, a submeter-se a certas influências; daí nasceu a gastronomia política. As refeições se tornaram um meio de governo, e a sorte dos povos passou a ser decidida em banquetes. Isso não é um paradoxo nem mesmo uma novidade, mas uma simples constatação. Leiam-se todos os historiadores, de Heródoto aos nossos dias, e se verá que, sem excluir sequer as conspirações, jamais houve um grande acontecimento que não tivesse sido concebido, preparado e ordenado nos festins (BRILLAT-SAVARIN, 1825, p. 60-61).

Uma das mais importantes características da hospitalidade é a oferta gastronômica. O ato de oferecer alimento ou bebida ao viajante ou estrangeiro é o símbolo máximo do bem receber (DIAS, 2002).

A primeira atitude do anfitrião é o gesto de oferecer bebida e comida ao seu convidado, especialmente em virtude da importância do copo de água e da xícara de café nos países mediterrâneos como símbolo do bem receber (GRINOVER, 2007).

Em virtude disso, é que Napoleão Bonaparte “nunca perdeu de vista o fato de que uma boa refeição pode ser instrumento valioso em diplomacia” (FRANCO, 2001, p. 220). Escoffier, um dos maiores ícones da gastronomia francesa, dizia que “a arte da cozinha é, talvez, uma das formas mais úteis da diplomacia” (PITTE, 1998, p. 760).

Por meio da oferta e da recepção do alimento é que se cria vínculo de confiança, interdependência, amizade e generosidade entre anfitrião e hóspede (TELFER, 1996 apud RANDALL, 2004). Nesta mesma linha defendida como acima descrito pelo primeiro grande autor em gastronomia em seu clássico *Fisiologia do Gosto*, Jean-Anthelme Brillat-Savarin, em 1825 – sabe-se que “todo acordo algo solene que reúna indivíduos e, sobretudo, grupos familiares concretiza-se pela realização de uma refeição em comum” (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 56).

Isso acontece porque o alimento se revelou de fundamental importância para o melhor entendimento da natureza da hospitalidade no mundo moderno (RANDALL, 2004). Na linha contrária ao foco no reabastecimento que a refeição tem apresentado nos dias atuais, há ocasiões especiais que demandam um evento com componentes fisiológicos, psicológicos e sociológicos (DOUGLAS, 1975 apud LASHLEY et al, 2005).

Tais componentes se constituem em ritos de passagem que têm um aparecimento cíclico na rotina doméstica (MITCHELL, 1999 apud LASHLEY et al, 2005), particularmente o do nascimento, o banquete nupcial e as exéquias, nas diferentes religiões (BOUTAUD, 2011). A refeição que acompanha estes eventos possui valor emocional simbólico (GILLESPIE; MORRISON, 2001 apud LASHLEY et al, 2005).

Cada evento social possui ritos próprios e, por consequência, uma refeição específica, criada para se tornar memorável e símbolo de cada momento especial. Ela é resultado de um constructo social, representando as tradições históricas e culturais de cada povo dentro de determinado período de tempo.

Além das ocasiões extraordinárias, há uma necessidade de sociabilidade e conviviabilidade intrínsecas à natureza humana e que impulsiona o homem a compartilhar a refeição com seus semelhantes, realizando o ato de “comer junto” (CASTELLI, 2005, p. 79) por simples prazer e entretenimento. Aí reside o espírito da comensalidade, do compartilhar a refeição com as pessoas com que se tem uma relação de afeto e/ou parentesco.

> O comer entre amigos é uma forma de reforçar os laços sociais da amizade, e é por isso que ocupa um espaço determinado na relação da amizade. Quando o sair para comer junto transforma a comida numa meta, sabe-se que a comida em si, que é ingerida, não deixa de dissimular, muitas vezes, o prazer de partilhar a amizade (ROLIM, 1997 apud GIMENES, 2010, p.194).

A comensalidade é uma das formas mais reconhecidas de hospitalidade. Ela se traduz no compartilhar a mesa com significado ritual e simbólico muito superior à simples satisfação de uma necessidade alimentar. O comensal, nesse contexto, nada mais é do que o hóspede, o convidado ou conviva (BOUTAUD, 2011).

A origem da palavra companheiro, do latim *com+pagno,* define o amigo como aquele com quem se divide o pão (DIAS, 2002). O compartilhar o pão em geral envolve algum ritual em torno do consumo dos alimentos e regras próprias de cada ritual (LASHLEY, 2004).

Portanto, o ato de oferecer comida significa uma oferta de inclusão, um reconhecimento, um acolhimento, assim como receber a oferta significa sentir-se aceito. Ou seja, a comensalidade traduz uma mensagem entre o anfitrião e o hóspede (GIMENES, 2010).

Há que se recordar ainda que a base da hospitalidade é o ato de contribuir com o abastecimento do alimento coletivo (LASHLEY, 2004). Nesse sentido, “a divisão do alimento é a base da conduta civilizada; é o que vincula os indivíduos, as famílias, as aldeias e as tribos” (VISSER, 1991 apud LASHLEY, 2004, p. 11).

Historiadores afirmam que já na Mesopotâmia, a civilização mais antiga de que se tem registro, os banquetes eram reuniões festivas de uma comunidade e

celebravam momentos importantes com cerimonias religiosas e profanas em que deveriam ser cumpridas algumas regras de comportamento (FLANDRIN; MONTANARI, 1998). Antes da civilização, o uso comum do fogo respondia a uma função social e a uma necessidade de convivência, no interior do grupo. Até o fim da era neolítica o fogo era situado fora da gruta e a partir desse momento passa a integrar o interior das habitações em lareiras de pedra polida ou terracota (BOUTAUD, 2011).

A refeição é um poderoso agente cultural que facilita a sociabilidade e reforça a ordem social (GOFTON, 1995 apud LASHLEY et al, 2005), fundamental para a caracterização do bem receber que a hospitalidade prega. No âmbito privado, um jantar festivo é símbolo de prestígio, bom gosto e boa situação financeira, além de bons contatos sociais, mas também indicativo de pretensão, privilégio e aceitação social (GIMENES, 2005).

No entanto, há outro aspecto da comensalidade que precisa ser visualizado: a ambiguidade da refeição, que se manifesta por meio de uma competição de ostentação muito comum à mesa. A disposição dos convidados, a louça, as toalhas, os talheres, o serviço, enfim tudo proporciona proximidade e distância ao mesmo tempo (MAFFESOLI, 2002). Ou seja, a refeição a princípio une os participantes (FLANDRIN; MONTANARI, 1998), “fazendo momentaneamente desaparecer as imposições e os desnivelamentos, (e) exacerbando-os” (LANGE, 1975 apud MAFFESOLI, 2002, p. 132). Ela traz um ambiente de disponibilidade, proteção, generosidade, confiança e abandono. Mas também pode fomentar a discórdia e o confronto, afinal nela os ânimos ficam em geral muito mais exaltados, especialmente se regada a vinho, cerveja ou a qualquer outra bebida alcoólica.

Além disso, a mesa provoca afastamentos identitários, entre civilizados e bárbaros, elites e pessoas comuns, quando não entre homens e mulheres deixados à distância. Na Grécia Antiga, entendia-se que a refeição era partilhada entre homens e deuses, sempre separados, em que os homens eram reduzidos a símbolos de oferenda ou práticas sacrificatórias para honra aos deuses (BOUTAUD, 2011).

A ostentação à mesa é prática comum ao longo da história e pode ser potencializadora de discórdias. No entanto, em muitas sociedades a comensalidade, bem como a hospitalidade, foram símbolos de civilidade (CASTELLI, 2005). Nesse sentido, as boas maneiras são um diferencial de requinte que demonstra a importância da etiqueta para todos os povos.

A teatralidade é uma característica intrínseca à comensalidade e serve de paradigma do ordenamento do social no restante da vida cotidiana, permitindo a comunicação e garantindo a estruturação social existente (MAFFESOLI, 2002).

> Como animais, os seres humanos sentem fome. Mas os ingredientes que ingerem devem, além de satisfazer-lhes as necessidades biológicas, cumprir certas características ligadas às escolhas, principalmente determinadas pelo gosto e pelo cheiro. Essas escolhas trazem consigo a marca cultural do meio na qual se desenvolveram. Alimentar-se, portanto, transcende o ato de 'matar' a fome, pois há a necessidade da satisfação dos apetites, ou seja, o desejo de 'voltar a experimentar a sensação de bem-estar consecutivo ao consumo alimentar. É aqui que se situam os fundamentos da arte de bem comer' (PILLA, 2005, p. 54).

A alimentação busca a gratificação do corpo, e a refeição compartilhada busca a comunicação, a troca (MAFFESOLI, 2002). A questão cultural nessa troca é tão presente que Bourdieu já afirmava que o gosto é utilizado para marcar a distinção entre grupos sociais (BOURDIEU, 1984 apud BELL, 2005). Afinal, ainda que "a alimentação seja um ato individual, na escolha dos alimentos intervêm uma série de condicionamentos que fazem com que tudo o que é comestível não seja consumido necessariamente em todas as sociedades" (SCHLÜTER, 2003, p. 16).

Dessa forma, a comensalidade confere igualdade aos membros de um grupo social e confiança na capacidade de reconhecer códigos culturais compartilhados (BELL, 2005).

> A função primordial da ingestão de alimentos é fornecer combustível e outros elementos que garantam a continuidade da vida do organismo, a partir da ingestão de carboidratos, gorduras, proteínas, vitaminas e sais minerais. Contudo, na composição da dieta, outras necessidades terminam por ter importância capital. O indivíduo escolhe a partir de um panorama alimentar que lhe é sancionado e das restrições de aquisição que lhe são impostas, principalmente as financeiras, se utilizando também de outros critérios subjetivos. É por isso que, quando se fala de consumo alimentar,

> muito frequentemente se fala também de consumo simbólico (GIMENES, 2010, p. 193)

Assim, observa-se um fenômeno cultural do cotidiano que permeia a gastronomia: a uniformidade nas escolhas alimentares pelos grupos sociais. Essa uniformidade cria um elo entre as pessoas do grupo, que se distinguem pelas opções de que dispõem. Grandes exemplos disso são o caviar, *foie gras*, *creme brulée*, entre tantos outros pratos que possuem diferencial de requinte e, por essa mesma razão, são exclusivos de determinada camada da sociedade e inacessíveis aos demais, criando uma particularidade e identidade entre o grupo social que a eles tem acesso.

Segundo Santos (2005), nenhum alimento é neutro. Ele defende que a historicidade da sensibilidade gastronômica "explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época" (SANTOS, 2005, p. 12-13).

Schlüter (2003) aplica a teoria de Maslow (1954) aos hábitos alimentares ao afirmar que além da satisfação das necessidades básicas e de segurança, o alimento é escolhido para consumo também a partir da necessidade de pertinência, *status* e auto-realização. Ou seja, pertinência a um grupo específico, *status* que demonstra uma ascensão para um grupo de referência e auto-realização em ter acesso a qualquer tipo de alimento, inclusive pratos exóticos e diferentes.

Ainda há a distinção social resultante da instituição das normas de etiqueta no serviço à mesa. O respeito à hierarquia, os papéis a serem exercidos durante a refeição, bem como o requinte, o bom gosto e a beleza que permeiam a refeição são elementos fundamentais para a determinação da categoria social à qual o grupo pertence.

Tanto no ambiente privado como público um dos aspectos mais importantes a ser trabalhado é a temporalidade da tradição gastronômica. Aqui, o tempo deve ser observado segundo os seguintes pontos de vista: o tempo orgânico, que se refere ao ciclo de vida dos alimentos e seu tempo de maturação; o tempo culinário, que se

refere ao tempo de cocção necessário à preparação do alimento para consumo; o tempo gastronômico, o tempo dispendido na degustação das preparações; e o tempo social, o tempo dedicado à comensalidade à mesa.

Há que se recordar ainda um último aspecto no tocante à diferenciação social no âmbito da comensalidade: o *glamour* da experiência gastronômica. Segundo Dumazedier, “restaurantes e bares, antes de ponto de serviço de comidas e bebidas, são lugares aonde se vai para ver e ser visto” (DUMAZEDIER, 1978 apud CAMARGO, 2003, p. 14). Esse aspecto envolve a ostentação no frequentar centros de alta gastronomia, um hábito que se concentra em apenas poucas camadas sociais.

O ato de “comer fora” envolve uma aventura e um preço, que pode ser o preço da exclusão, da condescendência ou da exploração. A aventura é representada pela onivoridade cultural que caracteriza a sociedade atual, em que há uma oferta muito ampla de opções culinárias, especialmente em virtude da oferta de degustação. E o mercado está consumindo essa diversidade gastronômica tão vasta (BELL, 2005).

A exclusão, a condescendência e a exploração são consequências das mudanças culturais pelas quais as sociedades estão passando. Até pouco tempo atrás, os onívoros culturais estavam centralizados numa camada social e suas atitudes eram essencialmente cosmopolitas. O acesso somente a eles garantido os diferenciava, tinham acesso exclusivo a produtos que ninguém mais tinha. No entanto, nos dias atuais a oferta diversificada permeia a sociedade como um todo, gerando um novo público. Muitos têm acesso a experimentar uma gama variada de insumos e ingredientes antes inacessíveis. E o caminho se tornou inverso: a busca agora passou a se concentrar nas próprias tradições e insumos locais. Portanto, “os alimentos consagrados pelos formadores de gosto são os mesmos dos quais, há algumas gerações, eles se distanciaram” (JAMES, 1996 apud BELL, 2005, p. 54).

Na linha contrária a Bourdieu, que defende que o gosto é usado para marcar a distinção entre grupos sociais, Bell diz que o gosto se voltou para dentro, para associar-se a grupos. Ou seja, “reconhecemos nossos pares pelo que comem e

onde comem e conseguimos nos sentir em casa toda vez que entramos em um restaurante e sentimos que este é o *nosso lugar*" (BELL, 2005, p. 55).

> Comer com os outros constitui correr um risco, quer esse risco seja *objetivo* (risco sanitário, por exemplo, porque comer na casa de alguém é confiar nele no que diz respeito à higiene), *psicológico* ou *biográfico* (porque partilhar uma refeição, convidar alguém para a sua casa, é mostrar-lhe uma parte de nossa intimidade), ou *simbólico* (risco de se comprometer em relação ao hóspede e, mais ainda, de se tornar um pouco como ele). (CORBEAU; POULAIN, 1991 apud BOUTAUD, 2011, p. 1221)

A mesa é também espaço para a dicotomia alimentar entre as concepções puritana e glutona, representada pelas restrições alimentares religiosas de um lado e o prazer à mesa de outro, assim como as proibições da ética e estética, em beneficio da saúde, representadas pela dietética. O apelo à moderação é uma constante ao longo da história, afinal "o prazer da mesa é muito mais bem experimentado quando responde a um princípio de equilíbrio" (BOUTAUD, 2011, p. 1222). Aqui a identidade do grupo reside na religião ou na preocupação em comum com a saúde e boa forma.

Buscando justamente esse equilíbrio à mesa, há dois fenômenos atuais que precisam ser explicados: o congelamento e a entropia. O congelamento é observado primeiramente do ponto de vista cultural – em que o tempo alimentar atual é minoritário em relação ao passado, o que favorece o florescimento da cultura da culinária, por consequência. Do ponto de vista espacial – tanto os espaços privados como públicos atuais voltados à alimentação são quase sempre assépticos e funcionais, com uma sofisticação altiva e fria; e do ponto de vista das práticas gastronômicas – reduzidas a fichas com cálculos calóricos, submetidas a um enquadramento ideológico (preparações práticas) e medicinal (preparações saudáveis). A entropia busca justamente o contrario, as novidades, tendências e novas práticas culinárias.

Dentro desse ambiente temos ainda a industrialização da alimentação, segundo o fenômeno da MacDonaldização dos costumes (FISCHLER, 1997 apud BOUTAUD, 2011), em que a alimentação é padronizada por meio do preparo e apresentação, além do local estereotipado e asséptico (BOUTAUD, 2011).

Corbeau e Poulain (1991, apud BOUTAUD, 2011) falam ainda sobre os “círculos de comensalidade”, círculos concêntricos nos quais comer com outros é desejável, aceitável, ou, ao contrário, deve ser evitado, proibido. Tais círculos são seletivos e sempre oriundos de diferenças sociais proeminentes.

> Compreendemos, a partir daí, o quanto é necessário de arte e de ciência para aplicar, ao pé da letra, as convenções do tipo comensal e respeitar o espírito da mesa, preocupado com tato, empatia e hospitalidade. Conciliar também os prazeres da mesa e a sensualidade gustativa com temperança e moderação. Admitir e até mesmo encorajar a surpresa e a improvisação dentro de um clima festivo ou amigável, mas saber antecipar e regular o fluxo dos acontecimentos à mesa. Uma dramaturgia pode ser muito complexa para certas formas de comensalidade modernas (BOUTAUD, 2011, p. 1225)

E todo esse contexto favorece a teatralidade que compõe o universo da comensalidade. E é a teatralidade o maior fomentador da ambiguidade presente à mesa, em que fazem parte a união e desunião entre os comensais como potenciais opostos.

A comensalidade no âmbito da hospitalidade amigável envolve, além da acolhida e da refeição, diferentes diversões para o hóspede de passagem ou visitante (PEYER, 1998 apud BOUTAUD, 2011). E a comensalidade, no âmbito da prestação de serviços, se refere à alimentação, que já caracteriza a hospitalidade, ainda que não esteja aliada à hospedagem (BELCHIOR; POYARES, 1987 apud DIAS, 2002).

O enfoque dado aqui buscou apresentar as nuances de diferentes olhares sobre o tema hospitalidade quando da recepção a um indivíduo por meio da comensalidade e os aspectos sociais aí envolvidos. No interior desta trama, hospitalidade e comensalidade, torna-se necessária compreender com mais detalhes, o lugar da gastronomia.

2.4 Hospitalidade, Comensalidade e Gastronomia

A partir do contexto da comensalidade, surge a gastronomia como o ramo do conhecimento que trata diretamente da alimentação humana, mas não se restringe apenas a ela. Afinal

> as relações entre o homem e o alimento podem ter diversos focos, tais como saúde, prazer, comportamento, hábitos culturais, entre outros. Sendo assim, estudar estas relações nos ajuda a encontrar, cada vez mais, caminhos que gerem mais prazer, sem esquecer-se da saúde (QUEIROZ, 2011, p. 168).

No entanto, apesar do ser humano depender da alimentação para sua sobrevivência, a gastronomia levou muito tempo para adquirir um olhar próprio, voltado para a refeição enquanto cultura.

O homem pré-histórico se dedicava exclusivamente à caça, pesca e coleta de insumos e somente se fixou em regiões ribeirinhas a partir do Período Neolítico, quando deu inicio à agricultura e criação de animais, além do armazenamento e conservação dos alimentos, bem como a invenção do forno de barro compactado. As primeiras civilizações da Mesopotâmia, Antigo Egito, Índia, China e Fenícia já promoviam a alimentação por meio de festividades e banquetes (FURTADO et al, 2010).

A palavra “gastronomia”, vocábulo composto de *gaster* (ventre, estômago), *nomo* (lei) e do sufixo *-ia*, que forma o substantivo, foi criada na Grécia Antiga por Arkhestratus em sua obra Hedypatheia (Tratado dos Prazeres), escrita por volta de 350 a.C. Ela significa etimologicamente “observância das leis do estômago” (VENTURI, 2010, p. 17).

Os gregos contribuíram ainda com os simpósios, banquetes em que eram realizadas discussões intelectuais durante a refeição. Neles havia música, canto, jogos, acrobacia e dança. E já existia a figura do cozinheiro, escravo que após alguns anos de dedicação podia ser libertado e promovido a *archimangeiro*, considerado um mestre em sua arte, como um *chef* de cozinha, com equipe de trabalho e muito prestígio (FREIXA;CHAVES, 2008).

A Roma Antiga, cuja população era basicamente composta de camponeses e guerreiros, durante o período de ascensão e grandes conquistas, adquiriu e adaptou diversos hábitos aprendidos com os gregos. A opulência que tais conquistas trouxeram se refletia à mesa, em que a suntuosidade era palavra de ordem, com grande desperdício de alimentos nos vomitórios, angariando crescente insatisfação popular que resultou em seu declínio (FREIXA; CHAVES, 2008).

Em 395 d.C. o Império Romano foi dividido entre o Oriente e o Ocidente. O Império Romano do Oriente, conhecido como Bizantino, desenvolvia o comércio e a distribuição de insumos dos mais variados, favorecendo o desenvolvimento da gastronomia (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

A Europa Ocidental, por sua vez, vivenciou a Idade Média, com a criação de mosteiros, conventos e abadias, locais que favoreceram a produção de diversos tipos de doces e bebidas alcoólicas, em especial a cerveja e o vinho. O final da Idade Media foi marcado pela criação das tabernas e estalagens, que serviam refeições aos viajantes. O início da Idade Moderna presenciou o crescimento das cidades graças ao comércio, a criação da imprensa e vivenciou o Renascimento (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

Nesse período, a Itália passou a ser símbolo de requinte no mundo ocidental mediante a criação de diversos manuais de etiqueta à mesa e a utilização de porcelanas, toalhas, objetos de ouro e prata e copos de cristal. Tais costumes foram levados à França pela florentina Catarina de Médici quando de seu casamento com Henrique II, e foram então absorvidos pela cultura parisiense, o que fez com que à França fosse atribuída a hegemonia cultural e gastronômica européia.

A opulência da monarquia culminou com a Revolução Francesa, em 1789, dando inicio à Idade Contemporânea, que presenciou o surgimento e crescimento dos restaurantes, além dos *traiteurs*, *delicatessens,* bistrôs, cafeterias, cervejarias e negociantes de vinho. Diversos importantes nomes da gastronomia datam desse período: Grimond de la Reynière, Jean-Anthelme Brillat-Savarin, Alexandre Dumas, Antonin Carême, Auguste Escoffier, Maurice Curnonsky, Prosper Montagné, Elizabeth David e Paul Bocuse.

No século XIX a França passou pela *Belle Époque*, que marcou de forma definitiva a supremacia francesa e instituiu Paris como o centro cultural e gastronômico do mundo, especialmente com a criação em 1895 da escola Le Cordon Bleu, referência à Ordem dos Cavaleiros do Santo Espírito, criada pelo rei francês Henrique III em 1578 cuja honraria era representada por uma cruz no pescoço e um cordão azul (o *cordon bleu*). Até hoje esta escola de culinária é a instituição de ensino de gastronomia mais importante e conhecida do mundo, com filiais em diversos países (LEAL, 2006).

Atualmente a gastronomia passa por uma dicotomia cultural em virtude da globalização em oposição a uma tendência à regionalização, assim como a disputa entre *Fast Food* e *Slow Food.* A internacionalização da cozinha que aconteceu a partir dos anos 1960 no mundo e de 1990 no Brasil provocou o fenômeno da globalização da alimentação, com o acesso a insumos e alimentos oriundos de diferentes locais do mundo. Por outro lado, a regionalização da cozinha passou a ganhar cada vez mais destaque nos ambientes gastronômicos. Tanto assim é que há um termo específico para denominar o produto oriundo de uma determinada região: *terroir.* Essa tendência visa valorizar o potencial de cada localidade a partir do que a região tem de melhor e que desta forma a caracteriza (FREIXA; CHAVES, 2008).

A partir do final da Segunda Guerra Mundial o *American Way of Life* (estilo de vida americano) se proliferou pelo mundo, modificando muito os parâmetros franceses de alimentação até aquele momento, cujo foco se concentrava em preparações muito elaboradas e de difícil execução. E isso trouxe o fenômeno da *McDonaldização*, um conceito que se tornou um paradigma do processo de maximização da produtividade no âmbito comercial alimentar, e é um derivativo imediato da alimentação rápida, conhecida como *Fast Food*. Numa linha totalmente contrária a esse processo de produção, há o movimento *Slow Food* criado em 1986 que busca resgatar a essência do convívio à mesa, do comer e beber devagar, e preservar as tradições de receitas e ingredientes regionais que se perderam com a globalização (FREIXA; CHAVES, 2008).

É nesse panorama atual que se desenvolve a comensalidade e, por consequência, a gastronomia, como área do conhecimento. Hoje a compreensão que se tem da produção alimentícia é resultado de todo o contexto acima apresentado e na culinária há “vestígios das trocas culturais entre os povos. As cozinhas são produtos de miscigenação cultural” (FRANCO, 2001, p. 249).

> Comer, então, implica um feito social complexo que coloca em cena um conjunto de movimentos de produção e consumo tanto material quanto simbólico, diferenciados e diferenciadores. E, nesse sentido, o consumo de alimentos e os processos sociais e culturais que os sustentam contribuem para a constituição das identidades coletivas, uma vez que são uma expressão de relações sociais e de poder (ALVAREZ, 2002 apud GIMENES, 2010, p. 195).

Nesse contexto, o alimento pode ser entendido como objeto de satisfação das necessidades dos indivíduos de acordo com a essência do consumo simbólico (BAUDRILLARD, 2000, p. 145). A simbologia do alimento no âmbito da hospitalidade o torna unidade funcional de um sistema de comunicações (BARTHES, 1997 apud GIMENES, 2010).

> Gastronomia é um campo multidisciplinar (ainda não uma ciência): inclui a atividade reflexiva e operacional sobre o ato de comer e beber, a análise de aspectos culturais e históricos, o gerenciamento dos processos de produção, a consideração das questões relacionadas à dieta alimentar e aos aspectos nutricionais e de saúde (TOMIMATSU, 2011, p. 37).

Na atualidade, a melhor definição para o termo gastronomia envolve “a arte do bem comer e do saber escolher a melhor bebida para acompanhar a refeição (GOMENSORO, 1999, p. 195), além da arte de preparar os alimentos para deles obter o máximo de satisfação” (VENTURI, 2010, p.17).

Em virtude de todo esse arcabouço cultural, a gastronomia, como ramo do conhecimento, reside na área da hospitalidade, especialmente a partir do contexto da comensalidade, da qual é parte intrínseca. E, como tal, será aqui estudada no tocante à formação acadêmica na área. Afinal,

> a arte da Gastronomia está intimamente ligada à hospitalidade, onde o ‘dar, receber e retribuir’ para consistir num ‘prato perfeito’, envolve o atendimento, o ambiente, a música, a sensibilidade, a percepção dos momentos vivenciados, pois a cultura, os hábitos e costumes das pessoas são diferentes e o profissional da área necessita estar atento aos detalhes (FURTADO, 2011, p. 15).

3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

> Caro professor:
>
> Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres; crianças envenenadas por médicos altamente especializados; recém-nascidos mortos por enfermeiros diplomados; mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e Universidade.
>
> Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: Ajude seus estudantes a se tornarem humanos. Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e Eichmans educados.
>
> Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças mais humanas.
>
> Carta hipotética escrita por um sobrevivente endereçada a Janusz Korczak (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2014)

A educação é “um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 80). Ela é realizada por todas as instituições sociais como prática social, mas como processo sistemático e intencional, ela deve ocorrer na escola. E a escola é “o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 2011, p. 45). A universidade é mais uma extensão desse espaço e atua com a educação, completando esse processo de transmissão de cultura que é sua função social.

3.1 Evolução da Educação Superior no Brasil

No Brasil, o ensino superior somente teve inicio em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao território nacional. Antes disso, os estudantes abastados eram enviados à Europa para completar seus estudos.

Somente na década de 1930 é que foram criadas as primeiras universidades brasileiras. E desde o inicio do ensino superior no Brasil, a realidade da educação superior no país mantém as mesmas características: o cenário se divide entre instituições públicas criadas por iniciativa das elites locais e instituições particulares como alternativa ao ensino público, religiosas ou não (DURHAM, 2005).

Entre 1946 e 1960 foram criadas 18 (dezoito) universidades públicas e 10 (dez) particulares ligadas à Igreja Católica (há apenas uma presbiteriana), dentre elas a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (SAMPAIO, 2000). Na segunda metade da década de 1950, iniciou-se um forte movimento estudantil pela reforma do sistema educacional, que buscava a ampliação de vagas nas universidades públicas e gratuitas, assim como a associação do ensino à pesquisa visando o desenvolvimento do país. Esse movimento estudantil criou a União Nacional dos Estudantes (UNE) que foi fortemente atuante na luta contra o regime militar (SANTOS, 2009).

