

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

ALESSANDRA XAVIER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE
CASO

São Paulo
Dezembro/2018

ALESSANDRA XAVIER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE
CASO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida.

São Paulo
Dezembro/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

S237e Santos, Alessandra Xavier dos
Educação profissional e mobilidade internacional: um estudo de caso / Alessandra Xavier dos Santos. – São Paulo: CPS, 2018.
74 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Mobilidade internacional. 2. Internacionalização da educação. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Curso técnico em cozinha. I. Almeida, Ivanete Bellucci Pires de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ALESSANDRA XAVIER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE INTERNACIONAL: UM ESTUDO DE
CASO

Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Orientadora

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Membro

Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

Membro

São Paulo, 11 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e
Sebastião, as pessoas mais amorosas e
generosas que eu conheço, que estão sempre
presentes na minha vida, me apoiando.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida, minha orientadora, pelo acolhimento e pela parceria em todas as etapas deste novo passo na minha vida acadêmica, desde o momento da entrevista do processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional até a finalização da minha dissertação.

À Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi, coordenadora da unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, que me inspira a continuar no caminho da docência e que demonstra como a Educação vai muito além de ensinar e aprender dentro de um ambiente escolar.

Ao Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, membro externo da banca examinadora, por aceitar prontamente o convite para compor a banca e por colaborar para o aperfeiçoamento do trabalho, com suas valiosas sugestões e correções.

À Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez, membro interno da banca examinadora, por fazer parte da banca, contribuindo para a adequação do trabalho e pelo incentivo para desenvolver as atividades com tranquilidade e motivação.

Aos demais membros da equipe de professores e também aos funcionários administrativos da unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza pelo constante apoio e esclarecimento de dúvidas.

Aos colegas mestrandos da Turma 3 de 2017, pela troca de experiências, boas conversas, companherismo e motivação para me tornar Mestre. Registro meu agradecimento especial ao colega de mestrado e de trabalho Vinicius Moraes Raszl, que foi a primeira pessoa que me motivou a ingressar no Programa, e ao longo de todo o percurso de mestranda, continuou me motivando e compartilhando cada etapa dessa trajetória.

Aos professores e funcionários da Etec Júlio de Mesquita e da Etec Santa Ifigênia, que de diversas formas me incentivaram a continuar estudando e alcançar o objetivo de me tornar Mestre.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.
(John Dewey, "How We Think")

RESUMO

SANTOS, A. X. **Educação profissional e mobilidade internacional**: um estudo de caso. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Este trabalho tem como objetivo estudar a mobilidade internacional na educação profissional. A possibilidade de viver uma experiência internacional incrementa os conhecimentos de vida e da profissão, tornando o profissional mais realizado pessoalmente, bem como capacitado para atender as demandas pessoais e do mundo do trabalho, situado em um contexto globalizado. Há maior visibilidade para o tema no ensino superior, pois são raros os estudos que se aprofundam em aspectos conceituais ligados à internacionalização do currículo e mobilidade internacional na educação básica e no nível técnico, por isso o aprofundamento do tema para o ensino técnico de nível médio suscita interesse para pesquisas. Foi realizado um estudo de caso, executado por meio de análise documental e bibliográfica. A análise bibliográfica foi constituída a partir de publicações a respeito da Internacionalização da Educação Profissional e da Mobilidade Acadêmica Internacional, cujos principais autores pesquisados são: Lima e Maranhão, Mällinen e Prokki, Miura, Morosini e Stallivieri, bem como obras sobre currículo escolar do Ministério da Educação e dos autores Apple, Moreira e Sacristán. A análise documental foi efetuada a partir do Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza. Foram considerados os componentes curriculares específicos para a formação técnica que evidenciam a carga horária prática do curso, além do componente Inglês Instrumental. A fundamentação teórica proporciona a compreensão da mobilidade internacional no contexto da internacionalização, iniciativas de internacionalização implantadas nas últimas décadas em no Brasil e no exterior, a estrutura e organização do currículo com ênfase na educação profissional e internacionalização do currículo, um exemplo de matriz curricular do curso técnico em cozinha, bem como uma descrição de métodos e técnicas em Educação Profissional e Tecnológica aplicáveis no curso de cozinha, realizada por docentes brasileiros na Finlândia participantes do Programa *VET Teachers for the Future* (Professores para o Futuro). Os maiores desafios para o seguimento do processo de internacionalização constituem-se pelo fato de que no Brasil predomina a internacionalização passiva, pelo risco de *brain drain* (fuga de cérebros), pela barreira com outros idiomas, pelo foco no nível superior em detrimento do nível técnico de ensino, assim como pela própria falta de políticas claras sobre o tema. A

existência de mais programas estabelecendo parcerias com instituições estrangeiras, a exemplo do Brasil em acordo com a Finlândia, torna-se favorável porque possibilita melhor formação de docentes e a aplicação de métodos diferenciados de ensino, adaptáveis à realidade brasileira. Múltiplas ações de mobilidade internacional, inclusive para docentes e discentes dos cursos de nível técnico, poderiam estar previstas na estrutura curricular de diversos cursos de formação profissional. Torna-se evidente a necessidade de elaboração e implantação de uma política pública que viabilize o avanço do processo de internacionalização da educação no país. Tendo em vista a escassez de pesquisas mais específicas, recomenda-se que maior número de trabalhos acadêmicos direcionados para a educação profissional de nível técnico sejam desenvolvidos, relacionando o tema com a mobilidade internacional e com o processo de internacionalização da educação como um todo.

Palavras-chave: Mobilidade Internacional. Internacionalização da Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Curso Técnico em Cozinha.

ABSTRACT

SANTOS, A. X. **Professional education and international mobility: a case study.** 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

This masters dissertation aims to study international mobility in professional education. The possibility of living an international experience increases the knowledge of life and the profession, making the professional more personally accomplished, as well as able to meet personal demands and the world of work, situated in a globalized context. There is greater visibility to the theme in higher education, since there are few studies that deepen in conceptual aspects related to the internationalization of curriculum and international mobility in basic education and in the technical level, for that reason the deepening of the theme for the technical education interest in research. It is a case study, carried out through documentary and bibliographic analysis. The bibliographical analysis was based on publications about the Internationalization of Professional Education and International Academic Mobility, whose main authors are: Lima and Maranhão, Mällinen and Prokki, Miura, Morosini and Stallivieri, as well as texts on the school curriculum of the Education's Ministry and authors Apple, Moreira and Sacristán. The documentary analysis was made from the Course Plan for Professional Habilitation in Technical in Cooking at the Centro Paula Souza. The curricular components specific to the technical training were taken into account, showing the practical hours of the course, as well as the English Instrumental component. The theoretical foundation provides an understanding of international mobility in the context of internationalization, internationalization initiatives implemented in the last decades in Brazil and abroad, the structure and organization of the curriculum with emphasis on professional education and internationalization of the curriculum, an example of a course curriculum as well as a description of methods and techniques in Professional and Technological Education applicable in the cooking course, carried out by Brazilian teachers in Finland participating in the VET Teachers for the Future Program. The major challenges for the follow-up of the internationalization process are the fact that in Brazil passive internationalization predominates, the risk of brain drain, the barrier with other languages, the focus on the higher level in detriment of the technical level of education, as well as by the lack of clear policies on the theme. The existence of more programs establishing partnerships with foreign institutions, like Brazil in agreement with Finland, is favorable because it enables better teacher formation

and the application of differentiated teaching methods, adaptable to the Brazilian reality. Multiple actions of international mobility, including for teachers and students of the technical level courses, could be programmed in the curricular structure of several professional formation courses. It becomes evident the need to elaborate and implement a public policy that will allow the advancement of the process of internationalization of education in Brazil. Considering the shortage of more specific researches, it is recommended that a greater number of academic papers directed to professional education at a technical level be developed, relating the theme to international mobility and to the process of internationalization of education as a whole.

Keywords: International Mobility. Internationalization of Education. Professional and Technological Education. Technical Course in Cooking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Componentes curriculares e carga horária do Módulo I do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Cozinha	47
Figura 2:	Componentes curriculares e carga horária do Módulo II do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Assistente de Serviços Gastronômicos .	49
Figura 3:	Componentes curriculares e carga horária do Módulo III do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Técnico em Cozinha.....	51
Figura 4:	Matriz Curricular do Curso Técnico em Cozinha	54

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cetec	Unidade de Ensino Médio e Técnico
CITP	<i>Classification internationale type des professions</i>
CIUO	Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPS	Centro Paula Souza
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
HÄME	<i>University of Applied Sciences</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ISCO	<i>International Standard Classification of Occupations</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TAMK	<i>Tampere University of Applied Sciences</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL	20
1.1 Internacionalização da educação e mobilidade acadêmica.....	20
1.2 Internacionalização da educação profissional no exterior.....	25
1.3 Internacionalização da educação profissional no Brasil.....	29
CAPÍTULO 2. TEORIA DO CURRÍCULO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	35
CAPÍTULO 3. DEFINIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA	41
3.1 Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)	55
3.2 Programa <i>VET Teachers for the Future</i> (Professores para o Futuro)	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

Este trabalho destina-se àqueles que se interessam pelo intercâmbio entre estudantes e professores de diferentes países. Esta prática, que tem como meta a busca de conhecimentos e troca de experiências, tem sido comum desde o início da existência das universidades (STALLIVIERI, 2017). Como recurso principal na elaboração e nas intermediações entre países que desejam incrementar suas atividades entre professores e estudantes, pertencentes às escolas públicas, este intercâmbio vai se tornar presente nas escolas de ensino médio e superior como ferramenta educacional.

Nas últimas décadas a internacionalização da educação tem sido mais discutida e ocupa maior espaço na sua implantação nas instituições de ensino. A partir de então, as instituições de ensino superior intensificaram sua inserção em programas de mobilidade, concorrendo para aumentar o envio de estudantes a outros países (STALLIVIERI, 2009).

No período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial até a década de 1980, os Estados Unidos representaram a primeira opção escolhida pelos estudantes em mobilidade devido às oportunidades oferecidas, destacando-se a possibilidade de seguir carreira acadêmica, apoio aos estudantes estrangeiros e o uso da língua inglesa. No entanto, tal situação tem sido modificada porque várias instituições de ensino de outros países também estão desenvolvendo programas de alta qualidade acadêmica, sobretudo na Austrália, no Japão, no Canadá e nos países da União Europeia (MIURA, 2006).

Independente de qual será o país de destino do acadêmico, a possibilidade de viver essa experiência internacional incrementa os conhecimentos de vida e da profissão, tornando o profissional mais realizado pessoalmente, bem como capacitado para atender as demandas pessoais e do mundo do trabalho, situado em um contexto globalizado.

A globalização “faz parte do que somos como seres humanos e, por extensão, também está inserida em nossa educação e em nossos sistemas educacionais” (RASCO, 2003, p. 403).

Segundo Dias (2016, p.14), “a formação de profissionais qualificados para as demandas de um mundo cada vez mais globalizado se faz cada vez mais necessária”. Isto se deve principalmente ao fato de que a mobilidade acadêmica internacional possibilita ao estudante o aprimoramento da sua formação em diversos segmentos, entre eles o social, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Ressalta-se que os diferentes conceitos de mobilidade internacional que serão apresentados neste estudo estão diretamente relacionados ao modo como o processo de internacionalização é estruturado, em sua relação interdependente entre o estado-nação, as

instituições de ensino e os demais agentes que atuam nas políticas públicas. A inserção dos países no processo de internacionalização reflete sua posição política, econômica, científica e tecnológica no cenário global, ou seja, os rumos tomados pelas políticas educacionais, via políticas públicas, e o posicionamento frente às oportunidades da mobilidade se efetivar.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem publicado uma série de relatórios que apresentam indicadores e estatísticas sobre a educação e a economia de países participantes da Organização (RASCO, 2003).

De acordo com o Relatório *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, que é um relatório de indicadores sobre a educação que apresenta, dentre outros indicadores, dados específicos sobre mobilidade internacional coletados no ano de 2015, a mobilidade internacional dos estudantes representa uma oportunidade para acesso a uma educação de qualidade para o estudante porque este tem a possibilidade de estudar em instituições mundialmente reconhecidas e prestigiadas, com programas educacionais mais avançados em comparação com os existentes no país de origem dele. Além disso, existe a perspectiva de desenvolvimento de habilidades e a aproximação dos mercados de trabalho locais que oferecem maiores retornos na educação, consequentemente aumentando o potencial de melhora da empregabilidade no mercado de trabalho cada vez mais globalizado (OCDE, 2017).

Em razão dessas possibilidades, a busca por experiências internacionais tem aumentado, abrangendo como principais destinos os países que possuem melhor tecnologia e capacitação na gestão empresarial. Tradicionalmente, o Brasil tem se mostrado um país emissor de estudantes, porém, ainda expressa uma representatividade pequena em relação ao número de estudantes de ensino superior (STALLIVIERI, 2009).

Algumas áreas de conhecimento têm ganhado destaque nacional e internacionalmente em relação à busca por cursos específicos e também pela ampliação do leque de opções de atividades profissionais viáveis, tanto para o trabalho como colaborador em uma organização como para o exercício do empreendedorismo. Esta pesquisa enfatiza a área de gastronomia, mais especificamente o Curso Técnico em Cozinha.

Carvalho (2009) considera que a arte gastronômica tem estado cada vez mais visível nas mídias de massa do Brasil. Do mesmo modo, para Crestani (2015), o tema gastronomia e a valorização do profissional de cozinha têm sido muito divulgados pela mídia, por meio de livros, revistas, programas de TV etc.

Em função disso, o trabalho na área de cozinha consequentemente também tem conquistado posição de destaque em relação a outras áreas de atuação profissional, com

aumento da oferta e da demanda de cursos de formação técnica.

A gastronomia está em evidência mundial, em função principalmente do glamour associado à atuação nessa área, porém, apesar dessa condição, ainda existe pouco conteúdo acadêmico disponível com abordagem direcionada para a mobilidade internacional na educação profissional com foco na gastronomia.

A maioria dos estudos encontrados atualmente aborda esse tema de maneira mais ampla, por meio do relato e discussão de políticas de internacionalização e práticas que acontecem especificamente em algumas instituições de ensino ou então os estudos estão focados em outras áreas de conhecimento que diferem da gastronomia, como as ciências exatas, abrangendo estritamente o ensino de nível superior.

Verificou-se maior visibilidade para o tema no ensino superior, pois são raros os estudos que se aprofundam em aspectos conceituais ligados à internacionalização do currículo e mobilidade internacional na educação básica, conforme resultado de uma busca recente realizada por Thiesen (2017).