Com o golpe militar de 1964, houve total repressão do governo e vigilância das universidades por mais de 10 (dez) anos. Em 1968 foi feita uma profunda reforma no ensino superior: extinção da cátedra, fim da autonomia das faculdades, criação de institutos, faculdades e escolas, introdução do sistema de créditos, ciclo básico antes da formação profissional, garantia da representação discente e docente, ingresso continuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo Ministério da Educação e Cultura e a universidade passou a articular ensino, pesquisa e extensão como seu foco principal (SANTOS, 2009).

Como o foco era o fortalecimento do Estado nacional a universidade passou a ser vista como “um espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário”. Essa estratégia foi utilizada também para “diminuir e até anular a idéia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e até a contestação”. Portanto, a pesquisa recebeu incentivo, mas era fracionada, reducionista e passava pelo crivo da crítica (CUNHA, 2000).

No período entre 1960 a 1980 houve grande aumento no número de matrículas em virtude do crescimento econômico pelo qual o país estava passando.

Entre 1985 e 1990 aumentou consideravelmente o número de instituições de ensino superior, o que colocou em risco a manutenção da qualidade de ensino. Em paralelo a isso, foi criada a Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), que lutava pela autonomia e democratização do ensino, com a participação ativa de docentes e discentes na gestão da universidade (BOAS, 2004).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe algumas inovações para o ensino superior: a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino mediante avaliações, como o Exame Nacional dos Cursos (ENC) e renovação periódica para o reconhecimento dos cursos ministrados.

A partir deste contexto do ensino superior, é importante ressaltar que a atividade de formação é “um intenso processo social de comunicação cujo mediador principal é o conhecimento, em suas múltiplas dimensões, dentre as quais as valorativas, as técnico-científicas, as políticas e sociais” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 22).

Em virtude disso, as finalidades da educação superior remetem aos novos desafios impostos pela globalização e pela revolução técnico-científica atual, especialmente nos países mais pobres, que têm necessidades das mais diversas, que vão desde a aprendizagem contínua até o fortalecimento da alta qualificação especializada, passando pelos interesses econômicos que interferem diretamente no ambiente da educação profissional. Em razão de sua situação econômica, estes países se tornam provedores de mão de obra barata, tanto em níveis básicos como mais avançados, fornecendo pesquisadores para seus vizinhos mais ricos (DIAS SOBRINHO, 2005).

Independentemente de fronteiras nacionais, a educação caminha para uma reforma que se centrará cada vez mais no aluno e que será culturalmente mais relevante (TATTO, 1997 apud ZEICHNER, 2003), mediante nova visão do processo

de aprendizagem segundo as experiências existenciais do aluno, seus recursos culturais e linguísticos e os recursos naturais locais (ZEICHNER, 2003). Nesta direção,

> A formação, além da capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos (DIAS SOBRINHO, 2005, ps. 91-92).

A dimensão ética da educação envolve obrigações de caráter educativo, desenvolvimento material da sociedade, produção de conhecimentos, formação intelectual e aprofundamento de valores democráticos, especialmente aqueles relacionados à equidade, autonomia, criticidade, nacionalidade, solidariedade, busca do bem comum e humanidade (DIAS SOBRINHO, 2005).

Há duas abordagens que devem ser atendidas pela educação superior em geral: os interesses privados do indivíduo e das empresas por meio da capacitação técnica e um olhar em âmbito público visando transmitir os valores que contribuem para a construção da cidadania (DIAS SOBRINHO, 2005).

A partir desse quadro, depreende-se a urgência de investimentos em educação de qualidade em todos os níveis, por meio de políticas educacionais adequadas às suas necessidades, proporcionando o fortalecimento da justiça, igualdade e qualidade de vida do indivíduo (DIAS SOBRINHO, 2005).

3.2 O Currículo por Competências na Educação Superior

A qualidade no ensino é premissa fundamental para a formação universitária. Para tanto, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004, que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação:

> Em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Cabe ressaltar que o objetivo da avaliação é verificar o aprendizado dos conteúdos, das competências e das habilidades necessárias para o exercício da profissão. Independentemente da escolha de uma linha de pesquisa, o referencial será apresentado do ponto de vista do Ministério da Educação e Cultura, que segue a linha do currículo por competências.

Dessa forma, o olhar que se tem sobre o currículo tradicional o compreende como atrelado ao conteúdo exclusivamente, o que impede a identificação do contexto em que o aluno vive e sua função social como um todo. E ainda, a perspectiva é centrada no professor e no ensino. Morin (2001) defende que, ainda que as disciplinas sejam organizadoras do conhecimento científico e trabalhem a divisão e a especialização do trabalho, elas restringem o conhecimento e buscam sua própria autonomia. Afinal a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, "um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de 'coisificação' do objeto estudado" (MORIN, 2001, p. 106), em que se esquece que o objeto "é extraído ou construído" (MORIN, 2007, p. 40).

Nessa linha, "o objeto da disciplina fica destacado e as demais disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte" (MORIN, 2001, p. 106).

> A história das ciências não se restringe à da constituição e proliferação das disciplinas, mas abrange, ao mesmo tempo, a das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas; enfim, é também a história da formação de complexos, onde diferentes disciplinas vão ser agregadas e aglutinadas. Ou seja, se a historia oficial da ciência é a da disciplinaridade, uma outra história, ligada e inseparável, é a das inter-poli-transdisciplinaridades" (MORIN, 2001, p. 107).

Por essa razão, atualmente a educação, especialmente a profissionalizante, adota o currículo por competências. Como a educação superior precisa atender a

uma necessidade de mercado dentro de uma economia liberal, seu ensino busca se enquadrar ao “modelo mundial” emergente por meio de cursos baseados na competência, formando estudantes que “adquiram competências profissionais que lhes permitam estar bem preparados para o mercado de trabalho” (BÉDARD, 2009, p. 133).

Segundo esse raciocínio, o currículo por competências mantém seu foco no aluno e na aprendizagem, lançando um olhar sobre os saberes, sua mobilização e utilização nas situações práticas (BEHAR et al, 2013). Segundo Rios (2011, p. 57-59), competência é “saber fazer bem”, respondendo a “necessidades historicamente definidas pelos homens de uma determinada sociedade”.

Nessa linha, a competência pressupõe a existência de três elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como de recursos de mobilização (afetividade), evolução (criatividade) e suporte (biofisiológico) (PERRENOUD, 1999).

As competências expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com a área de conhecimento em que atuam. Nos termos do artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99 pode-se compreender o olhar que o Ministério da Educação e Cultura tem sobre as competências profissionais:

> Art. 6º. Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.
> Parágrafo único – As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:
> I. competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
> II. competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
> III. competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Nessa mesma linha e corroborando a resolução, há ainda o Parecer CNE/CEB n.º 16/99 que diz:

> O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por

> competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.
>
> O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.
>
> Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

As competências envolvem quatro aspectos primordiais para a atuação do profissional no mercado, quais sejam (CASTELLI, 2005, p.188-191) :

1. Competência cognitiva – aprender a aprender

   Envolve a abertura do profissional em agregar recursos e tecnologias para manejar as oportunidades que surgirem. A disponibilidade e real interesse em aprender são primordiais para iniciar o aprendizado de um ofício.

2. Competência produtiva – aprender a fazer

   O aprendizado de habilidades e conteúdos ligados direta ou indiretamente à área do conhecimento em que atua. Ela envolve o domínio das informações concernentes à atuação profissional a partir da *práxis*.

3. Competência pessoal – aprender a ser e a conviver

   “A competência pessoal consiste no desenvolvimento total da pessoa e da sua personalidade, em especial nas dimensões da racionalidade, emotividade, espiritualidade e corporalidade” (CASTELLI, 2005, p. 190).

4. Competência de ponta – aprender a lidar com o futuro

   “A competência de ponta se traduz na capacidade de vislumbrar perspectivas profissionais e de lidar com metas estratégicas, a partir da leitura do potencial pessoal e de mercado” (CASTELLI, 2005, p. 191).

As habilidades, por sua vez, devem ser compreendidas como a capacidade de agir prontamente, mentalmente e por intermédio dos sentidos, com o uso ou não de equipamentos, de máquinas de ferramentas ou de qualquer instrumento relativos a sua área do conhecimento. Trata-se do aspecto prático do “saber fazer” que orienta a ação do profissional. As habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação, em realizações eficientes e eficazes, por meio da *práxis* que envolve uma construção mental que pode incorporar novos saberes.

Segundo Gagné et al (1988 apud BEHAR et al, 2013), as habilidades devem ser classificadas em intelectuais e motoras. As habilidades intelectuais são relacionadas aos processos mentais de organização e as habilidades motoras ou manipulativas são relacionadas à ação.

Dessa forma, a organização curricular das instituições de ensino superior devem enfocar as competências profissionais gerais, acrescidas das competências profissionais específicas por área do conhecimento, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e capacidade institucional da universidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), as competências gerais são concernentes ao ensino médio e se referem ao desenvolvimento das seguintes capacidades: comunicação; questionamento de processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções; raciocínio e a capacidade de aprender; compreensão e utilização da ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático.

Cabe ressaltar que, muito embora sejam conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e médio, tais competências devem receber reforço no ensino superior em disciplinas dotadas de transversalidade, como ética, comunicação, empreendedorismo, metodologia da pesquisa, tecnologias da informação e filosofia (no caso do bacharelado), entre outras.

Finalmente, considerando o escopo desta pesquisa, é importante enfatizar que a formação de um profissional competente deve necessariamente caminhar entrelaçada à formação cidadã do indivíduo capaz de assumir participativa e criticamente os destinos da sociedade de que faz parte.

4 O CURSO DE GASTRONOMIA

4.1 Evolução da Área de Gastronomia no Brasil

A evolução da gastronomia no Brasil passou por diversas fases ao longo da história, e as mudanças políticas, econômicas e sociais nacionais foram decisivas para seu fortalecimento. Para compreendê-la, é necessário um olhar sobre sua trajetória em território nacional.

> Para além dos aspectos técnicos (relativos ao cultivo e ao preparo de alimentos e bebidas) e biológicos (relativos à degustação e à digestão dos acepipes), a gastronomia é entendida como o estudo das relações entre a cultura e a alimentação, incluindo os conhecimentos das técnicas culinárias, do preparo, da combinação e da degustação de alimentos e bebidas, e ainda dos aspectos simbólicos e subjetivos que influenciam e orientam a alimentação humana (GIMENES, 2010, p. 188).

Todo o setor de hospitalidade somente passou a ganhar espaço no Brasil a partir do final da década de 1970, quando os grandes hotéis de luxo chegaram ao Brasil e, com eles, famosos *chefs* franceses para coordenar suas cozinhas (CASTELLI, 2005).

Não obstante isso, as mudanças demoraram a impactar a cultura nacional, pois esses serviços eram apenas acessíveis a determinada camada da sociedade, em virtude do alto custo dos ingredientes e necessidade de qualificação dos funcionários.

Até 1930 o Brasil era um país essencialmente agrícola, com enorme produção voltada à exportação. No entanto, com a crise dos anos 1930 a economia mundial entrou em colapso e isso desencadeou uma situação sem precedentes, com ênfase na crise do café que resultou na compra de toda a produção pelo governo brasileiro e conseqüente destruição da produção numa tentativa desesperada de manter a economia (FREIXA; CHAVES, 2008).

Visando o equilíbrio econômico nacional, a Revolução de 1930 passou a incentivar a industrialização como meta prioritária e o fortalecimento do Estado

Nacional. O resultado disso foi a criação do Processo de Substituição de Importações (PSI), que favorecia a produção industrial nacional em detrimento da importação de produtos estrangeiros (COSTA, 2011).

A consequência disso foi a estagnação completa do setor da gastronomia, pois os produtos estrangeiros de boa qualidade não poderiam ser adquiridos em razão das alíquotas altíssimas para sua importação, dificultando a realização de grandes produções culinárias.

Somente em 1990 essa situação se modificou com a redução das barreiras tributárias em que as alíquotas passaram de 60% para 12% (COSTA, 2011), como resposta ao quadro internacional de economia intercambiável.

Importante notar que houve um *boom* da hotelaria nacional na década de 1970 com a expansão econômica da época, além dos incentivos fiscais concedidos ao setor, como o Fundo Geral do Turismo (Fungetur), entre outros.

Já existiam alguns grandes hotéis no Brasil, mas o crescimento foi vertiginoso nesse período, especialmente com a chegada das redes internacionais Hilton, Nivory (Holiday Inn), Sheraton, Méridien, Club Mediterranée, Novotel e Caesar Park, e o desenvolvimento das nacionais Hotel Nacional, Tropical de Hotéis, Othon e Eldorado (CASTELLI, 2005).

Em paralelo a isso, a Empresa Brasileira de Turismo (Embratur), criada em 1966, estimulou fortemente as atividades turísticas no país, com a criação da Política Nacional de Turismo e da legislação para regulamentação dos profissionais do setor, bem como a classificação oficial da hotelaria para padronização das instalações e serviços para cada tipo e categoria de estabelecimento (SOLHA, 2002).

Na década de 1980, em virtude da instabilidade econômica e do crescimento acelerado da inflação, houve desaceleração no desenvolvimento do setor de hospitalidade. Afinal a hospitalidade sempre foi o primeiro setor a se ressentir em momentos de crise em virtude da volatilidade que lhe é intrínseca.

No início da década de 1990, o Brasil passou por diversas mudanças que favoreceram a estabilidade econômica, com o incremento na renda das pessoas e, por consequência, maior propensão para as viagens. Esse quadro melhorou a imagem do país no exterior, colaborou na abertura da economia para o mercado internacional e favoreceu a criação de novas fontes de investimento e financiamento para o setor (CASTELLI, 2005).

Até a década de 1990 o Brasil não tinha contato com a alta gastronomia européia, que aqui se estabeleceu somente com a abertura de mercado e a redução de impostos sobre alimentos importados, fazendo com que insumos até então inacessíveis aportassem no mercado brasileiro.

O setor de serviços atualmente encontra-se em plena ascensão, conforme previsto na teoria clássica do pós-industrialismo (BELL, 1976; DORDICK; WANG, 1993 apud CASTELLS, 1999) que combinou três afirmações e previsões:

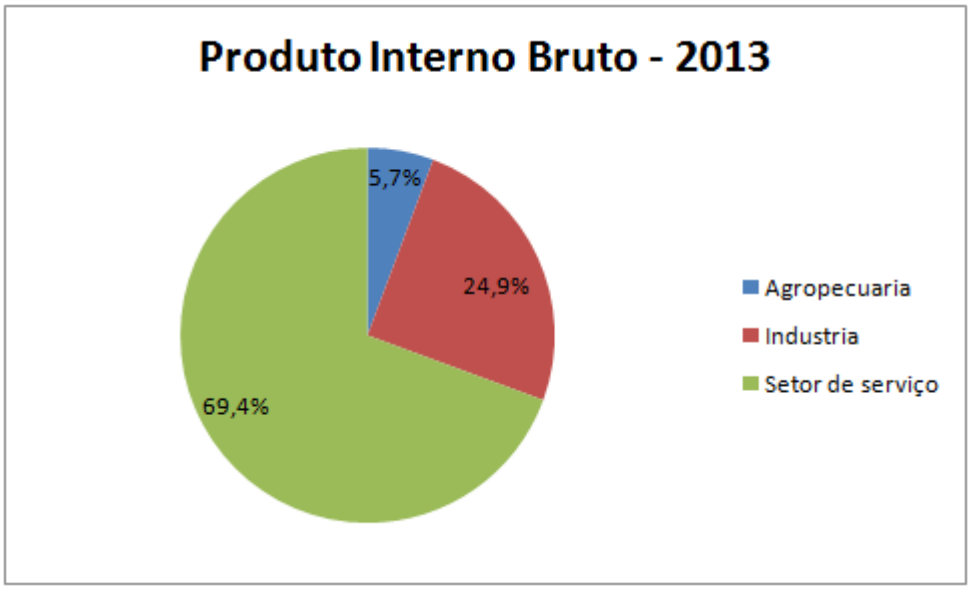
> 1. A fonte de produtividade e crescimento reside na geração de conhecimentos, estendidos a todas as esferas da atividade econômica mediante o processamento da informação.
> 2. A atividade econômica mudaria de produção de bens para prestação de serviços. O fim do emprego rural seria seguido pelo declínio irreversível do emprego industrial em benefício do emprego no setor de serviços que, em última análise, constituiria a maioria esmagadora das ofertas de emprego. Quanto mais avançada a economia, mais seu mercado de trabalho e sua produção seriam concentrados em serviços.
> 3. A nova economia aumentaria a importância das profissões com grande conteúdo de informação e conhecimentos em suas atividades. As profissões administrativas, especializadas e técnicas cresceriam mais rápido que qualquer outra e constituiriam o cerne da nova estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 267).

Com relação à primeira afirmação, atualmente a geração de conhecimentos é o epicentro do desenvolvimento econômico das nações, conforme já informado anteriormente. E a geração de conhecimentos se dá sobretudo no ambiente universitário, especialmente porque seus professores têm-se focado a cada dia mais em pesquisa e produção de conhecimento.

Em relação à segunda afirmação, já é fato comprovado notoriamente que o setor de serviços está em pleno crescimento. No Brasil, a participação do setor de

serviços em 1999 no Produto Interno Bruto (PIB) – soma das riquezas produzidas no país –, situou-se em 58,3%, respondendo por 57,2% da absorção de mão de obra na economia (IBGE, 1999). E em 2009, o setor de serviços respondeu por 68,5% do PIB e por mais de 70% dos empregos formais. Além disso, foi a atividade econômica que mais recebeu investimentos estrangeiros diretos: em torno de 45% das aplicações externas no setor produtivo (PEQUENAS EMPRESAS & GRANDES NEGÓCIOS, 2010).

Figura 1 - Produto Interno Bruto Brasileiro – 2013



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo IBGE, Departamento de Contas Nacionais, 2014.

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o ano de 2013, indicam que o crescimento do setor de serviços continua, afinal ele respondeu por 69,4% do PIB nacional, enquanto a agropecuária – que teve um crescimento em relação aos anos anteriores – respondeu por apenas 5,7% e a indústria por 24,9% (IBGE, 2014).

E quanto à terceira afirmação, ela se comprova por si só. A especialização é uma prática de mercado de trabalho, e cada vez mais existe uma demanda crescente por profissionais altamente especializados em seus respectivos segmentos.

Em virtude de todo esse panorama e com a chegada de diversos ingredientes internacionais importados que sofisticaram as produções culinárias nacionais – com especial ênfase no vinho – a gastronomia no Brasil passou a desenvolver-se de forma muito acelerada, o que levou a grande demanda por profissionais capacitados.

4.2 O Curso Superior de Gastronomia

O ensino da hospitalidade e especialmente o ensino da gastronomia sempre ganharam contornos tecnicistas ao longo da historia nacional. Afinal os cursos do setor em geral aconteciam nos próprios postos de trabalho, com “ênfase numa experiência ampla e inteiramente prática (...) e a experiência de trabalho na Europa Continental era considerada de modo favorável” (MEDLIK; AIREY, 1978 apud AIREY; TRIBE, 2004, p.390).

Como já mencionado, na Europa o início da capacitação de profissionais remonta a 1895, com a fundação em Paris da pioneira e mais famosa escola de gastronomia do mundo, Le Cordon Bleu. Nos Estados Unidos da América o início se deu em 1946, com a criação do Culinary Institute of America (CIA), outra instituição que é referência em educação para o setor até hoje (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

No mundo todo, durante o período de 1940 até meados da década de 1970, os cursos ministrados na área eram essencialmente profissionalizantes e realizados por instituições de ensino técnico; visavam apenas proporcionar mão de obra qualificada para entrar no mercado de trabalho rapidamente e atender a uma demanda emergencial, especialmente em virtude do grande crescimento do setor hoteleiro durante a década de 1970.

Mas a realidade brasileira demorou muito para se alinhar no tocante à gastronomia. Até meados dos anos 1990 a profissão de cozinheiro era exercida basicamente por “pessoas sem qualificação, em boa parte, migrantes vindos do Nordeste, e que tentavam a vida como operários, pedreiros ou nas cozinhas de restaurantes” (BIANCO, 1999 apud MONTEIRO, 2011, p. 197)

O primeiro curso técnico para a formação de cozinheiros no Brasil foi criado em 1969, pelo SENAC, em Aguas de São Pedro (QUEIROZ, 2011). Somente em 1994 o Serviço Nacional de Aprendizagem (Senac), em parceria com o Culinary Institute of America, lançou o curso de Cozinheiro Chef Internacional, o primeiro curso de gastronomia pago no país, que contava com professores americanos, *chefs* de cozinha que se mudaram para o Brasil. Até então eram oferecidos no Brasil apenas cursos de culinária com o objetivo de ensinar as moças a serem boas donas de casa ou truques básicos de cozinha (COSTA, 2011).

Os primeiros cursos superiores na área de hospitalidade aconteceram na seguinte ordem: o Curso de Bacharelado em Turismo na Faculdade de Turismo Morumbi (atual Universidade Anhembi Morumbi) em 1971 em São Paulo e o Curso de Tecnologia em Hotelaria na Faculdade de Administração Hoteleira da Universidade de Caxias do Sul em 1978 no Rio Grande do Sul (REJOWSKI, 1996).

Apenas em 1999 surgiram os primeiros cursos superiores de gastronomia no país: o Curso de Bacharelado em Turismo com Habilitação em Gastronomia na Universidade do Sul de Santa Catarina, em Florianópolis; o Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia no formato sequencial na Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo; e o Curso de Gastronomia nas modalidades sequencial e graduação na Universidade do Vale do Itajaí em Balneário Camboriú (MIYAZAKI, 2006 apud HEBBEL, 2011). No ano seguinte o Senac passou a oferecer o curso de tecnologia em gastronomia, proporcionando aos egressos deste curso a possibilidade de seguir carreira prática na cozinha ou acadêmica (COSTA, 2011).

Ainda assim, o número de cursos de gastronomia no Brasil era inexpressivo. Essa situação somente se alterou a partir do final da década de 2000, com um aumento significativo de cursos na área por todo o território brasileiro. Isso se deve em grande parte à crescente aceitação nacional da televisão por assinatura que exibe emissoras de televisão internacionais, em que são apresentados programas diversos sobre gastronomia e culinária. Tanto assim é que “a divulgação na mídia da profissão de *chef* de cozinha e dos programas de televisão acabaram por ‘glamourizar’ a profissão” (QUEIROZ, 2011).

> Verificou-se uma explosão de cursos superiores no final da década de 1990, que, de 52 cursos, em 1996, passou para 330, em 2002, considerando os cursos de turismo (284), hotelaria (22), turismo e hotelaria (19), gastronomia (3) e lazer e eventos (2) (SOLHA, 2002, p. 155).

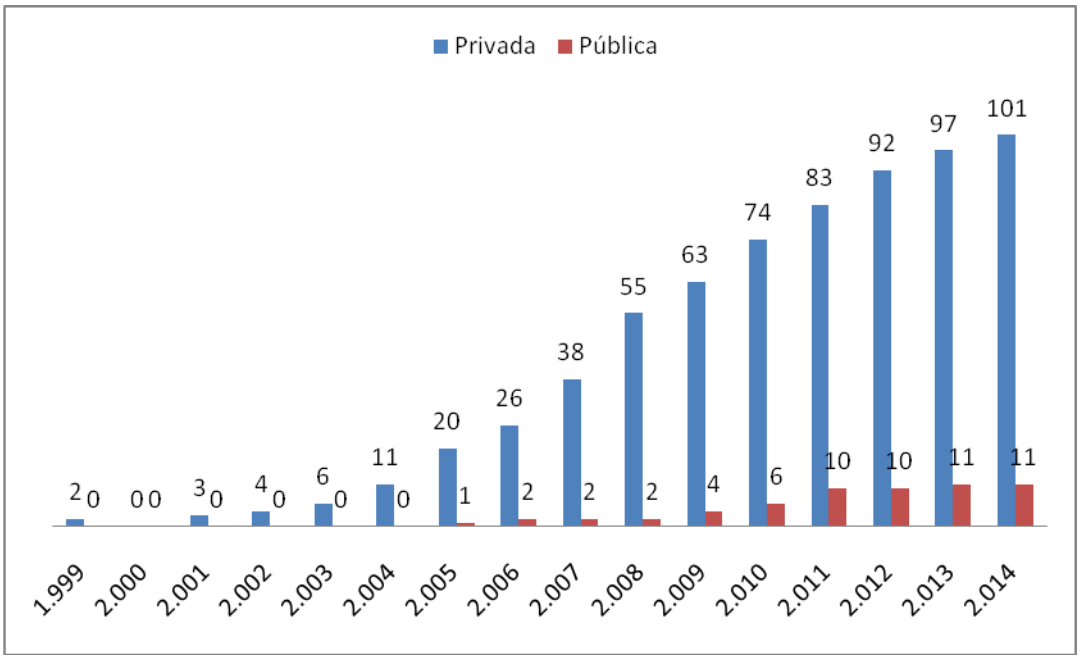
No contexto econômico houve crescimento gradativo na última década, o que é comprovado pelos números das últimas pesquisas realizadas no país. Em 2010, de acordo com a Revista Exame de janeiro de 2011, o mercado de alimentação faturou 180 bilhões de reais, 79% a mais do que em 2005 (COSTA, 2011).

Uma pesquisa publicada em 2011 pela Fundação Getúlio Vargas demonstra que o número de integrantes das classes A e B cresceu de 14 milhões de pessoas em 2001 para 20 milhões em 2010 (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2011).

Ainda, segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares – Análise do Consumo Alimentar Pessoal no Brasil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em parceria com o Ministério da Saúde e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão em 2008 e 2009, as famílias brasileiras gastaram 31% do seu orçamento com refeições fora do lar em comparação com os 24% que eram destinados a esses gastos em 2002 (IBGE, 2011).

Diante desse quadro, os números de cursos e matrículas na área de gastronomia vêm aumentando cada vez mais, o que demonstra o prestígio que a profissão hoje proporciona. No Censo realizado em 2009 pelo Ministério da Educação e Cultura, existiam 67 faculdades no Brasil oferecendo cursos de graduação em gastronomia. Em 2014 no *site* do Ministério da Educação e Cultura 112 instituições de ensino oferecem cursos de graduação na área, tanto em tecnologia quanto em bacharelado no Brasil, frisando que somente no Estado de São Paulo são 34 instituições (BRASIL, 2014). A Figura 2 apresenta dados significativos sobre a expansão do curso de gastronomia no Brasil, especialmente na categoria administrativa privada, o que comprova grande aumento de procura pela formação acadêmica no setor.

Figura 2 - Quantidade de Cursos de Gastronomia em Atividade por Categoria Administrativa – Brasil – 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no *site* do Ministério da Educação, 2014.

Importante ressaltar ainda que a procura pelo curso de bacharelado em gastronomia oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011 superou a proporção candidato/vaga de cursos tradicionalmente concorridos como medicina e engenharia, além de ser o segundo curso mais concorrido da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Apesar do crescimento da procura e, por consequência, da oferta do curso de gastronomia serem bastante expressivas, há ainda um longo caminho a trilhar para que possam ser equiparadas a cursos tradicionalmente concorridos, como direito e administração, pertencentes à área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, que respondem por quase a metade de matrículas efetivadas no Brasil (BRASIL, 2011).

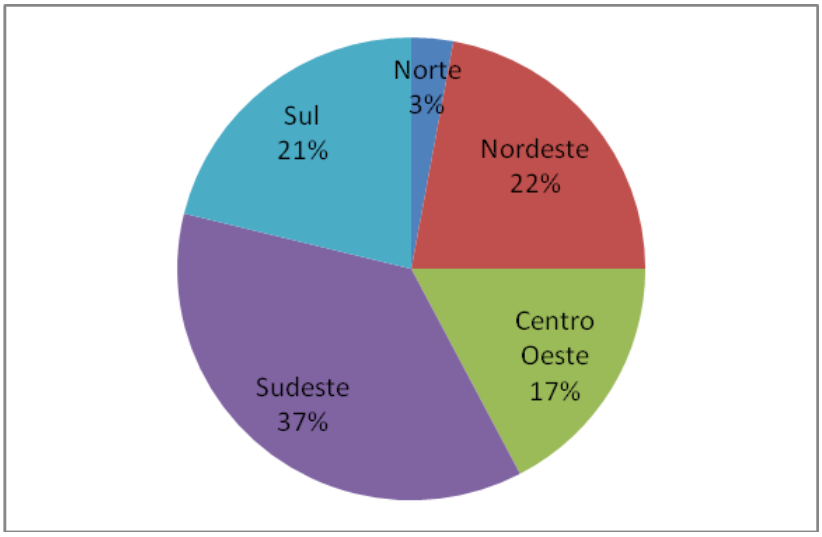
4.3 O Curso de Tecnologia em Gastronomia

Os cursos de Gastronomia se dividem entre bacharelado e tecnológico. Não mais existem cursos sequenciais na área. Há apenas oito instituições dentre todas que oferecem o curso no formato bacharelado, que proporciona conhecimento técnico e científico sobre a área. Dentre elas, quatro são instituições de ensino superior de categoria administrativa privada sem fins lucrativos: Universidade do Vale do Itajaí (Santa Catarina), Centro Universitário do Norte Paulista (São Paulo), Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina (Santa Catarina) e Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (São Paulo). As demais são universidades públicas federais: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O bacharelado conta com disciplinas práticas e teóricas ao longo de quatro anos. Na parte teórica, são trabalhados os conteúdos de história da gastronomia, bioquímica, microbiologia e segurança dos alimentos, funcionamento de restaurantes, desenvolvimento de pessoal e higiene, além de sociologia, matemática, estatística, psicologia, direito, legislação aplicada e gestão financeira. A prática compreende os conteúdos de elaboração de coquetéis e drinques, panificação, sobremesas, confeitaria, cozinhas brasileira e internacional, arte em frutas e legumes, enologia, café da manhã, serviço de quarto e cozinha alternativa. Em alguns cursos fazem parte do currículo aulas de inglês, espanhol e francês instrumentais (GUIA DO ESTUDANTE, 2014).

O curso tecnológico, por sua vez, conta com 104 (cento e quatro) instituições de ensino espalhadas por todas as regiões brasileiras: do total, a Região Norte responde por 3% (três IES); a Região Nordeste por 22% (23 IES); a Região Centro-Oeste por 17% (18 IES); a Região Sudeste por 37% (38 IES) e a Região Sul por 21% (22 IES), conforme figura 3.

Figura 3 - Cursos de Tecnologia em Gastronomia por Região – Brasil – 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no *site* do Ministério da Educação, 2014.

O curso de tecnologia em Gastronomia é mais focado na prática e em geral conta com conhecimentos sobre a área gerencial ou administrativa ao longo de dois anos. Nesse caso, o aluno passa a maior parte do tempo na cozinha, aperfeiçoando habilidades como o manuseio de instrumentos e técnicas de preparo. Recebe noções básicas de higiene e segurança alimentar e aprende a organizar eventos e banquetes. Há algumas disciplinas da área de administração e marketing, como custos, gestão de pessoas e empresarial. Algumas faculdades têm disciplinas especiais, como gastronomia hospitalar, dietas alternativas e técnicas dietéticas (GUIA DO ESTUDANTE, 2014).

Visando contextualizar o ensino tecnológico no Brasil, importante denotar seu início e trajetória: em 1968 foi proposta uma reforma universitária que, entre outros aspectos importantes, previa a criação de cursos profissionalizantes de curta duração. Em 1980 foi aprovada a Resolução CFE n.º 12/1980 que atribuiu aos cursos de tecnologia o grau de formação superior. Em 2002 o Parecer CNE/CP n.º 29/2002 foi taxativo no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Profissional de Nível Tecnológico ao determinar a estruturação de tais cursos de acordo com os interesses e demandas econômicos (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

As DCNs para os cursos tecnológicos classificam os cursos por eixo temático. A Gastronomia se enquadra, por suas características ligadas à comensalidade, na área de Turismo e Hospitalidade, juntamente com os cursos de Eventos, Gestão de Turismo, Gestão Desportiva e de Lazer, e Hotelaria. Além disso, o serviço de alimentos e bebidas é “um elo forte da cadeia produtiva do turismo, pois o turista necessariamente busca alimentação quando está fora do seu ambiente” (BRASIL, 2010).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais definem a caracterização desta área profissional compreendendo “atividades, inter-relacionadas ou não, referentes à oferta de produtos e à prestação de serviços turísticos e de hospitalidade”. Dentre os serviços de hospitalidade está incluída a alimentação, serviços de alimentação 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” (BRASIL, 2001, p. 23). Dentro dessa definição, as diretrizes indicam que o curso nesta área

> compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer. As atividades compreendidas nesse eixo referem-se ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são elementos comuns desse eixo. (BRASIL, 2007, p.6).

Importante frisar que o foco dos cursos de tecnologia reside na formação de gestores, administrando empresas ligadas à área de formação escolhida, buscando o domínio e aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos. São, pois, cursos regulares de educação superior 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 aos estudos, cursando uma pós-graduação *Stricto Sensu* – desde que a instituição de ensino que pretende ingressar o autorize – e *Lato Sensu* (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

Com o intuito de alinhar todos os cursos tecnológicos que existiam no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura, em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publicou em 2010, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, que passou a ser a referência para criação e manutenção dos cursos de tecnologia.

Este Catálogo define a única diretriz permitida para o curso de gastronomia dentre os cursos tecnólogos. Define também como carga horária mínima 1.600 (mil e seiscentas) horas, além da infraestrutura exigida composta de “biblioteca, incluindo 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” (BRASIL, 2010, p. 44 e 45).

O Catálogo determina o foco do curso:

> 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 historia 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 (BRASIL, 2010, p. 44).

Tendo em vista que a formação em gastronomia no Brasil possui em sua grande maioria natureza técnica e tecnológica, em que o foco se remete exclusivamente ao ensino profissionalizante, depreende-se que os olhares nessa área estão voltados primordialmente para o mercado de trabalho, deixando para segundo plano a compreensão acadêmica e o estudo científico do setor, comumente visto como apenas um meio para produção de alimentos, obrigatoriamente refinados e saborosos.

Tanto assim é que não há, no Brasil, programas de pós-graduação *stricto sensu* em gastronomia propriamente, mas somente para conteúdos afins, como alimentos, nutrição e hospitalidade. Isso evidencia ainda mais a falta de demanda por uma formação acadêmico-científica no setor.

4.4 Objetivos do Curso: Competências e Habilidades

O aumento de cursos de gastronomia no Brasil trouxe um novo perfil de interesse pelo curso, fazendo com que a diversidade que permeia o grupo de alunos ingressantes fosse muito ampla e constituída por pessoas das mais diferentes idades, etnias, culturas, situações econômicas e formações. O que une esse grupo de pessoas em geral é o interesse por desenvolver preparações harmônicas, lucrativas e saborosas, além de visualmente atraentes, com base numa formação científico-tecnológica.

Tendo em vista essa situação, é importante frisar a relevância das competências e habilidades ligadas à área de gastronomia na formação do profissional, bem como os conhecimentos gerais que devem ser trabalhados em cursos de educação superior e ainda, conhecimentos específicos em relação à área de hospitalidade.

As competências gerais foram apresentadas e detalhadas ao final do título 3.2. As competências específicas da hospitalidade foram elaboradas pelo Higher Education Funding Council for England - HEFCE (Fundo do Conselho de Educação Superior da Inglaterra) em 1998:

Estas competências se inserem num quadro muito amplo, no qual a administração da hospitalidade caracteriza-se por um núcleo que trata da administração de alimentos, bebidas e/ou acomodação em um contexto de prestação de serviços. Os seguintes conhecimentos/habilidades são apresentados enquanto perfil do profissional da área (HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND, 1998 apud AIREY; TRIBE, 2004, p. 395):

- Experiência prática em áreas operacionais, sendo uma combinação de treinamento escolar e estágio supervisionado.
- Habilidades pessoais, como comunicação, trabalho em equipe e autoconfiança (que também apresenta consequências para o recrutamento para cursos de educação superior).
- Especializações de administração da hospitalidade, como administração financeira, recursos humanos, sistemas de informação gerencial, marketing,

administração operacional (incluindo administração da qualidade do serviço), negócios e estratégia empresarial.

- Técnicas aplicadas de administração da hospitalidade, como administração do produto e sistema de *softwares* especializados.
- Especialidades do setor, como contrato de *catering*, varejo licenciado, *fast-food*, provisão do setor público, hotéis etc.

As competências da hospitalidade se referem às habilidades que o profissional da área precisa desenvolver para sua atuação profissional e envolvem em geral conteúdos de gestão, o que pode ser aplicado a todos os cursos que a ela se referem: turismo, hotelaria, gastronomia e eventos.

Quanto às competências e habilidades específicas para a gastronomia, há apenas a definição legal do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia que regulamenta a formação do tecnólogo (BRASIL, 2010, p. 44). Segundo define este catálogo:

> 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.

Por outro lado, a Universidade Federal do Ceará apresenta em seu currículo do curso de bacharelado em gastronomia as competências e habilidades referentes ao manuseio e técnicas de preparo de alimentos, aliadas à formação científica, empreendedora e profissionalizante, destacando o viés artístico-cultural a ser implementado ao longo da formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014):

- Competência artístico-cultural – Possibilita conhecimentos de diferentes culturas relacionadas à gastronomia mundial e regional. Paralelamente, a ênfase artística permitirá o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades artísticas e criativas na formação, gerando uma atuação diferenciada e inovadora.

- Competência científica – Oferece a compreensão científica sobre os alimentos e processos aos quais eles possam ser submetidos, dominando técnicas e procedimentos para seu manuseio.

- Competência empreendedora – O domínio dos conceitos e técnicas de gestão possibilitará ao profissional gerir e administrar seu ambiente de trabalho, podendo atuar de forma independente na formatação do seu próprio empreendimento ou na coordenação e assessoramento de profissionais da área ou áreas afins.

- Competência Profissional – A competência profissional pretende alcançar uma formação integrada de técnicas de processamento dos alimentos, das diferentes escolas de gastronomia estudadas no curso, assim como dará especial atenção à gastronomia regional, procurando valorizar a cultura e os produtos da região.

Menezes (2011) apresenta a identidade do estudante de gastronomia ao destacar que o mesmo deve ter criticidade, curiosidade, emancipação e principalmente autonomia como competências que definem desta identidade. Além disso, o autor aborda a importância de sua individualidade no aprendizado para que o estudante não bloqueie sua criatividade e espontaneidade e faça leitura crítica de tudo que aprende.

Portanto, é necessário que a formação do profissional em gastronomia seja crítica e libertadora, incentivando a curiosidade e contestação. É a escola emancipadora, fomentando a autonomia do estudante como formador de si próprio, dentro do contexto do aprender a aprender.

Esta abordagem defende ainda que a educação profissional não deve ter por finalidade exclusiva o preparo do aluno para o ingresso competente na vida econômica; isso seria reduzir a escola a um “campo de treinamento básico para o emprego futuro” e reduzir a formação profissional ao utilitarismo econômico, resultado do pragmatismo e da ganância, inclusive porque os alunos devem se

libertar do mito da competência no seu sentido estrito e substituí-lo pelo desejo de sabedoria acima de prestígio e dinheiro (MENEZES, 2011, p. 59).

A multidisciplinaridade torna-se o caminho a ser percorrido. Um dos nomes mais importantes da área de gastronomia ao longo da história, Brillat-Savarin (1825), aborda a multidisciplinaridade que entende caber à gastronomia, relacionando a gastronomia à história, física, química, culinária, comercio e economia política. Leal (2006) faz referencia à formação profissional no tocante ao amplo conhecimento de cozinha que o aluno deve adquirir. Queiroz (2011) traz um olhar sobre a compreensão e os estudos dos aspectos sensoriais na formação.

O responsável pelo estabelecimento dos fundamentos da gastronomia molecular, Hervé This, traz também os conteúdos de biologia, química e física para sua aplicação em técnicas culinárias, sem falar na arte, que entende ser o cerne da gastronomia (THIS; GAGNAIRE, 2010).

Carlo Petrini (2009) entende a gastronomia ligada à cultura, botânica, genética, física, química, agricultura, zootecnia, agronomia, ecologia, antropologia, sociologia, geopolítica, economia política, comércio, tecnologia, indústria, cozinha, fisiologia, medicina e epistemologia.

Não é por acaso que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entende que a gastronomia pertence à área de Ciências Sociais Aplicadas (HEBBEL, 2011).

Todas as competências e habilidades aqui apresentadas são pertinentes à formação do estudante de gastronomia, mas nunca se pode olvidar a importância da prática reflexiva em todas as atividades realizadas dentro do ambiente de uma cozinha. Ou seja, a *práxis* deve ser trabalhada amiúde em paralelo às competências gerais apresentadas no tópico 3.2 para garantir a formação completa do profissional de gastronomia durante o seu processo formativo.

A partir de sua formação, os profissionais de gastronomia possuem um sem-número de opções para atuação, desde a gestão de estabelecimentos de

alimentação até a especialização em algum tipo específico de cozinha, passando pela consultoria e docência.

Um *chef* de cozinha precisa de muito estudo e de muitos anos de trabalho e experiência para adquirir amplo conhecimento de cozinha, tanto popular como clássica. Ele deve ser estudioso de antigas receitas e técnicas culinárias para poder desenvolver algo novo, o que indica que a pesquisa deve fazer parte de sua formação. Deve ser curioso para não se deixar aprisionar pela tradição; estar sempre aberto às novidades e às discussões gastronômicas que acontecem mundo afora; possuir olhar crítico e cauteloso para avaliar as informações que recebe e buscar o equilíbrio para chegar a um sabor sutil e instigante nas obras de arte culinária que visa produzir (LEAL, 2006).

Deve superar as condições de descartabilidade, submissão e servilismo que sempre permearam a área de atuação dos profissionais de gastronomia a partir do estereótipo colonial do cozinheiro, como pessoa que não tem formação alguma, possui apenas experiência e dedicação, mas se sujeita a subempregos (MENEZES, 2011).

O *chef* de cozinha deve ainda viajar para conhecer os alimentos, insumos e a cultura gastronômica de diferentes localidades, o que “complementa a experiência de vida e também aumenta o conhecimento do viajante, colabora para o aumento do repertório de um cozinheiro” (MACHADO, 2011, p. 147).

Importante é o repertório de um *chef*, afinal tudo que ele conhecer e compreender da sua área de atuação é fundamental no momento de sua criação, recriação ou inovação. Além disso, consolidar o conhecimento adquirido pela leitura, pela vivência, torna a conexão do profissional com o mercado de trabalho muito mais dinâmica, ampliando sua criatividade (MACHADO, 2011).

5 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A universidade é a instituição social e laica mais duradoura e contínua do mundo ocidental. Isso se deve “à sua capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente, sem, entretanto, se desnaturar ou afastar-se de seus princípios essenciais” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 29). Nessa linha atuam os professores de ensino superior, buscando compreender seu papel de educadores e pesquisadores.

No Brasil, a ampliação do número de matrículas e de instituições de ensino superior no Brasil apresentada no tópico 3.1 acarretou no aumento de contratações de professores para o magistério superior. Esse aumento vem a agravar um quadro já bastante complicado da realidade universitária: professores que não possuem formação pedagógica e científica específica para a docência e que a exercem sem a devida profissionalização ou qualquer valorização (DIAS SOBRINHO, 2005).

Além de todos os problemas que vivencia em sua prática profissional que serão a seguir esmiuçados, o professor enfrenta o maior desafio da globalização solidária: a partilha do conhecimento para a construção solidária da humanidade e autonomização do indivíduo (DIAS SOBRINHO, 2005).

5.1 Formação Docente para o Ensino Superior

Apesar de todas as reformas educativas ocorridas no Brasil ao longo de toda a história da educação superior, há um tema que recebeu pouca atenção: a formação e preparação do professor do ensino superior. Isso é o que comprovam diversos estudos (BALZAN, 2000; MOROSINI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata da educação superior no Capítulo IV, mas não aborda a formação docente necessária para a prática do ensino superior (BRASIL, 1996). Isso

demonstra ambiguidade sobre o valor da profissionalidade docente; a lei é clara quanto à necessidade de formação específica para os demais níveis de ensino, mas pouco valoriza o conhecimento pedagógico na formação do professor do ensino superior (CUNHA, 2009).

A única determinação é que o professor tenha competência técnica, mas não define o significado disso (FERENC; MIZUKAMI, 2005). Concebe a docência universitária como processo de preparação para o exercício do magistério, não como processo de formação (PIMENTA et al, 2003).

Essa preparação deverá ser realizada prioritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – assumidos como formação continuada, não formação inicial. No entanto, estes são voltados apenas para a formação do pesquisador e não para práticas pedagógicas do cotidiano (SOARES, 2009).

Como há multiplicidade e variedade no universo docente do ensino superior brasileiro, não é possível trabalhar com a identidade que o evidencie. Não há formação específica para este grau de ensino, com conhecimentos de base para o magistério ou "uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência". Esta formação se encontra adstrita a "uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária media de 60 horas" (ANASTASIOU, 2002, 2003 apud FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 4).

Na ausência ou fragilidade da formação, conforme a própria lei estabelece,

> (...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Por outro lado, há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação pedagógica; requer apenas conhecimentos exclusivos sobre a

área específica em que são ministradas as aulas. Isso gera descomprometimento do professor, que não se responsabiliza pelo processo de ensino e aprendizagem por desconhecer sua participação nesse processo. O docente, em geral, trata o magistério aqui como uma segunda opção e não outorga quase nenhuma importância à sua atuação enquanto profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Este docente se torna “um conhecedor especializado e um ignorante generalizado” (SANTOS, 1994 apud CUNHA, 2000, p. 45).

A partir desse cenário, o professor atua de maneira intuitiva, sem autonomia ou conhecimentos solidamente construídos sobre as metodologias de que dispõe para ministrar seu conteúdo; recebe ementas já prontas e realiza o planejamento das suas aulas individual e solitariamente, desconhecendo o contexto do curso em que o estudante está inserido, bem como sem orientação alguma sobre processos de planejamento, metodologias de ensino e avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

E ainda há uma outra problemática que se apresenta a partir dessa realidade: a atividade do professor do ensino superior “não é concebida nem percebida como uma profissão”, que deveria “dominar uma base de conhecimentos especializados antes de assumir, de maneira criteriosa e ética, responsabilidades nesse setor de trabalho”. Os professores deveriam possuir conhecimentos especializados em pedagogia, didática, avaliação, relacionamentos interpessoais, entre tantos outros inerentes à profissão docente (TARDIF, 2009, p. 61).

Há que se considerar ainda a grande dificuldade enfrentada pelo docente em razão de situações atuais: resguardar o *ethos* público e social do aluno, trabalhando pela formação de cidadãos e profissionais dotados de sensibilidade ao que tem valor público, em face da “ideologia do individualismo possessivo e da competitividade que estão no centro da economia de mercado global”; lidar com a “explosiva expansão e transformação dos conhecimentos, potencializada pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação”, realidade atual em que o conhecimento se amplia constantemente, dificultando ao professor o acesso a essa gama de informações simultaneamente à sala de aula e conseguir analisar o que é pertinente a ser trabalhado de acordo com o conteúdo que leciona (DIAS SOBRINHO, 2009).

O trabalho docente possui caráter coletivo e interdisciplinar, e contribui com o processo de humanização, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Educar na universidade significa “ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 81).

Por essa razão, o olhar sobre a educação deveria destacar o papel do professor, afinal ela se tornou “um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (GATTI, 2010, p. 11). O educador é a figura central desse cenário.

Segundo Tardif e Lessard (2005), as transformações atuais das sociedades do trabalho se devem em grande parte ao trabalho docente. Primeiramente porque o setor de serviços há muito superou o setor produtivo; em segundo lugar porque os professores estão em posição estratégica nos locais de geração do conhecimento, em geral, na área de pesquisa (TARDIF, 2002), em que os grupos de profissionais dominantes têm suas funções centradas em “processos de produção, gestão, manipulação e armazenamento dos conhecimentos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18) a partir da “sociedade cognitiva” (COMISSÃO EUROPÉIA, 1995 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18) que se mostra cada vez mais forte e presente. Em terceiro lugar, há uma proliferação crescente do número de profissões, que exigem do profissional um nível de especialização a cada dia maior, o que somente pode acontecer em nível acadêmico. Em quarto e último, há diversas ocupações no mercado de trabalho que são consideradas interativas por demandarem competências reflexivas de alto nível para atenderem a demandas relacionadas a interações humanas. Tais ocupações exigem trabalhadores com qualificações elevadas e conhecimentos abstratos de natureza universitária, o que conduz novamente ao ensino superior e seus profissionais.

Estas transformações, aliadas ao crescimento expressivo do número de instituições de ensino superior em razão do aumento da demanda escolar, fazem parte “do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da

distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Lessard e Bourdoncle (2002 apud TARDIF, 2009) postulam três concepções sobre a universidade: a universidade "liberal", a universidade "de pesquisa" e a universidade "de serviço". Cada uma serve a um conceito proprio e possui características específicas.

A universidade "liberal" tem por finalidade desenvolver pensadores e atua na formação moral e intelectual dos jovens, por meio da apropriação da verdade. A universidade "de pesquisa" trabalha o desenvolvimento científico e tecnológico e a divulgação de novos saberes por meio da pesquisa. E a universidade "de serviço" privilegia a cultura e a ciência a serviço da formação do ser humano, sendo mais ligadas à profissionalização (LESSARD; BOURDONCLE, 2002 apud TARDIF, 2009). Na universidade "de serviço" convém destacar o ensino sequencial e tecnológico.

Enquanto na Europa as universidades "liberal" e "de pesquisa" são predominantes, nas Américas – e em especial no Brasil – sobressai a universidade "de serviço". Na Europa, especialmente França e Suíça, o ensino profissional está adstrito às altas escolas especializadas, como no caso da gastronomia, a mais renomada de todas, Le Cordon Bleu.

A universidade "de serviço" trabalha basicamente com a formação profissionalizante que, segundo Bédard (2009, p. 147), "não pode permanecer por mais tempo como a 'torre de marfim' dos conhecimentos" e "devem ser 'inovadoras' a fim de sobreviver numa sociedade não só baseada no saber, mas, também, no desempenho e, portanto, nas competências".

A coexistência desses diferentes focos da universidade traz uma exigência a cada dia maior ao professor, que deve gravitar no ambiente da pesquisa permanentemente, colaborar com a dinâmica universitária – "concepção, operacionalização, regulação, avaliação, inovação, promoção, revisão" dos cursos de formação –, e aplicar sua competência profissional na oferta de serviços à

coletividade para captação de alunos (TARDIF, 2009, p.60). A coexistência destes focos deve estar presente na vida e na prática dos professores. Contudo,

> Na seleção de professores, se atribui mais peso a suas produções científicas do que a suas realizações profissionais, e eles são mais interrogados sobre as suas intenções de pesquisa, negligenciando-se, muitas vezes, sonhos e ideais, quanto à formação dos estudantes. Na sua promoção e no seu reconhecimento, a pesquisa ocupa um espaço muito importante e demitir-se-á mais facilmente um professor pela sua inabilidade na pesquisa do que no ensino (TARDIF, 2009, p. 59).

Não obstante isso, ainda há a dualidade que o professor enfrenta por conviver em dois ambientes distintos: a pesquisa, que vive a historicidade do aluno e trabalha num sistema de comunidade que se dá por meio de grupos; e a sala de aula, em que o foco está no individualismo profissional, no qual o ensino é fragmentado e a interdisciplinaridade apenas um ideal a ser alcançado.

A partir da premissa de que os saberes no âmbito universitário têm seus estoques de informação sempre renovados (TARDIF, 2002), pode-se afirmar que “os conhecimentos estão sendo gerados em contextos de aplicação, isto é, buscam responder a demandas e solucionar problemas das empresas ou de setores da sociedade”. Isto faz com que o conhecimento se torne a cada dia mais utilitarista (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21), especialmente, porque “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28).

Com a ciência adquirindo esse cunho prático, ocorre uma “ruptura das fronteiras disciplinares”, afinal um problema real envolve um conhecimento não fracionado, obrigando a aplicação transdisciplinar do conhecimento, inclusive com o incentivo ao trabalho em equipe, por meio de um “diálogo interdisciplinário e interinstitucional” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21).

Porém, o trabalho do professor é autônomo e solitário na elaboração de seu conteúdo a partir de um plano de ensino pré-determinado. Além disso, ele toma o estudante num nível desconhecido e espera finalizar o período letivo com um acréscimo ao seu conhecimento, não iniciando ou completando a educação de um

aluno. Assim, ele geralmente nunca verá o resultado de sua atuação (TARDIF; LESSARD, 2005).

Dentro desse universo, há os objetivos educacionais, que muito embora sejam observados “como favoráveis à autonomia dos professores” acarretam “exigências que aumentam a carga profissional” (DURAND, 1996 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 205).

Ocorre que, muito embora bem definidos, esses objetivos foram pré-determinados sem a participação do docente e sem um olhar sobre a especificidade que cada turma de alunos apresenta. Por essa razão, sua construção “dá muito espaço a que precisa atingi-los, mas ao mesmo tempo aumenta seu engajamento num trabalho de tradução e de precisão, e deixa-lhe o sentimento de impotência que, muitas vezes, os objetivos irrealistas causam” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 205).

Isso acontece porque a atividade docente não envolve um trabalho material (um resultado tangível, ponderável e separável do processo de trabalho), mas sim um trabalho cognitivo (interpretação de símbolos e informações, materialmente intangíveis e envolve material intelectual) e um trabalho sobre e com outros seres humanos (que envolve relacionamentos interpessoais e um tratamento específico). Por isso se trata de trabalho composto e, como tal, deve ser tratado, pois demanda grande esforço mental por parte do educador (TARDIF; LESSARD, 2005). Especialmente porque a profissão de docente

> exige mediar o conhecimento científico necessário à formação pretendida com dados da realidade, com o funcionamento cerebral e a capacidade de abstração e volição do estudante universitário, superando formas seculares de transmissão do saber na universidade (ANASTASIOU, 2009, p. 151-152).

Um quadro mais grave ainda se delineia na universidade: a privatização estimula a mercantilização e mercadorização da educação superior, seguindo uma lógica de mercado, que atinge até mesmo as instituições públicas. Além disso, a crescente expansão do sistema criou a necessidade do aumento de contratações de professores, submetidos a contratos e condições de trabalho precários e instáveis,

que se desdobram em aulas em várias instituições simultaneamente (DIAS SOBRINHO, 2009).

A consequência desse quadro é a queda na qualidade de ensino, contando até mesmo com professores despreparados para a docência, muitas vezes formados em cursos de pós-graduação rápidos e produtivistas (DIAS SOBRINHO, 2009). Muitas vezes, nem isso ocorre, porque em muitos casos os professores não possuem um nível mais elevado do que os alunos que pretendem formar (UNESCO, 1998 apud ZEICHNER, 2003).

Esse quadro se agrava quando a docência e seus agentes se subordinam à esfera da produção, tendo como função principal “preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho”. Em virtude disso, “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’”. Nesse sentido, o trabalho é produtivo, ao passo que a escolarização é “dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). Por essa mesma razão, os agentes escolares são vistos como “trabalhadores improdutivos” (BRAVERMAN, 1976; HARRIS, 1982 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17), seja como “agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo” (BOWLES; GINTIS, 1977 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17), seja como “agentes de reprodução sociocultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1970 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

Vale lembrar ainda a importância das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura para revalidação de cursos de graduação e recredenciamento de instituições de ensino superior a partir de diversos critérios de qualidade. Tais avaliações, muito embora tenham um cunho positivo e visem à manutenção da qualidade de ensino no Brasil, ameaçam justamente o que buscam resguardar. Isso acontece porque houve uma inversão no papel do Estado, de provedor da educação por meio das universidades públicas para o papel de supervisor e regulador do sistema de ensino superior (SOARES, 2009). E ainda, “os processos de aprendizagem se desvalorizam ante as práticas externas e supostamente objetivas

de mensuração de rendimentos e classificação ou hierarquização de cursos e instituições" (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 30).