O aprofundamento do tema para o ensino técnico de nível médio suscita interesse por parte desta pesquisadora, em função de sua carreira como docente nos Cursos Técnicos em Cozinha e em Nutrição e Dietética em unidades escolares vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza desde o ano de 2013.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, mais conhecido com Centro Paula Souza ou também pelas siglas CEETEPS ou CPS, é uma autarquia do Governo Estadual de São Paulo vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. A instituição administra 222 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e 71 Faculdades de Tecnologia (FATECS), além de possuir uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, com cursos de especialização nas modalidades *latu sensu* e *stricto sensu*. As ETECs oferecem 148 tipos de cursos gratuitos, em diferentes eixos tecnológicos, atendendo mais de 207 mil alunos no Estado de São Paulo, segundo dados atualizados divulgados pela instituição (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018a).

Para ser aluno de curso técnico modular em uma ETEC, o candidato deve passar por um processo seletivo que ocorre semestralmente, conhecido como Vestibulinho, no qual realiza uma prova composta por cinquenta questões de múltipla escolha relativas aos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. A partir da maior nota obtida na prova, é feita uma classificação do primeiro até o último colocado. Dependendo do desempenho em

relação aos demais e do número de vagas disponíveis, o candidato poderá ser aprovado e realizará sua matrícula no curso previamente escolhido.

As competências e habilidades avaliadas são aquelas previstas para o primeiro ano do ensino médio, nas quatro áreas do conhecimento: linguagem, ciências da natureza, ciências humanas e matemática (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b).

Atualmente o Centro Paula Souza oferece o Curso Técnico em Cozinha em treze escolas técnicas estaduais localizadas na capital de São Paulo, na Grande São Paulo, no litoral e no interior do estado, estando quatro instituições de ensino situadas na capital (nos bairros Brás, Jardim Paulo VI, Mooca e Santa Efigênia), uma em Santo André, duas no litoral (Caraguatatuba e Guarujá) enquanto as demais se situam nas seguintes cidades do interior do Estado: Barretos, Ipaussu, Jundiaí, Mairinque, Piedade e Pindamonhangaba (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018c).

O curso é realizado por meio de atividades exclusivamente presenciais, de maneira concomitante ou subsequente, ou seja, o aluno pode matricular-se neste curso se ainda estiver frequentando o ensino médio em qualquer instituição de ensino (desde que esteja no segundo ou no terceiro ano do ensino médio e que também tenha a idade mínima de 17 anos completos no ato da matrícula na ETEC) - concomitante - ou pode matricular-se após ter concluído o ensino médio em qualquer instituição – subsequente -, sem limite máximo de idade.

Estes critérios para desenvolvimento das atividades escolares de nível técnico estão de acordo com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada até o Mês de março de 2017, conforme consta nos artigos 36-B e 36-C (BRASIL, 2017a).

O presente estudo está baseado na questão de pesquisa: como a mobilidade internacional está relacionada com a educação profissional?

Este trabalho tem como objetivo estudar a mobilidade internacional na educação profissional. Os objetivos específicos são: relacionar a internacionalização da educação profissional com a mobilidade acadêmica internacional e descrever a estrutura curricular do curso Técnico em Cozinha.

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, foi realizado um estudo de caso executado por meio de análise documental e bibliográfica (GIL, 2002). O estudo de caso caracteriza-se por “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54).

Segundo Gil (2002, p. 45), a análise documental é muito similar à pesquisa bibliográfica, tendo como diferença essencial a natureza das fontes; enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza da contribuição dos diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental “vale-se de materiais que recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Como vantagens para a aplicação deste tipo de pesquisa, considera-se que os documentos são fontes ricas e estáveis de dados, subsistindo ao longo do tempo. Além disso, não há necessidade de contato direto com sujeitos da pesquisa (o que, por sua vez, pode ser moroso) e o custo se torna reduzido em relação àquelas pesquisas que demandam recursos materiais específicos (GIL, 2002).

A análise bibliográfica foi constituída essencialmente a partir de publicações a respeito da Internacionalização da Educação Profissional e da Mobilidade Acadêmica Internacional, tendo sido incluídos artigos científicos de revistas indexadas, livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado, cujos principais autores pesquisados são: Lima e Maranhão (2009), Mällinen e Prokki (2016), Miura (2006), Morosini (2006, 2011) e Stallivieri (2002, 2009, 2016, 2017), entre outros, bem como materiais sobre currículo escolar, dos autores Apple (2011), Moreira (2005, 2017), Sacristán (2013) e publicações do Ministério da Educação (2007, 2012, 2016).

A análise documental foi efetuada a partir do Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza (atualizado para uso no ano letivo de 2018). Trata-se de um documento padronizado e disponibilizado para todas as Escolas Técnicas Estaduais que oferecem vagas para este curso. Foram analisados componentes curriculares e suas bases tecnológicas.

Os componentes curriculares que constituíram a análise são aqueles específicos para a formação técnica que evidenciam a “carga horária prática”, ou seja, além da sala de aula convencional, estes componentes necessitam de um espaço físico para realização das aulas práticas, o qual é denominado laboratório de cozinha, onde são elaboradas as preparações culinárias.

A organização destes componentes ocorre de acordo com cada módulo do curso, sendo: no primeiro módulo do curso: Técnicas de Cozinha e Restaurante; Técnica Dietética Gastronômica; no segundo módulo: Cozinha Fria; Cozinha Internacional Clássica; Eventos Gastronômicos e Montagem de Cardápios; e, no terceiro módulo do curso, Cozinha Brasileira; Cozinha Contemporânea; Harmonização e Panificação e Doçaria.

Além dos componentes que contemplam aulas práticas em laboratório, também foram analisadas as bases tecnológicas do componente Inglês instrumental, cujas aulas acontecem no terceiro módulo do curso.

Com base em todas as informações verificadas foram elaborados os resultados para posterior análise, interpretação e discussão.

A fundamentação teórica desta dissertação está estruturada em três capítulos:

O Capítulo 1 proporciona a compreensão da Mobilidade Internacional no contexto da Internacionalização, organizado em três subitens: Internacionalização da educação e mobilidade acadêmica, no qual estão apresentadas informações acerca dos distintos conceitos de internacionalização da educação e mobilidade acadêmica internacional; Internacionalização da educação profissional no exterior, indicando as principais iniciativas de internacionalização da educação profissional existentes (sobretudo na Europa) e Internacionalização da educação profissional no Brasil, considerando os benefícios e obstáculos para a internacionalização.

No Capítulo 2 está apresentada a teoria do currículo, abordando sua estrutura e organização, com ênfase na educação profissional.

O Capítulo 3 dedica-se a exemplificar um currículo do curso técnico em cozinha, com a descrição das bases tecnológicas, do perfil profissional estipulado e do campo de atuação do profissional desta área, bem como uma descrição de métodos e técnicas em Educação Profissional e Tecnológica no Curso de Cozinha realizada por docentes brasileiros na Finlândia.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e contribuições do trabalho desenvolvido, com sugestões para futuras pesquisas acadêmicas.

CAPÍTULO 1. MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Neste capítulo estão expostas definições sobre Internacionalização da Educação, processo no qual a mobilidade acadêmica está inserida, podendo abranger discentes, docentes e demais profissionais que atuam na gestão escolar. Há diferentes perspectivas para definição deste processo, as quais são complementares.

O processo ocorre de modo passivo ou ativo, sendo que no primeiro encontram-se os países predominantemente emissores de indivíduos para realização de cursos, estágios e pesquisas, enquanto que no segundo encontram-se os países que são procurados como principais destinos dos indivíduos em mobilidade. Dados de mobilidade internacional de estudantes do nível superior de ensino coletados pela OCDE no ano de 2015 também são apresentados.

Algumas iniciativas de Internacionalização têm sido implantadas nas últimas décadas em diferentes países, evidenciando-se neste capítulo essencialmente o Programa Erasmus Mundus na Europa e o Programa Ciência sem Fronteiras, no Brasil.

Os programas de internacionalização apresentam vantagens àqueles sujeitos contemplados pela oportunidade de viverem experiências acadêmicas internacionais, porém questiona-se o risco de *brain drain* associado à mobilidade internacional, visto que, em função de diversas razões profissionais e/ou pessoais, os sujeitos podem perder o interesse para retornarem ao seu país de origem, tornando assim inviável a aplicação em âmbito nacional dos conhecimentos adquiridos em outros países.

1.1 Internacionalização da educação e mobilidade acadêmica

Os desafios e as demandas encontradas sobre o processo de internacionalização da educação profissional geram definições variadas e complementares acerca do tema. Os programas de mobilidade acadêmica têm sido uma das formas predominantes de aplicabilidade da internacionalização da educação na atualidade.

Bartell (2003) conceitua a internacionalização como sendo as trocas internacionais relacionadas à educação e a globalização, que podem ser realizadas a partir da presença de estudantes estrangeiros e convênios; de concessões de pesquisa internacional; de projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria e acordos de cooperação diversos.

Para Porto e Régnier (2003), diante dos desafios que chegam junto com a globalização, uma das respostas advindas das instituições de ensino superior está na internacionalização da educação.

Segundo Gacel-Ávila (2005), a internacionalização é uma estratégia educativa e política inovadora e complexa que pode responder às necessidades educativas do mundo globalizado ao aprimorar os sistemas educativos. Entretanto, é preciso ainda aprender a conciliar o plano regional com o global para a obtenção de sucesso nessa iniciativa.

A internacionalização da educação pode ser vista como um processo, que ocorre tanto como uma resposta como um catalisador à globalização. Como resposta à globalização, os estudantes precisam estar preparados para a vida e o trabalho no mundo em que a conexão e a troca de informações devem ser rápidas e frequentes, onde a pesquisa funciona como propulsora do desenvolvimento de questões de interesse nacionais e internacionais. A internacionalização também incentiva transações comerciais, por exemplo, por meio da instalação de instituições de ensino em outros países (MIURA, 2006).

Tal processo é marca das relações entre as universidades, de natureza produtora de conhecimento. A universidade valoriza a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador, no entanto, o formalismo e a dependência das políticas estatais representam barreiras para a autonomia do ensino em conexão com o processo de internacionalização da educação (MOROSINI, 2006).

De forma semelhante, Souza e Fleury (2009) consideram que a internacionalização se estrutura por atividades e programas internacionais e de mobilidade acadêmica como iniciativas de desenvolvimento e pesquisa.

Pereira, Oliveira e Kamimura (2016) ressaltam que a internacionalização da educação envolve a mobilidade de discentes e docentes, a circulação de serviços educacionais, treinamentos, áreas de pesquisa estratégica, bem como instalações de instituições fora do país de origem dos estudantes ou profissionais.

Guimarães e Oliveira (2016) consideram que a mobilidade acadêmica tem crescido nos últimos anos em razão da aproximação entre países e culturas, contribuindo para a formação do cidadão mundial.

As definições expostas até aqui se assemelham quanto à inserção da globalização no contexto da mobilidade acadêmica, da existência de discentes e docentes como participantes do processo e que a internacionalização ocorre por meio de atividades acadêmicas abrangentes.

De acordo com Castro e Cabral Neto (2012), a concepção de internacionalização é ampla, pois contempla a cooperação técnica e a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa. Para os autores, a mobilidade ultrapassa o movimento de deslocamento, pois é social e abrange também meios, culturas e significados.

Portanto outras características associadas à definição de internacionalização da educação estão relacionadas à prática que predomina no país no tocante ao encaminhamento de estudantes para vivenciarem experiências acadêmicas em outros países ou à recepção de estudantes internacionais.

Lima e Maranhão (2009) definem como ativo ou passivo os modos em que o processo de internacionalização ocorre. A internacionalização ativa é vista quando as políticas dos países permitem receber alunos de outras nações e oferecer serviços educacionais no exterior, exportando e instalando campi em outros países. A internacionalização passiva caracteriza-se pela inexistência de uma política clara para o envio de alunos para outras nações, e pela falta da estrutura de recursos materiais e humanos para receber ou oferecer esse serviço aos estrangeiros.

No âmbito do senso comum, enquanto o termo ativo sugere a formação de uma visão positiva, associada à inteligência daquele que exerce ação direta sobre algo ou alguém com a intenção deliberada de gerar resultados previamente estabelecidos; o termo passivo, ao contrário, assume conotação negativa porque é associada à subalternidade, à dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.585).

De acordo com Chaves e Castro (2016), os países da América Latina estão inseridos no processo de mobilidade estudantil de forma embrionária e periférica. Os principais motivos para o Brasil encontrar-se inserido no processo de internacionalização de forma retardatária são o fato de que o seu sistema de ensino superior foi estabelecido recentemente, quando comparado com os sistemas dos países desenvolvidos, assim como a dificuldade enfrentada por parte dos brasileiros para o aprendizado da língua estrangeira.

O artigo 35-A da LDB propõe que o ensino médio seja organizado em quatro áreas de conhecimento, sendo: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (BRANDÃO, 2018).

O quarto parágrafo do artigo 35-A da LDB torna explícita a obrigatoriedade da inclusão curricular do estudo da língua inglesa e a oferta facultativa de outras línguas estrangeiras

nas instituições que mantêm cursos de ensino médio, dependendo da disponibilidade de oferta, dos locais e dos horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a).

O ensino de línguas estrangeiras modernas está devidamente valorizado na LDB e considera os currículos do ensino médio que é oferecido pelas escolas tanto no período diurno como no período noturno (BRANDÃO, 2018). Todavia, a obrigatoriedade por si só não assegura o aprendizado do idioma de modo a garantir a correta comunicação no exterior.

A Educação Superior Brasileira é controlada, autorizada e supervisionada pelo poder público. Assim, o Estado-Nação, regulador da Educação Superior, torna-se um consumidor de serviços de educação superior estrangeira, procurando saberes e práticas onde a educação é um bem de alto valor reconhecido. Estudos apontam sete países em que se concentram a mobilidade estudantil: Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Alemanha, França, Canadá e Itália (LIMA; MARANHÃO, 2009).

O Relatório *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* aponta que os estudantes internacionais do ensino superior favorecem campos de estudo nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, bem como em Negócios, Administração e Direito. Isso é explicado pelo papel central que essas disciplinas desempenham na inovação e na criação de oportunidades de trabalho. Cerca de um terço dos estudantes em mobilidade estão matriculados em diferentes cursos da seguinte forma: engenharia, produção e construção (17%); ciências naturais, matemática e estatística (10%) e tecnologias de informação e comunicação (6%). Aproximadamente 28% dos estudantes em mobilidade estão matriculados em cursos nas áreas de negócios, administração e direito (OCDE, 2017).

Os estudantes da Ásia formam o maior grupo de estudantes internacionais matriculados em programas de educação superior em todos os níveis, sendo 1,56 milhões em 2015. Destes, 612000 vêm da China. Três quartos dos estudantes asiáticos direcionam-se para apenas três países: Estados Unidos (44%), Austrália (16%) e Reino Unido (15%).

A segunda grande região de origem dos estudantes internacionais é a Europa, com 782000 estudantes europeus que atravessam as fronteiras com o objetivo de estudar. Os dados indicam que os estudantes europeus preferem circular no próprio continente: 82% deles se matriculam em cursos de ensino superior em outro país da Europa.

Em comparação, a África (254000) e as Américas (265000) ficam muito atrasadas como regiões de envio. Três quartos dos estudantes africanos matriculados em países da OCDE estudam na Europa, especialmente na França (42%), no Reino Unido (14%) e na Alemanha (8%), enquanto que estudantes da América do Norte e latino-americanos estão

divididos entre os Estados Unidos (42%) e a Europa (49%), sendo que 16% dos estudantes latino-americanos em países da OCDE estudam na Espanha.

Ainda de acordo com a publicação, dos três milhões de estudantes internacionais na área da OCDE, 907000 se inscrevem nos programas dos EUA. Os países de língua inglesa em geral são os mais atraentes, com quatro países recebendo mais da metade dos estudantes em mobilidade. Depois dos EUA, o Reino Unido conta com 431000 estudantes internacionais, A Austrália, 294000 e o Canadá, 172000. Os estudantes internacionais nesses países originam-se principalmente da Ásia, representando 87% dos estudantes internacionais na Austrália, 76% nos EUA e 54% no Reino Unido.

Compreende-se que as características predominantes no Brasil, de acordo com a definição proposta por Lima e Maranhão (2009), são de internacionalização passiva. Entre as motivações (econômicas, socioculturais, acadêmicas e administrativas) que levam o estudante brasileiro à mobilidade de seus estudos, a motivação de natureza econômica parece exercer maior importância. A relação dos custos financeiros e formação oferecida, a possibilidade de trabalhar e/ou de obter algum recurso financeiro, ou ainda, a existência de oportunidades no mercado de trabalho, são fatores que interferem na escolha, diferentemente dos estudantes de países de internacionalização ativa, prevalecendo os fatores socioculturais e acadêmicos.

Em concordância com os autores Lima e Maranhão (2009), o Relatório *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* apresenta elementos que, indiretamente, reafirmam a ideia de que no Brasil o processo de internacionalização ocorre de maneira passiva, visto que o país não está classificado entre os destinos mais procurados por estudantes em mobilidade internacional (OCDE, 2017).

Outra constatação é a de que não está evidenciado neste Relatório em qual área de estudo encontra-se o curso superior de gastronomia (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática, Negócios, Administração ou Direito são as áreas citadas do documento), ou sequer consta a gastronomia de modo específico e, em razão disso, não é possível identificar se há destaque entre os cursos mais buscados pelos estudantes e tão pouco se a formação seria de nível superior, técnico ou a procura seria de cursos livres.

1.2 Internacionalização da educação profissional no exterior

Três importantes e relativamente recentes iniciativas europeias para a internacionalização da educação apresentam notoriedade no contexto mundial: a Declaração de Sorbonne, o Processo de Bolonha e o Programa Erasmus Mundus.

No dia 25 de maio de 1998 os quatro ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a Declaração de Sorbonne, na França, que teve sua origem pautada na necessidade de criar um Espaço Europeu coeso e abrangente, onde sássem reforçadas as dimensões intelectual, científica, tecnológica, social e cultural (BARRETO; SOUZA; FARIAS, 2017).

Naquele momento estava emergindo um sistema composto por dois ciclos principais a serem reconhecidos para comparação e equivalência internacional: pré-graduado e graduado, onde

os pré-graduados deverão ter acesso a uma diversidade de programas, incluindo oportunidades para estudos multidisciplinares, para o desenvolvimento de uma proficiência nas línguas e para a capacidade de usar as novas tecnologias da informação.

No ciclo graduado, deverá existir uma escolha entre programas de mestrado curtos e graus mais longos de doutoramento, com possibilidade de transferência de uns para os outros. Em ambos os graus graduados, seria colocado ênfase apropriado na pesquisa e no trabalho autônomo.

Em ambos os níveis, [...] os estudantes seriam encorajados a passar pelo menos um semestre em universidades de outro país. [...]. O crescente apoio da União Europeia, para a mobilidade de estudantes e docentes deveria ser usado ao máximo (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2017, p.1).

Buscava-se um espaço comum, que permitisse a empregabilidade e a mobilidade, com alterações nos ciclos formativos, gerando mais competitividade (PORTO JÚNIOR, 2014).

A Declaração de Sorbonne deu início à Declaração de Bolonha (também conhecida como Processo ou Pacto de Bolonha), representada por um documento assinado por ministros da educação de 29 países europeus no dia 19 de junho de 1999 na cidade de mesmo nome, situada na Itália. Os países que assinaram a declaração foram: Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia,

Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido (LOURTIE, 2017).

Conforme consta no documento, os principais objetivos estabelecidos na Declaração de Bolonha são:

Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.

Criação de um sistema de créditos [...] como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível.

[...] Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação.

[...] Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND BOLOGNA PROCESS, 2017, p.2).

A partir do Processo de Bolonha foi autorizada a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) pelas instituições Europeias de Ensino Superior, que permite a livre mobilidade de estudantes, nascidos naquele continente ou não, entre as universidades europeias, possibilitando o aumento da competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND BOLOGNA PROCESS, 2017).

Desde a criação do Processo de Bolonha foram publicados seis comunicados com informações referentes à sua evolução e ampliação (Praga/2001, Berlim/2003, Bergen/2005, Londres/2007, Leuven/Louvain-la-Neuve/2009 e Bucareste/2012) e uma nova declaração (Budapeste-Viena/2010). A cada encontro realizado, os comunicados têm maior refinamento de ideias e aprofundamento teórico (NEZ; LIMA, 2015).

Wielewicki e Oliveira (2010) afirmam que, atrelado ao avanço do Processo de Bolonha e busca por ampliação da sua abrangência ao longo dos anos, está o desafio de equilibrar convergências e riscos de padronização de sistemas compostos por um alto nível de diversidade, que passa a ser enfrentado pela produção de políticas com características transnacionais, que se depara com diferentes níveis de resistência, aparentemente mais forte na área acadêmica do que na política, visto que as universidades perdem protagonismo nesse processo.

Atualmente, o total de 45 países fazem parte do Processo de Bolonha. De acordo com o ponto de vista de Bianchetti e Magalhães (2015), tal Processo representa a

concretização de um ponto de convergência, de uma inflexão, de uma quebra paradigmática no que diz respeito à concepção, organização e funcionamento da educação superior da/na União Europeia e da relação, seja das instituições universitárias europeias, seja da própria Europa, com outros países e continentes e suas respectivas instituições superiores de ensino (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 238).

Além das duas iniciativas citadas, do mesmo modo existe o Erasmus Mundus, que é um programa de cooperação e mobilidade no ensino superior criado em 1987, financiado pela Comissão Europeia.

A palavra Erasmus é um acrônimo de *EuROpean Community Action Scheme for the Mobility of University Students*. O objetivo do programa é organizar redes de departamentos de diferentes instituições que gostariam de estabelecer um projeto educativo comum, permitindo maior integração curricular e incluindo atividades de ensino em vários programas conjuntos, bem como a mobilidade de professores e alunos dentro da rede (CALVO, 2017).

Este programa visa melhorar a qualidade do ensino superior europeu e promover o diálogo e o entendimento entre as pessoas e as culturas por meio da cooperação com outros países (EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, 2017).

Em virtude da necessidade de facilitar a mobilidade de estudantes internacionais para possíveis transferências entre programas, instituições e países, no ano de 1989 foi criado um sistema para transferência de crédito, conhecido pela sigla ECTS (European Credit Transfer System).

Neste sistema são atribuídos créditos às diversas naturezas de atividades letivas, as quais são calculadas em termos de carga horária de trabalho do estudante. As atividades são caracterizadas por aulas, seminários, projetos, estudos individuais, avaliações, trabalho de dissertação, estágios laborais, trabalhos de laboratório etc. (SIEBIGER, 2013).

Ainda de acordo com Siebiger (2013), a medida-padrão estabelecida para aferir as atividades acadêmicas em créditos está assim organizada: um crédito corresponde de 25 a 30 horas de trabalho anuais; o ano letivo compreende cerca de 60 créditos anuais, ou 30 créditos por semestre. Desta forma, a carga de trabalho de um estudante oscila entre 1500 e 1800 horas por ano letivo, ou 750/900 horas por semestre letivo, respectivamente.

Comparativamente, no Brasil o artigo 47 da LDB determina que o ano letivo regular para os cursos de Educação Superior deve ser composto por duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, não existindo um sistema de créditos semelhante ao ECTS (BRASIL, 2017a).

Na opinião de Brandão (2018), quando se trata da Educação Superior, a relação entre as horas/aula e o número de créditos correspondentes é mais importante do que o número de dias letivos considerados isoladamente.

O Erasmus Mundus concede bolsas de estudo a estudantes e pesquisadores de todo o mundo, para terem a oportunidade de realizar um intercâmbio ou formação plena em universidades estrangeiras.

Dentre outras iniciativas, o projeto BE Mundus tem como principal objetivo promover a cooperação interinstitucional entre Instituições de Ensino Superior (IES) europeias e brasileiras, de modo a tornar a União Europeia uma região para cooperação brasileira. Este projeto concede bolsas de estudo a estudantes brasileiros e europeus, pesquisadores e membros do estafe para estudarem em um dos seguintes países: Itália, Portugal, Bélgica, Reino Unido, Alemanha, Croácia ou Polônia. As bolsas estão disponíveis para estudantes de graduação nas áreas de Engenharia e Tecnologia e Educação e Formação de Professores, bem como para doutorandos, pós-doutorandos e estafe nos campos de Engenharia e Tecnologia (BRAZIL-EUROPE ERASMUS MUNDUS, 2017).

Pereira e Passos (2018), em um estudo sobre o EEES e a cidadania europeia, afirmam que os programas europeus no campo educacional contribuíram e continuam contribuindo para

um ideal de integração no ensino superior, pressupondo inteligibilidade, mútuo reconhecimento, comparabilidade, competitividade, mobilidade, cooperação, aproveitamento de créditos e formação continuada. Assim, é possível crer que dentro de uma noção de sistema [...] funcione ora como um todo orgânico, ora como mecanismo meramente propositivo ou estratégico do ponto de vista educacional, político e econômico (PEREIRA; PASSOS, 2018, p.176).

A diversidade de iniciativas para a internacionalização da educação na Europa por certo apresenta contribuição relevante para facilitar a mobilidade de estudantes internacionais pertencentes ao sistema de ensino superior, no entanto, o nível técnico de ensino não está

contemplado nestes documentos, que enfatizam as possibilidades de estudo em universidades, nos cursos de graduação e pós-graduação.

1.3 Internacionalização da educação profissional no Brasil

As iniciativas no campo da internacionalização no Brasil são recentes. O programa federal de maior impacto relatado até os dias atuais teve início há menos de uma década. Trata-se do Programa Ciência Sem Fronteiras.

Em 2011 houve um investimento considerável feito pelo governo brasileiro na formação de brasileiros no exterior, por meio da criação do Programa Ciência Sem Fronteiras, instituído pelo Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011.

O objetivo do programa é promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. O Programa Ciência Sem Fronteiras é uma realização dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2017).

A proposta firmada é que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior para manterem contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação, bem como fixar pesquisadores estrangeiros no Brasil, estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros e gerar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2017).

Para custear o programa, foram utilizados recursos provindos anualmente da União aos órgãos e entidades envolvidos no Programa de acordo com limites pré-determinados, assim como recursos provenientes de entidades públicas e privadas (BRASIL, 2011).

Entretanto, o Ciência sem Fronteiras, em sua configuração original, foi parcialmente extinto. Em abril de 2017, foi anunciado pelo MEC o fim da modalidade graduação sanduíche, em função da falta de recursos para a manutenção de bolsas de estudo.

Entre os anos de 2011 e 2016 foram ofertadas quase 104 mil bolsas, sendo 78,9 mil delas na modalidade graduação sanduíche, representando um gasto aproximado de R\$ 13,2 bilhões neste período (MARQUES, 2017).

O programa permitiu que alunos de graduação e pós-graduação tivessem a oportunidade de estudar fora do país de origem e assim adquirir experiência e aperfeiçoamento profissional nas suas áreas de atuação (MARTINEZ, 2018).

Stallivieri (2016) considera que este Programa possibilitou ao Brasil um novo papel no cenário da educação mundial, considerando que, além do fortalecimento da condição de país emissor de estudantes ao exterior, o Brasil passou a ser também um país receptor de estudantes internacionais, pois apresenta potencial para também para esta última atividade.

Para Freire Júnior (2016), o programa privilegiou metas quantitativas, como o número de estudantes enviados ao exterior, apresentando assim lacunas referentes às metas qualitativas, tão importantes como as quantitativas. A falta de conhecimento de idiomas estrangeiros por parte dos estudantes brasileiros também representou uma barreira para a implementação do programa e aumentou os custos devido ao oferecimento de cursos de idiomas para estes alunos que não possuíam proficiência em línguas estrangeiras.

Martinez (2018) destaca que uma das promessas do programa foi um ambiente inovador em centros de excelência nas áreas científicas e tecnológicas para contribuir com o avanço da ciência no Brasil. Porém, o programa foi criticado por não haver participação dos alunos de todos os extratos sociais e por persistirem desafios, tais como: a urgência de avaliações sistemáticas e independentes, fortalecimento da pesquisa e o desenvolvimento empresarial, contemplação de alunos do exterior por uma instituição brasileira e perpetuidade do trabalho do aluno intelectual e profissionalmente (MARTINEZ, 2018).

Para Andrade (2018) é possível que o planejamento do programa tenha falhado nos critérios de seleção de bolsistas, na escolha das áreas de interesse do programa, na compatibilidade dos cursos no exterior com os cursos frequentados pelos discentes no Brasil, assim como nas ferramentas de avaliação dos resultados de curto prazo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do MEC, tem importante papel nas ações de cooperação internacional e tem dado continuidade às ações do governo brasileiro para a internacionalização da educação.

A CAPES possui diversos programas de bolsas de estudo no exterior, para intercâmbio de alunos de cursos de pós-graduação: Doutorado, Doutorado Sanduíche, Pesquisa Pós-Doutoral, Estágio Sênior, Apoio a Eventos no Exterior, Programa de Áreas Estratégicas e Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, além do Grande Prêmio CAPES de Teses. Os

valores das bolsas variam de acordo com a modalidade do curso e o país de destino (BRASIL, 2016a).

O Ministério das Relações Exteriores disponibiliza orientações aos estudantes que pretendem realizar cursos no exterior. Existem diversas cartilhas de orientação direcionadas a este público, com orientações específicas sobre os países: Alemanha, Bolívia, Canadá, China, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Itália, Japão, Nova Zelândia, Noruega e Portugal. Tais guias têm por objetivo contribuir para que os estudantes brasileiros conheçam um pouco mais sobre o país de destino e, dessa forma, fiquem mais preparados para a viagem. Para tanto, apresentam informações gerais sobre cada país, documentação necessária a quem pretende ir e como proceder no retorno ao Brasil (BRASIL, 2017b).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os diplomas de graduação expedidos por unidades estrangeiras poderão ser revalidados por universidades públicas que ofereçam curso equivalente. De maneira semelhante, os diplomas de mestrado e/ou doutorado só poderão ser revalidados por universidades brasileiras que ofereçam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior (BRASIL, 2017a).