O modelo capitalista atual se reflete na educação por meio do *ranking* nacional dos cursos, programas e universidades, também pela distribuição de recursos por meio de bolsas de estudo, financiamento de pesquisas e construção de laboratórios entre outros. Esse investimento busca retorno do que foi aplicado, regulando a autonomia da universidade e, por consequência, do professor, que deve trabalhar a partir de padrões de produtividade pré-determinados, caso contrário estará fora do sistema que reconhece a sua legitimidade (CUNHA, 2000).

Ainda compõe esse quadro a desvalorização cada vez mais evidente do papel dos educadores, especialmente aqueles que atuam na educação profissional, tratados como "simples técnicos reprodutores de conhecimentos e/ou monitores de programas pré-elaborados" (PIMENTA, 2009b, p. 15), negando "aos que realizam a faina cotidiana de ensinar e à própria educação de professores um papel significativo na plasmação e na definição do rumo de sua atividade" (ZEICHNER, 2003, p. 40).

> Pode não ser mera coincidência que a crescente economização da sociedade e, em particular, da educação superior, o esgarçamento da comunidade, a perda progressiva dos horizontes éticos, a desintegração das referências públicas, as crises de sentido que atingem todas as dimensões da vida humana coincidam com a desprofissionalização do professor, a negação da especificidade educativa de seu trabalho e a desvalorização de seu papel social. Recuperar a autonomia e a dignidade da profissão docente é central para a construção das bases da cidadania e a consolidação da democracia com justiça social e desenvolvimento fundado em princípios e valores de dignidade humana (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 31).

A situação da educação superior apresenta um quadro bastante peculiar, conforme restou demonstrado acima, o que sobrecarrega o trabalho docente, tentando conciliar as expectativas de mercado, da instituição, do estudante e do próprio professor em relação aos conteúdos a serem ministrados, bem como às competências, habilidades e saberes que se espera construir em sala de aula e laboratórios.

Não há soluções fáceis e rápidas para as questões levantadas, o que se visualiza apenas são possíveis recursos para minimizar a gravidade dos problemas acadêmicos atuais.

Uma situação muito grave acontece com muita frequência: o professor acredita que não tem responsabilidade alguma sobre os estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade; acredita que a responsabilidade é do próprio aluno em todos os casos (TARDIF, 2009).

No entanto, é importante lembrar nesse momento o papel do professor enquanto educador, buscando a aprendizagem como foco central e final do seu trabalho em sala de aula. E, passando a comprometer-se com o ensino, o docente deverá compreender em que consiste uma boa aprendizagem, primeiramente tomando conhecimento das dificuldades que enfrentam os alunos para auxiliar na sua superação (POZO, 2002). Afinal a aula não é um mero copiar anotações para estudar e memorizar (ANASTASIOU; ALVES, 2005); é necessário pensar a prática profissional docente “à margem de reducionismos, distorções ou simplificações” (JESUS, 2013, p. 113).

Há uma proposta de reforma educacional mundial que traz uma nova visão do processo de aprendizagem, com a sugestão de diversas mudanças:

> (...) valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e linguísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes; tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuição do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida (ZEICHNER, 2003).

Para tanto, as palavras de ordem são cidadania e autonomia; o exercício da cidadania fundamentado no conhecimento, para formação de uma base crítica a partir da epistemologia e a partir de uma democracia cognitiva, em que todos têm acesso à educação e ao conhecimento. Ou seja, o aluno cidadão passa a ter ciência

do mundo ao seu redor, da realidade que permeia a sua existência e a compreender fundamentalmente os aspectos envolvidos na sua construção enquanto profissional e cidadão.

O respeito à autonomia, por meio da liberdade de pensamento e criatividade, deve proporcionar “condições básicas de um exercício profissional democrático e potencialmente inovador” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 29). A autonomia do estudante é o foco principal da educação, eis que oferece todas as possibilidades que estão à frente do egresso quando da finalização de seu curso. Por isso ela é tão importante, afinal reúne todo o conhecimento a que o aluno teve acesso ao longo do seu processo formativo, além dos valores que foi construindo durante esse período mediante a postura dos profissionais com quem manteve contato constante.

Segundo Cunha (1989), as habilidades de ensino que um professor deve apresentar estão relacionadas com a organização do contexto da aula, explicitar aos alunos os objetivos do estudo que vão realizar, localizar historicamente o conteúdo, estabelecer relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber, apresentar ou escrever um roteiro da aula, incentivar à participação do aluno, estabelecer uma forma de diálogo, manter um ambiente verbal da sala de aula para uma aula participativa e até criativa, e trazer as dúvidas ou a produção (no caso de projeto ou experiência) individuais para o contexto do coletivo.

Ela acrescenta ainda que nada é mais significativo do que partir da experiência do aluno para dar ancoragem ao conhecimento organizado, além da utilização de reforço para tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos por meio de uma linguagem acessível e não como uma forma de poder acadêmico.

Outras práticas são recomendáveis: a construção de exemplos para trabalhar a relação teoria-prática e tornar a aula objeto de investigação, fazer o uso adequado de recursos de ensino, elaborar o material didático com cuidado, trabalhar a movimentação no espaço de ensino para manter o nível de atenção do aluno, estimular a divergência e a criatividade e provocar a dúvida entre os alunos como

estímulo à pesquisa. E finaliza com a indicação de uso de certa dose de senso de humor no trato com os alunos (CUNHA, 1989).

Aos olhos do aluno, o bom professor é aquele que possui conhecimento de sua disciplina, habilidade para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. O professor deve se mostrar próximo do aluno, do ponto de vista afetivo, e demonstrar um compromisso com a atividade que exerce. Ele deve manter um bom relacionamento com sua área de conhecimento (*network*), com a percepção de ciência e de produção do conhecimento, bem como com a metodologia das aulas. O aluno espera que o docente manifeste preocupação com a aprendizagem e com a satisfação do aluno por meio do diálogo, ainda que seja exigente. E sempre com bom humor (CUNHA, 1989).

A educação deve atuar na formação de sujeitos sociais autônomos que, mediante o conhecimento técnico e uma formação humanística e reflexiva, se insiram crítica, criativa e construtivamente na produção da vida pública. Isso somente pode ocorrer a partir de uma democracia cognitiva, gerando acesso livre ao conhecimento; e da superação da "fragmentação do conhecimento disciplinar" que se desenvolva "em redes pluridisciplinares" (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 26-27).

Fullan cita o teórico do currículo sul-africano Jonathan Jansen para alegar que é necessária uma "descolonização mental" do docente, "uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e o aprender" (FULLAN, 2001 apud ZEICHNER, 2003, p. 38).

Isso somente pode acontecer mediante a participação dos professores na criação, interpretação e implementação das reformas educacionais, não atuando como meros agentes de outrem ou se concentrando apenas na resolução de seus problemas individualistas e determinando sua própria ação "por meio de uma avaliação crítica e continua dos objetivos, das consequências e do contexto social de sua atividade" (SCHEFFLER, 1968 apud ZEICHNER, 2003, p. 44).

Para tanto, é de suma importância a autoconscientização dos sujeitos da educação, a prática reflexiva, a sistematização dos novos conhecimentos e a

valorização do educador para que suas decisões sejam racionais, mas suas atitudes sejam emocionais e apaixonadas (GRILLO, 2000).

O cuidado com a educação para que não recaia no mais puro utilitarismo e mantenha seu cunho crítico e reflexivo deveria ser o foco do trabalho docente no ensino superior, além de trabalhar pela adequação às "inovações pedagógicas, especialmente as que se beneficiam dos meios eletrônicos de comunicação e informação", não se curvando à "globalização excludente e consumista, nem à avalanche informacional" atual (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 28).

Além disso, o docente deve atuar na mediação reflexiva, que pressupõe adquirir e trabalhar os conhecimentos que permeiam a sociedade (por ela produzidos ou que a constituem), sem perder a capacidade de se indignar, problematizar e procurar saídas para os problemas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

> (...) o profissional da educação necessita ter um novo olhar em relação à leitura de mundo e da condição humana. Os instrumentos dessa nova leitura não são os mecanismos analíticos e reducionistas da lógica clássica. A racionalidade é complementada pela intuição e pelo sentimento. Começa-se, então, a questionar, em educação, diversos elementos dialeticamente contrapostos. Dentre eles, destaca-se a própria objetividade na formação do conhecimento, com a qual se confronta" (JESUS, 2009, p.111).

O movimento pela prática reflexiva reconhece a participação ativa dos educadores na formação dos objetivos e finalidades de seu trabalho, além de seu papel de liderança na reforma do ensino; afinal sua experiência pode contribuir com a construção de boas práticas docentes, experiência essa que se traduz na *expertise* do professor, ou "conhecimento na ação". (SCHON, 1983 apud ZEICHNER, 2003, p. 41).

Importante frisar que a reflexão sobre a *práxis* deve permear a prática pedagógica porque nem sempre a técnica responde a situações-problema específicas, demandando a utilização do raciocínio para tomadas de decisão.

Nesse sentido, Morin (2007) defende a transdisciplinaridade atrelada à reforma do pensamento. Segundo esse olhar, seu reconhecimento exige uma

causalidade circular e multirreferencial em que “a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas” (MORIN, 2007, p. 20).

A reforma do pensamento suscita a democracia cognitiva e favorece a reflexão por meio do estudo da contextualidade e da globalidade dos problemas, mediante a reorganização do saber para a transdisciplinaridade, que visualiza o todo, não apenas as partes. E, por sua natureza, ele a intitula de complexa. Em sua complexidade é que reside a articulação dos saberes (MORIN, 2007).

O grande desafio para o docente universitário é aprender a realizar o processo de *ensinagem*, segundo o qual há a parceria entre professor e aluno para a construção do conhecimento, mediante a obtenção, processamento, análise, comparação, contextualização, problematização e interpretação das informações (PIMENTA, 2009a).

5.2 Profissionalização Docente

> Enquanto agirmos em nossos cursos de formação e em nossas instituições escolares, contentando-nos com baixos níveis de *profissionalidade* (traduzido em qualificação mínima, descompromisso com a atualização, mesmice da profissão, pacto com a autodesqualificação) e de *profissionalismo* (traduzido em aceitação pacífica do insucesso escolar, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotina, desencanto), a *profissionalização* vai ser uma retórica necessária somente para quem a faz, porque, efetivamente, como está, estará bom (GUIMARÃES, 2001 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 118).

Historicamente a figura do professor no Brasil sempre remeteu à imagem de um profissional sem grandes aspirações na carreira, o que por si só desvaloriza o trabalho que executa e a formação para ingressar na área, diminuindo a importância da profissionalização docente.

Em virtude disso, o professor precisa assumir seu lugar enquanto profissional da educação, em sua atuação nos mais diversos ambientes e na aceitação do seu papel enquanto participante ativo da formação superior do cidadão brasileiro.

Para tanto, há necessidade de uma passagem por um longo processo de desenvolvimento profissional, fundamental para qualquer carreira em todas as áreas do conhecimento. Esse processo envolve escolha, preparação, posicionamento ético, conhecimento teórico e experiência prática, o que se espera, ou se deveria esperar, de um professor, que adotou a educação de forma livre e consciente como atividade profissional.

A profissão de educador emerge “em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados a ela atribuídos” (PIMENTA, 2009a, p. 36). É resultado de uma construção social mediante a interação dos atores sociais em sua atuação (CAMPOS, 2008).

Essa construção social é basilar para a ressignificação da profissão docente, somente possível por meio da singularidade e originalidade dos atos de seus atores, distinguindo-a de oficio e situando-a no terreno da profissionalidade, aqui identificada como “o conjunto de características específicas e estáveis de um ofício” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 235). Para Gatti,

> profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2010, p. 3).

A atuação docente necessária para minimizar os problemas atuais somente será possível por meio de seu desenvolvimento profissional, que se inicia a partir da concepção de formação inicial ou continuada e envolve perspectiva institucional e perspectiva pessoal do educador. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como “todas as ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores”. E na perspectiva pessoal do educador, o desenvolvimento profissional implica disposição interna para “busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas” (SOARES, 2009, p. 92).

Esse desenvolvimento profissional do docente que atua em âmbito universitário pode ser identificado segundo quatro modelos (VILLAR ÂNGULO, 1993 apud GARCIA, 1999): modelo do processo de aperfeiçoamento individual, em que o professor percebe sua necessidade pessoal de autodesenvolvimento e estuda a partir dela; modelo de avaliação para aperfeiçoamento do ensino, no qual os educadores cooperam e dialogam entre si, buscando melhorias para todos; modelo de indagação, a partir do qual o educador reflete sobre si mesmo em sua prática; e modelo organizacional, em que há uma mudança muito maior do que apenas em sala de aula, que se estende até o processo de tomada de decisões da instituição.

> O termo profissionalização remete fortemente a um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade, entendida como o conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais. Esse processo coletivo, entretanto, não pode prescindir do engajamento pessoal do profissional na implementação dos saberes e das práticas comuns, traduzindo-se no profissionalismo, que significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão. Assim, a construção de uma identidade profissional consistente, capaz de dar um horizonte ao profissionalismo precisa fazer sentido para cada sujeito, e não ser imposta a partir da fusão ao grupo profissional por temor a sanções (SOARES, 2009, p. 77).

Nos dizeres de Soares (2009, p. 80-81) há alguns elementos que dizem respeito à caracterização da profissão docente: primeiramente ela se constitui por um “conjunto de ações específicas e complexas baseadas no domínio aprofundado de um corpo de conhecimentos sistematizados”; em segundo lugar, ela demanda formação específica, no que se diferencia qualitativamente do oficio, ocupação ou emprego; em terceiro lugar, ela requer exercício autônomo e responsável em sua prática; e em quarto e último lugar, inserir-se na sociedade por intermédio de uma associação, ordem ou corporação da qual faça parte.

A cultura e a identidade profissionais são criadas pelos membros que as constroem paulatinamente mediante autonomia. Esses elementos são atendidos pela categoria docente, o que deveria por si só garantir a imagem profissional do educador, mas ainda não acontece (TARDIF, 2009).

Ocorre que o professor se concentra apenas na formação e identidade profissional que construiu a partir dos conteúdos científicos da disciplina que leciona e entende como alheia a si a aprendizagem do aluno, algo que não lhe cabe buscar (ZABALZA, 2004).

A autonomia docente faz parte até certo ponto de um discurso contraditório; afinal o professor universitário deve trabalhar seu conteúdo a partir de um *curriculum* definido previamente e da forma como foi pré-estabelecido, obedecendo a parâmetros moldados segundo a sociedade capitalista que regula o ensino superior (CONTRERAS, 1999 apud CUNHA, 2000).

A profissionalização dos professores é fundamental, porque eles devem "conceber situações de aprendizagem adequadas para influir no percurso do desenvolvimento dos estudantes", colocá-las em prática, planejando-as e adaptando-as se necessário, informando aos seus alunos sobre seu desenvolvimento, sua progressão ("avaliação de natureza formativa") e o grau de domínio atingido ("avaliação de natureza certificada"), bem como motivando-os (TARDIF, 2009, p. 64).

Além disso, a profissionalização pressupõe um investimento do sujeito em sua formação, especialmente porque por meio desta ele pode expressar e ter contempladas suas necessidades, expectativas e desejos correlatos; manter um distanciamento com vistas à resolução de problemas e transformação; conceber um projeto do educando e da instituição para o desenvolvimento da formação. A cada dia fica mais claro que apenas a formação continuada – muito embora contemple diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência – não é suficiente para se tornar educador; há necessidade crescente da formação inicial também "na perspectiva de redefinição da identidade do professor universitário e, portanto, da construção da sua profissionalidade" (SOARES, 2009).

A profissionalização continuada docente bem-sucedida demanda três processos importantes: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Os dois primeiros aspectos se referem exclusivamente ao educador, mas o terceiro se refere aos investimentos

institucionais para a consecução dos objetivos educacionais, o que envolve uma dificuldade maior para realização (NÓVOA, 1992 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O desenvolvimento pessoal busca produzir a vida do professor, valorizando "seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas" e mobilizando vários tipos de saberes: "saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica" (PIMENTA, 2009, p. 29-30).

O desenvolvimento profissional busca produzir a profissão docente e "comporta situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores" (PIMENTA, 2009, p. 30).

O desenvolvimento institucional, por sua vez, busca induzir a escola "como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial" (PIMENTA, 2009, p. 30).

Para a real consecução da profissionalização é necessária a diferenciação entre dois termos muito próximos: empregabilidade e profissionalidade. O primeiro se refere à capacidade de executar atividade específica de forma eficaz pura e simplesmente, e o segundo abrange a capacidade para conceber, planejar e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas sociais (CAVALLET, 1999 apud PIMENTA, 2009a).

A formação do professor deve ir além da formação técnica e científica; deve estar "atrelada à perspectiva de projeto social democrático e solidário", que possa levar à análise "das relações sociais, dos processos de poder e de dominação", sem, no entanto, reduzi-la "à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político" (JESUS, 2013, p. 113-114).

Todos os autores citados ao longo deste capítulo são unânimes em defender a formação pedagógica do professor universitário como qualificação profissional adequada ao momento em que ele atua na formação do aluno. Essa qualificação provoca a ressignificação da didática e da pedagogia, e trabalha para a melhoria da qualidade do ensino, segundo Pimenta (2000).

No entanto, essa formação pedagógica hoje acontece nos formatos inicial e contínuo. Ambos não estão contribuindo para a melhoria da prática docente, pois não aplicam conceitos práticos relativos à vivencia profissional para serem estudados, pensados e compreendidos pelos futuros educadores (PIMENTA, 2009b).

A unanimidade destes autores se estende à importância da reflexão na prática pedagógica também. Há uma corrente que aspira por um profissional que compreenda e trabalhe em sala de aula com, para e por meio da *práxis.* Daí a relevância da qualificação. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*” (HOUSSAYE, 1995 apud PIMENTA, 2000, p. 50-51).

Ocorre que essa profissionalização está se tornando cada vez mais urgente, inclusive no aporte de inovações pedagógicas, como a aprendizagem baseada em problemas (ANASTASIOU, 2009) ou aprendizagem baseada em projetos (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008), a metacognição (BÉDARD, 2009), o estudo de caso (KREBER, 2001; TOWNEND, 2001 apud BÉDARD, 2009) e a simulação informática, entre tantas outras.

O desconhecimento faz com que o professor descarte tais possibilidades, considerando-as desnecessárias, afinal não sabe lidar com elas, pois foi educado em uma lógica tradicional de transmissão do conhecimento, em que “o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro” (CUNHA, 2000, p. 47).

Ensinar, enfim, é um ato profissional que envolve socialização do conhecimento e mediação “entre o cérebro do estudante e os desafios próprios à

área e fase do curso na qual atuam, na direção da construção processual do perfil profissiográfico com o qual o curso se comprometeu" (ANASTASIOU, 2009, p. 153).

O objetivo da profissionalização "não depende da quantidade de conhecimentos construídos ou desenvolvidos, mas do uso criterioso e adequado que um indivíduo pode fazer de seus conhecimentos". Isso não significa apenas passar da teoria à prática, mas sim modificar seu olhar e enfoque para uma transformação visando compreender a complexidade das problemáticas com as quais são confrontados diariamente (TARDIF, 2009, p. 64).

No entanto, é fundamental a participação expressiva da instituição para que isso ocorra por meio de remuneração condizente e condições de trabalho adequadas para assegurar o envolvimento do professor no planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Principalmente, porque um dos maiores condicionantes da docência universitária é o estabelecimento em que o educador atua e sua linha de trabalho (MOROSINI, 2000).

Nesse sentido, é importante verificar a situação do docente na educação superior, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo realizado em 2011, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Total e Percentual de Docentes, segundo a Categoria Administrativa e Situação de Vínculo na Instituição de Educação Superior – Brasil – 2009-2011

Categoria Administrativa/Situação de Vínculo do Docente na Instituição de Educação Superior	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total						
Total	359.089	100,0	366.882	100,0	378.257	100,0
Em exercício	340.817	94,9	345.335	94,1	357.418	94,5
Afastado para qualificação	3.265	0,9	3.583	1,0	3.677	1,0
Outros tipos de afastamento/Falecido	15.007	4,2	17.964	4,9	17.162	4,5
Federal						
Total	77.574	100,0	83.443	100,0	90.388	100,0
Em exercício	72.228	93,1	78.608	94,2	84.408	93,4
Afastado para qualificação	1.318	1,7	1.611	1,9	1.613	1,8
Outros tipos de afastamento/Falecido	4.028	5,2	3.224	3,9	4.367	4,8
Estadual						
Total	45.791	100,0	49.814	100,0	52.033	100,0
Em exercício	43.145	94,2	45.069	90,5	47.376	91,1
Afastado para qualificação	1.294	2,8	1.307	2,6	1.428	2,7
Outros tipos de afastamento/Falecido	1.352	3,0	3.438	6,9	3.229	6,2
Municipal						
Total	7.937	100,0	7.485	100,0	8.394	100,0
Em exercício	7.604	95,8	7.112	95,0	7.800	92,9
Afastado para qualificação	49	0,6	53	0,7	65	0,8
Outros tipos de afastamento/Falecido	284	3,6	320	4,3	529	6,3
Privada						
Total	227.787	100,0	226.140	100,0	227.442	100,0
Em exercício	217.840	95,6	214.546	94,9	217.834	95,8
Afastado para qualificação	604	0,3	612	0,3	571	0,2
Outros tipos de afastamento/Falecido	9.343	4,1	10.982	4,8	9.037	4,0

Fonte: MEC/Inep.

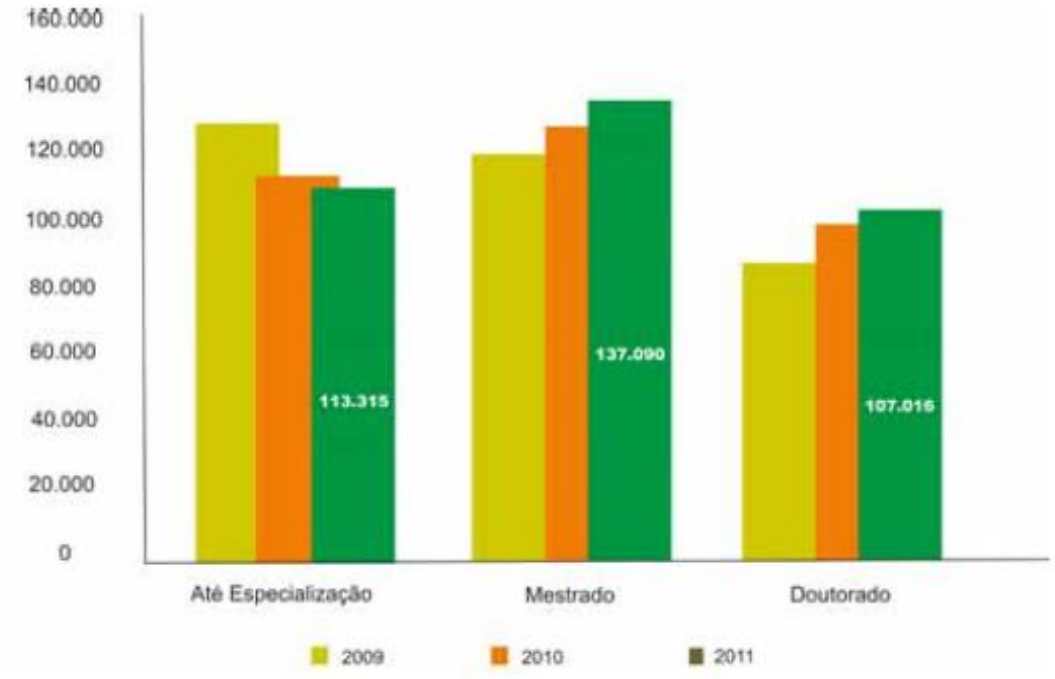
Nota: A categoria "Falecido" foi adotada exclusivamente em 2010.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2011, identifica-se um total de 378.257 docentes, sendo 150.815 em Instituição de Educação Superior da Categoria Administrativa Pública e 227.442 em Instituição de Educação Superior da

Categoria Administrativa Privada. No entanto, o percentual de docentes afastados para qualificação é totalmente inverso: as instituições públicas somadas contavam com 3.106 docentes afastados, em face de 571 docentes afastados em instituições privadas. Tais dados apresentam uma informação bastante relevante: as instituições públicas incentivam a qualificação de seus docentes. E também indicam que há pouco esforço institucional para a qualificação dos docentes nas instituições privadas.

A Figura 4 apresenta dados da evolução do grau de formação do total de docentes em exercício nos anos de 2009, 2010 e 2011. Pode-se verificar a manutenção da tendência de diminuição da categoria de docentes com menor grau de formação, isto é, especialização, e aumento da participação das titulações de mestrado e de doutorado.

Figura 4 - Evolução do Número de Docentes em Exercício segundo o Grau de Formação - Brasil - 2009-2011



Fonte: MEC/Inep.

A figura apresenta dados que demonstram que o professor está cada vez mais procurando a formação continuada por meio da pós-graduação *stricto sensu* nas modalidades mestrado e doutorado, especialmente em IES públicas, o que por

si só já apresenta melhoria da qualidade de ensino, com professores mais bem preparados para a pesquisa e docência.

Quadro 2 - Número e Percentual dos Graus de Formação dos Docentes em Exercício nas IES, segundo a Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil e Regiões Geográficas – 2011

Brasil/ Regiões Geográficas	Categoria Administrativa	Total Geral		Grau de Formação					
		Total	%	Até Especialização		Mestrado		Doutorado	
				Total	%	Total	%	Total	%
Brasil									
	Pública	139.584	100,0	27.458	19,7	41.136	29,5	70.990	50,8
	Privada	217.834	100,0	85.857	39,4	95.954	44,1	36.023	16,5
Norte									
	Pública	11.747	100,0	3.808	32,4	4.443	37,8	3.496	29,8
	Privada	10.797	100,0	5.761	53,4	4.135	38,3	901	8,3
Nordeste									
	Pública	37.305	100,0	9.498	25,5	13.098	35,1	14.709	39,4
	Privada	33.522	100,0	15.042	44,9	14.735	43,9	3.745	11,2
Sudeste									
	Pública	50.911	100,0	6.405	12,6	11.178	21,9	33.328	65,5
	Privada	115.041	100,0	42.491	36,9	49.904	43,4	22.646	19,7
Sul									
	Pública	25.549	100,0	3.755	14,7	8.291	32,4	13.503	52,9
	Privada	40.560	100,0	14.197	35,0	19.734	48,7	6.629	16,3
Centro-Oeste									
	Pública	14.072	100,0	3.992	28,4	4.126	29,3	5.954	42,3
	Privada	17.914	100,0	8.366	46,7	7.446	41,6	2.102	11,7

Fonte: MEC/Inep

Nota: A região geográfica a que a função docente está vinculada refere-se ao endereço da reitoria ou sede administrativa da IES.

O Quadro 2 contém informações sobre o grau de formação dos docentes em exercício e apresenta o número de docentes em IES privadas. Como se vê, o número de professores nas IES privadas é bastante superior ao número de professores nas IES públicas. Entretanto, quanto ao grau de formação, a situação é clara: 50,8% dos docentes em exercício de IES públicas são doutores, ao passo que, nas IES privadas, tal titulação é de apenas 16,5% dos docentes em exercício.

Embora haja variação por região, para o país como um todo, o nível de qualificação docente é bastante superior nas instituições públicas.