Para revalidar o diploma de curso técnico obtido no exterior é efetuado um processo de revalidação em instituições de ensino brasileiras, principalmente em institutos federais, que possuem autorização para oferta de cursos técnicos e que ministrem curso equivalente àquele concluído no exterior (BRASIL, 2016b).

Antes da LDB aplicada à educação nacional, a realização da graduação completa ou parte dela no exterior era mais restrita devido a complicações para reconhecimento do diploma estrangeiro no Brasil. Por isso a flexibilização da graduação tende a viabilizar intercâmbios para aprimorar a qualidade no ensino (MOROSINI, 2011).

De forma geral, pode-se perceber um caminhar internacional das reformas educacionais e da educação profissional e tecnológica, especificamente, na direção do fortalecimento desse nível educacional e sua consideração como marco estratégico para o desenvolvimento de cada país. Mudanças na relação com o ensino médio, com a educação superior tecnológica e com o mercado de trabalho podem ser consideradas como desafios para a realidade brasileira, que também caminha em uma direção convergente com a perspectiva internacional (CARVALHO; KIPNIS, 2010, p.67).

A mobilidade acadêmica implica em conexões globais e está ligado a diversos benefícios e obstáculos que interferem nas atividades desenvolvidas por discentes, docentes, pesquisadores e gestores, tanto no período que antecede a vivência internacional, bem como durante e após essa vivência.

No que diz respeito aos benefícios, os profissionais e estudantes em mobilidade vislumbram a oportunidade de aprimoramento pessoal e acadêmico devido à exposição cultural, a diversidade de ideias, a abertura de novos horizontes, a atualização de conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas, a divulgação do nome da instituição de ensino brasileira no exterior, o aumento do número de acordos com instituições de ensino estrangeiras, o aprendizado de idiomas e, conseqüentemente, uma formação mais ampla e completa (MIURA, 2006).

Para Stallivieri (2002), a mobilidade estabelece conexões e cria “redes de saber universal”. Essas redes aproximam as comunidades científicas de diferentes partes do mundo, o que também confere autoridade para a tomada de decisões. Assim assegura-se a qualidade e a eficácia na renovação e na socialização do conhecimento produzido.

A experiência do intercâmbio acadêmico afeta o campo de possibilidades dos estudantes universitários. Há uma evolução na forma de compreender o mundo, com a exigência de habilidades e competências para superar adversidades não encontradas por eles no Brasil, dessa forma possibilitando o redimensionamento das identidades e atuações desses estudantes, nas esferas acadêmica, profissional e pessoal (AZEVEDO, 2014).

Historicamente, o conhecimento científico-técnico durante séculos foi negado em parte aos países e povos colonizados e por isso, ainda hoje, a internacionalização do ensino, que possibilita intercâmbio cultural e científico, representa um grande desafio para os países em desenvolvimento (JESUS, 2014).

Os estudantes em mobilidade podem contribuir para absorção de conhecimento, atualização de tecnologia e capacitação em seu país de origem. Estes estudantes ganham conhecimento tácito que pode ser compartilhado através de interações pessoais diretas, permitindo que seu país de origem se integre em redes de conhecimento globais (OCDE, 2017).

Desiderio (2006) considera como um fator negativo associado à internacionalização, o risco de *brain drain* ou fuga/evasão de cérebros, que implica em exercício profissional em outros países, levando à perda de recursos humanos brasileiros qualificados e, conseqüentemente, deixando em defasagem os interesses nacionais para o desenvolvimento social.

A opção por residir definitivamente em outro país pode ser interpretada a partir de dois modelos contrastantes. O primeiro é o modelo do êxodo, que considera que os indivíduos mais qualificados são forçados ao exílio, para que assim consigam encontrar trabalho e remuneração compatíveis com a sua formação; enquanto que o segundo o modelo é o da diáspora, que enfatiza os benefícios mútuos de intercâmbios interculturais abertos pela circulação dos indivíduos que pertencem às elites cosmopolitas acadêmicas, científicas e culturais (LOPES, 2016).

A existência de *brain drain* pode interferir negativamente no crescimento econômico da nação de origem do cidadão. De acordo com o estudo realizado por Teixeira (2016), considera-se que, depois que um país investe recursos na formação dos seus cidadãos tornando-os mais qualificados para o trabalho e estes optam por deixarem seu próprio país, ocorre desperdício de recursos escassos, o que impacta na economia.

Apesar da existência do problema da fuga de cérebros, Ramos e Velho (2011, p.945) afirmam que “o temor do *brain drain* não tem induzido medidas para resolver o desequilíbrio entre a formação de alto nível e a criação de oportunidades de trabalho qualificado no Brasil”.

Para Miura (2006), representam os principais obstáculos à internacionalização da educação os altos custos e a falta de: políticas, planos estratégicos, escritórios de relações internacionais, orçamentos e estrutura para monitoramento de atividades, financiamento e pessoal administrativo em quantidade suficiente para atender as demandas do processo.

Na opinião dos autores Miranda e Stallivieri (2017), algumas instituições de ensino superior brasileiras e o governo têm buscado projetos de colaboração em pesquisa e intercâmbio de estudantes com outros países, porém não é sempre que o processo de internacionalização ocorre de maneira articulada. Os autores enfatizam a necessidade da implementação de uma política pública de internacionalização no país. A educação internacional no Brasil precisa

Receber mais atenção, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais frente ao seu processo de internacionalização. As decisões sobre formação de talentos para o futuro do país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 590).

Para minimizar os obstáculos existentes atualmente, é evidente a necessidade de elaboração e implantação de uma política pública que viabilize o avanço do processo de

internacionalização da educação no país, tanto em relação à internacionalização passiva, facilitando o envio de estudantes brasileiros para instituições de ensino no exterior, como em relação à internacionalização ativa, com propostas de melhorias no sistema de ensino para receber estudantes internacionais e assim disseminar também o que é estudado e pesquisado no Brasil, nas diversas áreas de conhecimento.

Enfatiza-se a importância da devida inclusão de estudantes e professores do nível técnico de ensino neste processo de mobilidade internacional, assim como a necessidade de estabelecer formas de garantir que os estudantes tenham espaço para atuação no seu país de origem para que de fato retornem do intercâmbio.

CAPÍTULO 2. TEORIA DO CURRÍCULO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Este capítulo apresenta ao leitor uma revisão bibliográfica sobre a estrutura e a organização do currículo escolar, definindo currículo, sua importância e de que maneira este é desenvolvido e aplicado. Para finalizar o capítulo, estão elencadas as metas educacionais em vigor no país, com destaque para a meta que abrange o aumento do número de matrículas em cursos pertencentes à educação profissional técnica de nível médio, assim como a trajetória e a organização atual da Educação Tecnológica e Profissional no país, abordando o conceito de itinerário formativo.

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*. Na Roma Antiga utilizavam-se as palavras *cursus honorum* para referenciar a soma das honras que o cidadão adquiria ao longo da vida em função dos cargos que ocupava, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul, ou seja, este termo tinha significado de carreira. Na língua portuguesa, o currículo refere-se tanto ao percurso profissional e aos seus êxitos (*curriculum vitae*) como aos conteúdos que o estudante deverá aprender e a sequência desses conteúdos (SACRISTÁN, 2013).

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos compõem o currículo. Inúmeros fatores socioeconômicos, políticos e culturais colaboram para o currículo ser compreendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados e os processos de avaliação (BRASIL, 2007).

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado e, por outro, cria um paradoxo devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras [...] que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Os currículos escolares são estabelecidos a partir da cooperação entre os diferentes atores vinculados à comunidade escolar, representando uma construção cultural cujo papel articula e direciona a prática educativa. Eles nascem do processo de escolha dos conteúdos, contemplando as atividades a serem desenvolvidas e os demais aspectos relacionados ao trabalho pedagógico.

Ressalta-se que a diversidade da cultura em evidência na atualidade convive

simultaneamente com fortes tendências de homogeneização cultural assim como convive com a criação de materiais culturais híbridos. As mudanças globais na cultura interferem em políticas, práticas e instituições educacionais (MOREIRA, 2005).

Questões educacionais genéricas e currículo sempre estiveram ligados à história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião trazendo à tona o questionamento sobre qual tipo de conhecimento teria maior valor (APPLE, 2011).

Na impossibilidade de existir uma resposta única a este questionamento, o currículo vigente em um determinado momento dentro da instituição de ensino é uma possibilidade entre diversas alternativas, ou seja, poderia ser diferente atualmente ou no futuro. O currículo não é neutro, universal ou imóvel, ao contrário, é controverso e conflituoso e determina decisões e ações de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (SACRISTÁN, 2013).

Assim, considerando que o currículo sinaliza um momento do processo que acontece quando conhecimentos recém-produzidos ou acumulados em épocas passadas por sua significação são submetidos à revisão de valores, reformatados e colocados em circulação, este pode e deve ser revisado e atualizado constantemente (LLAVADOR, 2013).

Internamente, o currículo implica na gestão administrativo-pedagógica da instituição de ensino. Externamente, está relacionado aos desdobramentos dos resultados acadêmicos (progressão dos indicadores educacionais) e relacionamento com as partes interessadas vinculadas à comunidade escolar: família, empresas (editoras, produtores de conteúdo, empregadores, parceiros), governo e sociedade.

Moreira e Silva Junior (2017) ressaltam a importância da escola centrada no conhecimento. Os autores acreditam que o direito de acesso ao conhecimento deve ser defendido como um direito de todos os sujeitos.

O que cabe discutir é que caminhos nos permitirão promover as conexões entre o conhecimento poderoso/universal e os conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais que foram secundarizados no processo de descontextualização e recontextualização. Em outras palavras, importa examinar quais as demandas desses novos grupos e como podemos articulá-las com o conhecimento poderoso (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017, p.495).

Ainda de acordo com os autores “O conhecimento escolar presente no currículo deve ser significativo e relevante, para que os alunos por ele se interessem e o apreendam”

(MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017, p.498). Isto é, os estudantes devem se apropriar desse conhecimento que lhes é de direito, ao mesmo tempo em que precisam associar este conhecimento com sua vida cotidiana, de tal modo que o conteúdo estudado esteja associado à aplicabilidade prática.

No entanto, o currículo deve ser representado por meio de um texto abrangendo a complexidade dos propósitos da educação, que contemplam desenvolvimento do aluno como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade, a fim de despertar nos indivíduos os processos favoráveis ao alcance desses objetivos (SACRISTÁN, 2013).

Em razão de todos os aspectos apontados, pode-se afirmar que o currículo atua no ambiente da sala de aula (relação ensino-aprendizagem), no contexto pessoal e social do aluno e de toda a comunidade acadêmica, bem como nos cenários político e histórico, uma vez que reflete o contexto escolar e prepara o aluno para exercer plenamente sua cidadania e seu papel de protagonista para a transformação social. O currículo é algo evidente e imprescindível, pois nele se apresenta o sentido da educação dentro do processo de escolarização.

Neste processo, o ensino técnico de nível médio procura “responder às novas demandas do mercado geradas por medidas de regulamentação profissional, inovação tecnológica e reestruturação produtiva” (SCHWARTZMAN, 2016, p.126).

Em um artigo contendo uma análise sobre a organização da educação nacional, Saviani (2010, p. 782) alerta sobre a necessidade da atuação sistematizada na educação, aproximando-se de metas humanas, de tal modo que “uma práxis que se estrutura em função de determinados objetivos não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis”.

Em 2014 foi publicado o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor no país. O PNE 2014-2024 apresenta dez diretrizes para o ensino em todos os níveis (infantil, básico e superior):

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e

equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p.1-2).

O PNE 2014-2024 estabelece vinte metas educacionais. A meta de número 11 da lei atual visa triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público (BRASIL, 2014a).

Uma série de desafios associa-se ao PNE 2014-2024, dentre eles, a elaboração e a execução dos planos estaduais e municipais, bem como orçamento compatível com as diretrizes e metas e estratégias do PNE, todavia, o maior desafio é articular o sistema nacional de educação (BRASIL, 2014b).

As autoras Carvalho e Batista (2012), em um texto que aborda a trajetória da educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo nos últimos cem anos, alertam que o país precisa construir um Plano Estratégico para Educação Profissional e Tecnológica, articulado por meio dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, com a participação de profissionais da educação que atuem para implementar, diversificar e acompanhar a formação de técnicos e tecnólogos considerando sua inserção no mundo de trabalho. Este plano apresentaria anualmente metas, ações, atores envolvidos, prazos e indicadores dos resultados esperados.

O Ministério da Educação também é o órgão público responsável pela regulação da educação profissional no país. A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, do Ministério da Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esta Resolução determina que a Educação Profissional e Tecnológica deve abranger três modalidades de cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que esta última pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Brandão (2018, p. 112) considera que a existência de diferentes modalidades de desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio “permite a ampliação das possibilidades de acesso a essa modalidade de ensino, significando, no limite, uma maior democratização da Educação”, ou seja, é capaz de abranger grupos de estudantes de diferentes

faixas etárias, condições socioeconômicas e experiências de vida, que apresentam interesse em obter uma formação profissional.

A LDB, nos seus artigos 39 e 40, determina que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, poderia ter acesso à educação profissional, a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho (BRASIL, 2017a).

O conhecimento adquirido na educação profissional pode ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação cujos diplomas, devidamente registrados, possuem validade em todo o território nacional (BRANDÃO, 2012).

Esta organização educacional promoveu uma separação significativa entre as modalidades de nível médio e técnico, estabelecendo o ensino médio como requisito prévio ou simultâneo para o estudante estar apto a cursar o ensino técnico e obter o diploma para o exercício da profissão de técnico de nível médio e representando ao aluno a flexibilização, bem como a ampliação das oportunidades de estudo e, à instituição de ensino, melhores condições para possibilitar a permanente revisão e atualização dos currículos (SCHWARTZMAN, 2016).

O conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional segundo o eixo tecnológico nas instituições de ensino, possibilitando aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições legalizadas é denominado itinerário formativo (BRASIL, 2012).

Segundo Brandão (2011), deve-se considerar que o ensino profissional vai além da aprendizagem de habilidades técnicas, haja vista que a formação para o trabalho exige maiores níveis de formação básica, geral e propedêutica, com vistas à educação continuada do trabalhador.

Vale ressaltar que o ensino profissional nos tempos atuais visa algo que está além de apenas formar um técnico para o mundo do trabalho, pois o profissional da nova geração precisa aceitar o desafio de uma renovação cultural, de viver em um novo mundo, que requer soluções inovadoras para os problemas enfrentados (PONTES, 2012).