Nas IES privadas a proporção de docentes com nível de formação em especialização alcança 39,4%, e mestrado 44,1%. É pequena a proporção de professores nas instituições privadas que apresentam doutorado. Isso evidencia um quadro interessante do mercado de trabalho do ensino superior no Brasil, em que os profissionais da educação buscam preparo para a pesquisa e docência. Ao mesmo tempo, aponta um quadro preocupante, que é no setor privado onde o problema de profissionalização docente se revela mais agudo. Levando-se em conta que o total de docentes no ensino superior privado é muito maior do que o total de docentes no ensino superior público, a preocupação torna-se maior. Certamente, é neste setor onde os problemas de formação, qualificação e desempenho docentes são maiores.

Quadro 3 - Total de Docentes em Exercício, por Grau de Formação, segundo a Organização Acadêmica das Instituições de Educação Superior – Brasil e Regiões Geográficas – 2011

Organização Acadêmica	Brasil/Regiões Geográficas	Total Geral		Grau de Formação					
				Até Especialização		Mestrado		Doutorado	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Universidades	Brasil	190.879	100,0	43.304	22,7	63.500	33,3	84.075	44,0
	Norte	10.859	100,0	3.024	27,8	4.300	39,6	3.535	32,6
	Nordeste	36.998	100,0	8.852	23,9	13.176	35,6	14.970	40,5
	Sudeste	85.670	100,0	18.248	21,3	25.420	29,7	42.002	49,0
	Sul	40.636	100,0	8.062	19,8	15.357	37,8	17.217	42,4
	Centro-Oeste	16.716	100,0	5.118	30,6	5.247	31,4	6.351	38,0
Centros Universitários	Brasil	35.591	100,0	11.907	33,5	17.525	49,2	6.159	17,3
	Norte	2.297	100,0	1.158	50,4	965	42,0	174	7,6
	Nordeste	2.729	100,0	1.126	41,3	1.256	46,0	347	12,7
	Sudeste	22.326	100,0	6.985	31,3	11.007	49,3	4.334	19,4
	Sul	4.512	100,0	1.251	27,7	2.525	56,0	736	16,3
	Centro-Oeste	3.727	100,0	1.387	37,2	1.772	47,6	568	15,2
Faculdades	Brasil	120.339	100,0	54.739	45,5	50.969	42,3	14.631	12,2
	Norte	8.114	100,0	4.724	58,2	2.820	34,8	570	7,0
	Nordeste	27.694	100,0	13.296	48,0	11.786	42,6	2.612	9,4
	Sudeste	54.654	100,0	22.878	41,8	23.045	42,2	8.731	16,0
	Sul	19.459	100,0	8.328	42,8	9.327	47,9	1.804	9,3
	Centro-Oeste	10.418	100,0	5.513	52,9	3.991	38,3	914	8,8
IFs e Cefets	Brasil	10.609	100,0	3.365	31,7	5.096	48,0	2.148	20,3
	Norte	1.274	100,0	663	52,0	493	38,7	118	9,3
	Nordeste	3.406	100,0	1.266	37,2	1.615	47,4	525	15,4
	Sudeste	3.302	100,0	785	23,8	1.610	48,7	907	27,5
	Sul	1.502	100,0	311	20,7	816	54,3	375	25,0
	Centro-Oeste	1.125	100,0	340	30,2	562	50,0	223	19,8

Fonte: MEC/Inep.

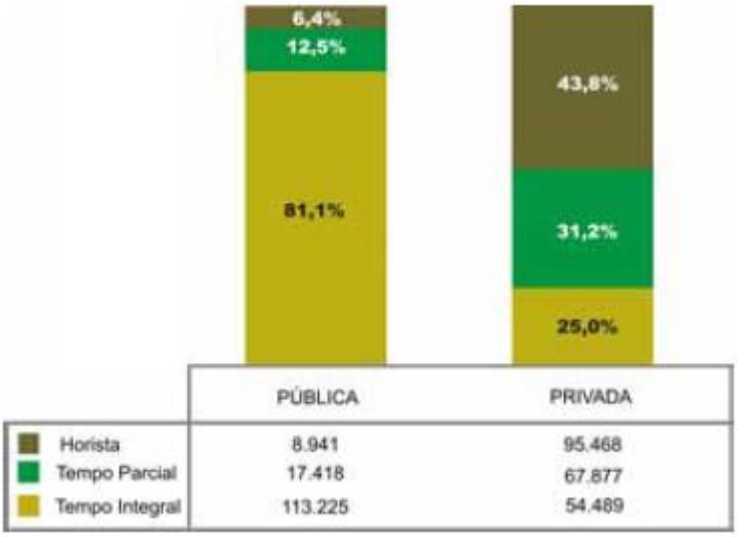
Nota: A região geográfica a que a função docente está vinculada refere-se ao endereço da reitoria ou da sede administrativa da IES.

O Quadro 3 contém os totais relativos ao grau de formação dos docentes em exercício por organização acadêmica. Em termos de Brasil, predominam doutores em universidades, mestres em centros universitários, em institutos federais e centros federais de educação tecnológica e especialistas em faculdades. Comparativamente

aos resultados apresentados em 2010 (BRASIL, 2010), merece destaque a elevação da participação de mestres (42,2%) nas faculdades do Sudeste superando, ainda que discretamente, a de até especialistas (41,8%). Portanto, é nas faculdades isoladas onde o problema da profissionalização docente é maior.

As condições de trabalho são também importante indicador de fatores que afetam o docente.

Figura 5 - Distribuição dos Diferentes Tipos de Regime de Trabalho por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2011



Fonte: MEC/Inep.

Segundo os dados apresentados na Figura 5, as IES públicas têm mais docentes contratados em regime de trabalho em tempo integral (81,1%) e as IES privadas contam com prevalência de horistas (43,8%).

Em suma, é nas particulares onde a condição de trabalho é mais precária, com a predominância de tempo parcial e horista. Nestes casos, a questão da profissionalização é ainda mais grave.

O docente de tempo integral dedica seu tempo em geral a três atividades: ensino, pesquisa e extensão, mas isso deve estar previsto e alinhado segundo o

projeto político-pedagógico institucional. Essa é a situação ideal para a realização de profissionalização continuada do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No caso das particulares, isto se torna mais distante, de difícil alcance. Em geral, as IES privadas possuem professores horistas que são contratados para executar ações em períodos específicos, apenas no número determinado de horas/aula, sem tempo destinado para preparação das aulas. Especialmente porque a remuneração obriga os professores a trabalharem em mais de uma instituição e utilizar seu tempo disponível para deslocamento e as aulas em si. Nessa situação, os professores não se sentem ligados a nenhum projeto educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em resumo, se consideradas as condições necessárias para que a profissionalização docente alcance patamares desejados de profissionalização docente, os dados apresentados indicam sérias dificuldades, sobretudo pela predominância do setor privado na educação superior brasileira.

5.3 Identidade Docente

Outro aspecto da docência universitária importante a ser observado é a identidade docente, segundo a qual o professor deve se sentir pertencendo a uma categoria profissional específica e que seja essencialmente ligada à educação e sua importância nesse processo para melhor execução de sua atividade. Nesse ponto, cada aspecto é de fundamental relevância, inclusive sua própria identidade cultural, facilitando a troca de experiências com o outro (SILVA et al, 2009).

O professor universitário vive uma miscelânea de papéis: há aquele que trabalha na universidade que possui um sólido sistema de pós-graduação e com grupos consolidados de pesquisa, mas há aquele que atua em uma instituição de ensino superior isolada na qual o ensino é o único foco de trabalho; há aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para realização de pesquisa, mas há aquele que possui tantas horas em ensino que não tem tempo sequer para preparar suas aulas; há aquele que vive exclusivamente da educação e aquele que, além disso, está inserido no mercado de trabalho em outras atividades não docentes; e ainda há aquele que sofre avaliações e cobranças constantes enquanto professor e enquanto

pesquisador, precisa se atualizar sobre os avanços tecnológicos e inovações pedagógicas, tanto em educação quanto em sua área de conhecimento específica; também vive as tensões da sua área de atuação, assim como da educação, no tocante a crescimento profissional e respectiva concorrência (FRANCO, 2000).

Vivendo todos esses papéis e lidando com tantas diferentes realidades simultaneamente, o educador se compõe de uma gama de identidades, múltiplas e diversificadas. A única característica que une tantos diferentes profissionais seria a convivência numa comunidade de conhecimento, aqui entendido como “o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção” (FRANCO, 2000, p. 64).

A construção da identidade profissional é resultado de um processo que se inicia com a escolha da área de conhecimento, preparo por meio do curso de formação (com conteúdos específicos e regulamentação profissional) e posterior ingresso no mercado de trabalho, a partir dos aspectos que lhe são subjacentes, como a autonomia, as entidades representativas e o código de ética. Dessa forma, o educador contribui para “a construção de uma categoria profissional significativa na sociedade, representativa e reconhecida por ela como tal” (PIMENTA, 2009a, p. 41).

Ocorre que tal construção identitária não se concretiza para o professor do ensino superior, que passa a atuar como educador sem qualquer processo formativo específico, especialmente quando não é oriundo de um curso de licenciatura, no qual teria a oportunidade de discutir elementos do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionados para outra fase da formação educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Até mesmo os cursos de mestrado e doutorado não favorecem a construção do professor enquanto educador, pois sua linha de trabalho se foca na formação de um pesquisador. Além disso, a prática docente normalmente já vem formatada pela instituição, dificultando a reflexão sobre a ação educativa e favorecendo a permanência de uma relação professor-aluno em moldes antigos e comprovadamente ultrapassados.

A partir desse quadro, o professor oscila numa dualidade de papéis a que é submetido por sua escolha profissional: professor e pesquisador. Contudo, o ensino e a pesquisa são atividades inerentes à atividade docente, especialmente no ensino superior.

Por um lado, há os programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente os mestrados e doutorados, que possuem seu foco em pesquisa e buscam um "acréscimo significativo aos quadros teóricos existentes", sistematizando e desenvolvendo habilidades próprias ao método de pesquisar, cujo trabalho pode ser realizado individualmente ou em grupo, num dado período de tempo que pode vir a ser alterado de acordo com o andamento da pesquisa e levar a um resultado que "venha a confirmar a teoria existente ou levar à revisão parcial ou total do referencial científico estudado", por meio de um método definido a partir do objeto da pesquisa (PIMENTA, 2009a, p. 37-38).

Por outro lado, o trabalho de educador traz um panorama diverso dos demais profissionais de nível superior, em que os sujeitos são compostos pelos pares institucionais do professor, com os quais ele deve trabalhar em conjunto para a efetivação de um projeto institucional comum, quer seja um curso específico ou uma instituição em que atue. Além desses sujeitos, há os alunos que variam de período a período (semestral ou anual, de acordo com o programa da instituição). Para que essas interações sejam satisfatórias, há a necessidade de flexibilidade do docente em seus relacionamentos profissionais decorrentes de sua atividade, além da utilização dos conhecimentos a serem aplicados, "já existentes, sistematizados, elaborados e organizados" sob a orientação do professor. Os resultados se modificam de acordo com as variáveis envolvidas e o método depende "da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor", e não obedece a um modelo pré-estabelecido (PIMENTA, 2009a, p. 39-40).

A partir desse quadro, o professor oscila numa dualidade de papéis a que é submetido por sua escolha profissional: professor e pesquisador? O ensino e a pesquisa são atividades inerentes à atividade docente, especialmente no ensino superior. Contudo, a incorporação da pesquisa na prática docente adquire uma nova

característica que não aquela do especialista numa área de conhecimento; daí a prevalência de uma identidade dúbia.

O processo de construção da identidade do educador é lento e gradativo, e envolve três elementos que são assumidos pelo seu protagonista: o primeiro é a adesão do professor aos princípios e valores da educação; o segundo é a ação que deriva de suas escolhas pessoais e profissionais; o terceiro é a autoconsciência que adquire a partir do processo de reflexão sobre sua ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

> A identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e continua (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 78-79).

A docência na universidade envolve um desenvolvimento profissional para a construção da identidade docente, “tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio no ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA, 2009a, p. 48).

A construção da identidade docente “não é um processo imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 164). E, como tal, se concretiza por meio de um processo de profissionalização continuada que deve considerar os seguintes aspectos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002):

- Os sujeitos, que envolvem o professor enquanto pessoa e profissional, e o aluno, como sujeito do processo cognitivo compartilhado;
- Os determinantes do processo educativo, que são o projeto político-pedagógico institucional, o projeto de curso, a teoria didática planejada e prática, e a responsabilidade com a formação do aluno;

- A ação docente, que trabalha a construção coletiva interdisciplinar, a definição de conteúdos e enfoques, bem como a avaliação do processo.

Além disso, há ainda a necessidade de identificar os saberes a serem utilizados, confrontá-los com as práticas cotidianas, por meio de uma interação que envolve certo grau de exposição dos envolvidos, viabilizando um conhecimento mútuo e a criação de um vínculo entre eles no processo de geração do conhecimento. Tudo isso contribui para a construção paulatina da identidade docente, que exige “intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, flexibilidade mental para enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis”, além de criatividade na elaboração de soluções para situações dotadas de “imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade”, muitas vezes até enfrentando a racionalidade técnica predominante (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 114). Sacristan (1998 apud CAMPOS, 2008) também aborda a capacidade criativa do professor na atuação profissional, e Perrenoud (2001a) a necessidade de tomar decisões às vezes até sem conhecimentos prévios para respaldá-las. Ainda assim, qualquer decisão docente se vê subsidiada pelos saberes de referencia e saberes de experiência que lhe são intrínsecos (CAMPOS, 2008).

A identidade do professor é estruturada a partir de uma série de fatores: o próprio docente, enquanto pessoa segundo sua história de vida, suas crenças, seus pensamentos e sentimentos, e enquanto profissional, nos papéis que assume perante a sociedade e sua classe; os sujeitos com quem ele atua, quer sejam seus pares, superiores, subordinados, ou alunos; a instituição (ou instituições) em que se insere e seus valores; seus saberes, experiências, interesses e conhecimentos. Tudo isso buscando a ressignificação do docente enquanto profissional atuante no mercado de trabalho.

5.4 Atuação Docente

> Por competência profissional estou entendendo varias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir

> esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração (MELLO, 1982, p. 43-44).

Rios (2011) traz a importância da ética como dimensão da competência na atuação docente, associada a outros aspectos: espontaneidade, responsabilidade, comprometimento, sensibilidade, criatividade, subjetividade, beleza, inteligência e imaginação. Também, são inerentes à prática docente o insaciável desejo humano de aprender (MASETTO, 1992), a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2000) e a busca por recuperar o sentido que o trabalho tem para ele próprio (CONTRERAS, 1999 apud CUNHA, 2000).

Como afirma Grillo (2000, p. 75), há uma concepção predominante sobre a formação de professores que prioriza duas areas do conhecimento como necessárias à docência: “a área científico-cultural – que se refere ao conhecimento do conteúdo a ensinar – e a área psicopedagógica – que diz respeito ao conhecimento da forma de atuar”.

Le Moigne (2010) defende a importância na área de atuação docente da análise, que somente pode partir do conhecimento da historia da área do conhecimento que se pretende abordar, e utiliza o raciocínio com a aplicação de um pensamento sistêmico livre de positivismos.

Para o desenvolvimento da docência na educação superior é necessário que o educador tome conhecimento da realidade institucional para realizar um diagnóstico do que é preciso fazer e a partir disso elaborar propostas para superação dos problemas que eventualmente surgirem, sempre contando com a participação de todos os atores envolvidos segundo proposta abrangente e coletiva. O processo para implantação das propostas demanda tempo, condições adequadas e concretas, predisposição por meio de adesão voluntária de todos e a definição dos

elementos da teoria didática para aplicação prática em sala de aula, além da experiência do próprio professor segundo sua perspectiva enquanto aprendiz também e dos próprios alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para o trabalho docente adquirir o valor necessário, deve-se trabalhar pela democracia, autonomia, efetividade e responsabilidade, numa perspectiva que contribua para construir indicadores que proporcionem segurança sobre uma base epistemológica da profissão do professor, inclusive adotando formas sensitivas para a construção da docência (CUNHA, 2000).

Lerbet (2010, p. 532) proclama a necessidade de introduzir outras modalidades pedagógicas segundo a premissa "'obter sucesso primeiro e entender depois', com estratégias de alternação, que implicam uma produção e não somente um consumo do saber". Ele afirma que isso permitiria a interiorização da transdisciplinaridade, mas que depende de uma vivência da situação da pesquisa pelo professor, que trabalharia uma mudança nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Como o professor não representa um mero transmissor de informações e conhecimentos, ele assume o papel de conciliador entre "o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno" (CUNHA, 2000, p. 48).

A atuação docente exige atividade intensa do professor, cujas decisões devem ser refletidas, bem como a transposição didática de elementos da cultura e da ciência realizada de maneira organizada didaticamente (CHEVALLARD, 1985 apud FRANCO, 2000). Dessa forma, é construído o diálogo com os alunos para a criação de um novo saber, "fabricado artesanalmente" (PERRENOUD, 1993).

A função docente passou a "ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos", o que de certa forma trabalha pela ressignificação "do saber docente tanto no campo dos conhecimentos como no campo da subjetividade" (CUNHA, 2000, p. 48).

5.5 Saberes e Competências Docentes

O termo saberes aqui deve ser compreendido como “sinônimo das ações de conhecer, compreender e do saber fazer relacionadas à prática profissional do professor”. Como os saberes são relacionados às competências para o exercício da profissão, “as competências são compreendidas como a reunião de conhecimentos, *savoir-faire* (saber fazer), posturas, ações e atitudes necessárias à atividade docente” (BEHAR, 2013, p. 177).

Os saberes dos professores estão intrinsecamente ligados às outras dimensões do ensino e, em sendo assim, estão relacionados à universidade e à sala de aula. Dessa forma, o saber está a serviço do trabalho do professor (TARDIF, 2002), pois a universidade, por excelência, é “um pólo de convergência de saberes e também uma instância de certificação dos saberes sistematizados” (FRANCO, 2000, p. 68).

O saber do educador é plural e temporal, afinal envolve toda sua historicidade e tudo que advém dela, especialmente sua experiência. No entanto, tais saberes são desvalorizados, apesar de estratégicos. Isso acontece porque, muito embora os professores estejam no centro das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas, seus saberes permanecem sempre em segundo plano, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos (TARDIF, 2002).

Morin dedicou grande parte de sua obra ao detalhamento sobre os sete saberes que governam a educação e até hoje seu trabalho é referência na área. Os sete saberes necessários são (MORIN, 2007, p. 77-104):

1. O conhecimento

   “O conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução”. No entanto, o conhecimento é marcado pelo que pode ser chamado de “*imprinting*” cultural, que pode ou não ser fundado sobre uma experiência real, mas ainda assim interfere na construção do conhecimento, que comporta sempre riscos

de erros e ilusões. Assim como o paradigma, “nível que determina a escolha da visão de mundo em função de um princípio lógico que une conceitos fundamentais”.

2. O conhecimento pertinente

   A informação quantitativa pode confundir. Portanto o importante é trabalhar a organização da informação por meio da contextualização que torna possível o conhecimento pertinente. A pertinência é “um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes ligadas ao todo e do todo religado às partes” e aqui entra a transversalidade na visão do todo e das partes que o compõem.

   Para a conquista de um conhecimento pertinente, há necessidade de reunir, contextualizar e globalizar as informações e saberes, buscando um conhecimento complexo. Somente não dividindo em compartimentos o conhecimento é que é possível a sua contextualização e devida apreensão (MORIN, 2010).

3. A condição humana

   “A identidade de ser humano”. Todo estudo sobre o homem demanda sua fragmentação, o que enseja um olhar desintegrado, afinal ele possui “uma natureza biológica, uma natureza social e uma natureza individual” e todas elas são visualizadas separadamente. Aqui entra a complexidade no contexto humano, com a simultaneidade da unidade e da multiplicidade: “O conhecimento da condição humana enquanto tal implica uma extraordinária unidade genética, anatômica e cerebral que permite a diversidade dos indivíduos, das personalidades, das psicologias e das culturas”.

4. A compreensão humana

   A compreensão humana “visa entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito”, normalmente por meio de um esforço de empatia ou de projeção. No entanto, o individualismo humano desenvolve “uma espécie de auto-justificação egocêntrica permanente”, que relança a culpa sobre o outro e o afasta. Aqui a indiferença se faz presente, se não houver a introspecção, o auto-exame ou a auto-análise, buscando o auto-

conhecimento. “Ao compreender melhor a si mesmo, compreende-se melhor o outro”.

5. A incerteza

   “O que se ensina são as certezas”. Entretanto segundo a ecologia da ação, “uma ação não obedece nunca às intenções daquele que a faz”. A ação “penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo” e “pode ter seu sentido deturpado e, muitas vezes, revertido contra a intenção de seus proponentes”. Há apenas dois instrumentos para enfrentar o inesperado: a consciência do risco e do acaso; e a estratégia, que modifica o comportamento “em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia”.

6. A era planetária

   Atualmente o fenômeno da mundialização trouxe duas diferentes vertentes: a constituição de uma cidadania terrestre por um lado e a mundialização tecnoeconômica por outro. “A pátria terrestre não deve negar ou recalcar as pátrias que a compõem mas, ao contrário disso, integrá-las”.

7. A antropoética

   “A ética em escala humana”, que envolve a complexidade que enxerga o todo e as partes que o complementam. “A ética antropológica exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano.” Aqui a educação entra obrigatoriamente a partir de uma reforma necessária no ensino, fundada na ética do gênero humano e na democracia real.

Morin (2005) dedicou uma obra completa à apresentação dos sete saberes necessários à educação do futuro, saberes estes que se referem a problemas que precisam ser solucionados, quais sejam:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

   O conhecimento é “o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento, então está sujeito ao erro e à ilusão”, a partir da

subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento, além de suas emoções. Então, “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes”.

2. Os princípios do conhecimento pertinente

   O problema aqui apresentado se refere à apreensão de problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Por isso a importância de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, evitando o conhecimento fragmentado, em razão de sua complexidade. Para tanto, é preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

3. Ensinar a condição humana

   A natureza humana é complexa e diversificada, e é fundamental aprender o que significa ser humano no seu contexto físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, a partir de sua identidade complexa segundo sua condição humana.

4. Ensinar a identidade terrena

   Tendo em vista o fenômeno da mundialização advindo do estabelecimento da comunicação entre todos os pontos do planeta, o reconhecimento da identidade terrena está se tornando indispensável para a educação, em busca da solidariedade a cada dia mais concreta apesar das opressões e dominação que ainda existem.

5. Enfrentar as incertezas

   Muito embora as ciências permitam a conquista de muitas certezas, alguns ramos da ciência apresentam ainda diversas incertezas: ciências físicas, ciências da evolução biológica e ciências históricas. E o enfrentamento das incertezas somente pode acontecer a partir do conhecimento das certezas, segundo princípios de estratégia para esperar os imprevistos e aprender a lidar com eles.

6. Ensinar a compreensão

   A compreensão é meio e fim da comunicação humana, então urge ser ensinada e aprendida. A compreensão mutua é o único caminho para entender as causas do racismo, xenofobia e desprezo, visando eliminá-los e educar para a paz.

7. A ética do gênero humano

   A ética individuo/espécie convoca a cidadania terrestre por meio da democracia e concepção da Humanidade enquanto comunidade planetária, que envolve o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e vice-versa. E isso somente será possível mediante um desenvolvimento verdadeiramente humano que compreenda o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Perrenoud e colaboradores (2001b), por sua vez, apresentam os saberes em teóricos e práticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - Saberes Docentes

Saberes teóricos	Saberes a serem ensinados	Saberes científicos
		Saberes didáticos
	Saberes para ensinar	Saberes pedagógicos
		Saberes didáticos
		Saberes culturais
Saberes práticos	Saberes sobre a prática	Procedimentos metodológicos, “saber fazer”
	Saberes da prática	Contextualizados e adaptáveis.

FONTE: Adaptado de Behar (2013, p. 177).

Segundo essa linha de pensamento, os saberes teóricos são classificados entre aqueles que o professor efetivamente ensinará e aqueles que ele precisa adquirir para ministrar seus conteúdos de forma adequada. Os primeiros se referem aos saberes a serem ensinados, que envolvem os saberes científicos que tratam do conteúdo específico a ser trabalhado em sala de aula, bem como os saberes didáticos que viabilizarão a compreensão do aluno sobre o tema abordado. Além disso, há os saberes para ensinar que o professor precisa conhecer para realizar a prática pedagógica, compostos pelos saberes pedagógicos, didáticos e culturais, que o completam enquanto docente e o preparam para sua atuação prática.

Há ainda os saberes práticos, que são divididos entre os saberes sobre a prática, que envolvem o conhecimento sobre os procedimentos metodológicos em si, configuram o “saber fazer”; e os saberes da prática, que abrange um conhecimento contextualizado sobre a prática e a área do conhecimento a qual ela se refere, o que torna esses saberes adaptáveis, afinal tais saberes modificam-se constantemente com a evolução dessa área.

Os saberes da experiência não bastam para a docência, afinal o processo de passagem de aluno a professor demora a ser absorvido. Em geral trazem apenas a experiência socialmente acumulada da experiência alheia, uma visão externa à sua vivencia provida por terceiros e mídia em geral, que normalmente desqualificam o papel da educação e atém seu discurso a representações e estereótipos como simulacro da realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Cunha (2000, p. 49) afirma que “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento”, estabelecendo uma reflexividade e perspectiva mais emancipatória da profissão.

Nesse sentido, todos os autores discutidos nesse capítulo são unânimes em proclamar a importância da reflexão do professor, inclusive há uma corrente que defende o triplo movimento: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992 apud PIMENTA, 2009).

A sala de aula é o espaço privilegiado do trabalho docente, uma *práxis* criadora que deve ser compreendida em seu contexto histórico, social e escolar, e que visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Para tanto, o professor deve dispor de certo controle e autonomia, mesmo que relativos, na realização de seu trabalho, além do processo de construção de sua prática por meio da ação-reflexão-ação e dos saberes pedagógicos de que dispõe (AZZI, 2009).

Tardif (2002, p. 36-40) elenca os saberes docentes, porque entende que o educador não é um mero transmissor de conhecimentos em virtude da pluralidade de seus saberes, quais sejam:

- Saberes da formação profissional
  São aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) e incorporados à prática do professor. Fazem parte deles os saberes pedagógicos, "doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo", que fornecem ao mesmo tempo um repertório ideológico e também algumas formas de saber-fazer, além de técnicas específicas da profissão.

- Saberes disciplinares
  São os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, apresentados em disciplinas de cursos específicos.

- Saberes curriculares
  São os saberes que correspondem aos planos e programas escolares definidos pela instituição para serem trabalhados em sala de aula pelos professores como modelos de cultura erudita.

- Saberes experienciais
  São os saberes formados a partir da experiência do professor e que são por ela validados, por isso mesmo também denominados de saberes práticos. São as habilidades práticas oriundas da vivencia, *habitus*

> construídos a partir do acontecimento de situações concretas que exigem improvisação e habilidades pessoais. A ocorrência dessas situações muitas vezes apresenta um grande distanciamento dos demais saberes, o que leva a um choque cultural do professor e rejeição do conhecimento adquirido em sua formação. Eles são de certa forma uma somatória dos demais saberes e são o núcleo vital do saber docente.

Dentre os saberes docentes, os saberes experienciais se destacam, porque são ligados às funções dos professores, de ordem prática, interativos, sincréticos e plurais, heterogêneos, complexos, permeáveis, personalizados, existenciais, pouco formalizados, temporais, evolutivos, dinâmicos e construídos mediante interações humanas.

Segundo Pimenta (2009b), os saberes da docência são compostos pela experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Em primeiro lugar, a experiência, composta pelos saberes que o professor adquire a partir de sua vivencia prática e respectiva reflexão a respeito. Em segundo lugar, o conhecimento, que começa por meio da recepção da informação pelo sujeito e que deve utilizá-la para construir inteligência e criar as condições de produção do conhecimento, mantendo o foco na humanização do processo. E, por último, os saberes pedagógicos, construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para que a pedagogia e as ciências da educação se voltem para a prática dos formados, fundamentando-se na prática social da educação.

Nessa linha, Azzi (2009, p. 43) traz o saber pedagógico como aquele “que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a ação docente”, diferenciando-o de conhecimento pedagógico essencialmente teórico. No entanto, ele enfatiza a falta de organização intencional para construção do conhecimento que mobilizou empiricamente.

Azzi (2009) conceitua também o saber cotidiano que guia as ações e é influenciado pela arte, literatura, religião e ciência, acolhendo até mesmo certas aquisições científicas de maneira pragmática e fragmentada.

Tardif (2002) apresenta ainda os saberes profissionais dos professores – remete aos professores do ensino primário e secundário, mas suas definições aplicam-se igualmente ao ensino superior – que ele define como aqueles "mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm" e "servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias" (IDEM, 2002, p. 58). Por essa razão, são "plurais, compósitos e heterogêneos, pois trazem à tona (...) conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas" (IDEM, 2002, p. 61). São eles:

Quadro 5 - Saberes Profissionais Docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado de Tardif (2002, p. 63).

Os saberes profissionais também abrangem aspectos psicológicos – um conhecimento de si mesmo por parte do professor –, e psicossociológicos – o reconhecimento por seus pares, seus alunos e a sociedade em geral (TARDIF, 2002). Afinal, a relação com o saber é “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78), tomando como relação de saber “as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender” (IDEM, 2000, p. 85).

Tudo isso compõe o arcabouço cultural do professor e contribui para a construção de seus saberes, que são mobilizados na sua prática profissional, o que acaba por caracterizá-los como sincretismo por sua natureza diversificada, que envolve um “conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções” (TARDIF, 2002, p. 64).

Assim, os saberes são aqui entendidos como fundamentos do ensino, existenciais (porque se referem à experiência de vida), sociais (advêm de fontes sociais diversas em tempos sociais diferentes e legitimados por grupos sociais distintos) e pragmáticos (ligados ao mundo do trabalho e sua concretude prática), o que os torna temporais, portanto passíveis de modificação e evolução (TARDIF, 2002).

Quanto ao ensino superior, Cunha (2006 apud SOARES, 2009) apresenta a relação dos saberes docentes com os seguintes temas:

- Contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica;
- Ambiência da aprendizagem;
- Contexto sócio-histórico dos estudantes;
- Planejamento das atividades de ensino;
- Condução da aula nas suas múltiplas possibilidades;
- Avaliação da aprendizagem;
- Capacidade de facilitar a comunicação e as relações interpessoais.

Os saberes docentes podem, portanto, ser entendidos como um amálgama que vai sendo moldado paulatinamente pelo professor ao longo de sua vida pessoal, profissional e social para culminar na sala de aula. Compõem esse quadro os cursos que ele realizou, a prática profissional que ele vivenciou, os modelos que o inspiraram, suas experiências dentro e fora da educação, o período e o contexto histórico em que se situa e suas crenças e valores pessoais. Tudo isso contribui para a construção do educador.

Competência, em linhas gerais, significa “saber fazer bem” (RIOS, 2011). E o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Tardif (2009) elenca onze competências que o docente deve atender, abrangendo suas diversas funções no ambiente acadêmico, quais sejam: ensino, pesquisa, colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a diversas coletividades. Frise-se ainda que ele considerou as diferentes concepções de universidade anteriormente descritas na elaboração das competências abaixo: “liberal”, “de pesquisa” e “de serviço”.

Quadro 6 - Competências Docentes

Duas competências gerais
1. Agir de modo ético no exercício de suas funções, tanto no ensino e pesquisa quanto na colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a coletividades diversas.
2. Distribuir criteriosamente as tarefas ligadas às varias funções professorais, a fim de que o compromisso de cada função seja equitativo e garanta as contribuições esperadas.
Três competências ligadas à função “ensino”
3. Pôr em prática situações variadas de aprendizagem segundo as aprendizagens pretendidas, as características dos estudantes e sua progressão no percurso da formação.
4. Fornecer regularmente aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e

seu desenvolvimento. 5. Oferecer aos estudantes uma orientação rica e adequada, tendo em vista seu projeto de profissionalização e sua evolução na formação.
Três competências ligadas à função "pesquisa" 6. Realizar pesquisas integradas a um programa resultante de uma problemática claramente circunscrita e rigorosamente documentada, recorrendo a metodologias adequadas e contribuindo para a produção de saberes inéditos. 7. Divulgar os novos saberes produzidos, pondo em evidencia as soluções inéditas que trazem as problemáticas e destacando as ações que devem ser realizadas para validar minuciosamente a viabilidade desses saberes. 8. Dirigir equipes de pesquisa, assegurando a complementaridade sinérgica de cada membro e criando um ambiente que apóie a realização da pesquisa.
Duas competências ligadas à função "colaboração com a vida universitária" 9. Contribuir para a concepção, a prática, a regulação, a avaliação e a revisão dos dispositivos de formação. 10. Participar das instancias da universidade, com vistas a criar um ambiente dinâmico, atraente e estimulante.
Uma competência ligada à função "oferta de serviços a diversas coletividades" 11. Colaborar para a compreensão e para a resolução de problemáticas que derivam de sua área, privilegiando uma resposta adaptada à demanda do cliente e documentada a partir da pesquisa.

Fonte: TARDIF, 2009.

A partir deste quadro, pode-se depreender a diversidade de papéis que o professor vivencia em sua prática diária: as funções ensino e pesquisa conforme demonstrado anteriormente, além da colaboração com a vida universitária e a oferta de serviços a diversas coletividades, atividades que ele deve desempenhar na profissão que escolheu atuar. Para a realização de cada uma dessas atividades, há competências que ele deve possuir conforme apresentado no quadro acima.

Por essa razão, as competências do professor são construídas a partir dos saberes docentes que ele emprega durante o processo de elaboração, organização

e realização de suas aulas. Para tanto, é necessário entender os saberes utilizados pelos docentes em sua atuação profissional.

5.6 O Docente em Gastronomia

A partir do contexto em que se encontra o professor de ensino superior, está o professor de gastronomia, interagindo em dois ambientes distintos e complementares à sua área de atuação: primeiramente no ambiente da educação superior, da qual é representante e parte integrante, vivenciando todas as situações anteriormente descritas que perfazem o cotidiano do docente; além disso, o ambiente da área de gastronomia, que ele conhece porque nela atua ou já atuou em algum momento de sua carreira, passando a dedicar-se à prática da docência após a outra atividade ou simultaneamente com ela.

> A integração passa, necessariamente, pela educação e pela formação. A partir desse momento, o personagem central é o professor, no sentido intelectual, ou o mestre, quando se trata de uma profissão artesanal como a gastronomia. Talvez no Brasil essa distinção não seja bem compreendida, pois aqui os pais sempre querem que o filho seja advogado ou médico, seja um 'doutor', mesmo quando ele não tem vocação para isso e poderia se dar melhor em um métier artesanal. Mas o quadro está mudando, e a prova é o próprio sucesso de nossa profissão. Pessoalmente, acredito que não existe dissociação entre o intelecto e o prático. Repito: feliz aquele que, como eu, pode fazer na vida o que gosta. Por isso mesmo, acho que tenho obrigação de passar para outros o conhecimento que adquiri com meus mestres (SUAUDEAU, 2004, p. 36).

O profissional docente de gastronomia deve conhecer seu segmento e acompanhar sua evolução constantemente, afinal está em constante atividade em sala de aula, local de compartilhamento de informações e construção/transmissão de conhecimentos. Portanto, desempenha um papel importante para o setor em que atua. E isso deveria acrescer ao valor que ele possui enquanto profissional. Para o profissional do setor de serviços, a cada dia mais o mercado de trabalho está se abrindo e favorecendo sua colocação profissional, o que vem a valorizar o docente da área de hospitalidade e, por consequência, da gastronomia.

O ensino superior trabalha em geral com pessoas adultas, especialmente na gastronomia. A partir disso, deve-se considerar que se "os adultos preferem construir

os novos conhecimentos sobre as experiências passadas" (CAFFARELLA, 2002 apud PALLOF; PRATT, 2013, p. 60), a falta de experiência pode gerar frustrações nos alunos, principalmente nessa área, que demanda muito conhecimento específico e vivencia prática.

Conforme anteriormente demonstrado, o curso de gastronomia conta com gama diversificada de público-alvo, o que o torna um curso receptivo a pessoas das mais diferentes idades, etnias, culturas, situações econômicas e formações. Isso faz com que o docente nessa área específica lide com esta diversidade em sala de aula diariamente.

Para tanto, é necessário que o professor adote postura que supere o "daltonismo cultural" usualmente presente nas instituições de ensino, responsável pela "desconsideração do 'arco-íris de culturas' com que se precisa trabalhar", o que requer "uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar" (SILVA et al, 2009, p. 11)

Para a construção da profissionalidade docente neste caso, como em outros, é importante a aplicação dos saberes da prática e da teoria, afinal a primeira vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes compartilhados por meio da reflexão, e a segunda só adquire sentido "quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e o que o leitor percebe" (CUNHA, 2000, p. 47).

Há duas características que permeiam o universo acadêmico na área de hospitalidade e nela a gastronomia: a heterogeneidade, afinal a educação universitária não conta com profissionais com uma identidade única (MOROSINI, 2000), mas com uma diversidade de docentes, formações, olhares e vivências; e a forte concorrência típica do setor. A concorrência pode se manifestar até mesmo em uma dupla perspectiva do professor: ele vê o aluno como "um impulsionador do trabalho, mas também como um futuro concorrente em um mercado recessivo" (FRANCO, 2000, p. 63).

Essa situação é particularmente comum na área de hospitalidade, pelas características próprias do setor e suas idiossincrasias. Apesar da necessidade de união dos profissionais da área para garantir o sucesso de seus projetos e atividades, essa união demonstra muita dificuldade em se concretizar na prática.

Importante relembrar ainda que os profissionais da educação na área da gastronomia de maneira geral possuem formação exclusivamente em nível de graduação e especialização, não prosseguindo estudos na área acadêmica, concentrando-se em cursos de extensão, formação básica e complementar sobre temas ligados às disciplinas em que atuam. No Brasil, isto está relacionado ao estágio em que se encontra a área de gastronomia, de desenvolvimento recente, onde o conhecimento acadêmico está ainda no princípio, por se fazer.

A gastronomia vivencia essas dificuldades e o curso enfrenta as vicissitudes do setor de serviços e da área de hospitalidade, além dos revezes da educação superior. Esse panorama apresenta a natureza rica e diversificada que compõe o universo do curso de gastronomia.

A cozinha, ambiente essencial para a prática da profissão, sempre foi palco de grandes realizações culinárias e acompanhou a transmissão do conhecimento técnico do mestre ao aprendiz ao longo da história até hoje. Afinal a vivência prática para a gastronomia muitas vezes se sobrepõe ao conhecimento oficialmente ministrado em cursos da área e é requisito fundamental para a docência nos espaços de laboratório, local onde as aulas ditas práticas acontecem.

Portanto, para a construção de um professor de gastronomia, é necessário muito mais do que formação profissional específica na área, afinal todos os saberes dele, pessoais e profissionais, toda sua experiência de vida, seus conhecimentos e cultura, crenças e valores, sentimentos e pensamentos serão mobilizados na edificação do ensino que proporcionará ao aluno.

Estas reflexões levam a indagar sobre a realidade empírica de modo a verificar qual é o perfil docente da área de gastronomia e qual sua formação acadêmica. A docência na área de gastronomia é constituída com base exclusiva na

experiência, na vivencia prática construída no decorrer dos anos? Ou esta docência incorpora também a formação acadêmica e o entendimento do que venha a ser processo formativo e teoria docentes?

6 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição de educação superior, localizada na região administrativa de Sorocaba, nos meses de abril e maio de 2014. Trata-se de um Centro Universitário que mantém 65 (sessenta e cinco) cursos de graduação com mais de 15 (quinze) mil estudantes.

Quanto aos professores do Curso de Gastronomia, são 24 (vinte e quatro) ao todo a constituir o universo desta pesquisa. Dentre este total, 06 (seis) professores lecionam disciplinas específicas da área de formação em gastronomia.

A primeira fonte de pesquisa está baseada em dados secundários, informações disponibilizadas pelos docentes junto à Plataforma Lattes, referentes à formação de todos os professores que ministram aulas no Curso de Gastronomia.

A segunda fonte de pesquisa está baseada em dados primários, obtidos por meio de questionário com professores do referido curso, apenas aqueles que ministram aulas práticas específicas de gastronomia, ligadas a conteúdos concentrados em culinária e temas afins e que são ministradas nos laboratórios de prática gastronômica.

Importante frisar que o presente trabalho reflete um estudo de caso sobre o perfil, a identidade e a trajetória profissional dos professores pesquisados que trabalham nesta instituição e não possui ambições de generalização sobre todos os demais profissionais da área. Contudo, esta limitação não desmerece o valor científico de estudos desta natureza, até porque esta é uma abordagem recorrente em pesquisa. O conhecimento de situações particulares pode-se somar a conhecimentos de outras situações, levando assim a uma ampliação do conhecimento.

A pesquisa realizada procurou responder às seguintes perguntas: a) qual o perfil do professor de gastronomia? Nesta pergunta estão incluídos: sua trajetória profissional e grau de profissionalização docente; b) como o professor de gastronomia se vê; b) apenas como especialista, portador de um conhecimento

específico, ou como professor, como docente? Esta pergunta indaga sobre sua identidade. A resposta a ambas as questões permite avaliar até que ponto o curso superior de gastronomia se configura como treinamento num nível mais elevado, ou a um grau e tipo de formação que comporte a qualificação de formação superior. Permite, também, estabelecer aproximações com o quadro analítico apresentado.

6.1 Objetivos

São objetivos desta pesquisa:

a) Conhecer a trajetória profissional do docente;
b) Identificar o perfil e a identidade docente, bem como o olhar que tais professores têm sobre sua própria trajetória profissional.

6.2 Método

Nesta pesquisa, como em qualquer outra, há um grande desafio: pensar cientificamente, com organização, clareza, saber e criatividade (GOLDENBERG, 2003), construindo instrumentos fundamentados na percepção dos atores sociais envolvidos, que devem contribuir para a pesquisa para validá-la (MINAYO, 2004).

O método de pesquisa aqui adotado foi uma combinação de pesquisa bibliográfica, anteriormente apresentada, e pesquisa empírica. Esta última foi uma combinação dos métodos quantitativo e qualitativo.

Os dados quantitativos tiveram como base os currículos disponíveis na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos professores do curso. Abrangem todos os professores que ministraram aulas no Curso de Tecnologia em Gastronomia durante o ano letivo de 2013. Durante este ano de 2013, ministraram aulas nesta instituição de ensino superior 24 (vinte e quatro) professores, distribuídos por 31 (trinta e uma) disciplinas do curso.

Os dados qualitativos foram obtidos por meio da técnica de questionário individual, padronizado, estruturado, mas contendo também questões que levassem à reflexão (Apêndice B), lembrando que um estudo qualitativo busca a compreensão de um grupo social e não apenas uma representatividade numérica; proporciona dados de natureza subjetiva, como atitudes, valores, opiniões e vivências que validam uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004).

Na presente pesquisa, o preenchimento do questionário foi feito pelos próprios professores como um formulário (LAKATOS; MARCONI, 2003), buscando evitar a interferência do pesquisador nas respostas dos professores, livres de qualquer intromissão em seu raciocínio no momento da construção das respostas às perguntas e não permitindo liberdade de adaptação ou qualquer modificação por parte do pesquisador. Os questionários foram preenchidos durante os meses de abril e maio de 2014 com seis professores.

O contato inicial foi realizado pessoal e individualmente com os referidos docentes. Foram explicados os objetivos da pesquisa, e de acordo com procedimentos da ética de pesquisa com seres humanos, foi lido e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido aos professores pesquisados, o qual deixa claros os objetivos e o caráter voluntario da pesquisa, assegurando o sigilo dos dados pessoais fornecidos. Na sequência, foi entregue o questionário e após a leitura integral do documento. O questionário foi entregue impresso para que os professores pudessem preenchê-lo com tranquilidade, após uma reflexão sobre as perguntas apresentadas.

As questões incluíam: a atuação profissional do docente na própria instituição onde se deu a presente pesquisa, bem como sua atividade, carga horária e experiência em outras instituições; atividades docentes e não docentes, dando ênfase ao trabalho realizado junto à gastronomia. No mesmo questionário, foram apresentadas questões abertas sobre a identidade do docente, no tocante ao seu histórico profissional, tanto na gastronomia quanto na docência, e seu olhar sobre essa trajetória quanto à relevância, identidade e influência na formação do estudante.

Este formato de pesquisa permitiu inclusive a ocorrência de uma situação inesperada: como os respondentes realizaram a primeira leitura das perguntas com o pesquisador e puderam respondê-las com tranquilidade, após um período de reflexão, o que é fundamental para esse formato de pesquisa (Szymanski, 2004) individualmente, outorgaram maior importância ao seu histórico profissional dentre as perguntas apresentadas e menor importância às questões que se referem à sua identidade profissional, o que restou comprovado pelas suas respostas.

Os resultados da pesquisa são apresentados primeiramente em relação aos dados de formação acadêmica de todos os professores do curso. Os seis professores das áreas específicas e que responderam o questionário foram identificados como **P1**, **P2**, **P3**, **P4**, **P5** e **P6,** preservando suas identidades. Os dados das respostas aos questionários foram agrupados de acordo com a temática abordada: 1. Formação acadêmica; 2. Trajetória e experiência profissional; 3. Avaliação da carreira docente; 4. Percepção da identidade docente.

7 O PROFESSOR DO CURSO DE GASTRONOMIA: FORMAÇÃO, TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E IDENTIDADE

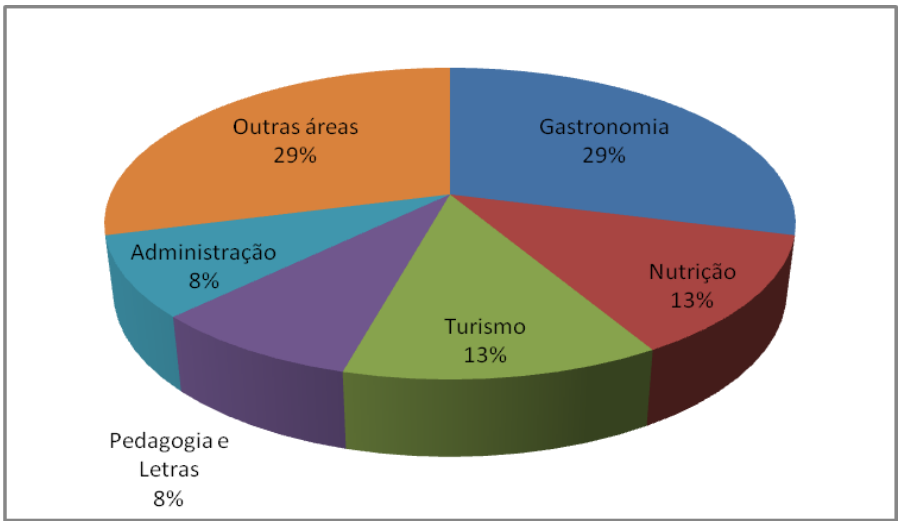
7.1 Formação Acadêmica

A formação acadêmica inclui aqui graduação, pós-graduação *lato sensu* (especialização) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

7.1.1 Graduação

Conforme o Gráfico 1 demonstra, do total de professores do curso (24 professores), 29% (7 professores) possuem formação acadêmica em nível de graduação voltada para a gastronomia, seguida de nutrição com 13% (03 professores) e turismo também com 13% (03 professores). Há ainda 8% (02 professores) com formação em pedagogia e letras, e 8% (02 professores) formados em cursos ligados à administração. Os demais professores, que correspondem a 29% (7 professores) possuem formação diversificada, em diferentes áreas do conhecimento, a saber: publicidade e propaganda, engenharia civil, hotelaria, filosofia, ciências dos alimentos, ciências biológicas e zootecnia. Ou seja, a formação superior do docente em gastronomia está focada sobretudo no bacharelado. Não poderia ser de outra forma, pois não existe ainda licenciatura nesta área. Resta verificar se a ausência de formação docente é compensada na pós-graduação.

Gráfico 1 - Graduação por Curso

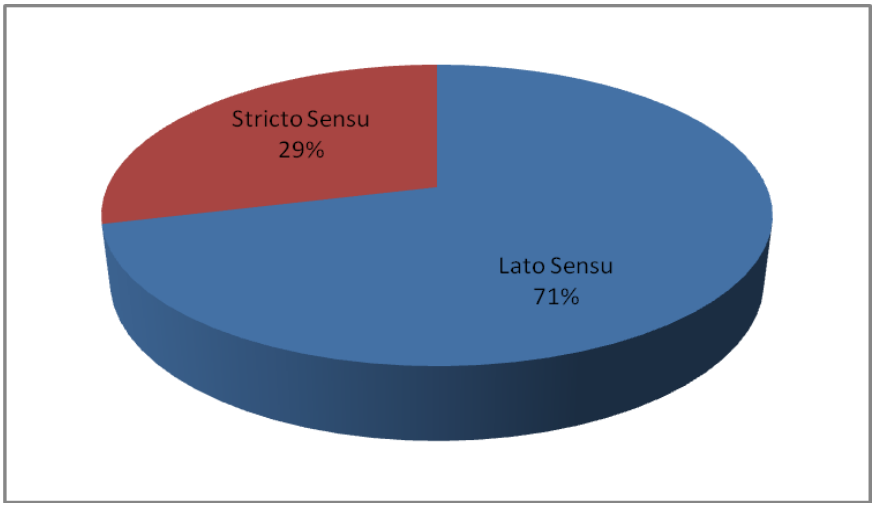


Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos disponibilizados pelos professores do curso na Plataforma Lattes.

7.1.2 Pós-Graduação

Todos os docentes do curso (gráfico 2) possuem pós-graduação, seja *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Destes, 33% (08 professores) possuem mais de uma especialização. Na totalidade são 45 (quarenta e cinco) cursos, dos quais 71% (32 cursos) se referem à pós-graduação *lato sensu* e 29% (13 cursos) à pós-graduação *stricto sensu*.

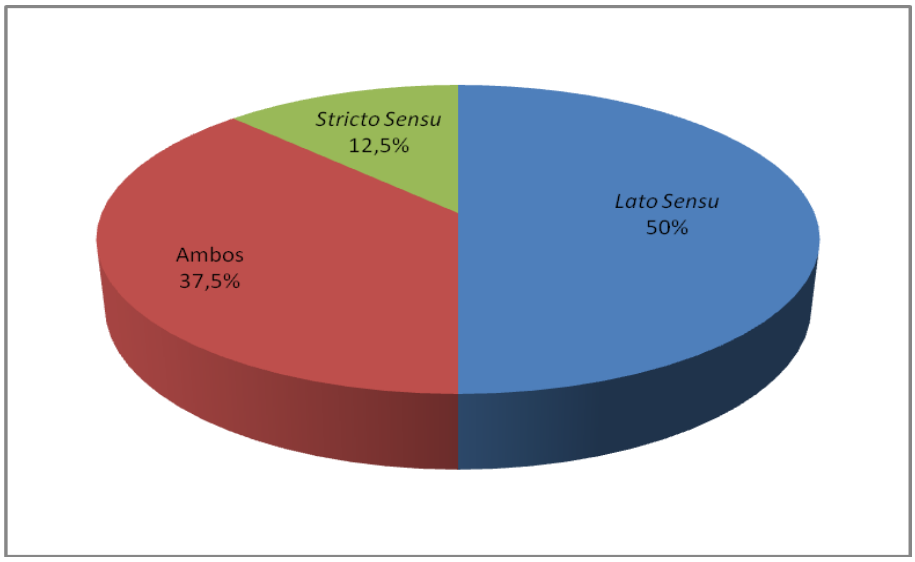
Gráfico 2 - Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu



Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos disponibilizados pelos professores do curso na Plataforma Lattes.

Cabe ressaltar aqui que 50% do total (12 professores) possuem pós-graduação *lato sensu,* 12,5% (03 professores) possuem pós-graduação *stricto sensu* e 37,5% (09 professores) possuem ambas, *lato sensu* e *stricto sensu*.

Gráfico 3 - Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu



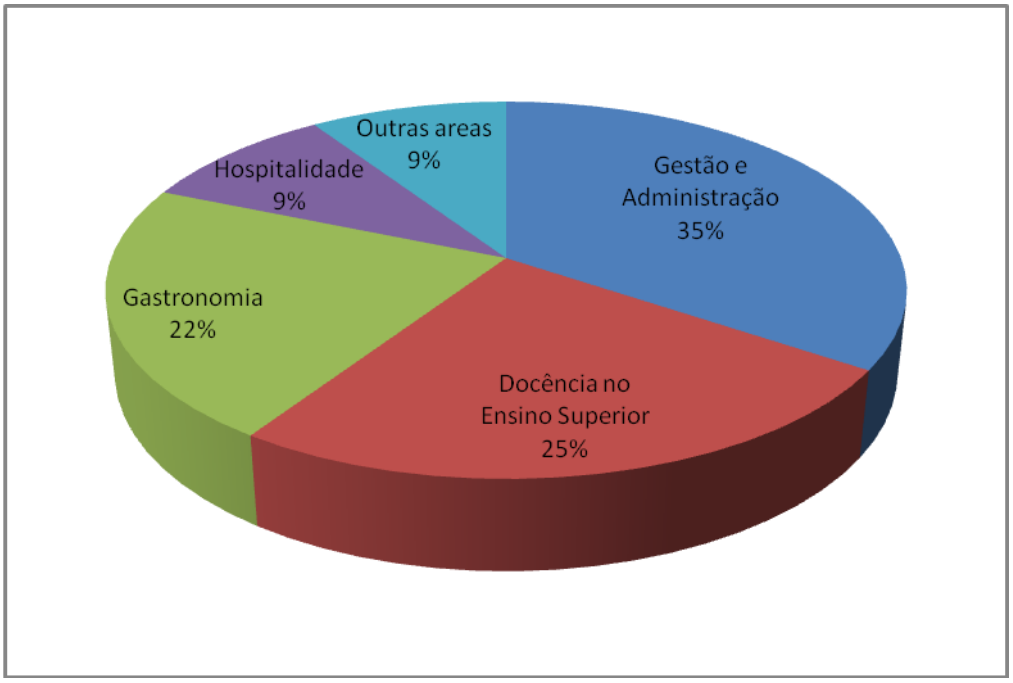
Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos disponibilizados pelos professores do curso na Plataforma Lattes.

Dentre os cursos de pós-graduação *lato sensu*, os mais frequentes são ligados a gestão e administração, num total de 35% (11 cursos). Na sequência, as especializações relacionadas ao preparo para a docência no ensino superior contam com 25% (08 cursos). Especializações ligadas a temas de gastronomia contam com 22% (07 cursos). E ainda sobre temas ligados à hospitalidade há 9% (03 cursos). As demais especializações versam sobre conteúdos diversos.

Os referidos dados sugerem que boa parte dos professores do curso de Gastronomia desta IES busca na pós-graduação a formação pedagógica para dar embasamento à sua atuação prática. Tal busca apresenta duas características da profissionalização docente nesta instituição: a escolha dos cursos em busca de aperfeiçoamento e melhor preparo daquele que adotou a educação como opção profissional se dá de forma livre, consciente e por iniciativa própria. Ao mesmo tempo, indica a ausência de esforço institucional nesta direção, apenas esforço

próprio do docente. A predominância da pós-graduação *stricto sensu* corrobora as constatações anteriormente feitas neste trabalho, indicando que é no setor privado da educação superior onde se localizam as menores oportunidades de aperfeiçoamento docente.