Diferente do que é permitido para o ensino regular dos níveis fundamental e médio, o ensino profissional não prevê progressão continuada, classes de aceleração ou supletivos como formas facilitadoras de “avanço” da aprendizagem (BRANDÃO, 2012). Na opinião do autor

[...] a Educação Tecnológica e Profissional, no contexto da organização da Educação no Brasil, está muito mais dirigida para o aprendizado efetivo e contínuo dos conteúdos do que com o “avanço” do aluno em direção à aquisição do certificado ou diploma formal desse nível de ensino (BRANDÃO, 2012, p.72).

De modo geral, pode-se considerar que o estudante matriculado em um curso de ensino profissional busca nesta formação a possibilidade de sua inserção ou recolocação no mundo do trabalho, bem como a possibilidade de evolução da sua carreira já iniciada na área em que seu curso está inserido, sendo esta última uma situação bastante corriqueira quando se trata na área de gastronomia, pois muitos profissionais possuem vasta experiência, porém lhes falta o conhecimento técnico sobre cozinha.

Em função desses fatores, nota-se que os interesses desses alunos vão muito além da aquisição de um documento formal para comprovação da formação profissional, direcionando seu foco para a aprendizagem da rotina do trabalho ao qual já se dedicam ou pretendem dedicar seus esforços.

Não há dúvidas que a formação técnica funciona como uma porta de entrada no mundo do trabalho ou até mesmo a recolocação profissional e que, a partir disso, o indivíduo pode melhorar sua condição socioeconômica e viver em situação mais favorecida em relação ao que seria sem a formação profissional.

CAPÍTULO 3. DEFINIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Para melhor compreensão de currículo e sua associação com a mobilidade internacional, o Capítulo 3 apresenta um exemplo de currículo do Curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo Centro Paula Souza. Para tanto, faz-se necessário o entendimento preliminar acerca do catálogo que classifica e norteia os cursos técnicos no país.

Em sequência a este esclarecimento, o capítulo expõe a matriz curricular do curso em questão, com enfoque nas bases tecnológicas que a compõe, agrupadas em módulos, e no perfil profissional de conclusão, que tem correspondência com a classificação da ocupação do profissional desta área, que atua no mundo do trabalho como cozinheiro.

Por fim, comenta-se o Programa *VET Teachers for the Future* (Professores para o Futuro), parceria entre instituições de ensino do Brasil e da Finlândia que objetivou a troca de conhecimento entre docentes de ambos os países, inclusive em cursos para formação do profissional Técnico em Cozinha.

A formação técnica e profissional está citada no artigo 36, 36-A, 36-B, 36-C e 36-D da LDB, constando que o currículo do Ensino Médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, de acordo com a relevância para o contexto local, bem como a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a).

Segundo Brandão (2018 p. 108), percebe-se na LDB vigente a “explicitação da valorização de uma concepção que advoga que o Ensino Médio deve ter uma tendência predominante a ser profissionalizante”, característica que esteve presente na década de 1970 até o início da década de 1980 e atualmente voltou a ganhar destaque.

Para organização e planejamento de cursos técnicos segundo os itinerários formativos, são utilizados como base pelas instituições de ensino o Catálogo Nacional de Cursos, instituídos pelo Ministério da Educação e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída pelo Ministério do Trabalho.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento elaborado pelo Ministério da Educação para orientar as instituições, os estudantes e a sociedade em geral quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados no país, classificados por eixos tecnológicos. A primeira edição do CNCT foi publicada no ano de 2008 e a segunda edição, em 2012. Tal instrumento é atualizado periodicamente, inclusive o site do Ministério da Educação disponibiliza uma consulta pública para que os indivíduos interessados possam registrar suas solicitações de alteração do catálogo.

Atualmente o CNCT está na terceira edição, versão concretizada pelo Ministério da Educação no ano de 2016, por meio de um processo participativo iniciado em 2012, que considerou sugestões feitas pela sociedade.

No referido documento são apresentadas informações acerca de 227 cursos técnicos, agrupados de acordo com o eixo tecnológico correspondente. Nele constam: o perfil profissional de conclusão, bem como a infraestrutura e a carga horárias mínimas exigidas para a existência de cada curso técnico, as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas ao curso, o campo de atuação, as normas associadas ao exercício profissional e as possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo, formação continuada em cursos de especialização técnica no itinerário formativo e verticalização para cursos de graduação neste itinerário. Estão incluídos também os tipos de instituições de ensino que podem oferecer cursos técnicos, desde que previamente cadastradas pelos sistemas de ensino:

Sistema Federal de Ensino: os Institutos Federais, o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e a universidade Tecnológica Federal do Paraná, que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA); instituições de ensino superior devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos.

Sistemas estaduais, Distrital e municipais de ensino: redes públicas estaduais e municipais de educação profissional e tecnológica; escolas técnicas privadas; instituições de ensino superior devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos (BRASIL, 2016b, p.282).

Os cursos técnicos ofertados em instituições de ensino devidamente autorizadas são classificados de acordo com os eixos tecnológicos aos quais pertencem. Em todos os eixos estão presentes, principalmente, técnicas, métodos, processos, sistemas, equipamentos e instalações para tratarem de planejamentos, produção, gestão, avaliação e controle, ou seja, há um envolvimento desde a concepção e a realização tecnológicas, passando pela compreensão e a utilização de recursos até o uso de estratégias para resolução de problemas (MACHADO, 2010).

A organização dos cursos técnicos em eixos tecnológicos possibilita itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos alunos e as possibilidades das instituições de ensino. Existem treze eixos catalogados na versão atual do

documento em uso no país. São eles: 1) Ambiente e Saúde; 2) Controle e Processos Industriais; 3) Desenvolvimento Educacional e Social; 4) Gestão e Negócios; 5) Informação e Comunicação; 6) Infraestrutura; 7) Militar; 8) Produção Alimentícia; 9) Produção Cultural e Design; 10) Produção Industrial; 11) Recursos Naturais; 12) Segurança e 13) Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2016b).

O eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer, no qual está inserido o curso Técnico em Cozinha, possui relação direta com viagens, eventos, entretenimento, interação, gastronomia e serviços de alimentação e bebidas, com integração ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2016b).

O CNCT estabelece que a carga horária mínima para o Curso Técnico em Cozinha deve ser equivalente a 800 horas. Os itens “perfil profissional de conclusão”, “infraestrutura mínima requerida” e “campo de atuação” estão descritos da seguinte forma no documento:

Perfil profissional de conclusão: Organiza a cozinha. Seleciona e prepara matérias-primas. Elabora e organiza pratos do cardápio. Manipula alimentos, executa cortes e métodos de cozimento. Opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha. Armazena diferentes tipos de gêneros alimentícios, controla estoques, consumos e custos.
 [...] Campo de atuação: Restaurantes, bares e similares. Meios de hospedagem. Refeitórios. Catering. Bufês. Cruzeiros marítimos e embarcações (BRASIL, 2016b, p. 248).

Atendendo aos requisitos mínimos estabelecidos pelo CNCT, que estipula a carga horária de 800 horas para a formação profissional, o Plano de Curso Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza (2018) estabelece que a carga horária total do curso corresponda a 1200 horas, cujo perfil profissional de conclusão descreve que o técnico em cozinha é o profissional que planeja, organiza, executa e supervisiona o trabalho em serviços de alimentação, atuando na organização da cozinha, na elaboração e montagem de cardápios, aplicando as práticas adequadas de manipulação de alimentos, fazendo seu controle de estoque e custos, bem como mantém em bom estado os utensílios e equipamentos (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b).

Entre as áreas de atividades do Técnico em Cozinha destacam-se: a elaboração do *mise en place* de pratos internacionais, a produção de preparações contemporâneas de cozinha internacional e a comunicação, indicando como uma das competências pessoais fundamentais o conhecimento de outras línguas, sendo este um requisito básico para a mobilidade

internacional, sobretudo na atuação em cozinhas presentes nos meios de hospedagem, cruzeiros marítimos e embarcações.

Para atingir os objetivos do curso disponibilizado pelo Centro Paula Souza, o conhecimento básico sobre as substâncias alimentares e as principais técnicas da gastronomia, bem como a atualização sobre as novas demandas do mercado de trabalho servem de alicerce para a formação. Os objetivos do curso estão relacionados com a capacitação do aluno para

planejar, executar e supervisionar os trabalhos gastronômicos; atuar na área de elaboração, planejamento e execução de eventos gastronômicos; gerenciar os mais diversos tipos de cozinha e desenvolver cardápios; preparar alimentos e bebidas de acordo com os padrões de segurança alimentar; aplicar método adequado de seleção, classificação, armazenamento, higienização, pré-preparo e preparo de gêneros perecíveis e não perecíveis; adotar postura ética, princípios de relacionamento humano, cidadania, linguagem adequada na comunicação com clientes e grupos de trabalho (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p. 122).

A Justificativa do Plano de Curso destaca que o curso possui ênfase em Gastronomia, afirmando que o técnico em cozinha deverá deter as qualidades profissionais, tendo em vista as exigências, o crescimento e a diversidade do mercado de trabalho neste campo da gastronomia (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b).

O Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza, vigente para todas as ETECs no ano de 2018, foi elaborado e atualizado pela equipe de professores da instituição que compõem o Grupo de Formulação e Análises Curriculares do Eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer; sendo este Plano padronizado e válido para todas as unidades que disponibilizam vagas para o curso Técnico em Cozinha.

O documento está organizado em nove capítulos, a saber: 1) Justificativa e Objetivos; 2) Requisitos de Acesso; 3) Perfil Profissional de Conclusão; 4) Organização Curricular; 5) Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores; 6) Critérios de Avaliação da Aprendizagem; 7) Instalações e Equipamentos; 8) Pessoal Docente e Técnico e 9) Certificados e Diploma.

Além destes nove capítulos, no documento constam os itens: Parecer Técnico do Especialista; Portaria do Coordenador, designando Comissão de Supervisores; Aprovação do

Plano de Curso e Portarias Cetec – Unidade de Ensino Médio e Técnico, aprovando o Plano de Curso. Finalizando o documento encontram-se os Anexos: 1) Padronização do tipo e quantidade necessária de instalações e equipamentos dos laboratórios das habilitações profissionais; 2) Matrizes Curriculares Anteriores e 3) Matrizes Curriculares Atualizadas.

Outra instituição de ensino, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), oferece gratuitamente o Curso Técnico em Cozinha subsequente ao ensino médio. O curso acontece nos Institutos Federais localizado em cinco estados brasileiros e no Distrito Federal. São eles: Riacho Fundo (Brasília), Foz do Iguaçu (Paraná), Cabo de Santo Agostinho (Pernambuco), Santana do Livramento e São Borja (Rio Grande do Sul), em Florianópolis Continente (Santa Catarina), São Raimundo Nonato e Teresina (Piauí), portanto não é disponibilizado no Estado de São Paulo.

A carga horária para este curso nos Institutos Federais é variável, pois cada unidade estabelece seu próprio projeto pedagógico, determinando os componentes curriculares, podendo abranger estágio e atividades complementares obrigatórios ou não. De todas as unidades que disponibilizam o curso, O Instituto Federal de Santa Catarina possui a menor carga horária, sendo 800 horas-aula mais 60 horas de componente curricular optativo (Linguagem Brasileira de Sinais). Nesta unidade o estágio não é obrigatório (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

Dessa forma, verifica-se que o curso disponibilizado pelo IF atende ao requisito pelo mínimo estabelecido CNCT, que é de 800 horas, porém possui em sua totalidade 340 horas a menos que o curso ofertado pelo Centro Paula Souza.

A instituição de ensino Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, mais conhecida pela sigla Senac, assim como o Centro Paula Souza, oferece o Curso Técnico em Cozinha somente no Estado de São Paulo, disponibilizado em cinco escolas, sendo uma localizada na capital, uma no litoral (Santos), uma no interior (São José do Rio Preto) e duas na Grande São Paulo (Taboão da Serra e São Bernardo do Campo) (SENAC, 2018a).

Comparando o Plano do Curso Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza com o Plano que atende a todas as unidades do Senac em São Paulo, verifica-se que este contempla somente 800 horas para a formação profissional, sem a obrigatoriedade de estágio, o que atende ao requisito pelo mínimo estabelecido CNCT, porém possui em sua totalidade 400 horas a menos que o curso ofertado pelo Centro Paula Souza (SENAC, 2018b).

De forma distinta do Centro Paula Souza e do Instituto Federal nas quais os cursos são gratuitos, no Senac o curso técnico é realizado mediante pagamento de mensalidade por parte do estudante.

Outro aspecto importante descrito no Plano de Curso Técnico em Cozinha é a possibilidade de certificação de qualificação profissional intermediária. Quando o projeto pedagógico da instituição de ensino técnico permite estabelecer diferentes etapas no decorrer do curso com no mínimo vinte por cento da carga horária mínima prevista no CNCT, poderá ser concedido um certificado de qualificação profissional ao estudante concluinte de cada etapa, antes da conclusão do curso (BRASIL, 2016).

Neste caso, o curso do Centro Paula Souza é dividido em três módulos articulados de 400 horas cada, sendo que, ao término de cada módulo, diferentes qualificações técnicas são concedidas. Ao concluir o primeiro módulo, o aluno recebe a qualificação técnica de nível médio de Auxiliar de Cozinha, e, ao concluir o segundo módulo, recebe a qualificação técnica de nível médio de Assistente de Serviços Gastronômicos.

Dessa forma, o documento relaciona quais são as principais atividades a serem exercidas considerando o perfil profissional de auxiliar de cozinha

O auxiliar de cozinha é o profissional que elabora e realiza o pré-preparo e o preparo e a finalização de *mise en place* dos serviços, utilizando métodos de cocção e segurança alimentar de cozinhas em hotéis, restaurantes comerciais e industriais, hospitais, residências e outros locais de refeições. Organiza, confere e controla a limpeza e higiene dos alimentos e do ambiente e também cuida de todo o material necessário ao serviço. Monta e desmonta praças, carrinhos e balcões (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.14).

Com a formação de auxiliar de cozinha, o aluno apropria-se de conhecimentos básicos na sua área, o que o torna apto, caso tenha disponibilidade, para iniciar sua atuação em ambientes gastronômicos por meio do exercício de atividades menos complexas do que aquelas para as quais ele estará habilitado a operar após a conclusão dos módulos seguintes do curso.

A Figura 1 apresenta a organização curricular do Curso Técnico em Cozinha, nas quais constam os componentes curriculares bem como sua carga horária no primeiro módulo do curso.

Figura 1 - Componentes curriculares e carga horária do Módulo I do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Auxiliar de Cozinha

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
I.1 – Etiqueta Social e Relações Interpessoais	40	50	00	00	40	50	32	40
I.2 – Higiene e Segurança Alimentar	60	50	00	00	60	50	48	40
I.3 – História da Gastronomia e Hospitalidade	40	50	00	00	40	50	32	40
I.4 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	50	00	00	40	50	32	40
I.5 – Nutrição e Matérias-Primas na Alimentação	40	50	00	00	40	50	32	40
I.6 – Segurança do Trabalho e Primeiros Socorros nos Ambientes Gastronômicos	40	50	00	00	40	50	32	40
I.7 – Técnicas de Cozinha e Restaurante	00	00	120	100	120	100	96	80
I.8 – Técnica Dietética Gastronômica	00	00	120	100	120	100	96	80
Total	260	300	240	200	500	500	400	400

Fonte: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.22.

Os componentes curriculares do primeiro módulo do curso que são obrigatoriamente compostos por aulas práticas em laboratório de cozinha e suas respectivas bases tecnológicas são:

- Técnicas de Cozinha e Restaurante: instrumentos e utensílios de cozinha; organização operacional e hierarquia da cozinha; técnicas de preparação de *mise en place*; técnicas para identificação de cortes em hortaliças, frutas e legumes; bases de cozinha; métodos de cocção; normas de seleção, aquisição e características sensoriais de carnes, gorduras e ovos; identificação de peças e técnicas para cortes em carnes; características e técnicas de preparo de risotos e massas;

- Técnica Dietética Gastronômica: normas de seleção e aquisição de panelas; normas de seleção, classificação, aquisição métodos e características sensoriais de cereais, leguminosas, hortaliças, frutas, leite e derivados; índices e proporções para o estabelecimento

de per capita e aquisição de alimentos; cálculo de per capita, porção e rendimento dos alimentos; tabela de safra dos alimentos; métodos de conservação e indicadores do estado de conservação dos alimentos; preparações culinárias com hortaliças, cereais, leguminosas, frutas, leite e derivados; método de higienização dos alimentos; receituário padrão e controle de materiais da cozinha e dos procedimentos de descarte de alimentos.

A conclusão do primeiro módulo do curso possibilita ao aluno o aprendizado básico sobre substâncias alimentares, utensílios, equipamentos e sobre as principais técnicas de cozinha existentes, fundamentais à atuação profissional em qualquer ambiente gastronômico, independente de sua especialidade e de sua localização, estando no Brasil ou fora do país.

Após concluir o segundo módulo do curso técnico, o aluno deve estar apto para atuar no mercado de trabalho exercendo as atividades de Assistente de Serviços Gastronômicos, que é o profissional que

operacionaliza os serviços em cozinhas de restaurantes comerciais e industriais, clubes, cantinas, hotéis, bufês e hospitais. Executa o preparo e finaliza as preparações culinárias utilizando as técnicas clássicas. Participa da elaboração e organização de eventos gastronômicos. Atende os clientes, recepcionando-os em locais que servem refeições (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.16).

A Figura 2 apresenta a organização curricular do Curso Técnico em Cozinha, na qual constam os componentes curriculares bem como sua carga horária no segundo módulo do curso.

Figura 2 - Componentes curriculares e carga horária do Módulo II do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Assistente de Serviços Gastronômicos

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
II.1 – Aplicativos Informatizados	00	00	40	50	40	50	32	40
II.2 – Cozinha Fria	00	00	100	100	100	100	80	80
II.3 – Cozinha Internacional Clássica	00	00	100	100	100	100	80	80
II.4 – Ética e Cidadania Organizacional	60	50	00	00	60	50	48	40
II.5 – Eventos Gastronômicos e Montagem de Cardápios	00	00	100	100	100	100	80	80
II.6 – Planejamento de Ambientes Gastronômicos	60	50	00	00	60	50	48	40
II.7 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Cozinha	40	50	00	00	40	50	32	40
Total	160	150	340	350	500	500	400	400

Fonte: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.23.

Os componentes curriculares do segundo módulo do curso que são obrigatoriamente compostos por aulas práticas em laboratório de cozinha e suas respectivas bases tecnológicas são:

- Cozinha Fria: técnicas de elaboração de preparações frias; técnicas e regras de manipulação dos alimentos; emprego de fichas técnicas; aplicação do cálculo de quantidade de alimentos; características sensoriais e físico-químicas de preparações; manuseio de equipamentos e utensílios da cozinha fria; estudo das propriedades das substâncias alimentares; decoração e esculturas em frutas e legumes; decoração e esculturas em chocolate e em gelo; ornamentação dos pratos preparados; montagem de tábuas de queijos e frios; classificação de diferentes tipos de queijos; identificação e harmonização de ervas in natura e condimentos; montagem de pratos e decoração de pratos.

- Cozinha Internacional Clássica: tradição, cultura e hábitos alimentares dos diferentes continentes (Europa, Ásia, América do Norte, América Central, América do Sul, África e Oceania); elaborar preparações clássicas de diferentes países.

- Eventos Gastronômicos e Montagem de Cardápios: Caracterização, classificação e tipologia; Planejamento e organização de eventos; Pré-evento; transevento; pós-evento; modelo de ficha técnica para eventos e organização operacional; eventos gastronômicos; equipe de trabalho de eventos; cálculos de alimentos, bebidas, utensílios e pessoal; combinação dos alimentos; arrumação de espaços para eventos gastronômicos; montagem e ornamentação de mesas para bufê; elaboração de cardápios para os diferentes tipos de eventos; montagem de petiscos com os recursos disponíveis; organização de petiscos das mais variadas formas e combinações; elaboração de *finger foods*; planejamento do evento; técnicas de construção, composição e apresentação de menus; normas de composição de cardápios e engenharia de cardápios.

Constata-se que o componente curricular Cozinha Internacional Clássica é aquele que está mais diretamente relacionado com a ideia de mobilidade acadêmica internacional, quando comparado com os outros componentes que constituem todos os módulos do Curso Técnico em Cozinha.

O estudo sobre cozinha internacional é bastante abrangente, possibilitando ao aluno o conhecimento amplo sobre ingredientes, utensílios, equipamentos, pratos típicos e técnicas culinárias de diversos países, o que sem dúvidas facilita a realização de cursos complementares e a possível atuação profissional na área gastronômica no exterior.

Ressalta-se também a ampla perspectiva de trabalho dentro do Brasil mesmo, já que existem inúmeros restaurantes e/ou eventos gastronômicos especializados na gastronomia de outros países, que requerem profissionais que tenham conhecimento também especializado na cozinha típica de cada país.

A Figura 3 apresenta a organização curricular do Curso Técnico em Cozinha, na qual constam os componentes curriculares bem como sua carga horária no terceiro módulo do curso.

Figura 3 - Componentes curriculares e carga horária do Módulo III do Curso Técnico em Cozinha – Qualificação Técnica de Nível Médio de Técnico em Cozinha

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
III.1 – Cozinha Brasileira	00	00	100	100	100	100	80	80
III.2 – Cozinha Contemporânea	00	00	100	100	100	100	80	80
III.3 – Empreendedorismo no Mercado de Alimentos e Bebidas	40	50	00	00	40	50	32	40
III.4 – Harmonização	00	00	60	50	60	50	48	40
III.5 – Inglês Instrumental	40	50	00	00	40	50	32	40
III.6 – Panificação e Doçaria	00	00	100	100	100	100	80	80
III.7 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Cozinha	00	00	60	50	60	50	48	40
Total	80	100	420	400	500	500	400	400

Fonte: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.24.

O terceiro módulo do curso possui quatro componentes curriculares que obrigatoriamente constituem-se por aulas práticas em laboratório de cozinha, além do componente teórico Inglês Instrumental:

- Cozinha Brasileira: tradição, cultura e hábitos alimentares das diferentes regiões do Brasil: Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste; elaborar preparações de diferentes regiões do Brasil.

- Cozinha Contemporânea: história e evolução da cozinha contemporânea; procedimentos e definições das técnicas contemporâneas e suas aplicações no mercado; substituição de técnicas clássicas; utilização de novos produtos, menor tempo de cocção e valorização dos ingredientes em seu sabor natural; características dos molhos contemporâneos e combinação de ingredientes; influências e reflexos da sociedade pós-moderna na cozinha contemporânea; estudo das composições químicas de cada matéria-prima utilizada; técnicas para execução e serviços de catering; técnicas e variações do *Comfort Food*, *Raw Food*, *Slow*

Food, Fun Food e Fast Food; definições de Veganismo, Frutarianismo e Kosher; conceitos dos tipos e variações de espumas; fundamentos sobre agentes espessantes.

- Harmonização: história das principais bebidas comercializadas no mercado mundial e brasileiro; legislação Brasileira de Bebidas; bebidas alcoólicas e seus métodos de produção; bebidas não alcoólicas; técnicas de composição de pratos utilizando a bebida como ingrediente e harmonização das preparações com diferentes tipos de bebidas; técnicas de avaliação e degustação.

- Panificação e Doçaria: história da confeitaria e da panificação; massas básicas; massas de bolos, pão-de-ló, patê à choux; processo de panificação; cremes, recheios e musses; confeitaria e panificação diet e light; técnicas de confeitagem com variações de bicos e decoração de bolos; técnicas de manipulação, temperagem e aplicação de chocolate; tortas, crepes e merengues; doces da confeitaria fina; coberturas; fundamentos técnicos de panificação; pães salgados; pães salgados; pães doces; pães especiais; pizzas e biscoitos.

Cozinha Contemporânea é um componente curricular que trata de temas atuais da gastronomia mundial, visto que indica novas tendências, com combinações de ingredientes, formas de preparo e de apresentação das preparações de maneira inusitada, diferenciadas da cozinha clássica, que é mais tradicional.

O componente teórico Inglês Instrumental também compõe o currículo do terceiro módulo e faz parte desta análise devido a sua relação direta com a ideia de mobilidade internacional, considerando que é um dos idiomas mais utilizados no mundo, tanto pela fala como pela escrita, sobretudo nos locais de trabalho e nos ambientes acadêmicos, mesmo nos países onde ele não é caracterizado como língua nativa. Possui as seguintes bases tecnológicas: técnicas de leitura e compreensão de textos; facilitadores de leitura; fundamentos da leitura aplicada a textos; fundamentos do gênero textual aplicado aos exemplares da área de Cozinha; utilização otimizada de dicionários em geral como fontes de pesquisa.

Sabe-se que o estudo da língua inglesa durante apenas um semestre de um curso técnico obviamente não garante a fluência do estudante neste idioma, porém auxilia na interpretação de fichas técnicas em inglês e na comunicação dentro de ambientes gastronômicos, com os membros da equipe e com os clientes.

Da mesma forma, Vieira, Finardi e Piccin (2018) enfatizam que o domínio da língua inglesa representa uma habilidade essencial para quem almeja participar de programas de intercâmbio.

Ainda no contexto da organização escolar, de acordo com o Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Cozinha

O Centro Paula Souza tem como uma de suas diretrizes a apreensão e a difusão do conhecimento globalizado, o que se dá, em grande medida, pela língua inglesa, com todos os conhecimentos e princípios técnicos e tecnológicos subjacentes.

[...] São desenvolvidas habilidades linguísticas que envolvem a recepção e a produção da língua, com ênfase na interpretação de texto e na produção de alguns gêneros simples relacionados à comunicação de cada profissão, respeitando a atuação do profissional técnico (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2018b, p.71).

A Figura 4 apresenta a Matriz Curricular atualizada do Curso Técnico em Cozinha, na qual constam os componentes curriculares, a carga horária e a qualificação técnica correspondentes a cada módulo do curso.

Variable	Value
Temperature (K)	300
Pressure (Pa)	101325
Density (kg/m³)	1.225
Velocity (m/s)	340
Mass Flow Rate (kg/s)	0.415
Force (N)	141.7
Power (W)	141.7
Efficiency (%)	100

© 2023 American Institute of Aeronautics and Astronautics. All rights reserved.

3.1 Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)

Após a conclusão do curso, o egresso poderá ter uma ocupação no mundo de trabalho. “Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas”, enquanto que emprego ou situação de trabalho é “um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício” (BRASIL, 2010, p.5).

A CBO é o documento do Ministério do Trabalho que nomeia, codifica e descreve as ocupações existentes no mercado de trabalho brasileiro, além de servir como base para estabelecer estatísticas de emprego e desemprego no país. A primeira versão da CBO foi elaborada em 1977 e passou por atualizações, sendo que a sua última versão foi instituída em 2010. Para melhor compreensão do documento, constam nele dois tipos de classificação: uma classificação enumerativa, que estabelece um código para cada ocupação e uma classificação descritiva, que contempla as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissionais e as condições de trabalho.

De acordo com a versão atual da CBO, a ocupação mais condizente com o técnico em cozinha para atuação no mercado de trabalho é a ocupação de cozinheiro (código 5132), função que possui ainda as seguintes divisões: cozinheiro geral - cozinheiro de restaurante, merendeiro (5132-05); cozinheiro do serviço doméstico (5132-10); cozinheiro industrial - cozinheiro de restaurante de indústria (5132-15); cozinheiro de hospital - cozinheiro hospitalar (5132-20) e cozinheiro de embarcações - cozinheiro de bordo (5132-25). A descrição sumária e as condições gerais de exercício expõem que

Os cozinheiros organizam e supervisionam serviços de cozinha em hotéis, restaurantes, hospitais, residências e outros locais de refeições, planejando cardápios e elaborando o pré-preparo, e a finalização de alimentos, observando métodos de cocção e padrões de qualidade.

Trabalham predominantemente em restaurantes, empresas de alojamento e alimentação, transporte aquaviário e em residências. Trabalham individualmente ou em equipe, sob supervisão, em ambiente fechado ou embarcado, em horários diurno e noturno. Podem permanecer em posições desconfortáveis por longos períodos. Estão expostos a ruídos intensos e altas temperaturas. Há situações em que trabalham sob pressão, o que pode ocasionar estresse (BRASIL, 2010, p.755).

Ainda seguindo a CBO de 2010, para exercer a ocupação de cozinheiro tem-se como requisito mínimo possuir o ensino fundamental completo seguido de cursos básicos de profissionalização, podendo estes serem compostos, em sua totalidade, por duzentas a

quatrocentas horas. A experiência equivalente ao conteúdo destes cursos dispensaria a premissa de cursos. O pleno desempenho das atividades ocorre entre três e quatro anos de exercício profissional (BRASIL, 2010).

A CBO mantém conformidade com a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (conhecida também pela sigla CIUO em espanhol - *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*, ISCO em inglês - *International Standard Classification of Occupations* ou CITP, em francês – *Classification internationale type des professions*). A versão mais recente da CIUO foi publicada em 2008.

Devido ao fato de não haver algum outro indicador homogêneo entre vários países, a CIUO utiliza como nível de competência a escolaridade. A profissão de cozinheiro está classificada no item “5 - *Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados*”, sob a numeração “512 - *Cocineros*” (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, 2008).

Tanto o CNCT, como a CBO, a CIUO e o Plano de Curso do Centro Paula Souza possuem conexão entre si, correlacionando-se em todos os aspectos que compõem os pré-requisitos para a implementação do Curso Técnico em Cozinha e para a prática profissional do Técnico em Cozinha.

Thiesen (2017, p. 999) conceitua currículo internacionalizado como sendo o currículo que, quando implantado nas instituições, “promove (ou busca promover) aos estudantes conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais”, de modo que os estudantes estejam preparados para o desempenho eficiente de suas atividades pessoais ou profissionais em contextos internacionais e multiculturais.

Para tanto, pressupõe-se a existência de disciplinas que são ministradas em língua estrangeira, projetos curriculares que contemplem experiências estrangeiras, o uso de tecnologias e materiais empregados no exterior, estágios e intercâmbios, alteração do perfil e do conceito institucional, além da flexibilização curricular (THIESEN, 2017).

Ainda segundo o mesmo autor, a internacionalização do currículo abrange a mobilidade estudantil, a formulação e políticas curriculares, reorganização dos currículos, definição de padrões de eficiência e qualidade, além da extensão da infusão internacional no conteúdo curricular.

O estudo da internacionalização do currículo no Brasil é recente e este assunto necessita ser mais explorado principalmente no tocante aos cursos técnicos, visto que atualmente prevalecem pesquisas focadas em cursos de instituições do ensino superior

(graduação e pós-graduação) e que os profissionais de nível técnico também precisam estar preparados para atuação em um mundo globalizado. Segundo Stallivieri (2016)

Com a realidade atual de um mundo altamente globalizado, novas competências são exigidas dos estudantes, futuros profissionais, que em breve estarão exercendo as suas atividades no mercado de trabalho. Conhecimento altamente qualificado, domínio das novas tecnologias, conhecimento de línguas estrangeiras já estão colocados como pré-requisitos para um bom currículo. No entanto, o desenvolvimento de competências globais para atuação em mercados multiculturais passa a ser fortemente valorizado e requer fundamental atenção para a formação de cidadãos globais (STALLIVIERI, 2016, p.160-161).

Além disso, a internacionalização do currículo demanda compreensão e aperfeiçoamento em sua concepção e prática, considerando conhecimento aprofundado das raízes dos diferentes contextos onde ocorre para que de fato agregue valor à realidade local (LEAL; MORAES, 2016).

Em outras palavras, para que se consiga aperfeiçoar a organização do currículo dos cursos de formação profissional de nível técnico no Brasil, faz-se necessário buscar novas tecnologias e métodos de ensino no exterior e adaptá-los à realidade brasileira, viabilizando sua implantação efetiva, assim como buscar parcerias com instituições estrangeiras para proporcionar a troca de conhecimentos e experiências de ensino entre diferentes nações, a exemplo do Programa *VET Teachers for the Future* (Professores para o Futuro), resultante de uma parceria firmada entre o Brasil e a Finlândia.

3.2 Programa *VET Teachers for the Future* (Professores para o Futuro)

Diversas experiências de mobilidade internacional têm sido realizadas e registradas nos últimos anos, inclusive aquelas relacionadas à formação profissional de nível técnico, mais especificamente para o Curso Técnico em Cozinha, com ênfase na Finlândia como país de destino para brasileiros.

A educação finlandesa tem sido amplamente divulgada por diversos tipos de mídia, no mundo todo, como sinônimo de referência para outros países, incitando interesse e inspiração por parte também dos profissionais brasileiros que atuam na área da educação em busca da

compreensão sobre seus métodos de ensino, bem como entender quais diferenciais a Finlândia aplica e podem servir de modelo para outras nações que estão em busca do aperfeiçoamento dos seus sistemas de educação.

A transformação dos sistemas educacionais demanda tempo, paciência e determinação. Para melhorar os sistemas de educação, segundo Sahlberg (2018, p. 40), algumas ações públicas são imprescindíveis, com destaque para

O aperfeiçoamento do magistério, limitando os testes estudantis a um mínimo necessário, colocando a responsabilidade a frente da culpa, investindo em equidade na educação e transferindo a liderança escolar e distrital para os profissionais experientes da área de educação (SAHLBERG, 2018, p. 40).

Sendo assim, soluções mais rígidas, tais como a árdua concorrência entre escolas, a maior responsabilidade pelo rendimento escolar dos alunos e o pagamento de professores baseado em seu desempenho (como tem sido feito na maioria dos países que buscam o avanço dos seus sistemas educacionais), não são aplicáveis à Finlândia.

Sahlberg (2018) define motivos pelos quais a Finlândia tem sido uma verdadeira fonte de inspiração para os países que buscam melhorias para os seus sistemas educacionais. Dentre esses motivos, encontra-se o fato de que o seu sistema educacional é único, no qual os estudantes aprendem bem, apresentando pouca diferença no desempenho escolar de alunos de diferentes localidades. Este país também é capaz de oferecer alternativas para solucionar problemas educacionais de outras nações, além de apresentar boa interdependência entre a educação e outros setores da sociedade, tais como comércio, tecnologia e desenvolvimento sustentável.

No ano de 2015 um grupo de professores brasileiros de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de diversos Estados participaram do Programa *VET Teachers for the Future* (traduzido para a língua portuguesa como Programa Professores para o Futuro). Trata-se de uma parceria estabelecida entre as universidades finlandesas Tampere University of Applied Sciences (TAMK), Häme University of Applied Sciences (HAMK) e o Ministério da Educação brasileiro, com o objetivo de desenvolver a identidade de professores do século 21.

O Programa Professores para o Futuro consiste em uma ação de internacionalização que envolve transferência tecnológica, capacitação internacional de professores para a atuação em educação profissional, pesquisa aplicada e interação com o setor produtivo, e ainda globalização, por meio da projeção das instituições da Rede Federal na Finlândia e vice-versa, com base na experiência de Universidades de Ciências Aplicadas da Finlândia e, posteriormente, na implantação dos métodos e técnicas vivenciados, nas respectivas instituições de origem, no Brasil (LEÃO, 2016 p.8).

Este programa foi dividido em duas etapas de cinco meses cada, sendo a primeira etapa realizada na Finlândia e a segunda, no Brasil. O programa consistiu-se em vivência de métodos e técnicas em Educação Profissional e Tecnológica baseados na experiência de Universidades de Ciências Aplicadas da Finlândia, com posterior implantação desses métodos e técnicas apreendidos, nas respectivas instituições de origem dos professores brasileiros (MÄLLINEN; PROKKI, 2016).

O desenvolvimento do programa deu origem à publicação de um livro escrito parte em português, parte em inglês, no qual estão registradas tanto as observações ocorridas nas universidades finlandesas como a aplicação prática de vivências no Brasil (FERNANDEZ, 2017).

Uma dessas vivências destaca-se por se tratar de um processo de observação, reflexão e mudança no acompanhamento de aulas de turmas do curso de cozinha, que teve como questão de investigação: “Como práticas de ensino se aprimoram e como auxiliam aos alunos na expressão de comportamentos relacionados ao aprendizado? ” (FERNANDEZ, 2016, p. 91).

O professor brasileiro participante desse processo observou práticas de manipulação de alimentos em laboratórios técnicos e restaurante-escola na Finlândia, com alunos de 15 a 17 anos de idade, assim como posteriormente observou aulas teóricas em sala de aula e práticas no laboratório de cozinha em uma instituição de ensino no Brasil, na disciplina de Habilidades Básicas de Cozinha do Curso Técnico Subsequente em Cozinha, cujos alunos tinham entre 19 e 46 anos de idade (FERNANDEZ, 2016).

Na Finlândia, foram observadas aulas práticas com o objetivo de preparar entradas frias e quentes, prato principal e sobremesa, com posterior higienização dos utensílios e equipamentos utilizados e do piso. No Brasil foi observada uma aula teórica que consistiu na apresentação pessoal dos alunos, informações gerais sobre a organização das aulas e esclarecimento sobre a profissão por parte do professor do curso de Cozinha. Além disso, os

alunos fizeram pesquisas individuais sobre uso de temperos e um projeto em grupo sobre criação de uma empresa no ramo alimentício. Nas aulas práticas os alunos estavam divididos em equipes, de modo que todos cozinharam as mesmas preparações culinárias, porém apenas uma das equipes ficou responsável pelas tarefas de higienização no final da aula (FERNANDEZ, 2016).

Após a concretização de todas as etapas de participação no programa, tornou-se possível compreender que as práticas educacionais empregadas tanto nas aulas observadas na Finlândia como no Brasil apresentaram interação positiva entre docentes e discentes, com participação efetiva dos alunos nas atividades propostas.

Na elaboração de relatos na Finlândia foi possível observar a cooperação entre os professores brasileiros em relação ao compartilhamento de suas observações e contribuições ao texto, importante para o estabelecimento de vínculos entre os professores e fortalecimento dos propósitos de ensino-aprendizagem planejados para o treinamento (FERNANDEZ, 2017, p.23).

É relevante buscar a maximização dos resultados da multiplicação dos conhecimentos adquiridos no Programa. Em função disso foram elaborados, entre outros, trabalhos científicos sobre Educação Profissional publicados em Congressos Internacionais, ferramentas para uso nas próprias Universidades finlandesas, como o *Podcast* “Papo de Professor” (LEÃO, 2016).

O compartilhamento de experiências e as reflexões sobre as observações efetuadas nas diversas atividades educacionais são fundamentais para que o professor repense e adote novas práticas de ensino quando se fizerem necessárias (FERNANDEZ, 2016).

O Programa *VET Teachers for the Future* representa uma importante iniciativa a ser mais divulgada e ampliada para possibilitar trocas de conhecimento e de cultura entre Brasil e Finlândia.

Novamente a ideia da importância da implantação de políticas públicas educacionais torna-se fortalecida com o exemplo da educação na Finlândia. Para Sahlberg (2018, p. 89)

Políticas educacionais são necessariamente ligadas a outras políticas sociais, e à cultura política geral de uma nação. O principal fator de sucesso no desenvolvimento finlandês de uma economia de conhecimento bem-sucedida com boa governança e um sistema de educação respeitado foi sua capacidade

de chegar a um amplo consenso na maior parte das questões relacionadas às futuras orientações da Finlândia como nação Sahlberg (2018, p. 89)

Para os finlandeses, a educação é um bem público a ser preservado e aperfeiçoado por todos os habitantes. Trata-se de um bem fundamental para o desenvolvimento da nação, com oportunidades para todos e início da aprendizagem escolar com qualidade desde a infância, por meio da educação básica, tendo como vantagem, a formação dos professores, bem como o respeito a esses profissionais.

De acordo com o que foi relatado pelo professor participante do Programa VET *Teachers for the Future*, os conteúdos estudados e as técnicas de ensino aplicadas na instituição finlandesa e também na brasileira assemelham-se ao descrito no Plano de Curso Técnico em Cozinha ofertado pelo Centro Paula Souza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se estudar a mobilidade internacional no contexto da educação profissional, tendo como exemplo o Curso Técnico em Cozinha disponibilizado pela instituição de ensino Centro Paula Souza.

A mobilidade internacional com vistas ao aperfeiçoamento da formação profissional, em seus múltiplos formatos, é aplicável tanto aos discentes, como aos docentes e às equipes administrativas que compõem de uma instituição de ensino. A oportunidade de estudar no exterior representa mais qualidade para a formação profissional, tornando o indivíduo mais preparado para o mundo do trabalho globalizado.

Esta mobilidade é componente de um processo mais amplo, que é a internacionalização da educação, e transcende o movimento de deslocamento trivial com foco turístico, pois é abrangente e contempla tanto os aspectos acadêmicos quanto os aspectos sociais e culturais envolvidos com esta oportunidade de vivência no exterior, integrando as redes de conhecimento globais e influenciando positivamente na melhoria da atuação do profissional no mundo globalizado.

No entanto, esta vivência depende da consolidação de políticas públicas de internacionalização da educação em âmbito nacional. Tais políticas públicas têm como finalidade estruturar, administrar e conduzir o processo de internacionalização para possibilitar a mobilidade internacional.

Os maiores desafios para o seguimento do processo de internacionalização constituem-se pelo fato de que no Brasil predomina a internacionalização passiva, pelo risco de *brain drain* (fuga de cérebros), pela barreira com outros idiomas, pelo foco no nível superior em detrimento do nível técnico de ensino, assim como pela própria falta de políticas claras sobre o tema.

O Brasil ainda é muito mais emissivo do que receptivo para discentes e docentes quando comparado com os países mais procurados como destino dos indivíduos em mobilidade, a exemplo dos Estados Unidos, do Reino Unido, da Austrália e do Canadá. Para ampliar sua capacidade de recepção, faz-se necessário investir em estrutura física, em parcerias com instituições públicas e/ou privadas para realização de pesquisas, cursos e estágios, assim como treinar as equipes de gestão e de docência nas próprias instituições de ensino.

A melhoria das condições internas para o estudo e também para o trabalho pode, conseqüentemente, representar uma diminuição do risco de *brain drain*, pois o indivíduo

brasileiro que passou por uma experiência de mobilidade internacional poderia se sentir um pouco mais interessado em voltar e permanecer no seu país de origem, a fim de aplicar e até mesmo aperfeiçoar grande parte do que aprendeu com sua vivência em outro país.

A dificuldade para expressar-se em outros idiomas é bastante presente no Brasil e prejudica a estadia de brasileiros no exterior, quando estes não estão devidamente preparados para se comunicarem de modo eficaz com os nativos de outros países. Esta adversidade precisa ser minimizada desde o ingresso do aluno na educação básica, com um currículo que contemple o ensino de outros idiomas, especialmente inglês e espanhol, e com métodos efetivos para aprendizagem em sala de aula. Para a formação técnica na área de cozinha, além do idioma inglês, é relevante incluir o estudo do idioma francês, visto que diversos termos técnicos de gastronomia são originados, reconhecidos e utilizados mundialmente neste idioma.

Além disso, um currículo internacionalizado para cursos de Educação Profissional obrigatoriamente contempla componentes com aulas ministradas em línguas estrangeiras, o uso de tecnologias internacionais, bem como possibilita a vivência de experiências diversificadas no exterior.

Historicamente, as iniciativas de internacionalização no Brasil sempre estiveram direcionadas para a formação no nível superior de ensino, especialmente para a pós-graduação. Portanto, desenvolver, implantar e aprimorar políticas nacionais de internacionalização, inclusive para o nível técnico de ensino, constitui-se de fato no mais importante desafio para este processo de educação baseada em troca de conhecimento entre diferentes países.

Além de políticas internas, a existência de mais programas estabelecendo parcerias com instituições estrangeiras, a exemplo do Brasil em acordo com a Finlândia, por meio do Programa *VET Teachers for the Future* (Professores para o Futuro) torna-se favorável porque possibilita melhor formação de docentes e a aplicação de métodos diferenciados de ensino, adaptáveis à realidade brasileira.

Na Finlândia prevalece a cultura da valorização dos professores, característica ainda enfraquecida no Brasil. O incentivo para a formação continuada de professores com participação em programas de mobilidade internacional poderia colaborar para o aprimoramento de práticas pedagógicas, realização pessoal e profissional dos docentes, bem como incentivar a sua valorização, no sentido de reconhecimento de sua importância por parte da comunidade escolar e até mesmo financeiramente.

Nesse contexto, com vistas à facilitação do processo de internacionalização da educação, enfatiza-se a proposta de que múltiplas ações de mobilidade internacional, inclusive para docentes e discentes dos cursos de nível técnico, poderiam estar previstas na estrutura curricular de diversos cursos de formação profissional. Evidentemente, não basta apenas prever as ações em um documento com seus objetivos claramente definidos, pois estas devem ser de fato realizadas e monitoradas, tendo em vista diferentes destinos apropriados para a área de formação e sendo necessário também garantir a correta infraestrutura e a capacitação dos profissionais envolvidos no processo internacionalização.

Como exemplo, o Plano de Curso Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza que, apesar de não ter sido planejado, estruturado e implantado com o foco de possibilitar a mobilidade internacional, contempla componentes curriculares como Cozinha Internacional Clássica, Cozinha Contemporânea, Harmonização e Inglês Instrumental, que contribuem diretamente para a formação ampla do profissional de nível técnico.

Os países mais indicados como destino de indivíduos do curso técnico em cozinha são aqueles que valorizam a gastronomia enquanto cultura e que possuem suas práticas efetivamente implantadas, como é perceptível em alguns países europeus, com destaque para a França e a Itália e países da América do Sul, como acontece com o Peru.

Vale ressaltar que um profissional da área de cozinha que tenha vivido experiências internacionais também possui total possibilidade de atuação em restaurantes especializados em gastronomia internacional, bem como em eventos gastronômicos dentro do seu próprio país, visto que os Estados brasileiros mantêm vários estabelecimentos dessa natureza, especialmente em São Paulo, além da oportunidade do indivíduo empreender e ter o seu próprio restaurante ou sua empresa de eventos gastronômicos. Assim ele poderá aplicar os conhecimentos adquiridos no exterior e continuar vivendo no seu país de origem.

Verifica-se que ainda existem poucas políticas institucionais implantadas com o intuito de internacionalizar a educação e favorecer a mobilidade acadêmica internacional. A falta de políticas claras sobre o tema constitui uma barreira para o desenvolvimento da internacionalização da educação, no âmbito federal. Torna-se evidente a necessidade de elaboração e implantação de uma política pública que viabilize o avanço do processo de internacionalização da educação no país.

A expectativa é de avanço tanto em relação à internacionalização passiva, facilitando o envio de estudantes brasileiros para instituições de ensino no exterior, considerando o elevado custo e a necessidade de consolidação de fontes de financiamento, como em relação à internacionalização ativa, com propostas de melhorias no sistema de ensino para receber

estudantes internacionais e assim disseminar também o que é estudado e pesquisado no Brasil, nas diversas áreas de conhecimento, principalmente, com foco direcionado para área da ciência e tecnologia.

Por se tratar de uma nação em desenvolvimento, o Brasil ainda precisa investir mais em ciência e tecnologia para que a educação torne-se mais atrativa primeiramente para os próprios brasileiros e, conseqüentemente, para discentes e docentes estrangeiros.

Tendo em vista a escassez de pesquisas mais específicas, recomenda-se que maior número de trabalhos acadêmicos sejam desenvolvidos, particularmente direcionados para a educação profissional de nível técnico, relacionando este tema com a mobilidade internacional e com o processo de internacionalização da educação como um todo.

Além de novos estudos de caso, poderiam ser desenvolvidas pesquisas de campo, as quais englobariam a coleta de dados por meio da aplicação de entrevistas e/ou questionários, tanto para docentes e discentes que vivenciaram experiências de mobilidade quanto para as equipes de gestão escolar e, desta forma, obter informações qualitativas e quantitativas acerca do tema proposto e suas implicações educacionais, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Bruno Pereira de Souza. **O "Ciência sem Fronteiras" pelo olhar da comunidade acadêmica: o caso da UNIFAL-MG e da UNIFEI**. 185 f. (Dissertação de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332498/1/Andrade_BrunoPereiraDeSouza_M.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.
- APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 173p.
- AZEVEDO, Leonardo Francisco de. Intercâmbios acadêmicos: experiência e liminaridade em terras estrangeiras 2014. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. **Anais eletrônicos...** Natal, 03 a 06 ago. 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401826918_ARQUIVO_AZEVEDO_Leonardo_GT58.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FARIAS, Fabiana Santos. Acordo de Bolonha: recorrência em anais da ANPED (2000/2015). In: **O ensino superior pós Bolonha: tempo de balanço, tempo de mudança**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2017. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/37062/1/O%20ENSINO%20SUPERIOR%20%C3%93S%20BOLONHA.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: a university culture-based framework. **Higher Education**, Winnipeg, v.45, n.1, p.37-52, 2003. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021225514599>>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antonio. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100225&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Apontamentos sobre a política educacional pública brasileira para a educação tecnológica e profissional nas últimas décadas. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco editorial, 2012. 282 p.
- _____, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 6. ed. São Paulo: Avercamp, 2018.
- _____, Carlos da Fonseca. O ensino profissional no Plano Nacional de Educação: as questões da oferta, do atendimento e da formação profissional. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126892/ISSN2175-4217-2011-03-01-01-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. 287p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Bolsas no exterior.** 25 out. 2016a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Educação.** 2017b. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/cartilhas/educacao>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações.** 3. ed. 2010. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 maio 2017.

BRAZIL-EUROPE MUNDUS. **Erasmus Mundus.** Disponível em: <<http://www.bemundus.eu/about>>. Acesso em: 16 out. 2017.

CALVO, Daniel Malet. Globalización e internacionalización educativa: una historia institucional del programa Erasmus, 1987-2014. **Ler História**, Lisboa, n.71, p. 75-100, dez. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14920>>. Acesso em 07 maio 2018.

CARVALHO, Cláudia Fortes. **Chefe de cozinha**: representações de candidatos e alunos de cursos de formação em gastronomia. 109 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/2009/Claudia-Fortes-Carvalho-completa.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (org.). **Educação Tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí: Paco editorial, 2012. 282 p.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 49-70, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1428/1064>>. Acesso em: 07 maio 2018.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.21, p.69-96, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 01 maio 2018a.

_____. **Plano de curso para habilitação profissional de técnico em cozinha**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2018b.

_____. **Cozinha**. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/cozinha.asp>>. Acesso em: 01 maio 2018c.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Internacionalização da educação superior no Brasil: programa de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.2, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>>. Acesso em 03 maio 2017.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O que é?** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 16 out. 2017.

CRESTANI, M. **Ser chef de cozinha**: do glamour à realidade profissional. 2015. 44f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – UFRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/127935>>. Acesso em 03 maio 2017.

DESIDERIO, Edilma de Jesus. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. 220 f. Dissertação (Mestrado em estudos populacionais e pesquisas sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=128842>. Acesso em 22 out. 2017.

DIAS, Roberta Abalen. **Internacionalização da educação em turismo**. 142p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - PUC, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19100/2/Roberta%20Abalen%20Dias.pdf>>. Acesso em 05 maio. 2017.

EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA). **Erasmus Mundus Programme**. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php>. Acesso em: 16 out. 2017.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND BOLOGNA PROCESS. **Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

FERNANDEZ, Fábio Ferraz. Práticas e comportamentos na educação Finlandesa e Brasileira: observações e reflexões sobre aulas. In: MALLINEN, Sisko; PROKKI, Carita (org.). **Eu não sou um professor, sou um educador: finnish education meets Brazilian creativity**. Finland: Tampere University of Applied Sciences, 2016. Disponível em: <<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Finnish-education-meets-Brazilian-creativity.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

FERNANDEZ, Senira Anie Ferraz. Eu não sou um professor, sou um educador. **REFAS - Revista Fatec Zona Sul**, São Paulo, v.3, n.4, p. 19-28, jun. 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/464325>>. Acesso em: 26 out. 2018.

FREIRE JÚNIOR, José Celso. Revisão do programa Ciência sem Fronteiras. **Unespciência**, São Paulo, n. 78, set. 2016. Disponível em: <<http://unespciencia.com.br/2016/09/01/internacionalizacao-78/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. **Journal of Studies in International Education**, California, v.9, n.2, p. 121-136, 2005. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315304263795>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Sandra Ritiele Espíndola Fernandes; OLIVEIRA, Adriana Leonidas de. Mobilidade acadêmica internacional: estudo de caso em instituições públicas de ensino superior. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v.12, n.5, p. 349-372, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/2791/598> >. Acesso em: 02 jun.

2018.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Resolución sobre la actualización de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones**. 2008. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Cozinha**. Santa Catarina: Instituto Federal de Santa Catarina. 2018. Disponível em: <http://www.continente.ifsc.edu.br/images/ensino/PPCs/PPCs_Vigentes/PPCs_T%C3%89CNICOS/_CTE_TEC_Cozinha.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

JESUS, Bianka de. Ensino Superior no Brasil: Internacionalização hoje e os acordos MEC-USAID. **Ciência e Luta de Classes Digital**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 34-44, 2014. Disponível em: <<http://www.seminarioreggen.ufc.br/curso/trabalhos-destacados/ensino-superior-no-brasil-internacionalizacao-hoje-e-os-acordos-mec-usaid/view>>. Acesso em: 02 maio 2017.

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. Internacionalização do currículo: um olhar crítico fundamentado no pensamento complexo. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). **Internacionalização do currículo**: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, 332p.

LEÃO, Paulo. The impact of the VET Teachers for the Future program in Brazil. In: MÄLLINEN, Sisko; PROKKI, Carita (org.). **Eu não sou um professor, sou um educador**: finnish education meets Brazilian creativity. Finland: Tampere University of Applied Sciences, 2016. Disponível em: <<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Finnish-education-meets-Brazilian-creativity.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação**, Campinas, v.14, n.3, p.583-610, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

LOPES, João Teixeira et al. A decisão de emigrar. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n.81, p. 37-56, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n81/n81a02.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

LOURTIE, Pedro. **A declaração de Bolonha**. Disponível em: <<http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.16, n.30, p.89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1458/1090>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MÄLLINEN, Sisko; PROKKI, Carita (org.). **Eu não sou um professor, sou um educador: finnish education meets Brazilian creativity**. Finland: Tampere University of Applied Sciences, 2016. Disponível em: <<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Finnish-education-meets-Brazilian-creativity.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

MARQUES, Fabricio. Experiência encerrada. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 256, jun. 2017. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/06/19/experiencia-encerrada/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

MARTINEZ, Karen Lucia. **Dilemas na implementação do programa Ciência sem Fronteiras: análise do perfil socioeconômico dos acadêmicos do campus da UFSC**. 98 f. (Dissertação de Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329179566_DILEMAS_NA_IMPLEMENTACAO_DO_PROGRAMA_Ciencia_SEM_FRONTIERS_analise_do_perfil_socioeconomico_dos_academicos_do_campus_da_UFSC>. Acesso em: 26 out. 2018.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n.3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. 2006. 365 p. Tese (Livre Docência) - USP, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>>. Acesso em 03 maio 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, 230p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.107-124, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p. 93-112, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 02 maio 2017.

NEZ, Egeslaine de; LIMA, Antonio Bosco de. Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? **Revista**

@ambienteeducação, São Paulo, v. 8, n. 1, jan/jun 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/513/0>>. Acesso em: 07 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. 2017. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PEREIRA, Maurilio José; OLIVEIRA, Adiana Leônidas; KAMIMURA, Quésia Postigo. Internacionalização da educação como meio de compreensão da diversidade e desenvolvimento regional. **Latin American Journal of Business Management**, Taubaté, v.7, n.2, p. 241-257, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.lajbm.net/index.php/journal/article/viewFile/363/183>>. Acesso em 05 maio 2017.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. O Espaço Europeu de Ensino Superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.4, n.1, p. 175-196, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651136/17252>>. Acesso em: 07 maio 2018.

PORTO, Claudio; RÉGNIER; Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória**. Brasília, 2003. 177p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PORTO JÚNIOR, Gilson Rebouças. Novas geografias curriculares na União Europeia: o processo de Bolonha e a formação em comunicação social/jornalismo. **Interin**, Curitiba, v. 17, n.1, p. 11 - 95, jan. /jun. 2014. Disponível em: <<http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/334>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400003>. Acesso em: 04 nov. 2017.

RASCO, J. Félix Angulo. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo**. São Paulo: SESI-SP, 2018. 320p.

SAVIANI, Demerval. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de

Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SCACHETTI, Rodolfo Eduardo. Saber-fazer: da necessidade contemporânea de reunificação das práticas e dos conhecimentos técnicos, sociais, estéticos e políticos. In: ALMEIDA, Ivanete Bellucci; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco editorial, 2012. 282 p.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação Média Profissional no Brasil: situações e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SENAC (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL). **Cursos técnicos Senac: técnico em cozinha**. 2018a. Disponível em:
<<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse&course=23004&template=380.dwt&unit=NONE&testeira=474>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Plano de curso: habilitação profissional técnica de nível médio em cozinha**. São Paulo: Senac, 2018b. Disponível em:
<http://sisnormas.sp.senac.br/jsp/documentviewer.jsp?cid=13&mid=1&id=61661&ver=1&ln=pt_BR&attrid=9&pos=1>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. **Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 35-60, jan./abr. 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/5102/4087>>. Acesso em: 07 maio 2018.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de; FLEURY, Maria Tereza Leme. Estratégias e Competências para a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior do Brasil. In: XXIII ENCONTRO DA ANPAD. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 6 a 8 out.2009. Disponível em:
<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO3200.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

STALLIVIERI, Luciane. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 234 f. (Tese de Doutorado em Línguas Modernas). Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina, 2009. Disponível em:
<<http://racimo.usal.edu.ar/52/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, n. 50, jan./jun. 2017. Disponível em:
<<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>>. Acesso em: 06 maio 2018.

_____, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). **Internacionalização do currículo: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, 332p.

_____, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. 2002. Disponível em:

<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

TEIXEIRA, Joana Catarina Pinto. **Brain Drain e crescimento econômico**: revisão crítica da literatura e análise empírica. 51 f. (Dissertação de Mestrado em Economia e Administração de Empresas). Faculdade de Economia do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87205/2/160962.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos Currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 991-1017 out./dez.2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34932/24424>>. Acesso em: 06 maio 2018.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Declaração de Sorbonne**. 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em: 02 nov. 2017.

VIEIRA, Gicele Vergine; FINARDI, Kyria Rebeca; PICCIN, Gabriela Freire Oliveira. Internacionalizando-se: os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n.1, p. 394-410, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11428/7292>>. Acesso em: 26 out. 2018.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.