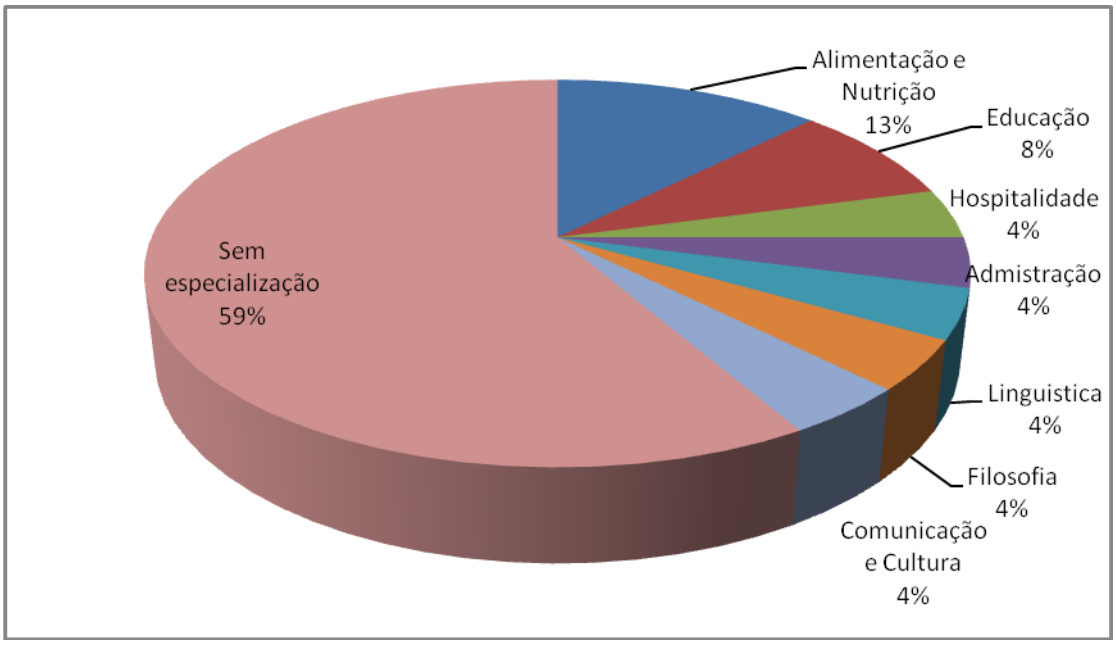
Gráfico 4 - Pós-Graduação Lato Sensu por Curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos disponibilizados pelos professores do curso na Plataforma Lattes.

Entre os docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), 13% (03 professores) são mestres em temas ligados à alimentação e nutrição, 8% (02 professores) mestres em educação, 4% (01 professor) é mestre em hospitalidade, 4% (01 professor) é mestre em administração (no formato de mestrado profissional), 4% (01 professor) é mestre e doutor em linguística, 4% (01 professor) é mestre em filosofia e 4% (01 professor) é mestre em comunicação e cultura. Como se vê, quanto mais os professores progridem no aprimoramento profissional, alcançando o nível de mestrado, mais eles tendem para os conhecimentos específicos da sua área de formação.

Gráfico 5 - Pós-Graduação Stricto Sensu por Área



Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos disponibilizados pelos professores do curso na Plataforma Lattes.

7.2 Trajetória e Experiência Profissional

Como já assinalado anteriormente, dentre todos os docentes que atuam no curso de gastronomia da referida instituição de ensino superior, os questionários foram preenchidos apenas pelos professores que ministram aulas que trabalham conteúdos ligados à prática gastronômica. Ao todo, são 06 (seis) professores que atuam na realização das aulas práticas do curso.

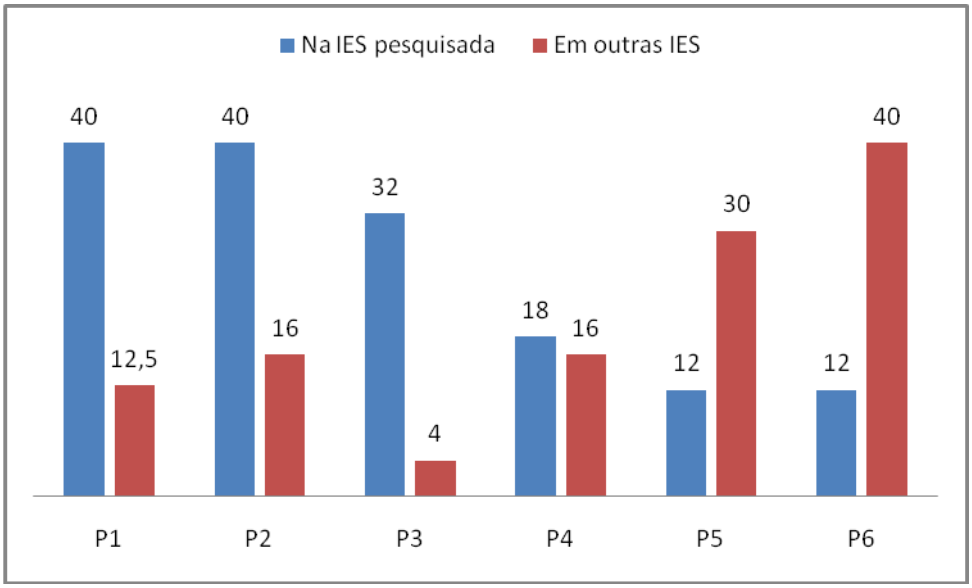
A partir de uma análise das respostas ao questionário, emergem informações que traduzem de forma significativa o processo de construção da carreira e a percepção que os docentes possuem de si mesmos enquanto educadores.

7.2.1 Carga Horária

Todos os professores exercem outra atividade além da carga horária que destinam ao ensino da gastronomia na referida instituição. A partir da quantidade de horas que os docentes reservam para suas aulas junto à instituição em comparação

com a quantidade de horas que dedicam a outras atividades (gráfico 6), seguem algumas considerações:

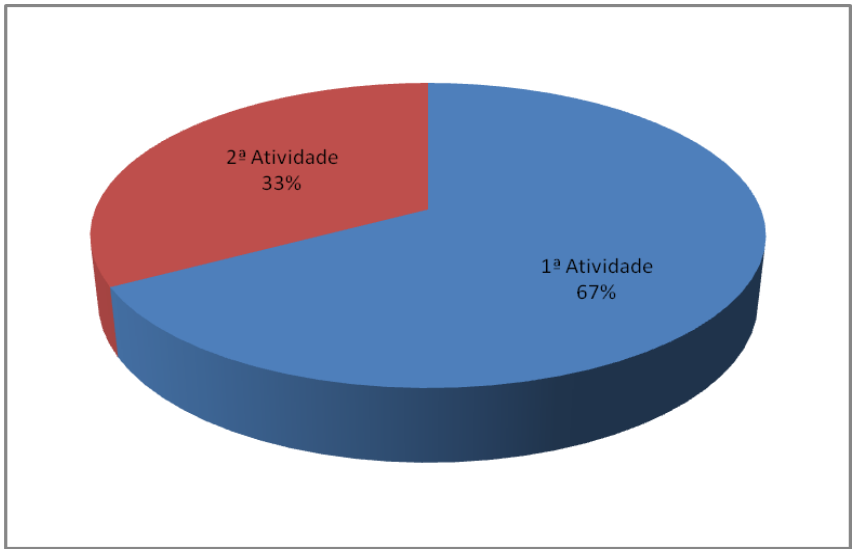
Gráfico 6 - Carga Horária Semanal de Trabalho dos Docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos.

Cabe ressaltar aqui que os professores das áreas específicas do curso de gastronomia destinam a maior parte de seu tempo para a docência na instituição, não obstante manterem outra atividade profissional em paralelo. Essa é uma importante indicação do grau de profissionalização docente em que se encontram.

Gráfico 7 - Papel da Docência para o Professor na IES

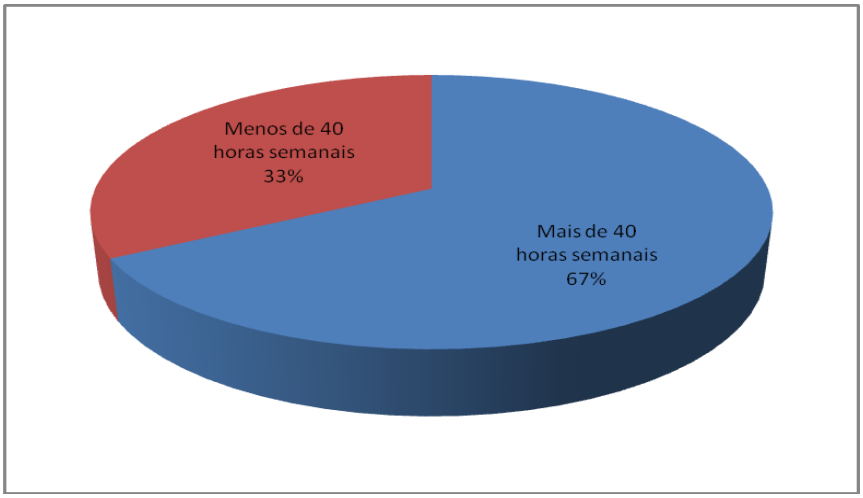


Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos.

Observa-se a partir da carga horaria que 67% dos professores (04 docentes) exercem tal atividade como a principal em sua carreira e 33% (02 docentes) exercem a docência nessa instituição como segunda opção.

Estes dados sugerem uma situação positiva do ponto de vista da profissionalização da atividade docente com a dedicação da maior parte de seu tempo a uma instituição apenas. Indica que a identificação do profissional com a instituição é maior, o que é também positivo.

Gráfico 8 - Carga Horária Total de Trabalho dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos.

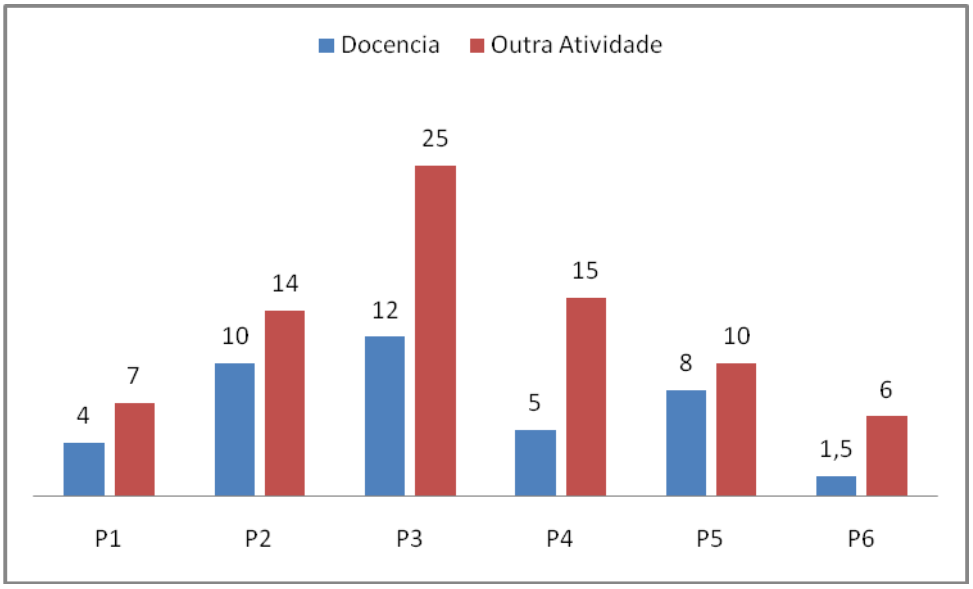
Contudo, a maioria dos docentes (67% dos professores) apresenta uma carga horária de trabalho muito alta, acima de 40 horas semanais, o que não é positivo para a docência, pois restringe as possibilidades de aperfeiçoamento. Isto sugere que a dedicação a estudos e pesquisas, fontes desse aperfeiçoamento docente, tem pouco ou nenhum espaço, em decorrência da grande carga horária de trabalho, que para a maioria deles ultrapassa as quarenta horas semanais.

7.2.2 Experiência e Trajetória Profissional

Os dados do gráfico 9 indicam que a maioria dos professores tem uma experiência em gastronomia acima de cinco anos. Porém, se comparada à experiência docente com experiência profissional, a situação se inverte. Dos 06 (seis) professores, todos possuem maior experiência profissional na gastronomia do que na docência, ainda que concomitantemente consideradas.

Em virtude disso, pode-se concluir que todos os docentes já possuíam vivencia e conhecimento sobre o setor antes de ingressar na docência. E eles destinam ainda uma carga horaria para outra atividade laboral, acrescentando experiência profissional à sua experiência prática.

Gráfico 9 - Experiência Profissional em Anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos.

Os dados indicam que antes de serem professores, a experiência profissional foi construída por meio da prática adquirida no cotidiano da área de gastronomia. Desta prática passou-se à docência.

Essa variedade de experiências por eles vivenciadas não apenas enriquece os conteúdos trabalhados em sala de aula, como também comprova que, dentre diversas opções a que tiveram acesso, escolheram a docência como atividade à

qual dedicam grande parte do seu tempo. Por outro lado, estes dados indicam também que no Brasil, os conhecimentos acadêmicos na área de gastronomia são ainda incipientes com a pós-graduação ainda inexistente; daí a preponderância da experiência prática enquanto conhecimento tácito.

7.2.3. Trajetória Profissional

Foi questionado aos professores acerca de sua trajetória profissional, primeiramente quanto à gastronomia e depois quanto à docência: como foi construída sua carreira até chegar à docência. Todos os professores foram unânimes em declarar que a gastronomia não foi sua primeira opção profissional, apesar de possuírem uma forte ligação emocional com a área.

> Pela falta de empenho para passar na faculdade federal do Espírito Santo no curso de Química, comecei a pensar o que me fazia bem e o que tinha necessidade em aprender mais; lembrei da minha avó que até pouco tempo tinha uma cozinha industrial, meu pai e minha mãe que tinham uma doceria e ao mesmo tempo comecei a analisar como é que me saía dentro da cozinha e cheguei à conclusão: eu amo cozinhar para os outros e, modéstia à parte, sempre fiz isso muito bem. (P1)

> O que me levou para a área de gastronomia foi a herança que tenho da minha avó – que sempre fiquei com ela para meus pais trabalharem e como ela já tinha a doceria. Eu ficava o dia todo brincando no meio das panelas. Com isso quando eu tinha uns 11 anos, ela falou para eu começar a ajudá-la a fazer doce; em troca ela me dava uns trocados e assim começou meu interesse pelas panelas. Em seguida fui me aprimorando e quando fui para o colegial já fazia minha produção de doces para vender para os clientes dela: fazia pão de mel recheado, bolachinhas, rocambole, brigadeiro e figo recheado. Quando terminei o colegial, fiz vestibular para engenharia química e quando estava fazendo as provas vi um panfleto da faculdade (...) sobre o curso de gastronomia, fiquei encantada e em seguida já prestei vestibular. Mesmo passando em engenharia química fui cursar gastronomia. (P2)

> Tenho um histórico familiar que agrega várias relações com a Gastronomia: família grande de encontros festivos em volta da mesa. Avós cozinheiras que estimulavam a vontade de aprender a cozinhar e servir a boa e farta refeição, misturando afeto e sabores com a arte de receber e acolher a todos que chegavam. As mesmas mulheres, também formadas professoras e educadoras de carreira nas escolas que atuaram por pelo menos 40 anos. Minha mãe seguiu o mesmo caminho. Normalista dedicada à criação e formação de seus filhos. Como única filha mulher, foi conduzida muito cedo à cozinha, pois aos homens, esta tarefa, bem como os demais afazeres, eram proibidos. Aprendi muito cedo a bater a massa cremosa de um bolo e a sangrar uma galinha no quintal da nossa casa. Achava tudo muito atraente. Gostava do poder de alimentar os três irmãos e por conta da

> desenvoltura, tomar conta deles. Aos quinze anos, meu avô me deu de presente uma vaca e como não sabia o que fazer com ela, vendi para o meu pai e investi em um curso de enformar chocolates. Transformei o conhecimento em uma pequena fábrica de trufas e pirulitos da guloseima. O comércio rendeu até o ingresso na universidade... os horários da escola eram muito puxados e incompatíveis com a atividade. Algum tempo depois, longe dos doces, resolvi que não seria economista e que o pequeno negócio deveria mesmo ruir na conjuntura da época. Por acaso, fui parar nos ares! Formei-me tripulante de aviões e passei mais de uma década a serviço dos passageiros. Conheci muito sobre hospitalidade, etiqueta e boa gastronomia. No céu, conheci meu anjo da guarda, e como, a partir dali, somente um de nós poderia voar. Ele cortou as minhas asas para que eu pudesse dar a luz a nossa Sophia e retornasse à cozinha. Estudava Letras e cozinhava para os amigos. Um dos nossos encontros quase toquei fogo na casa de Porto Alegre. Enchi a lareira de troncos de pinho, bastante álcool e calor para os meus amigos... aquilo quase explodiu. Dentre os convidados, recebi a prima Cláudia que me falava encantada pela Gastronomia que cursava. Daí, conclui: - porque não havia pensado antes naquela maravilha! Era mesmo o meu número, reunia tudo que eu amava e já sabia fazer, então, porque não me profissionalizar... (P3)
>
> Herança de família, vindo de uma família de avós cozinheiras de mão cheia, na área de cozinha japonesa e brasileira e uma aptidão desde a infância.... Iniciei minha carreira na cozinha como auxiliar de cozinha japonesa em um pequeno restaurante, para ajuda de custos pessoais e aprendizado; estava cursando outra faculdade e morava fora, com o passar do tempo peguei gosto pela cozinha, e decidi ao término da graduação, seguir a área de gastronomia como profissão. (P4)
>
> Assim como a maioria dos profissionais de gastronomia, sempre gostei de cozinhar. Minha mãe é cozinheira e tem restaurante. Eu sempre tentei imitar os pratos que ela fazia. Mas diferente da maioria, nunca quis a cozinha como profissão. Meu sonho sempre foi ser jornalista, mas minha mãe acreditava que era uma profissão pouco rentável. Na época, a gastronomia estava em alta e ela me disse que o único curso que pagaria para eu fazer, seria o de gastronomia. Prestei vestibular (...) para gastronomia e prestei jornalismo também. Fiz de tudo para não passar em gastronomia, mas acabei entrando (...). Quando minha mãe me deixou lá, chorei muito e voltei para casa no primeiro final de semana que tive livre. Durante todo o primeiro ano de curso me sentia infeliz, mas após um estagio no Restaurante (...) com o chef (...) ganhei amor pela profissão. Ele me mostrou um mundo completamente diferente do que eu conhecia e desde então comecei a me dedicar e não saí mais desta vida. (P5)
>
> O que me levou a área da gastronomia foi a paixão que sinto pela cozinha. Quando preparamos um prato colocamos sentimentos nele, e isso é algo mágico. Cada ingrediente pode se tornar algo inesperado. Minha primeira formação é em Administração de Empresas, queria um curso que me desse oportunidades diferentes de trabalho. Alguns anos depois resolvi estudar o que sempre gostei de fazer, cozinhar, isso me levou a querer saber sempre mais sobre a área, a querer dominar as técnicas, e me tornar uma especialista na área. (P6)

Estes depoimentos indicam que a gastronomia envolve componentes emocionais muito fortes e em geral muito arraigados, muitas vezes transmitidos de geração a geração. Isso ocorre porque o ambiente da cozinha sempre foi um espaço

de convívio. A hospitalidade e a comensalidade convivem lado a lado à mesa, que é o resultado de uma boa refeição produzida junto ao fogão.

A tradição de família é um componente constante na fala dos professores quando o tema é a arte de cozinhar. Essa paixão é compartilhada ao longo das gerações, especialmente porque a cozinha era o local em que as crianças se reuniam com suas mães e avós para conversar e, claro, cozinhar. Então esse sempre foi o espaço para compartilhar idéias, histórias, notícias, enfim, o local ideal para confraternizar, trazendo boas recordações e lembranças guardadas ao longo de toda a vida. A gastronomia, portanto, remete ao amor pela cozinha em todos os seus aspectos.

Observe-se ainda que nenhum dos professores traz em sua fala questões financeiras ou de ordem prática na escolha por essa área de atuação, ou se o fazem, este aspecto ocupa um lugar secundário. Isto demonstra o que a gastronomia representa para todos: o ato de cozinhar é um ato de amor e o seu resultado busca o prazer de quem saborear aquilo que foi produzido. De acordo com as respostas: “...eu amo cozinhar para os outros...” (P1), “...fiquei encantada...” (P2), “...reunia tudo que eu amava e já sabia fazer...” (P3), “...peguei gosto pela cozinha...” (P4), “...ganhei amor pela profissão...” (P5) e “...paixão que eu sinto pela cozinha...”, o que demonstra o ato de amor à cozinha e tudo aquilo que ela representa. E essa é a maior razão pela qual a gastronomia é um ramo da hospitalidade, especialmente no tocante à comensalidade.

Em resumo, a gastronomia está carregada de emoção, de afeto na elaboração de um prato; a comensalidade, o prazer de compartilhar esta preparação com o outro, que deverá ser tratado com o máximo de atenção e carinho, por ser um hóspede, segundo as regras da hospitalidade.

Quanto à trajetória na docência, o tema que se destacou foi a descoberta de um “talento natural” para a educação, presente na fala de quase todos os docentes. Novamente, o fator emocional se apresenta como determinante para a escolha da profissão de professor.

> Quando estava cursando pós-graduação em vigilância sanitária em alimentos, fui convidada a dar um workshop para as alunas de nutrição (...). Para minha sorte; uma professora quando acabou a aula veio ao meu encontro e me convidou para dar aula na faculdade em que ela era coordenadora de um curso de gastronomia. Fiquei surpresa e ao mesmo tempo com medo, pois nunca tinha dado aula antes. Ela então me deu um curso de 36 horas de docência e então fiz um teste e passei, começando ali a minha carreira docente. E desde aquele dia já lecionei em 4 instituições de ensino, na qual me sinto muito completa. (P2)

> Sempre tive bons exemplos e muita afinidade com o ensino. Toda a minha vida profissional me conduziu para este rumo. Em casa, auxiliava minha mãe na sua escola de reforço. Trabalhando em companhia aérea, fui convidada a treinar novos colegas em terra e em rota. Quando mudei de profissão, busquei a formação de licenciatura em Letras para assumir definitivamente a vida docente. Mais uma vez, com outra perspectiva, porém juntando as duas coisas, passei a me dedicar ao conhecimento da Gastronomia e sua propagação, considerando que tudo ainda era muito inovador. Formei-me e especializei-me rapidamente estudando concomitante o mundo da Enologia. Uma professora da graduação, (...), me fez um convite para auxiliá-la em um curso de aperfeiçoamento em áreas relacionadas à hospitalidade. Desenvolvi esta atividade por três anos. (P3)

> Na carreira de sushiman ou chef de cozinha japonesa, tive que tentar passar os ensinamentos para futuros sucessores, percebi que tinha uma facilidade muito grande em ensinar, surgiram convites para workshops e demos de outros restaurantes, cursos livres e graduação, desde então decidi seguir a docência também como profissão, mas sempre alinhada à cozinha. (P4)

> A docência sempre foi mais um dom, eu acho. Sempre adorei fazer apresentações no colégio, sempre fui muito estudiosa e adorava quando tínhamos um seminário para apresentar. As professoras sempre me parabenizavam pelas apresentações e me colocavam em todos os projetos possíveis do colégio. Na faculdade, continuei com este perfil. A cozinha sempre foi um lugar onde me sentia segura profissionalmente falando, mas com o tempo, adquiri alguns problemas de saúde e a docência que antes era apenas um complemento em minha vida que se iniciou aos poucos, acabou tomando o lugar que a cozinha ocupava. Hoje com estas questões de saúde e com os meus filhos, não penso em voltar a cozinhas de restaurantes. A carreira acadêmica diz quem eu sou. Sou professora e amo estar à frente dos alunos, amo saber que faço parte importante do crescimento e desenvolvimento profissional deles. A docência não é só o que eu sei fazer bem, é o que eu sou!! (P5)

> A docência mantém viva minha paixão pela gastronomia, quando surgiu a oportunidade de lecionar me questionei se seria capaz de passar aos alunos meu conhecimento, acabei descobrindo que isso é fascinante, participar da formação de profissionais de cozinha é gratificante. (P6)

Mais pragmática e menos idealista que a escolha pela gastronomia, a docência representa uma escolha pela profissão bastante amadurecida pela vivência que já possuíam na gastronomia, reforçada pelo surgimento de boas oportunidades na educação para o setor em que já atuavam.

Dessa forma, resta clara a escolha livre e consciente que fizeram pela docência, ainda que não tenha sido sua primeira opção profissional. Cabe informar que dos seis professores questionados, dois deles possuem especialização ligada à docência no ensino superior. Os demais realizaram especializações ligadas à área de gastronomia.

Isso reforça a ideia apresentada no início deste trabalho, de que os professores da área possuem formação exclusivamente em nível de graduação e especialização, não prosseguindo estudos na área acadêmica, concentrando-se em cursos de extensão, formação básica e complementar sobre temas ligados às disciplinas em que atuam.

Em resumo, a atividade docente nas áreas específicas do curso de gastronomia nasce de vivencias familiares, conhecimentos tácitos construídos nas histórias das famílias. Na comensalidade familiar se agregam conhecimentos e emoções que posteriormente se expandem para outros contextos sociais mais amplos, aí incluindo a docência como profissão.

7.3 Avaliação da Carreira Docente

Quando questionados sobre qual a importância que outorgam à docência em sua carreira profissional, todos foram bastante incisivos quanto ao papel de professores que assumiram quando nela ingressaram, bem como o seu comprometimento com o ensino da gastronomia.

> Não me imagino fazendo outra coisa, é muito gratificante passar tudo o que sabemos e além disso é uma troca de vivências e experiências diferentes. Na área de gastronomia ainda é muito baixo o número de pessoas formadas que trabalham na área (principalmente no interior, pois paga pouco para o profissional). Eu como professora e exemplo tenho que valorizar a profissão, mostrar a minha paixão pela gastronomia. (P1)
>
> Acho imprescindível, pois sem os ensinamentos dos meus mestres que me ensinaram todas as técnicas gastronômicas, hoje eu não conseguiria repassar e contribuir com a formação de meus futuros gastrônomos. (P2)
>
> A maior importância. Todas as atividades que desenvolvi na vida profissional acabaram por me conduzir à docência. Estou sempre no

> entorno de pessoas que solicitam algum aprendizado relacionado à minha experiência com a gastronomia e tenho muita satisfação de facilitar e desenvolver este tipo de trabalho. (P3)
>
> A docência é o que eu vivo profissionalmente. Não penso em outra profissão. Pretendo me aposentar nesta carreira. (P5)

As respostas tendem para o sentido de que a docência é o foco da carreira destes profissionais, ainda que exerçam outra atividade laborativa, o que ocorre com metade dos professores pesquisados (P2, P5 e P6). Também pretendem permanecer na educação, deixando bem claro que o fazem porque essa escolha lhes traz satisfação pessoal.

Além disso, as respostas trouxeram também um outro olhar: a complementaridade que a sala de aula traz para o profissional "fora da sala de aula" que, conforme apresentado anteriormente, exerce uma outra atividade no mercado de trabalho, mesmo que mantendo a educação em segundo plano.

> Network, contatos para negociações e futuros clientes, captação de mão de obra e a satisfação de ver os alunos ascendendo no mercado de trabalho. (P4)
>
> É de suma importância, pois para lecionar necessito sempre me aprimorar, buscar mais conhecimento, isso me torna um profissional melhor em um mercado concorrido de trabalho. (P6)

Nesses casos, ser professor envolve, além de uma satisfação pessoal, um fator de diferenciação no ambiente competitivo de mercado. Conforme tratado no tópico 5, a situação destes professores é bastante peculiar: o profissional se identifica com um ambiente de trabalho não educacional, mas entende que o título de professor universitário lhe proporciona uma clara valorização social.

7.4. Percepção da Identidade Docente

A pesquisa culminou com uma questão sobre o olhar do educador sobre si mesmo enquanto profissional, nos seguintes termos: "Como você se vê profissionalmente? Como professor de gastronomia ou como outro profissional (exemplo: chef de cozinha) da área de gastronomia? Justifique".

As respostas foram unânimes em declarar o foco da carreira na educação; todos demonstraram muita satisfação nas atividades que exercem e uma realização pessoal muito forte como docente.

> Sem dúvida como professora de gastronomia, hoje deixei de fazer tudo que fazia antes para me empenhar no preparo das aulas; trabalho exclusivamente para a docência. (P1)
>
> Eu me vejo na minha semana como docente de gastronomia, na qual passo as minhas maiores horas e que me trazem uma grande satisfação profissional e por outro lado nos meus finais de semana me vejo como *chef patissiere*, pois o meu serviço muda para venda de produto e com o título de chef acaba dando um grande credibilidade para minha doçaria e produtos, gerando um respeito com os clientes e amigos. (P2)
>
> Sinto-me realizada como professora de gastronomia. Ainda reconheço que há muito para aprender e continuar a ensinar. Imagino que mais tarde será ainda mais fácil trabalhar com a gastronomia. (P3)
>
> Um professor Chef, jovem, dedicado e compreendido pelos alunos, por falar a mesma língua que eles e naturalmente ensinar o que a vida dentro das cozinhas me ensinou nestes anos de profissão. (P4)
>
> Sou professora universitária de gastronomia. Assim me vejo. Chef de cozinha eu fui quando obtive este cargo em algumas das empresas em que trabalhei. Atuo como chef em alguns dos eventos em que organizo, mas minha essência e maior comprometimento hoje está na docência e por isso, devo e gosto de me intitular como docente. (P5)
>
> Como professor, pois cada conhecimento novo adquirido me faz pensar em meus alunos, que teria algo mais para passar para eles. (P6)

Ainda que exercendo outras atividades, a identidade docente se sobrepõe e se fortalece mediante o aprendizado que em geral a sala de aula proporciona para o próprio professor. Na gastronomia esse processo se maximiza nas aulas práticas, em que as competências e habilidades se destacam, especialmente quando são “naturais” ao individuo.

Além disso, a prática exercida no mercado de trabalho acrescenta bagagem cultural ao educador, que utiliza sua experiência profissional na docência. Esse círculo de inferências se reforça e renova a cada aula e a cada nova atividade laborativa, fortalecendo a cada dia mais o professor.

Nos dizeres de Paulo Freire (2000, p. 38), “aprendi como ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”. E isso está presente nas falas dos professores.

A característica mais marcante que se faz presente nas respostas é a paixão pela gastronomia e um forte orgulho em intitularem-se docentes, o que demonstra sua dedicação e um comprometimento únicos, totalmente devotados a esse amor por ambas as áreas, além de convalidar as dimensões do profissionalismo a que eles se adaptam.

Seguindo o raciocínio de Tardif (2002), autor de referencia para a presente pesquisa, o saber docente é plural, formado pelos saberes curriculares e experienciais. E o saber experiencial é “um saber prático”, intrínseco ao ensino de gastronomia, é “um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2002, p. 109).

Os professores trazem essa experiência em sua fala, dado importante que se pode traduzir de todo o conteúdo das respostas, formando esse saber experiencial, fundamental para um professor de práticas gastronômicas. Impossível seria ministrar tal conteúdo sem a vivência da situação prática.

Das falas apresentadas, depreende-se que devem ganhar destaque os saberes experienciais, que configuram a prática do cotidiano a qual os professores dedicam grande parte de seu tempo; e os saberes curriculares, que eles demonstram buscar constantemente, mediante estudos e atualizações. Ambos foram adquiridos ao longo de suas trajetórias profissionais, que todos concordam em afirmar ainda estar muito aquém do que virão a tornar-se com o passar do tempo.

Por todo o exposto, pode-se considerar o professor como “um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as necessidades do dia a dia em sala de aula” (TOLEDO; FURLANETTO, 2011, p. 106). Afinal, “quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, (...), mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada” (TARDIF, 2002, p. 219).

Os saberes experienciais são articulados com outras formas de saberes e são práticos; “não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes” (TARDIF, 2002, p. 49).

Os saberes do professor são um conjunto de conhecimentos (técnicos e práticos) e competências que estruturam sua prática e sua atuação profissional ao longo de sua carreira, segundo sua história de vida (NÓVOA, 1995).

Para tanto, os docentes mobilizam os saberes que adquiriram ao longo da vida, tanto os experienciais que foram adquiridos com a própria família e com seus pares, quanto os saberes acadêmicos a que tiveram acesso por meio da graduação, especialização e cursos de aperfeiçoamento, bem como saberes construídos em sala de aula, com os alunos. E ainda, os saberes adquiridos no exercício da profissão em gastronomia, construídos no trabalho e que são também traduzidos em sua vivência docente.

Esse foi um pequeno vislumbre sobre o olhar do docente em gastronomia, buscando desvelar um pouco desse universo que compõe o setor e que se revela tão diversificado e a cada dia mais interessante aos olhos do público externo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora do presente trabalho foi buscar entender o cenário em que atuam os professores de gastronomia. Por meio desse estudo, pretendia-se vislumbrar a identidade profissional do docente da área de gastronomia a partir do contexto histórico em que atua, tudo isso em face de um panorama atual de modificações de paradigmas culturais.

Não há que se olvidar que o presente trabalho reflete um estudo de caso sobre o perfil, a identidade e a trajetória profissional dos professores pesquisados em uma instituição destacada e não possui ambições de generalização sobre todos os demais profissionais da área.

Assim, o problema de pesquisa deste projeto partiu do seguinte questionamento: Como os professores do ensino de gastronomia pesquisados se percebem enquanto profissionais? Eles se identificam como docentes ou nas demais profissões ligadas à gastronomia, como *chef* de cozinha?

Além de responder a tal dúvida, a pesquisa buscou trazer à luz a trajetória desses profissionais ao longo de sua historicidade, em suas vivências ligadas à gastronomia e à docência em suas experiências profissionais.

A pesquisa bibliográfica buscou explorar o universo da hospitalidade e da comensalidade em que a gastronomia se insere, com fins de contextualização e compreensão do setor e suas idiossincrasias.

Para responder a tais questionamentos é que a pesquisa buscou visualizar a história da hospitalidade, da gastronomia e dos profissionais que circulam nesse meio, além de buscar compreender qual o contexto da educação superior no Brasil, na qual os docentes do setor de hospitalidade atuam.

Em virtude disso, a pesquisa iniciou-se com um embasamento teórico sobre a hospitalidade e todos os seus conceitos e aspectos. Afinal, a hospitalidade envolve a

área do conhecimento que compreende o bem receber em sua mais completa acepção.

Na sequência, o trabalho abordou a comensalidade enquanto extensão da hospitalidade no ambiente à mesa, mediante o compartilhamento da refeição, ato máximo de proximidade com o outro. Por essa razão, a gastronomia, que envolve a alma da comensalidade no tocante ao bem alimentar o seu hóspede, trabalha a produção do alimento que será oferecido ao visitante.

O presente estudo procurou situar a educação superior no país, motivo pelo qual foi realizada uma pesquisa sobre o ensino superior como um todo, lançando um olhar mais específico sobre o curso de gastronomia e suas características na formação de novos profissionais que a cada ano ingressam no mercado de trabalho.

Em seguida, o trabalho apresentou também o panorama que o educador do ensino superior vivencia em sua prática diária em sala de aula. Diversos aspectos envolvidos nessa prática foram apresentados, dentre eles a importância da profissionalização docente e de sua atuação profissional.

Tendo em vista que o foco da pesquisa é a identidade docente e os saberes adquiridos e aplicados do professor em sua prática cotidiana, estes temas foram trabalhados de forma mais cuidadosa na construção do referencial teórico do trabalho, buscando visualizar melhor a situação do professor que convive nesse ambiente e como reage a ele.

Nesse ponto, o trabalho culmina com a visualização de alguns aspectos que permeiam o universo do docente em gastronomia, ensejando a pesquisa de campo realizada com os professores que ministram conteúdos ligados às práticas gastronômicas, em uma instituição de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa de campo demonstrou que o curso de gastronomia da instituição referida conta com mestres e doutores com formação em áreas do conhecimento diversas à gastronomia. Indicou também a predominância da pós-graduação *lato*

sensu, sendo, porém, pequena a presença de docentes doutores. Neste sentido, tal constatação, ainda que localizada apenas numa IES, espelha o problema maior da qualificação docente na educação superior no Brasil no setor privado da educação, onde as condições institucionais não facilitam a busca por níveis mais elevados de qualificação docente.

Por outro lado, os professores responsáveis pelas práticas gastronômicas oferecidas pelo curso são especialistas principalmente em sua área de formação. Essa especialização é um fato muito importante apresentado pela pesquisa, pois comprova o interesse dos docentes em permanecer atuando na educação mediante profissionalização. Neste caso, os resultados indicam uma situação própria da área de gastronomia, onde o conhecimento acadêmico está por ser construído, surgindo com destaque os conhecimentos derivados de experiências acumuladas no evoluir da carreira, que, quando muito, alcançam o nível de especialização (*lato sensu*).

A hipótese apresentada ao início do trabalho restou inconsistente no tocante à identidade do educador. Todos os professores demonstraram orgulho em adotar a identidade docente como atividade profissional principal, não obstante o fato de possuírem maior experiência enquanto profissional da gastronomia do que na docência.

Há ainda uma informação extraída da pesquisa que veio a enriquecer o presente trabalho: a mobilização dos saberes docentes na prática educativa, frisando que estes são o resultado da soma dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais, na linha de Tardif (2002), autor que se tornou a referência para nortear esta investigação.

Todos os saberes são facilmente identificáveis no tocante ao tema gastronomia, que ilustra perfeitamente cada um deles na formação do professor e na sua construção pela prática profissional.

A edificação da identidade profissional é um processo lento e gradativo que envolve escolha, formação na área, ingresso no mercado de trabalho do setor e pertencimento à categoria profissional específica. Atender a todos esses quesitos é

o desafio que o professor do ensino superior enfrenta para construir sua carreira docente.

Por ser uma área de estudos muito recente e ainda dispondo de pouco embasamento científico e acadêmico, a gastronomia prescinde de uma identidade própria, o que se reflete em seus profissionais, que ainda carecem de estudos sobre seu perfil.

A pesquisa bibliográfica comprovou de maneira incontestável a quase total inexistência de referencial teórico no tocante ao tema educação em gastronomia, o que dificultou o processo investigativo, mas reforçou decisivamente a necessidade da realização do presente trabalho.

Em virtude disso, a pesquisa procurou apresentar o olhar dos profissionais da área que atuam em uma instituição de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. E esse olhar trouxe a informação mais relevante deste trabalho: o interesse dos educadores questionados em assumir a identidade docente como foco de sua carreira.

A proposta e os objetivos da pesquisa buscaram entender o cenário em que atuam os professores de gastronomia. Por essa razão, foram descritos o panorama da gastronomia, a partir da hospitalidade em que ela está inserida; bem como o da docência no ensino superior, afinal ambos constituem os ambientes aos quais pertencem tais educadores.

Partindo da premissa que eles seriam profissionais da área de gastronomia que exercem a docência como segunda opção, o trabalho realizado acabou por refutar tal hipótese, eis que o resultado da pesquisa apresentou depoimentos de professores que demonstram muita afeição e orgulho pela escolha profissional que realizaram, além de enfatizarem a intenção de permanecer atuando na educação e dedicarem uma quantidade de horas em grande parte superior a esse segmento.

Além disso, a proposta do presente trabalho buscou também analisar a percepção que os professores têm de si mesmos enquanto docentes e sua trajetória

profissional, o que trouxe outras informações interessantes: eles se identificam como educadores e acreditam possuir um “dom natural” para a atividade; assim como identificam a gastronomia como a área na qual ingressaram por fatores emocionais e culturais de sua formação.

Apesar deste trabalho se configurar apenas como um estudo de caso, sem ambição de generalização, ele já demonstra que o princípio da construção identitária docente foi iniciado. Ainda há muito por acontecer, especialmente porque o universo que permeia a gastronomia é imenso e diversificado, um mundo novo que se expande, aguardando para ser explorado.

REFERENCIAS

AIREY, David; TRIBE, John. O ensino da hospitalidade. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 387-407.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

_____. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009. P. 151-167.

ANDREWS, Hazel. O consumo da hospitalidade nas ferias. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 329-355.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

BALZAN, Newton Cesar. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BAPTISTA, Isabel. Lugares de hospitalidade. In: DIAS, Celia Maria de Moraes (Org.). **Hospitalidade: reflexões e perspectivas.** São Paulo: Manole, 2002. P. 157-164.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

BÉDARD, Denis. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009. P. 133-150.

BEHAR, Patrícia Alejandra; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino superior particular: um vôo histórico.** São Paulo: Segmento, 2004.

BOUTAUD, Jean Jacques. Comensalidade. In: MONTANDON, Alain. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. P. 1213-1230.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providencias. Brasília, DF: Senado Federal, 1968.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior CNE/CES n.º 436/2001.** Assunto: Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior CNE/CP n.º 29/2002.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providencias. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior CNE/CES n.º 277/2006.** Assunto: Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo técnico – Censo da educação superior de 2009.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo técnico – Censo da educação superior de 2010.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília. 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo técnico – Censo da educação superior de 2011.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília. 2012. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia.** Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&>. Acesso em 23 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relação de candidatos por vaga.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17380:estudantes-podem-consultar-relacao-de-candidatos-por-vaga&catid=389:ensino-medio. Acesso em 07 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **E-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior.** Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 20 mar. 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portal do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/>. Acesso em 23 mar. 2014.

_____. Ministério do Turismo e Fundação Universa. **Cadastur e meu negocio – restaurante, cafeteria, bar e similares.** Cartilha do projeto “Empresa Formal, Turismo Legal”. Brasília: Fundação Universa, 2010.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. **A fisiologia do gosto.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1825.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em Projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei e outras proposições.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/default.asp>. Acesso em 23 mar. 2014.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Hospitalidade.** São Paulo: Aleph, 2004.

CAMPOS, Márcia Zendron de. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI, Alda Luiz; SCARPATO, Marta (Orgs.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor.** São Paulo: Avercamp, 2008. P. 63-81.

CARLINI, Alda Luiz; SCARPATO, Marta (Orgs.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor.** São Paulo: Avercamp, 2008.

CASTELLI, Geraldo. **Hospitalidade: na perspectiva da gastronomia e da hotelaria.** São Paulo: Saraiva, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHON, Kye-Sung (Kaye); SPARROWE, Raymond T. **Hospitalidade: conceitos e aplicações.** Tradução de Ana Beatriz de Miranda e Silva Ferreira. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

COOPER, Chris; SHEPERD, Rebecca; WESTLAKE, John. **Educando os educadores em turismo: manual de educação em turismo e hospitalidade.** Tradução de Rosemary Neves de Sales Dias, Cintia Kaori Yokota, Laura Martins Arnstein. São Paulo: Roca, 2001.

CORDON BLEU, LE. Disponível em: <http://www.cordonbleu.edu/home>. Acesso em 23 mar. 2014.

COSTA, Zenir Dalla. A cozinha brasileira, sua formação, definição e transformação. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 140-146.

CULINARY INSTITUTE OF AMERICA, THE. Disponível em: <http://www.ciachef.edu/>. Acesso em 23 mar. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2000. P. 45-51.

_____; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Célia Maria de Moraes. O modelo de hospitalidade do hotel Paris Ritz: um enfoque especial sobre a qualidade. In: DIAS, Célia Maria de Mores. **Hospitalidade: reflexões e perspectivas.** Barueri/SP: Manole, 2002. P. 97-129.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009. P. 15-31.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon; e BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P. 197-240.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, São Paulo. **Formação Docente para o Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista UNESP, 2005. P. 3-11. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação.** Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia.** São Paulo: Senac, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasilia: Plano Editora, 2000. P. 61-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra – Coleção Leitura, 2000.

FREIXA, Dolores; CHAVES, Guta. **Gastronomia no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: SENAC, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Os emergentes dos emergentes: reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira.** Centro de Políticas Sociais – Fundação Getúlio Vargas. Jun. 2011. Disponível em: <http://cps.fgv.br/brics>. Acesso em 20 mar. 2014.

FURTADO, Silvana Mello; CHIMIRRA, Vanessa; GOMES, Fábio; MIRANDA, Ubiratan. **A&B em diferentes eventos: entre gestão e receitas.** São Paulo: LCTE Editora, 2010.

_____; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 113, 2010.

GIMENES, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. Banquete: uma história ilustrada da culinária, dos costumes e da fartura à mesa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **História: questões & debates.** Curitiba, PR: Editora da UFPR, ano 22, n. 42, jan./jun. 2005. P. 177-179.

_____. Sentidos, sabores e cultura: a gastronomia como experiência sensorial e turística. In: PANOSSO NETTO, Alexandre; GAETA, Cecília (orgs.). **Turismo de experiência.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. P. 187-201.

GODBOUT, Jacques T. (com a colaboração de Alain Caillé) **O espírito da dádiva.** Tradução de José Pedro Cabrera. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMENSORO, Maria Lucia. **Pequeno dicionário de gastronomia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOTMAN, Anne. Uma estação sagrada da vida social. In: MONTANDON, Alain. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. P. 73-81.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2000. P. 75-80.

GRINOVER, Lucio. Hospitalidade: um tema a ser reestudado e pesquisado. In: DIAS, Celia Maria de Moraes (Org.). **Hospitalidade: reflexões e perspectivas.** São Paulo: Manole, 2002. P. 25-38.

_____. **A hospitalidade, a cidade e o turismo.** São Paulo: Aleph, 2007.

GUIA DO ESTUDANTE. **Gastronomia.** Editora Abril, 2014. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>. Acesso em 23 mar. 2014.

HEBBEL, Ingrid Schmidt. Pesquisa acadêmico-científica nos cursos superiores de gastronomia no Brasil. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 119-139.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa anual dos serviços.** Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/comercioeservico/pas/analisepas99.shtm>. Acesso em 16 abr. 2014.

_____. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009_analise_consumo/pofanalise_2008_2009.pdf>. Acesso em 20 mar. 2014.

_____. **Departamento de contas nacionais.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 01 abr. 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitario no contexto de suas trajetorias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2000. P. 21-33.

JESUS, Adriana Regina de. **Processo educativo no contexto histórico: pedagogia.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LASHLEY, Conrad. Para um entendimento teórico. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 1-24.

_____; MORRISON, Alison; e RANDALL, Sandie. Minha refeição inesquecível! A hospitalidade como experiência emocional. In: SLOAN, Donald. **Gastronomia, restaurantes e comportamento do consumidor.** Tradução de Sonia Bidutte. Barueri, SP: Manole, 2005. P. 191-214

LEAL, Maria Leonor de Macedo Soares. **A história da gastronomia.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.

LE MOIGNE, Jean-Louis. Complexidade e sistema. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. P. 540-547.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. P. 528-532.

LOCKWOOD, Andrew. Administração das operações de hospitalidade. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade:**

perspectivas para um mundo globalizado. Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 223-249.

MANZI, Joachim. Rosto e epifania do outro. In: MONTANDON, Alain. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. P. 1159-1168.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASLOW, Abraham. **Motivation and personality.** New York: Harper, 1954.

MAUSS, Marcel. **Antropologia.** Tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldi Meirelles e Ivonne Toscano. São Paulo: Ática, 1979.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1982.

MENEZES, Maria Cristina Pinto de. A preparação e o encaminhamento ao mercado de trabalho. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 49-71.

MICHAUD, Ginette. Um pensamento do incondicional. In: MONTANDON, Alain. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. P. 1001-1011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo e Rio de Janeiro: Hucitec - Abrasco, 2004.

MONTANDON, Alain. Hospitalidade ontem e hoje. In: DENCKER, Ada de Freitas Maneti; BUENO, Marielys Siqueira (orgs.). **Hospitalidade: cenários e oportunidades.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. P. 131-143.

_____. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MONTEIRO, Renata Zambon. Infraestrutura de uma escola de gastronomia: arquitetura, conforto, logística e estética. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 197-211.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2000. P. 11-20.

MULLINS, Laurie J. **Gestão da hospitalidade e comportamento organizacional.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

MUSEU DO HOLOCAUSTO. **Educação.** Disponível em: <http://www.museudoholocausto.org.br/educacao>. Acesso em 23 mar. 2014.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional.** Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEQUENAS EMPRESAS & GRANDES NEGÓCIOS. **Prestação de serviços é setor que mais cresce na economia nacional.** Da Agência Brasil de Notícias. Publicado em 06 ago. 2010. Disponível em: < http://revistapegn.globo.com/Revista/Common/0,,EMI161269-17180,00-PRESTACAO+DE+SERVICOS+E+SETOR+QUE+MAIS+CRESCE+NA+ECONOMIA+NACIONAL.html>. Acesso em 16 abr. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **A prática reflexiva no oficio do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERROT, Danielle. Hospitalidade e reciprocidade. In: MONTANDON, Alain. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na historia e nas culturas.** Tradução de Marcos Bagno e Lea Zylberlicht. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. P. 63-72.

PESSOA, Fernando. **O banqueiro anarquista e outras prosas.** Seleção e ensaio introdutorio de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

PETRINI, Carlo. **Slow food: princípios da nova gastronomia.** Tradução de Renata Lucia Bottini. São Paulo: Senac, 2009.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Gosto e deleite: construção e sentido de um *menu* elegante. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **História: questões & debates.** Curitiba, PR: Editora da UFPR, ano 22, n. 42, jan./jun. 2005. P. 53-69.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. P. 15-34.

_____ (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____;CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. P. 267-278.

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009a. P. 33-55.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009b. P. 15-34.

PITTE, Jean-Robert. Nascimento e expansão dos restaurantes. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação.** Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. P. 751-762.

POWERS, Tom; BARROWS, Clayton W. **Administração no setor de hospitalidade: turismo, hotelaria, restaurante.** Tradução de Ailton Bonfim Brandão. São Paulo: Atlas, 2004.

POZO, J. Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Marina. A importância dos estudos sensoriais na formação do *chef* de cozinha. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 158-170.

RANDALL, Sandie. Os significados da hospitalidade na mídia: os programas de culinária da TV apresentados por personalidades. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 169-190.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo e pesquisa científica: pensamento internacional, realidade brasileira.** São Paulo: Papirus, 1996.

_____ (org.). **Turismo no percurso do tempo.** São Paulo: Aleph, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2011.

RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). In: **Revista Turismo Visão e Ação.** Eletrônica, v. 15, n. 2, p. 166-184, mai-ago 2013.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITARIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 2009. P. 1-17.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **História: questões & debates.** Curitiba, PR: Editora da UFPR, ano 22, n. 42, jan./jun. 2005. P. 11-31.

SCHLÜTER, Regina G. **Gastronomia e turismo.** São Paulo: Aleph, 2003.

SELWYN, Tom. Uma antropologia da hospitalidade. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 25-52.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Samira Fayez Kfouri da; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **A ação docente e a diversidade humana: pedagogia.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SLOAN, Donald (org.). **Gastronomia, restaurantes e comportamento do consumidor.** Tradução de Sonia Bidutte. Barueri, SP: Manole, 2005.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009. P. 77-98.

SOLHA, Karina Toledo. Evolução do turismo no Brasil. In: REJOWSKI, Mirian (org.). **Turismo no percurso do tempo.** São Paulo: Aleph, 2002. P.123-161.

SUAUDEAU, Laurent. **Cartas a um jovem chef: caminhos no mundo da cozinha.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. P. 9-61.

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELFER, Elizabeth. A filosófica da “hospitabilidade”. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (orgs.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado.** Tradução de Carlos David Szlak. Barueri, SP: Manole, 2004. P. 53-78.

THIS, Hervé; GAGNAIRE, Pierre. **Cozinha: uma questão de amor, arte e técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

TOLEDO, Rosana Fernandez Medina; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Um olhar sobre a formação dos professores de gastronomia. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 99-118.

TOMIMATSU, Eiji. Um cardapio chamado carreira. In: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (orgs.). **Formação em gastronomia: aprendizagem e ensino.** São Paulo: Boccato, 2011. P. 29-48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Gastronomia: competências e habilidades a serem desenvolvidas.** Disponível em: <http://www.gastronomia.ufc.br> Acesso em 29 mar. 2014.

VENTURI, James Luiz. **Gerenciamento de bares e restaurantes.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

WADA, Elizabeth Kyoko. Reflexões de uma aprendiz da hospitalidade. In: DENCKER, Ada de Freias Maneti; BUENO, Marielys Siqueira (Org.). **Hospitalidade: cenários e oportunidades.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. P. 61-71.

_____. Hospitalidade na gestão em meios de hospedagem: realidade ou falácia? In: DENCKER, Ada de Freitas Maneti (coord.). **Planejamento e gestão em turismo e hospitalidade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. P. 137-148.

WALKER, John R. **Introdução à hospitalidade.** São Paulo: Manole, 2002.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA DO ENSINO SUPERIOR
TÍTULO: EDUCAÇÃO E GASTRONOMIA – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL E A IDENTIDADE DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa Curso Superior de Gastronomia: Um Estudo de Caso Sobre o Perfil e a Identidade Docente, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Nome da Pesquisa: Curso Superior de Gastronomia: Um Estudo de Caso Sobre o Perfil e a Identidade Docente
Pesquisador Responsável: Keli de Araujo Rocha
Endereço: Rua Professora Maria Rosa D'Elboux Bortoloti, 611 - São Luiz - Itu/SP
Telefone: (11) 2429-3777 / (11) 98663-7707 / (11) 97103-1217

Objetivos: Conhecer a trajetória profissional do docente pesquisado; e identificar o perfil e a identidade docente, bem como o olhar que tais professores têm sobre sua própria trajetória profissional.

Procedimentos do Estudo: O método de pesquisa adotado foi uma combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica, que combinou os métodos quantitativo e qualitativo. Os dados quantitativos têm como base os currículos disponíveis na Plataforma “Lattes” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos professores pesquisados. E os dados qualitativos serão adquiridos por meio da técnica de questionário individual, padronizado, estruturado e reflexivo.

Riscos e Desconfortos: O maior desconforto que poderia ser causado em virtude da pesquisa seria tornar públicas as informações sobre o histórico profissional do professor pesquisado, nos termos descritos por ele próprio.

Benefícios: A apresentação de um estudo de caso sobre o perfil e a identidade docente dos professores de gastronomia. Em virtude da inovação do tema, espera-se colaborar para a construção do conhecimento nessa área, ainda muito recente e pouco explorada, especialmente pela educação.

Custo/Reembolso para o Participante: Os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Em virtude disso, os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Confidencialidade da Pesquisa: O sigilo é garantido para assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA DO ENSINO SUPERIOR
TÍTULO: EDUCAÇÃO E GASTRONOMIA – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PERFIL E A IDENTIDADE DOCENTE

ROTEIRO DO QUESTIONARIO

I – Atuação Profissional

1. Carga horária semanal de trabalho nesta instituição: .....

2. Disciplina(s) que leciona nesta instituição.
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

3. Trabalha em outra(s) instituição(ões) ?
   Sim ( ) Não ( )

4. Caso trabalhe em outra(s) instituição(ões), indique qual(is).
   .....
   .....
   .....

5. Caso trabalhe em outra(s) instituição(ões), que atividades desenvolve?
   Atividade docente ( )

Outra atividade ( )

6. Caso trabalhe em outra(s) instituição(ões) **como docente**, indique qual(is) disciplina(s) leciona.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Caso trabalhe em outra(s) instituição(ões) desenvolvendo **outra(s) atividade(s),** indique em poucas palavras que atividade(s) desenvolve.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Caso trabalhe em outra(s) instituição(ões), indique a carga semanal de trabalho.

.....

9. Indique há quantos anos atua na área de gastronomia.

.....

10. Indique há quantos anos atua como docente na área de gastronomia.

.....

II – Identidade

11. O que o levou para a área de gastronomia? Fale sobre sua carreira na gastronomia.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. O que o levou a tornar-se docente? Fale sobre sua carreira docente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Qual a importância da docência em sua carreira profissional?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

14. Como você se vê profissionalmente? Como professor de gastronomia ou como outro profissional (exemplo: *chef* de cozinha) da área de gastronomia? Justifique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Que competências e habilidades o aluno, como futuro profissional deve adquirir no curso de gastronomia em que você trabalha?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16. Qual a importância que você atribui aos conteúdos ministrados por você na formação do aluno do curso de gastronomia?

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obrigada por sua colaboração.

Data da pesquisa: