

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

WILLIAM ESTEVÃO LINO DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E O PERFIL DISCENTE NO CURSO TÉCNICO EM
COZINHA

São Paulo
Agosto/2020

WILLIAM ESTEVÃO LINO DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E O PERFIL DISCENTE NO CURSO TÉCNICO EM
COZINHA

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. Senira Anie Ferraz Fernandez

São Paulo
Agosto/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

S586t Silva, William Estevão Lino da
O trabalho docente e o perfil discente no curso técnico em
cozinha / William Estevão Lino da Silva. – São Paulo: CPS, 2020.
61 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional). – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

1. Educação profissional. 2. Trabalho docente. 3. Perfil discente.
4. Curso técnico em cozinha. 5. Mundo do trabalho. I. Fernandez,
Senira Anie Ferraz. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza. III. Título.

WILLIAM ESTEVÃO LINO DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E O PERFIL DISCENTE NO CURSO TÉCNICO EM
COZINHA

Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

Prof. Dr. Francisco Carlos Franco

Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados

São Paulo, 11 de agosto de 2020

Dedico esta obra ao meu pai que se foi muito
cedo deste mundo, mas deixou em mim a
vontade de vencer!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a dádiva da vida, à minha mãe e ao meu pai que me trouxeram para este mundo e foram meus primeiros professores e incentivadores.

Ao meu companheiro Píttians Henrique que, pacientemente, me apoiou em todas as etapas mais importantes para me tornar Mestre.

À Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez, minha orientadora, pelo acolhimento e pela parceria para as seguintes etapas deste novo passo na minha vida acadêmica, 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, grande inspiradora desde o primeiro contato.

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

À Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados, 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.

À Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida, que ao me aceitar como seu orientando no início dessa jornada, e pelas contribuições ao longo do processo de desenvolvimento e finalização da dissertação.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez que além das suas excelentes aulas, contribuiu significativamente com suas palavras em sua participação na banca de qualificação.

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 4, de 2018, pela troca de experiências, boas conversas, risadas e companherismo, além da mútua motivação para juntos encerramos essa importante etapa de nossas vidas. Meu agradecimento especial aos colegas de viagem, a chamada “caravana de Jundiaí”, os amigos Galileo Schioser e Evandro Moraes, por inúmeras trocas ao longo do trajeto, muitas vezes congestionado, da ida e volta para o mestrado, do município de Jundiaí, por quase dois anos da etapa dessa trajetória. E ao chegar no prédio da pós, semanalmente o grupo completava-se com a ilustre presença do amigo Daniel Capella,

sempre solícito e exemplo de ser humano a ser seguido, e do nosso diretor preferido: Edu Gonzales. Que honra ter partilhado esses dois anos com todos vocês!

Aos professores, funcionários e amigos da Etec Benedito Storani em Jundiaí, minha sede, que, por diversas formas, me incentivaram a continuar estudando e alcançar o objetivo de me tornar Mestre, principalmente, a diretora Fabiana Lourençon, coordenadora Renata Tonet e as amigas especiais de longa data: Bruna Fiore e Gislaine Pereira, pelo ombro amigo e suas doces palavras de apoio e incentivo. Essa última, em especial, que revisou ortograficamente esse trabalho.

Por fim, aos amigos próximos e familiares, que por muitas vezes foram deixados de lado, em festas e eventos sociais, mas cientes que a ausência seria recompensada mais tarde, assim que o tão sonhado título de Mestre chegasse!

*A Gastronomia é a arte de condimentar os
alimentos para produzir felicidade assim
como a filosofia é o engenho de cozinhar
ideias para se obter perguntas
(Josep Muñoz Redón, 2008).*

RESUMO

SILVA, W. E. L. **O trabalho docente e o perfil discente no curso técnico em cozinha.** 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

O presente trabalho tem por objetivo investigar as possíveis correlações entre formação profissional do Técnico em Cozinha e a importância dessa formação para o mundo do trabalho. A prática docente, o trabalho e o currículo profissional, corroboram para a formação discente do referido curso. A gastronomia está cada vez mais presente no turismo doméstico brasileiro conforme apontam estudos do Ministério do Turismo, segundo qual o número de viajantes em busca de alimentação aumenta e conseqüentemente os restaurantes buscam, cada vez mais, profissionais qualificados para atender a demanda. Aborda também fatores inerentes à profissão do técnico tais como suas habilidades, competências e atitudes, a partir do perfil discente de formação e pela necessidade de o currículo ser desenvolvido por profissionais específicos da área de atuação e que em suma devem atender as demandas socioculturais, do trabalho, políticas e técnico-científicas específicas. O método utilizado foi pautado por revisão bibliográfica acerca do tema e pesquisa documental nas bases de dados de Instituição pública de ensino profissional, especificamente do curso Técnico em Cozinha.

Palavras-chave: Educação Profissional; Trabalho Docente; Perfil Discente; Curso Técnico em Cozinha; Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

SILVA, W. E. L. **O trabalho docente e o perfil discente no curso técnico em cozinha.** 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

The present work aims to investigate the possible correlations between professional training of the Kitchen Technician and the importance of this training for the world of work. The teaching practice, the work, and the professional curriculum corroborate for the student training of this course. Gastronomy is increasingly present in Brazilian domestic tourism, as indicated by studies by the Ministry of Tourism, according to which the number of travelers in search of food increases and consequently restaurants increasingly seek qualified professionals to meet demand. It also addresses factors inherent to the profession of the technician, such as his skills, competencies to attitudes, from the student profile of training and by the need for the curriculum to be developed by specific professionals in the area of activity and that in short must meet the specific sociocultural, work, political and technical-scientific demands. The method used was guided by a literature review on the subject and documentary research in the databases of a public institution of professional education, specifically the Technical course in Kitchen.

Keywords: Professional education; Teaching Work; Student Profile; Technical Course in Cooking; Labor market.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Saberes docentes & formação profissional	34
Tabela 2:	Objetivos do plano de curso Técnico em Cozinha.....	41
Tabela 3:	Profissões da área de cozinha – CBO.....	44
Tabela 2:	Componente Curricular e titulação docente.....	51
Tabela 5:	Perfil do egresso Técnico em Cozinha.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Restaurante Grande Hotel Águas de São Pedro.....	38
Figura 2:	Grande Hotel Águas de São Pedro.....	39
Figura 3:	Itinerário Formativo	43
Figura 4:	Matriz Curricular Curso Técnico em Cozinha.....	46
Figura 5:	Mapa Conceitual da concepção e organização do currículo em Educação Profissional e Tecnológica	49

LISTA DE SIGLAS

ABIA	Associação Brasileira da Indústria da Alimentação (ABIA)
ABRASEL	Associação Brasileira de Bares e Restaurantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CPS	Centro Paula Souza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
FUMEST	Fomento de Urbanização e Melhoria das Estâncias
GFAC	Grupo de Formação e Análise Curricular
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Turismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO BRASIL.....	19
2. FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E A ÁREA DE COZINHA.....	25
2.1 Minha trajetória profissional e pessoal	25
2.2 Formação e o trabalho docente	27
2.3 A formação do professor para a área de cozinha	33
3. O CURSO TÉCNICO EM COZINHA E O PERFIL PROFISSIONAL	37
3.1 A formação do profissional de cozinha no Brasil	37
3.2 O curso Técnico em Cozinha e o perfil profissional discente.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	57

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de investigar se a formação do professor atende às exigências do currículo do Técnico em Cozinha de Instituição de Ensino Pública do Estado de São Paulo, e abordar os saberes e prática docente atuantes neste curso. Um professor da área de cozinha e gastronomia tende sempre a buscar fatos históricos para embasar seus conhecimentos e sustentar suas características socioculturais. Através dos tempos, diversas pesquisas sobre o tema de ser docente têm sido comuns. “A Teoria e prática é uma unidade dialética que deve interagir o tempo todo”, segundo Freire (2000).

Para subsidiar esta pesquisa, foram utilizados autores que fundamentam a formação e práticas docentes e a correlação com plano de curso vigente para o técnico em cozinha de instituição de ensino pública do estado de São Paulo e investigar como essas práticas podem interferir na formação discente do técnico para o mundo do trabalho.

A gastronomia está cada vez mais presente no turismo brasileiro. Segundo o Ministério do Turismo (2013), em pesquisa do Turismo Doméstico, o número de pessoas que viajam com intuito de participar dos cerca de 200 festivais gastronômicos espalhados pelo país, cresce cada vez mais, aumentando os gastos com alimentação, que por sua vez, gera o aumento pela procura por restaurantes e assim contribui para que esse mercado da restauração busque profissionais com qualificação técnica para atender à demanda.

Conforme os dados da Associação Brasileira de Bares e Restaurantes – ABRASEL (2018), há na Grande São Paulo, aproximadamente 60 mil estabelecimentos, sendo, 20 mil restaurantes com 52 tipos de cozinha, 30 mil bares, 500 churrascarias, 350 hamburguerias, além de 7.500 pizzarias e 80 restaurantes vegetarianos. Segundo a Abrasel (2018), o setor de restaurantes e similares é o maior gerador de empregos na capital paulista.

No Brasil há diversos cursos rápidos, chamados de “livres” que abordam o termo “cozinhar” sob diversos aspectos e impulsionados com o poder da mídia, principalmente a televisa, cada vez mais crescente com seus programas batizados popularmente como “*master chef*”. Com essa influência e a popularização da profissão de Chef de Cozinha, tende progressivamente a busca por escolas que ofereçam cursos que ensinam a arte de cozinhar.

O Serviço Social da Indústria - SESI instituiu o programa SESI Cozinha Brasil, que capacitou mais de 1 milhão de pessoas. Em 36 mil cursos realizados entre 2005 e 2015, somando 400 mil horas/aula promovidas em 2.223 municípios brasileiros. Isso é um panorama do que vem

acontecendo com essa área de atuação em expansão e que requer olhar com atenção, visto que a glamourização da profissão tem sido o “calcanhar de Aquiles” de muitas instituições de ensino, pois nem sempre as expectativas do aluno são supridas na educação formal.

Segundo o plano de curso vigente para o Curso Técnico de Nível Médio em Cozinha, oferecido em unidades de uma instituição pública estadual de educação técnica, ao término, o aluno deve ter o seguinte perfil profissional:

É o profissional que planeja, organiza, executa e supervisiona o trabalho em serviços de alimentação. Atua na organização da cozinha, na elaboração do *mise en place*, selecionando e preparando a matéria-prima. Participa da elaboração e organização dos pratos do cardápio. Executa cortes e métodos de cocção, utilizando as práticas de manipulação de alimentos. Opera e mantém em bom estado os utensílios, equipamentos e maquinário de cozinha. Armazena os gêneros alimentícios e controla estoque, consumo e custos. (CEETEPS, 2019, p. 13)

Com isso, pode-se perceber que, o egresso Técnico em Cozinha, após período de doze meses (1 ano) de duração do curso, deve ter adquirido um rol de competências, atitudes, valores e habilidades para ser considerado profissional apto a ingressar no mercado de trabalho. O professor aprende com a prática docente, então engloba seus saberes da experiência ou da prática, como um saber fazer e ser.

Para a construção do saber e o ensino-aprendizagem exigidos nesse curso em especial, faz-se necessário uma investigação pormenorizada sobre a importância da correlação entre saberes teóricos e práticos a partir da própria prática docente. Para atuar nessa modalidade de curso, que conta com a finalidade de formar futuros profissionais de forma completa, se faz necessário ultrapassar os saberes exclusivamente teóricos, e os prepare a competirem no mercado de trabalho, permitindo assim, gradativamente, atendimento às demandas cada vez mais exigentes com a experiência prática obtida através do docente especializado.

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 tem sido intensamente divulgado pela mídia, por meio de livros, revistas, programas de televisão etc.

Em função disso, o trabalho na área de cozinha conseqüentemente 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.

O aprofundamento do tema para o entendimento da formação docente especialmente para os atuantes no curso técnico de nível médio, se correlaciona com a experiência deste pesquisador, atuante como docente e coordenador de área do curso Técnico em Cozinha em unidade escolar do Centro Paula Souza, desde 2016.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), conhecido como Centro Paula Souza (CPS), é uma autarquia do Governo Estadual de São Paulo vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em 322 municípios do estado de São Paulo, a instituição administra 223 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATEC), além de possuir uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, com cursos de especialização nas modalidades *latu sensu* e *stricto sensu*. As ETEC oferecem 185 tipos de cursos gratuitos, em diferentes eixos tecnológicos, atendendo mais de 309 mil alunos no Estado de São Paulo, segundo dados atualizados divulgados pela instituição (CEETEPS, 2020a).

Atualmente o Centro Paula Souza oferece o Curso Técnico em Cozinha em catorze escolas técnicas estaduais localizadas na capital de São Paulo, nos bairros da Mooca, Brás, Santa Ifigênia e Jardim Paulo VI. Na Grande São Paulo, no município de Santo André. No litoral, em Caraguatatuba e Guarujá, e no interior do estado, nos municípios de Barretos, Ipaussu, Mairinque, Piedade, Pindamonhangaba, Ribeirão Preto e Jundiaí. (CEETEPS, 2020b).

O presente estudo está baseado na questão de pesquisa: qual a correlação entre a formação docente e o currículo do Curso Técnico em Cozinha; e verificar se essa formação do professor atende as exigências do currículo.

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, foi realizada análise documental 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 2019). 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.

Conforme Gil (2002), 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 (GIL, 2002, p. 45).

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).

Como metodologia aplicada, utilizou-se revisão bibliográfica e análise documental englobando especificamente dados e informações sobre Educação Profissional para a contextualização, a atuação e a formação específica do docente que atua no curso Técnico em Cozinha e a análise do currículo, com ênfase no perfil discente.

Para entendimento sobre o processo de construção do currículo profissional para a formação discente, utilizou-se um mapa conceitual, que explicita o entendimento a partir do perfil discente de formação, e pela necessidade do currículo ser desenvolvido por profissionais específicos da área de atuação, e que, em suma, devem atender as demandas socioculturais, do trabalho, políticas e técnico-científicas específicas, conforme Araújo e Demai (2019).

A dissertação está estruturada em três capítulos:

O capítulo 1 introduz de forma geral e breve o caminho percorrido sobre a educação profissional e técnica no Brasil, desde as primeiras escolas, a formação de recursos humanos com viés ao mundo do trabalho e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O capítulo 2 apresenta a formação e a prática docente, em especial para a área de cozinha e gastronomia, desde o processo de concepção do professor a partir da Universidade, os conhecimentos pedagógicos adquiridos e juntados à sua função social.

O capítulo 3 faz uma abordagem sintética sobre o profissional de cozinha a partir das primeiras escolas de formação e o curso Técnico em Cozinha, sob a ótica do perfil discente, abordando o mapa conceitual para entendimento sobre a formação do currículo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho bem como suas contribuições e sugestões para futuras pesquisas acadêmicas.

Como subsídio ao tema dessa pesquisa, há um breve relato da experiência pessoal, e profissional do autor, e que corroboraram para justificar a relevância deste trabalho, descritos no início do capítulo 2.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO BRASIL

Conforme descrito por Gomes e Marins (2004), a concepção de uma sociedade capitalista foi inicialmente separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre os que “pensam” e os que “fazem” conforme a dicotomia do saber: a teoria, o ensino secundário, normal e superior e do executar tarefas manuais: a prática, e o ensino profissional (GOMES e MARINS, 2004, p. 30).

A educação para aprender fazer e aprender a trabalhar, entendida como desafio à formação profissional do início do século XXI, Oliveira *apud* Rehem (2009), comenta que para dominar a lógica do mercado da educação, no sentido de aprender como trabalhar, deve-se conhecer as variações e como saber fazer (REHEM, 2009).

Diante desse processo da educação para o trabalho, é importante descrever a educação profissional brasileira desde a descoberta do país pelos portugueses. Naquela época (1500), havia índios por aqui, quando os navios capitaneados por Cabral, chegaram ao litoral nordestino. Segundo Cordão e Moraes (2017), viviam em território brasileiro cerca de 3 a 5 milhões de indígenas, com dezenas de etnias diferentes. Ainda nesta mesma obra, os autores indicam que os processos educacionais indígenas tinham relações mais íntima e direta com a vida cotidiana e com a socialização das pessoas, porém o cuidado com a estética, com a beleza e a qualidade dos artefatos produzidos.

Neste contexto, imagina-se que havia uma organização em sociedade e a transmissão de tarefas e conhecimentos dos mais velhos aos mais novos, desde o nascimento até a vida adulta, dos processos e técnicas importantes para a sobrevivência das comunidades. Jérôme Thomas (*in* Educação Profissional no Brasil, 2017), registra que:

Ritos de passagem socializam os membros mais jovens de uma dada sociedade. Os tupinambás não são exceção. (...) São eles que permitem tecer elos sociais, integrar idades e instaurar uma diferença de gêneros. Distante de uma visão ideológica veiculada pelos portugueses que apresentam essas comunidades sem regras educativas, a sociedade tupinambá, ao contrário, é estruturada e preocupada com a educação de suas crianças (THOMAS, 2014, p. 23).

De forma breve, pode-se identificar que, em se tratando de educação profissional, é importante destacar que o povo indígena, o brasileiro-nato, já vivia em sociedade organizada,

construía suas moradias e determinava o papel de cada um promovendo assim o princípio, mesmo que distante da atual realidade, da educação profissional delimitada.

O ensino profissional, tal qual como conhecemos hoje, passou por várias transformações através dos tempos, e no Brasil, mesmo que tardiamente, se comparado aos países europeus que nos influenciaram.

A chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549, inicia as primeiras escolas de fato em nosso país, com a intenção de ensinar os indígenas a ler e a escrever, porém sob a ótica cristã. A vinda da corte portuguesa e da família real em 1808 abre diversas oportunidades ao país. D. João VI cria o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, e a Escola Superior de Matemática, Ciências Físicas e Engenharia, além da Real Hospital Militar, a Imprensa Régia e, entre outros, a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (CORDÃO e MORAES, 2017).

Nessa época, muitas transformações econômicas e políticas ocorreram. O país deixou de ter sua economia pautada somente na agricultura e voltou-se também para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava a metrópole (CORDÃO e MORAES, 2017).

Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura (CUNHA apud MANFREDI, 2002).

A primeira escola técnica no Brasil, o Colégio das Fábricas, foi criada ainda em 1809. Já em 1824, por meio da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo imperador D. Pedro I, no art. 179, inciso XXXII: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, permitindo assim as primeiras discussões sobre a gratuidade no ensino no país” (CORDÃO e MORAES, 2017).

Em 1827, D. Pedro I aprova lei que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império, datada de 15 de outubro, data esta, em que se comemora o dia do Professor (CORDÃO e MORAES, 2017).

Após a Proclamação da República, em 1889, os liceus continuaram a realizar as atividades e atendimentos propostos ainda no tempo do Império: “Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2002).

Em 13 de maio de 1888, após a abolição legal do trabalho escravo no Brasil, havia cerca de 636 fábricas instaladas, com mais de 54 mil trabalhadores e uma população estimada em 14 milhões de habitantes, predominando a economia agrária para exportação (GARCIA, DORSA e OLIVEIRA, 2018).

Em 1906, a Educação Profissional passa a ser, no governo Afonso Pena, atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, promovendo o incentivo ao desenvolvimento do ensino profissional nessas áreas. Em 1909, após a morte de Afonso Pena, assume a presidência Nilo Peçanha, e cria, através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Ao longo do ano de 1910, foram inauguradas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, presentes em todo o território nacional (CORDÃO e MORAES, 2017).

Em 1927, definiu-se a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias mantidas pelo Estado. Nessa época, as escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, continuando até 1930, quando passam a ser supervisionadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos mais tarde, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em liceus industriais (MANFREDI, 2002).

Em 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices sofrem novas modificações e passam a ser denominadas escolas industriais e técnicas, configurando-se, em 1959, como autarquias e sendo então denominadas como Escolas Técnicas Federais (CORDÃO e MORAES, 2017).

No mesmo ano o SENAI foi criado pelo Decreto-Lei n. 4.048 de 22 de janeiro, tratando-se de uma instituição privada de interesse público, cujo objetivo era apoiar a indústria na formação de recursos humanos, por meio da Educação Profissional e da prestação de serviços destinada ao trabalhador da indústria, sendo este o objetivo até os dias de hoje (CORDÃO e MORAES, 2017).

Em 10 de janeiro de 1946, segundo Souza (2011), foi criado o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, por meio do Decreto Lei n. 8.621, uma instituição privada de interesse público, como oferta da Educação Profissional destinada à formação de trabalhadores para o comércio.

Publicou-se em 16 de fevereiro de 1959 a Lei n. 3552, que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Em seu Art. 5º, verifica-se que os cursos técnicos teriam que ser compostos de quatro ou mais séries, para que assim fosse assegurada ao estudante a formação técnica para

imediatamente exercer as profissões em que as aplicações tecnológicas exigissem um profissional dessa graduação técnica (CORDÃO e MORAES, 2017).

O parágrafo único deste mesmo artigo menciona que: “Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola” (BRASIL, 1959). Com o passar dos anos são instituídas as Escolas Agrícolas Federais – escolas-fazendas ligadas ao Ministério da Agricultura, e a partir do Decreto n. 60.731 de 19 de maio de 1967 passam a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, sendo essa LDB responsável por equiparar o ensino profissional técnico ao ensino acadêmico, e oferecer oportunidade a todos. Peterossi e Menino (2017), comentam que durante o Regime Militar Brasileiro, de 1964 a 1985, os governos implantaram políticas públicas de incentivo ao ensino profissionalizante, sobretudo no nível médio de escolaridade.

Para Saviani (1961), a LDB pode assim ser conceituada:

[...] “diretrizes” como linha de orientação; implicarão, pois, a direção geral a ser seguida e não as minudências do caminho. “Base” significa superfície de apoio; refere-se, pois, ao alicerce sobre o qual será construído o edifício. A partir daí, conclui-se que a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos e fundamentais [...] Por seu turno, Gustavo Capanema considera que a palavra “diretrizes” tem sentido muito amplo, não significando apenas princípios gerais. Desse modo, conclui que o termo “diretrizes” pode incluir “todo um conjunto de preceitos normativos destinados a regular a estruturação e a atividade de um serviço estabelecido (SANTOS, 2010, p. 53).

Após o período ditatorial, e com a promulgação da chamada “Constituição Cidadã”, a Constituição Federal de 1988 cria dispositivos sobre o ensino profissional, com garantias ao direito fundamental da educação e do trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto Federal n. 2.208 de 1997 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Segundo Manfredi (2000), formalmente, após a criação da Lei, toda instituição de educação, quer seja privada ou pública, deveria ajustar-se às novas diretrizes educacionais que a legislação em vigor determinava. Em função disso, desde a década de 1990, a Educação Profissional no Brasil vem adquirindo uma nova institucionalidade.

Em 1998, foram proibidas as construções de novas escolas federais pelo governo federal, baseado na Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. É importante enfatizar que, de acordo com

Silva (2009), vários atos normativos acabaram direcionando os Centros Federais de Educação Tecnológica a uma oferta cada vez maior do ensino superior, sendo assim, os cursos técnicos passaram a ser oferecidos pelos Estados e pela iniciativa privada.

Em 2008, houve uma significativa mudança na LDB através da Lei n. 11.741. A educação profissional e técnica de nível médio foi inserida no capítulo da educação básica. Segundo Santos (2010), vale destacar:

- O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica como objeto de avaliação e de certificação para prosseguir ou concluir estudos;
- A oportunidade de as Instituições poderem oferecer cursos especiais à comunidade;
- A organização dos cursos de educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico possibilitando diferentes itinerários formativos (SANTOS, 2010, p. 62).

Brandão (2018) 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” (BRANDÃO, 2018, p. 112)

O Ministério da Educação (MEC), órgão público responsável pela regulação da educação profissional no país, através da Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012, 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) 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 (BRANDÃO, 2018, p. 112).

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 ensino profissional, segundo Brandão (2012), 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).

Considerando que a educação profissional foi planejada de acordo com a concepção de uma sociedade capitalista, com a separação das classes sociais e a divisão do trabalho para os que pensam e os que fazem, conforme descrito por Santos (2010), é importante ressaltar a importância sobre a formação e prática docente para atuação, em especial, para o ensino técnico, que estão descritos nos próximos capítulos. Não há dúvidas, então, que a formação técnica serve como uma porta de entrada no universo do trabalho e, a partir disso, melhorar a condição socioeconômica daqueles que possuam a formação profissional

2. FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E A ÁREA DE COZINHA

Neste capítulo, serão abordados aspectos relevantes sobre a formação docente, que reúne um conjunto de saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação universitária, a prática docente, e a experiência profissional no mundo do trabalho. Versaremos também da trajetória profissional e pessoal deste autor.

A partir da formação desse docente, serão apresentadas as nuances para a atuação do docente para a área de cozinha e gastronomia, pontuando os diversos fatores que englobam a área de cozinha e gastronomia, com o surgimento dos restaurantes e a necessidade de mão de obra qualificada e assim o surgimento das primeiras escolas de formação.

2.1 Minha trajetória profissional e pessoal

Sou educador a pouco mais de dezesseis anos. Minha trajetória docente começa com treinamentos internos em um hotel no município de São Paulo (SP), que contou com a minha experiência nos setores de recepção, governança, e alimentos e bebidas. Comecei a trabalhar na hotelaria em 1999, ocupando o cargo de mensageiro e no ano seguinte como recepcionista do Pergamon Hotel, reconhecido da categoria luxo na cidade de São Paulo. Todo o conhecimento por mim adquirido se deu por meio da prática laboral e da curiosidade, pois durante os três primeiros anos trabalhei das 23h às 07h, e então, por motivos óbvios possuía tempo livre em demasia. Após esse período, fui convidado a tornar-me assistente do gerente de operações, atarefado na época e que precisava de alguém respondesse pela área operacional do Hotel, enquanto ele não estivesse. Ele possuía, em sua bagagem, cerca de 20 anos de experiência, o que para mim seria um rico banco de dados e informações.

Com intuito de melhorar os serviços oferecidos pelo hotel, havia a necessidade de promover treinamentos profissionais para os funcionários, e por questões financeiras e de logística, era mais cômodo que somente 1 funcionário fizesse cursos em escolas especializadas e assim pudessem multiplicar aos demais. Assim tenho meu primeiro contato com a escola formal de hotelaria, os treinamentos começaram para os funcionários do setor de governança e da área de alimentos e bebidas. A minha experiência no hotel direcionou-me a assumir, como docente substituto no Curso Técnico em Hotelaria no Senac, no município de Osasco (SP), no ano de 2014. Neste mesmo ano, começo a cursar Tecnologia em Hotelaria na Faculdade Hotec (São

Paulo). Sentia uma necessidade de conhecer, de forma mais técnica, o funcionamento de um hotel, especificamente o setor de produção de alimentos e bebidas.

Ao longo da faculdade, atuei como monitor de educação auxiliando professores em cursos de curta duração, intitulado “Jovem Professor”, também na Hotec. No decurso da monitoria, era constantemente indagado a continuar na carreira docente, e fui direcionado, após o término da graduação, a ingressar no curso de pós-graduação em Docência em Gastronomia, da mesma instituição. Ao longo do curso, formado basicamente por profissionais da área de cozinha e gastronomia, a procura de qualificação para atuar como docente nos cursos técnicos e tecnológicos da própria instituição de ensino, que afirmava carecer de profissionais experientes e qualificados para a docência. Paralelamente, iniciei os estudos no MBA (*Master Business Administration*) em Turismo com Enfoque em Negócios pela Universidade Nove de Julho (São Paulo).

Em 2008, recebi um convite da Universidade Paulista (UNIP) para lecionar em cursos de Tecnologia em Hotelaria e Gastronomia, uma vez que a Instituição se encontrava em dificuldades na busca por professores com formação acadêmica específica e experiência profissional na área de atuação do curso. Nesta Instituição, foram sete anos em cursos de graduação em Turismo, Gastronomia e Hotelaria, atuando em componentes curriculares diversos como docente e coordenador de curso. Na coordenação verifiquei uma grande dificuldade em contratar professores para atuar nos cursos. Havia professores com formação acadêmica específica, entretanto, sem experiência profissional, e outros com experiência na prática do trabalho, contudo, não possuíam formação acadêmica compatível.

Em 2014, fui convidado a participar de um processo seletivo para docente na Etec Benedito Storani, para o curso de Técnico em Turismo Receptivo. Novamente a experiência no mundo do trabalho foi mais importante do que a formação acadêmica, pois havia poucos docentes atuantes nesse curso que possuíam experiência profissional. Em 2016, essa escola pertencente ao CEETEPS, inicia o curso Técnico em Cozinha, nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), corpo docente era formado por profissionais de diversas áreas, habilitados pelo Catálogo de Requisitos, todavia, nenhum deles com formação acadêmica na área de Gastronomia, e alguns poucos advindos do Curso Técnico em Nutrição. A consequência dessa falta de mão-de-obra qualificada, porém habilitada a lecionar no curso Técnico em Cozinha acarretou descontentamento das primeiras turmas, e provocou a evasão.

Com intuito de melhorar a forma de trabalho com as turmas, principiei o curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos no Centro Paula Souza e na sequência o

curso de especialização em Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio - Formação Pedagógica de graduados não licenciados. Ambos foram escolhidos por mim com a intencionalidade de melhor compreender a teoria e a prática na educação.

A escolha por fim, em fazer parte do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que ao longo dos dois últimos anos puderam proporcionar imersão e maior compreensão da complexidade em ser professor, e que a cada descoberta, depositaram em mim a certeza de que este caminho da educação, apesar de árduo, é encantador!

2.2 Formação e o trabalho docente

Durante muito tempo, acreditou-se que a formação do docente acontecia com base em cursos sistemáticos de formação, mas pesquisas demonstram que a formação acontece também fora dos espaços destinados para tal. Há um grupo de autores que defende a concepção de formação de professor como formação plural de conhecimentos. São eles: Nóvoa (1995), Freire (2000), Pimenta (2002), Tardif (2002), Furlanetto (2004) e Cunha (2004) que utiliza o termo “saberes” para referir-se à formação e atuação docente exercida atualmente. Essa formação passa por seu próprio processo de investigação formativa, articulando-se com suas práticas educativas.

O trabalho é tido como o esforço do homem no exercício de sua capacidade física e mental para a sua formação como indivíduo e o trabalho como capacidade humana para mobilizar esforços e atingir objetivos refletindo na vida pessoal em sociedade. É preciso trabalhar para se obter o sustento.

Para que esse trabalho do homem atinja seu ápice, incluindo não somente a satisfação pessoal, como atenda às necessidades dos demais indivíduos na sociedade, é necessário nos voltarmos para os principais responsáveis pela formação destes, com olhar para o professor e sua função docente. Docência em seu sentido etimológico no latim *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender.

A partir dessa definição, pode-se deduzir que ser professor não é uma atividade exclusiva da docência. Os pais, quando começam a ensinar as crianças, o fazem também e por isso pode-se considerá-los os primeiros professores de cada um de nós. Tem-se registro do termo docência desde 1637, quando Charles Démia, em 1672, funda um centro de formação docente, em Lyon (França), que não sobreviveu a sua morte (ARAUJO, 2005). No Brasil, o uso termo docência data de 1916, indicando mais especificamente o trabalho dos professores.

A formação do professor na sociedade brasileira, segundo Saviani (1989), até os meados da década de 30, fundamentava-se na pedagogia tradicional feita pela transmissão de uma cultura geral. Após a Revolução Industrial, surgem as demandas por uma educação pública que exigiram de o Estado cumprir seu papel de educador, fato já ocorrido na Europa no final do século XIX. Educação e escola passam a ser entendidos a partir dos parâmetros dos ideais democráticos.

A Escola Nova, ou nova pedagogia, se voltava para o princípio do “aprender fazendo”, concebia a construção do conhecimento através da aprendizagem cooperativa e significativa. O professor exercia o papel de facilitador no processo de aprendizagem, estimulando o aluno a explorar recursos adequados e disponíveis para sua aprendizagem.

O trabalho pedagógico passou a ser valorizado na qualidade das técnicas, dos métodos e dos instrumentos de ensino que serviam para transmitir ao aluno o conhecimento, fazendo que vários segmentos da sociedade participassem desse processo.

Neste contexto, a educação e a escola passam a ser elementos potencializadores do desenvolvimento do país. O ensino primário é colocado ao alcance das classes populares, cujo objetivo era oferecer um ensino de qualidade e, conseqüentemente, necessitava de uma melhora na formação docente. Entre os anos 1930 e 1940, preocupou-se com a abertura de escolas para formação docente.

Em 1946, o Governo Federal estabeleceu o currículo das escolas normais para formação de professores primários. Caracterizava-se pela centralização e pouca flexibilidade, eram programas únicos para todo território brasileiro. Esses programas formavam tanto professores como administradores escolares, com cursos de especialização após o término do curso normal.

A formação docente no Brasil, na primeira metade da década de 1970, pauta-se, preferencialmente, em uma visão funcionalista da educação, privilegiando a dimensão técnica da docência. Nesse modelo, o professor é visto como um organizador dos processos de ensino-aprendizagem, que devem ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais eficazes.

Nessa perspectiva, a formação docente privilegia a instrumentalização técnica. Os professores que se pautam em uma concepção tradicional acreditam que sua tarefa principal é transmitir informações, regras e valores para as novas gerações.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971, mudou-se de curso normal para curso de magistério, em que o professor cursava um núcleo comum de disciplinas nos três primeiros anos e depois cursava um núcleo específico de formação pedagógica e práticas de ensino, em um ano.

A partir dos anos 1980, ocorreu uma transformação nas pesquisas e na literatura que aborda a formação docente. A escola passou a ser considerada um ambiente formativo educativo, no qual trabalho e formação não são concebidos como atividades distintas. As escolas têm a função histórica de educar os cidadãos por meio de um processo de troca de saberes, individuais e coletivos.

Nos espaços coletivos de aprendizagem não só os alunos, mas também os professores, se educam. Nóvoa (1995, p. 30) enfatiza que: “A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...] a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (Nóvoa, 1995, p. 30).

A partir da referência das concepções de Gómez (1995, p. 103), podemos dizer que a reflexão como ação necessária para desencadear processos formativos, implica a imersão consciente do homem no mundo, da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Atualmente a Escola tem um papel relevante na sociedade, tendo como referência seu currículo, por intermédio do qual são pensadas as formas de se consolidar os rumos que a escola pretende e que é concretizado por meio das práticas e engloba dimensões cognitivas, afetivas, políticas, socioeconômicas, tecnológicas, bem como a formação do professor e, por tudo isso, desempenha um papel bastante relevante na formação dos alunos.

Nesse sentido, Sacristán (2000) relata que:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (SACRISTAN, 2019, p. 19).

No Brasil, especificamente, fala-se sobre formação de professores universitários realizada no cenário das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação e aborda o grande interesse que essas pesquisas resultam para a educação brasileira. Podemos destacar, dentro desse cenário, os saberes, os conhecimentos e as competências primordiais à profissão docente, tendo como foco sua considerável valorização e formação.

Segundo Borges (2001): “Pelo menos nos últimos vinte anos, a partir de concepções e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre ensino, os docentes e seus saberes têm sido

produzidos [...] E a cada ano, é publicado um número extraordinário de obras sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo” (BORGES, (2001, p. 1).

Neste sentido, Masetto (1990), ao abordar os saberes docentes universitários, diz que o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento, sendo este requisito importante na seleção para contratação desse docente. O que se nota também é que muitas vezes esse professor não domina a área pedagógica, sendo um profissional que passa a viver num ambiente educacional e com isso troca suas experiências com seus pares.

Diante deste cenário, fica claro que a docência se faz ao longo da vida em diversos contextos sociais. Para Tardif (2002): “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31).

As discussões a respeito da formação de professores partem de pressupostos de que a formação se dá por uma perspectiva de vida, que cada ser humano possui uma história de vida, que não pode ser desvinculada de sua prática docente. Os graduados dos cursos tecnológicos possuem formação direcionada pela aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias. São profissionais especializados em um segmento de área específica e de total predominância em questão.

Segundo Masetto (2003, p. 32), desde a década de 1980, há uma expansão dos cursos superiores e a educação superior é chamada a atender um mercado cada vez mais exigente, que domine vários idiomas, que atenda às necessidades de mercado, que seja versátil, empreendedor, criativo, inovador. Em contrapartida, há necessidade de que haja docentes reflexivos, pesquisadores e profissionais, emergindo de um contexto educacional com uma leitura pluralista, inseridos num contexto histórico-social inovador e desafiador.

Ressalte-se que, Masetto (2003), relata: conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno (MASETTO, 2003, p. 32).

A função social dessa profissão mantém sua importância, na medida que, diante das transformações das sociedades e das exigências da pós-modernidade, pressupõe-se um repensar como elemento fundamental junto a todas as profissões. Em todos esses saberes, podemos perceber uma cultura de aproximação da teoria com a prática. Boing (2002), explicita:

O professor vai aprendendo, com o exercício do magistério, a dialogar com a instituição onde trabalha, seu projeto educativo, seu discurso, suas práticas explícitas ou tácitas e seus métodos particulares. Por último, entram os saberes da experiência ou da prática, como um saber fazer e um saber ser. Com o tempo, o professor não só aprende a integrar e mobilizar os saberes de sua experiência como também vai aprendendo a profissão, vai sendo cada vez mais um profissional (BOING, 2002, p. 2).

Há questionamentos sobre o processo de concepção da docência, e que esta função requer formação profissional para seu exercício, além dos conhecimentos específicos. Há dois caminhos percorridos pelo professor: formação acadêmica e pedagógica e saberes docentes e profissionais, entendidos como um objeto de estudos de vários especialistas, como Tardif (2000), Schön (1983), Perrenoud (1999), que conceituaram tipologias sobre saberes docentes, tendo como convergência que o saber docente é um saber plural, formado por elementos que, embora diferentes, são igualmente necessários como constitutivos da profissão de professor.

Para Tardif (2002), a relação dos professores com os saberes é mediada pelo trabalho, pela experiência vivida no seu dia a dia, enquanto Severino e Pimenta (2002) afirmam que ser professor exige uma série de conhecimentos para poder enfrentar situações incertas, conflituosas, violentas, existentes nos espaços escolares. Pimenta (2002, p. 40) ainda defende que: o trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano da vida social, para tal pensa-se que o trabalho docente abarque um cenário geral, além da docência.

Os caminhos dessa formação articulam-se com experiências de ensino e aprendizagem relevantes para o sujeito. Perrenoud (2002) defende que o profissional da educação valoriza suas aptidões e competências pedagógicas quando percebe uma melhora em relação a sua prática pedagógica diante de seu desenvolvimento juntamente com o outro, de seu agir pedagógico, baseado em sua contextualização e na sua capacidade de agir diante de uma nova experiência.

Percebe-se o trabalho do professor norteado de saberes que não se limitam somente à transmissão de conteúdos e conhecimentos técnicos. O professor está preocupado, além do saber-pensar, também com o saber-fazer, que remete à transmissão de informações e orientações sobre técnicas:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Atualmente, os professores constroem e reconstróem seus saberes a todo instante, por meio de sua vida e de suas experiências. Hoje a prática docente não se reduz os conteúdos das ciências da educação, eles podem ser trabalhados por outros saberes incorporados a uma educação pedagógica, que seja legitimada cientificamente.

Sendo assim, os saberes docentes se modificam com o passar do tempo, assim como mudam de acordo com a função exercida. Para Tardif (2002), os saberes não se limitam a

processos mentais e cognitivos dos sujeitos, mas envolvem um saber social que se instaura na relação professor e aluno, professor e seus pares.

Furlanetto (2004) aprofunda a compreensão desses processos de saberes docentes. Os processos de formação das matrizes pedagógicas dos professores que se apresentam como arquivos existenciais que articulam saberes experienciais e teóricos. Esses saberes são acionados quando o professor exerce a docência, e muitas vezes, ele não tem consciência plena de suas matrizes e fica refém de modelos que nem sabe que existem.

Pesquisas realizadas por Furlanetto (2004) têm possibilitado compreender que as matrizes pedagógicas contêm aspectos defensivos e criativos. Elas podem ser responsáveis por práticas repetitivas, mas também possibilitam que o professor dê saltos e inove em sala de aula.

Com o conceito de globalização cada vez mais presente em nossa realidade, a educação técnica passa a adquirir lugar de destaque às novas demandas mercadológica, exigindo assim formação completa e atualizada dos estudantes, os quais manejam o conhecimento para resolução de problemas e desafios cotidianos (CAMPOS, 1998).

A formação docente, por mais intencional que seja, transpassa a dimensão cognitiva, ela vai muito além, envolvendo dimensões sociais, afetivas culturais e a própria história de vida. Dessa forma, a condição de aprendiz envolve a subjetividade, a memória, a história de vida e a história profissional.

Para Furlanetto (2004), os caminhos da formação são singulares, ricos em nuances e facetas, e o ato de aprender não é somente racional, e sim um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ele abarca. No entanto, é sabido que os conhecimentos educacionais e pedagógicos são aspectos importantes na construção da identidade profissional do docente. Os saberes docentes incorporam-se à vida do professor à medida que vão sendo mobilizados pelo seu trabalho diário, e, desse modo, constituindo a sua identidade profissional.

Tardif (2002) relata que: a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda história de vida e comporta rupturas e continuidades (TARDIFF, 2002, p. 71).

No saber docente está o saber ensinar e aprender. É importante considerar o docente, na sua dimensão maior de interação com a sociedade e com seu próprio conhecimento, para que sua atuação seja compreendida. Para pensar em formação de professores, neste momento, deve-se levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2000, p. 23).

Ser docente ultrapassa os conhecimentos adquiridos na faculdade. As experiências vividas permeiam o aprendizado obtido na vida do próprio ser. Segundo Tardif (2002), o trabalho docente não é uma prática social por causa da interação com os alunos, mas porque reflete a cultura e o contexto social ao qual se inserem, portanto, conhecimento pedagógico é importante, mas não pode ser o único.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente de determinados mecanismos sociais, mas é um ator, sujeito que assume sua prática e possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria prática (TARDIF, 2002, p. 230).

Um professor constrói sua trajetória profissional pautada num contexto social, cultural e experiencial. Observa-se aqui o grande desafio educacional, que consiste em oferecer à sociedade a oportunidade de uma formação com preparação técnica para inserção no mercado de trabalho, concomitantemente com uma formação integral do aluno, que busca neste profissional as referências necessárias para a prática profissional.

Furlanetto (2004), relata que o processo de formação se constrói nos espaços intersubjetivos, onde se tecem movimentos sutis por meio de encontros que ampliam níveis de consciência e permitem olhar o mundo de outros lugares. Para isso, é preciso a presença do afeto, do carinho e principalmente a aceitação do outro para que a sociedade cresça de forma mais justa.

Com o passar dos tempos, ser docente do ensino técnico, em especial, tem sido um grande desafio para os professores, que devem usar de dinamismo e adaptabilidade a uma sociedade em crescente mudanças e novas tecnologias além da inovação.

2.3 A formação do professor para a área de cozinha

Em todas as áreas profissionais é importante ter o conhecimento e a experiência, a união destes dois elementos faz um bom professor. É de suma importância que o professor traga sua experiência para a sala de aula, porém com conceitos organizados e argumentação clara. Na gastronomia, tarefas relacionadas à higiene e segurança alimentar, gerenciamento de estoque, relações humanas, manuseio de equipamentos e planejamento de cardápios são tão importantes quanto o próprio cozinhar. Os saberes gastronômicos em muito se confundem com os saberes docentes. Tardif (2002) possibilita a compreensão de como os saberes docentes se constituem.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

A formação do profissional docente se constitui ao professor no dia-a-dia no exercício de sua profissão e a sua identidade profissional, e começa, a se incorporar à sua própria vida cotidiana, pois: a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda história de vida e comporta rupturas e continuidades (TARDIF, 2002, p. 71). Um profissional que atua como docente de gastronomia utiliza-se desse limiar posto por Tardif (2002) e, ao se apropriar dos saberes da gastronomia e culinária, começa a se permitir a transmitir seus saberes e conhecimentos, entre panela, fogões e a própria comida.

Ainda sobre saberes dos professores, Tardif (2002), no tocante à educação profissional, pode-se ressaltar:

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

Tabela 1 – Saberes docentes & formação Profissional
Fonte: GOMES e MARINS (2004, p. 129)

Em especial para área de cozinha e gastronomia, e a partir de Gomes e Marins (2004), a função docente está no equilíbrio de aplicação de um conhecimento, o contexto no qual se aplica, o compromisso ético de sua função social e a estrutura de participação social, que para área objeto dessa pesquisa ultrapassa outras vertentes de importância ímpar e que envolve diversas outras áreas do conhecimento como: Geografia, Química, História, Cultura, Administração, Marketing, Lazer, Viagens, que exigem do professor atuante nesta área ser conhecedor de múltiplos

conceitos, para que possa assim ser mais completo, como posto por Toledo: [...] diante de tanta abrangência científica e cultural, cumpre assumir o pressuposto de que preparar as iguarias culinárias requer fundamentação, bagagem de conhecimento (TOLEDO, 2005, p. 61).

Para a docência em cozinha e gastronomia é importante que o professor expanda e vá além dos seus conhecimentos culinários, que outrora foram considerados saberes menores em nossa cultura, desenvolvidos por escravos e empregados domésticos e também com a emancipação da mulher na década de 1960, conforme descrito por Freixa e Chaves (2009).

Seguido pelo aceleração do mercado de trabalho e a independência feminina, momento em que as donas de casa são beneficiadas com praticidade da comida fora do lar, dos congelados e comidas prontas no supermercado (FREIXA e CHAVES, 2009, p. 223).

Desse modo, cabe ao docente atuante nos cursos de cozinha apropriar-se dos saberes que envolvem o ato de cozinhar e o de ensinar. É importante que a produção culinária tenha uma característica teórica final diferente dela que produzida por um técnico em culinária.

No Brasil, a primeira escola de formação técnica profissional para cozinheiros, assim como outras capacitações, como garçom, *barman*, porteiro, recepcionista e secretário de administração de hotéis e restaurantes, no ano de 1964, foi a denominada Escola Senac Lauro Cardoso de Almeida, em São Paulo. E para que os profissionais pudessem ser formados, os profissionais docentes também começam a ser requisitados. (FREIXA e CHAVES, 2009)

Fernando Carvalho de Almeida, em entrevista ao periódico interno, Enfoque (2005), escreve sobre o tema: Muito além das panelas, fala das características da área e do profissional de gastronomia.

Desde os anos 90, a gastronomia ganhou evidência com o espaço na teledramaturgia. Galãs no papel de chefes de cozinha destacam o glamour da profissão. Um fato difícil de imaginar há 15 anos, período em que atividades ligadas à cozinha eram desvalorizadas pela sociedade brasileira. O profissional que atua na área de alimentos e bebidas, em restaurantes como Chef de Cozinha, uma pessoa com muita experiência em cozinha, pois não é só um diploma universitário que faz uma pessoa Chef. Esse é um fato muito importante. Os alunos começam a conhecer no curso que cozinha é uma área extremamente hierarquizada, rígida, com uma hierarquia militar, muitas vezes, na qual o mérito é um valor fundamental. Nesse caso, não é o fato de ser formado que vai determinar sua liderança. Ele terá de demonstrar que é capaz de gerenciar, liderar pessoas com qualidade. O curso oferece conteúdos, todas as ferramentas para aplicar em sua rotina, mas a liderança é nata. O Chef de Cozinha é um líder nato. São profissionais extremamente organizados, conscientes de seu trabalho. O Chef de primeiro time trabalha em média de 10 a 15 horas por dia, seis dias por semana. É muito puxado. No começo, é difícil, uma área absolutamente prática, por isso quem não possui essa experiência está fora. Mas o gastrônomo pode atuar em outras áreas, ser dono de seu próprio negócio, o que não quer dizer que vá trabalhar menos. Pelo contrário, existe a possibilidade de trabalhar com treinamento/qualificação, principalmente na área de higiene, manipulação, boas práticas, um mercado amplo. Outra área é o gerente de

alimentos e bebidas (A&B) em hotéis. O curso oferece diferentes alternativas até no gerenciamento de uma cozinha. Ele pode ser um consultor, desenvolver produtos para empresas, trabalhar com eventos, banquetes e outros. Um mercado muito promissor no Brasil (USC, 2005, p. 1).

A partir desse relato da área de atuação, vemos a necessidade de ter o docente atuante nessa área, não somente um conhecedor de técnicas, mas principalmente professores titulados na área, principalmente para as disciplinas específicas, desenvolvidas nos laboratórios gastronômicos.

Gomes e Marins (2004), relatam:

Ao identificar-se com a profissão docente, o técnico do mercado de trabalho deverá ter assumido o compromisso ético e técnico com a profissão, além do político e construtivo, porque a função docente, como fenômeno humano, tem como finalidade desenvolver no semelhante a capacidade de se construir e de construir a sua felicidade (GOMES e MARINS. 2004, p. 160).

Diante do exposto, pode-se observar que o profissional da docência em cozinha exige, além da formação técnica referente a produtos e serviços, também a compreensão das relações humanas, enfatizando uma formação profissional interdisciplinar, além, é claro, de se utilizar de características pessoais, de formação e de vivência profissional.

3. O CURSO TÉCNICO EM COZINHA E O PERFIL PROFISSIONAL

Neste capítulo serão abordados um breve histórico sobre os primeiros profissionais atuantes na gastronomia no Brasil e as primeiras escolas de formação profissional que originaram a partir da demanda e procura pela profissionalização como exigência do mundo do trabalho, o curso Técnico em Cozinha.

Serão abordados aspectos sobre a necessidade de formação e o perfil profissional do discente a partir da análise do plano de curso do Técnico em Cozinha de Instituição pública de ensino do Estado de São Paulo.

3.1 A formação do profissional de cozinha no Brasil

A arte de cozinhar, com seus tratados relacionados à arte, cultura e qualidade de vida das pessoas, são retratados desde a Grécia Antiga, segundo Castelli (2006). Os ritos da comensalidade com regras e rituais eram considerados pelos gregos como fundamentais para a vida civilizada. A distinção entre o homem civilizado e o não-civilizado na Grécia Antiga se dava em função de suas habilidades técnicas com capacidade para transformar uva em vinho, cereal em pão, oliva em óleo (CASTELLI, 2006, p. 40).

Os aspectos observados por Castelli (2006), nos levam a indagar sobre a expansão da gastronomia e os fundamentos da hospitalidade. A partir do século XVIII, surgem os primeiros restaurantes, ganhando expansão e importância para a prática da hospitalidade, da sociabilidade e da convivibilidade. Este autor destaca alguns personagens do surgimento da gastronomia e expansão da arte culinária, como Brillat-Savarin, que escreveu “A Fisiologia do Gosto”, publicada em 1825; Marie-Antoine Carême, considerado o fundador da cozinha clássica francesa, e por último, Auguste Escoffier, que cria a brigada da cozinha, ou seja, a organização dos setores, que são compartilhadas com o mundo todo à partir da profissionalização do cozinheiro. Este último, ainda foi responsável por restaurar o prestígio da profissão de *Chef*, sendo considerado um dos maiores *Chefs* do hotel Ritz em Paris, na França, que juntamente do seu idealizador, César Ritz, transformaram a indústria da hospitalidade mundial. (CASTELLI, 2006)

No Brasil, a partir da chegada da Família Real portuguesa em 1808, no Rio de Janeiro, inicia-se um capítulo destinado ao Turismo e a Hospitalidade, que até então era destinado somente à elite, que detinha o poder financeiro. Muitos hotéis surgem com o intuito de receber europeus que vinham ao Brasil em busca de tratamento terapêutico de saúde a partir da água salgada do mar, moda da época na Europa. Freixa e Chaves (2009) destacam que, ainda no século XIX, foi estimulada e importância das estâncias hidrominerais para a saúde que culminam com a construção das estradas de ferro e as localidades de águas termais, como Poços de Caldas e Caxambu, ambas no estado de Minas Gerais. (FREIXA e CHAVES, 2009)

Com o surgimento dos Cassinos em 1936, grandes hotéis surgem, e juntos deles a gastronomia desponta como um dos seus pontos fortes. Entre eles, o Grande Hotel São Pedro, em Águas de São Pedro (SP), em meados de 1940, que ofereceu à elite um conjunto de atividades, como banhos, passeios, jogos, espetáculos e comida de excelente qualidade. Mais tarde, o complexo passa a ser administrado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC São Paulo, e se torna a primeira escola de hotelaria do país, oferecendo cursos da área de hospitalidade.

Em 1968, com a criação da Fumest – Fomento de Urbanização e Melhoria das Estâncias – pelo Governo do Estado de Minas Gerais, surgiu a escola de hotelaria em Águas de São Pedro, com Contrato de Comodato com duração de 30 anos. Nele ficou registrado que o Senac assumiria a administração do Grande Hotel São Pedro e foi criado o Centro de Desenvolvimento e Formação em Turismo e Hotelaria (SENAC, 2019)



Figura 1 – Restaurante Grande Hotel Águas de São Pedro (1940)
Fonte: Senac São Paulo - Grande Hotel Senac

Os primeiros cursos lançados foram os de garçom-barman, porteiro-recepcionista e cozinheiro. A evolução do ensino que se estabeleceu dentro daquelas paredes ganhou o mundo, e o Grande Hotel São Pedro tornou-se referência internacional em qualidade de educação profissionalizante e abriga o Centro Universitário Senac – Campus Águas de São Pedro.



Figura 2 – Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola Senac (2019)
Fonte: Senac São Paulo - Grande Hotel Senac

O mercado profissional na área de cozinha e gastronomia começa a se modificar, a partir do final dos anos 1970, mais precisamente no ano 1979, quando o Brasil começa a receber os hotéis de luxo das cadeias internacionais e recebe os *chefs* franceses para assumir as cozinhas desses estabelecimentos. Segundo Freixa e Chaves (2009), *Chefs* renomados como Paul Bocuse, Laurent Suaudeau, Gaston Lenôtre, Dominique Guérin, Claude Troigros, entre outros, chegam ao Brasil para iniciar o processo de qualificação da mão de obra dos restaurantes, pois trouxeram conhecimento adquirido em seus países de origem e passam a utilizar as técnicas clássicas da cozinha internacional, utilizando não somente os ingredientes brasileiros, mas também a mão de obra encontrada por aqui, visto que estava ainda pouco qualificada na profissão de cozinheiro. (FREIXA e CHAVES, 2009)

Até o início da década de 1990, havia somente cursos básicos de cozinha. A formação vinha principalmente dos *chefs* dos grandes restaurantes, que passavam aos seus funcionários o conhecimento das técnicas de cozinha. Anos antes, por iniciativa do SENAC, cria-se em 1963 o curso básico de cozinha, considerado o primeiro desta categoria no Brasil. Nesta mesma época, inaugurou também a primeira escola de hotelaria e turismo em Belo Horizonte – Minas Gerais, que oferecia cursos nos diversos setores como copa, restaurante, portaria, bar e cursos para cozinheiro, *barman*, *maitrê*, e guia de turismo.

Segundo Freixa e Chaves (2009), até a década de 1980 os cursos da área de cozinha eram destinados às donas-de-casa, oferecidos nas próprias residências das professoras. Em 1981, foi criado em São Paulo, o Centro de Criatividade Doméstica, que tinha na sua maioria alunos do sexo masculino, que almejavam tornar-se *gourmets*. A partir daí, segundo as autoras, as escolas começam a multiplicar-se e oferecer também cursos na área de vinhos e comida.

Seguindo esse preceito da cozinha profissional, as publicações também tiveram destaque, com livros e revistas especializados, destacando-se a obra *Dona Benta*, que foi editado mais de 70 vezes, além de revista *Claudia Cozinha*, da editora Abril, e da mesma editora a revista *Bom Apetite*, que vendeu mais de 1,2 milhão de exemplares na semana de lançamento.

Os programas de televisão passam a destacar o assunto culinária. Uma das pioneiras nesse assunto no Brasil foi Ofélia Anunciato (27/12/1924 / 26/10/1998), que comandou um programa de culinária na televisão de 1957 até 1998. Entre suas publicações estão: “A cozinha maravilhosa de Ofélia” (1976), “Segredos de Ofélia”, “Cozinhando com Ofélia” e “A grande cozinha de Ofélia”. (FREIXA e CHAVES, 2009)

O ambiente encontrado na cozinha hoje é delimitado por pessoas com elevados índices de escolaridade e experiência prévia em outros setores do mercado de trabalho. É muito comum encontrar alunos de diversos níveis sociais e variadas outras profissões, das mais diversas áreas do conhecimento e sem relações diretas com a profissão de cozinha. Entre as principais destacam-se: financeira, administrativa e saúde. Há um contraste inclusive de alunos de diversas gerações. Entre a busca pela qualificação, estão aqueles que querem de fato trabalhar em uma cozinha quanto aqueles que buscam conhecimento para abrir seu próprio negócio. (FREIXA e CHAVES, 2009)

A Associação Brasileira da Indústria da Alimentação (ABIA) revela que o mercado de *food service* no Brasil cresceu significativamente entre os anos de 2010 e 2016, sendo que o faturamento cresceu 85,8%, representando 10,1% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional. (ABRASEL, 2018). Para acompanhar esse mercado, novos negócios surgem e a profissão de cozinheiro ganha mais espaço, segundo Kinton, Cesserani e Foskett (1999). Entre as tendências, os autores destacam: hotéis, banquetes, hospitais, empresas e escolas. Segundo levantamento do World Trade & Tourism Council (WTTC) o Turismo no Brasil representa 8,1% do PIB e gera 7,5% dos postos de trabalho no país. (KINTON, CESSERANI e FOSKETT, 1999).

Devido à complexidade explicitada sobre a área profissional, é importante que a formação e o perfil discente estejam alinhados com a realidade do mundo do trabalho, corroborando, dessa forma, para o crescimento e valorização do profissional de cozinha.

3.2 O curso Técnico em Cozinha e o perfil profissional discente

A instituição de ensino em pauta, oferece atualmente três modalidades de cursos técnicos em cozinha, sendo: Técnico em Cozinha na modalidade modular, com duração de 2 semestres; o Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio (ETIM-Cozinha), com duração de 3 anos; o Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio (MTEC-Cozinha), com duração de 3 anos, porém com carga horária total de 3.480 horas, sendo deste total 1.200 horas dedicada ao ensino técnico e o Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA (EJA-Cozinha), com duração de dois anos e meio (2,5 anos).

O plano de curso de Técnico em Cozinha apresenta:

A habilitação profissional técnica em TÉCNICO EM COZINHA tem por objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos e práticas básicas de cocções, elaboração de cardápios internacionais e nacionais, a estruturação de ambientes gastronômicos, a atuação com planejamento e produção de eventos, as técnicas básicas de confeitaria e panificação, e tantas outras técnicas importantes para a prática do profissional em locais que trabalham com alimentação, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho (CEETEPS, 2019, p. 8).

Entre os objetivos apresentados no plano de curso, pode-se destacar:

Objetivos do Plano de Curso Técnico em Cozinha
Desenvolver postura ética, e se colocando à disposição da sociedade;
Integrar a equipe de trabalho, estabelecendo relações interpessoais que sejam colaborativas e eficazes no gerenciamento dos diversos campos de atuação em cozinhas;
Planejar, elaborar, executar e supervisionar os trabalhos e eventos gastronômicos;
Desenvolver, implantar e monitorar projetos da área de Gastronomia, promovendo ações de empreendedorismo;
Cozinhar seguindo os cardápios variados da gastronomia Internacional e Brasileira.
Empreender utilizando os conceitos adquiridos em gastronomia;
Gerenciar os mais diversos tipos de cozinha, desenvolvendo cardápios e estruturando área de produção de alimentos;
Realizar a compra, armazenamento, seleção, higienização, pré-preparo e preparo dos alimentos de acordo com os padrões higiênico-sanitários, garantindo a segurança alimentar;
Aplicar e controlar os métodos adequados de higienização do espaço físico e equipamentos de produção;
Utilizar a tecnologia como ferramenta favorável para racionalizar o trabalho, colaborando na melhoria da produção e aproveitamento dos alimentos.

Tabela 2: Objetivos do Plano de Curso Técnico em Cozinha

Fonte: CEETEPS (2019, p. 9)

A forma de ingresso para os cursos, independente da modalidade, segue o regimento comum das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) descritas no Título IV – Do Regime Escolar:

Artigo 45 - Será garantida divulgação pública da abertura de inscrições para ingresso nos cursos e programas oferecidos pelas Etec, com indicação dos requisitos, condições e sistemática do processo.

Artigo 46 - A abertura de inscrições para ingresso nos cursos e programas de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio será divulgada em ato legal publicado na Imprensa Oficial. (CEETEPS, 201, p. 11)

O ingresso ocorre por meio da prévia inscrição do candidato por meio eletrônico e virtual por meio de sítio na internet. Após a inscrição, o candidato deve efetuar o pagamento de taxa e em momento oportuno será convocado a prestar exame de classificação, prova com conteúdo generalista das diversas áreas do conhecimento. Somente após esta etapa, e comprovando todos os requisitos constantes no manual específico, o candidato estará apto a realizar a sua matrícula no curso.

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 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.

Para a organização do curso, foram considerados diversos aspectos, como necessidade e pertinência da elaboração de currículo adequado às demandas do mercado de trabalho, à formação profissional do aluno e aos princípios contidos na LDB e demais legislações pertinentes.

O plano de curso indica as possibilidades de certificações intermediárias e de qualificação do itinerário formativo, a formação continuada e a possibilidade de verticalização para o ensino superior. O curso Técnico em Cozinha está homologado para o Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, de acordo com o CNTC (BRASIL, 2016). Possui certificações intermediárias de Qualificação Profissional conforme descrito a seguir:



Figura 3 – Itinerário formativo
Fonte: CEETEPS (2019, p. 23)

Na instituição analisada, verificou-se que foram reunidos profissionais da área, docentes, especialistas, supervisão educacional para estudo do material produzido pela CBO – Classificação Brasileira de Ocupações – e para análise das necessidades do próprio mercado de trabalho, assim como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Uma sequência de encontros de trabalho previamente planejados possibilitou uma reflexão maior e produziu a construção de um currículo mais afinado com esse mercado. O Laboratório de Currículo possibilitou, também, a construção de uma metodologia adequada para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem e sistema de avaliação, que pretendem garantir a construção das competências propostas nos Planos de Curso.

O mercado de atuação do profissional de Cozinha é bastante amplo. Segundo o Plano de Curso vigente, este profissional pode atuar em diversas frentes como: restaurantes, bares, meios de hospedagem, refeitórios, catering, buffet, cruzeiros marítimos e embarcações (CEETEPS, 2019, p. 13).

Para elaboração dos Planos de Cursos, foram utilizados os Catálogos Nacionais de Curso do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) e a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2002) através da síntese de ocupações profissionais cabíveis aos profissionais de Cozinha:

TÍTULOS – Profissões da área de Cozinha - CBO
Cozinheiro geral - cozinheiro de restaurante, merendeiro
Cozinheiro do serviço doméstico
Cozinheiro industrial – cozinheiro de restaurante de indústria
Cozinheiro de hospital – cozinheiro hospitalar
Cozinheiro de embarcações – cozinheiro de bordo
Auxiliar nos serviços de alimentação

Tabela 3 – Profissões da área de cozinha - CBO

Fonte: CEETEPS (2019, p. 11)

Para que o plano de curso atenda às necessidades do mercado, a instituição analisada utiliza como base para elaboração e reelaboração dos planos de curso seguindo preceitos dos eixos tecnológicos descritos pelo MEC, e por meio das parcerias com o setor produtivo e o mercado de trabalho, como principal diretriz do planejamento curricular.

O MEC através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), que é um referencial normativo específico para subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, incluindo as certificações em qualificações profissionais. Juntamente com as demandas do mundo trabalho, educacionais e sociais, que são instituídos pela Portaria MEC nº 780 (16/07/2008) sendo sua atualização de responsabilidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). A Resolução CNE/CEB n. 01 de 2014, que está na sua 3ª edição é a utilizada como referencial para elaboração dos cursos atualmente.

Conforme descrito no CNTC (BRASIL, 2016), o curso Técnico em Cozinha está elencado no Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer juntamente dos outros doze eixos tecnológicos deste documento com suas respectivas caracterizações. Segundo o CNTC (BRASIL, 2016):

O eixo tecnológico de TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; historicidade e cultura; línguas estrangeiras; ciência, tecnologia e inovação; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; ética profissional. (BRASIL, 2016, p. 246).

O curso técnico em cozinha aparece juntamente de outros seis cursos que compõem o Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Conforme o CNTC (BRASIL, 2016), o curso é apresentado com o 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. (BRASIL, 2016, p. 248).

Além do perfil de conclusão, o mesmo documento apresenta a infraestrutura mínima requerida para a realização do curso, os campos de atuação, as normas associadas ao exercício profissional, que neste caso, por não haver regulamentação conforme descrito anteriormente, o profissional é pautado pelas normas de higiene e segurança alimentar por meio da Portaria Secretária de Vigilância da Saúde (SVS) que responde pelo Ministério da Saúde, nº 326/1997 e da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 12/2001. RDC nº 216/2004.

Seguindo os preceitos de melhoria constante do ensino-aprendizagem, descritos inclusive no CNTC (BRASIL, 2016), e após estudos e análises junto ao setor produtivo, o Centro Paula Souza por meio do GFAC do Laboratório de Currículos, atualizou o plano de curso do técnico em cozinha que passou a ser oferecido nas unidades pertencentes ao CPS, a partir do 2º semestre de 2019 com carga reduzida, ou seja, 1 ano, mantendo a carga horária mínima estabelecida pelo CNTC (BRASIL, 2016) de 800 horas. O novo formato começou a ser implantado no segundo semestre de 2019 nas escolas técnicas. As observações referidas ao funcionamento deste novo plano de curso são documentadas e encaminhadas ao GFAC para possíveis correções, alterações conforme descritas no por Araújo e Demai (2019):

Acompanhamento da implantação de novos currículos: currículos inéditos ou reelaborados acompanhados anualmente por membros da Cetec e das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). Média: 20 a 30 currículos/ano (ARAUJO; DEMAI, 2019, p. 36).

O plano do curso Técnico em cozinha possui de forma descritiva a matriz curricular que é um Documento legal em forma de quadro representativo da disposição dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias (teóricas e práticas). É documento oficial que aprova a instauração de uma habilitação profissional técnica de nível médio em uma determinada Unidade Escolar, em determinado recorte temporal (semestre ou ano letivo), a partir de uma legislação (federal e estadual) e a responsabilização de um Diretor de Escola e de um Supervisor Educacional. (CEETEPS, 2019, p. 84) e está assim estruturada:

MATRIZ CURRICULAR – 1º SEMESTRE DE 2020					SPdoc – Protocolo (Nº/Ano)			
Unidade Escolar				Código		Município		
Eixo Tecnológico	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER			Habilitação Profissional de TÉCNICO EM COZINHA			Plano de Curso	385
Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB nº 6, de 20-9-2012; Resolução SE nº 78, de 7-11-2008; Decreto Federal nº 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18-6-2014; Deliberação CEE 162, de 12-11-2018; Indicação CEE 169/2018. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 1645, de 12-6-2019, publicada no Diário Oficial de 13-6-2019 – Poder Executivo – Seção I – página 53.								
MÓDULO I – 1º semestre de 2020				MÓDULO II – 2º semestre de 2020				
Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)			
	Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total	
I.1 – Técnicas de Cozinha e Restaurante	00	100	100	II.1 – Cozinha Brasileira	00	100	100	
I.2 – Higiene e Segurança nos Serviços de Alimentação	60	00	60	II.2 – Cozinha Internacional e Contemporânea	00	100	100	
I.3 – Aplicativos Informatizados	00	40	40	II.3 – Panificação e Confeitaria	00	100	100	
I.4 – Técnicas Dietéticas e Nutrição	00	100	100	II.4 – Ética e Cidadania Organizacional	40	00	40	
I.5 – Hospitalidade e Eventos Gastronômicos	00	100	100	II.5 – Organização de Portfólio Profissional	00	60	60	
I.6 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	00	40	II.6 – Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Cozinha	00	100	100	
I.7 – Inglês Instrumental	60	00	60					
TOTAL	160	340	500	TOTAL	40	460	500	
MÓDULO I SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA				MÓDULOS I + II Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR DE COZINHA Habilitação Profissional de TÉCNICO EM COZINHA				
Total da Carga Horária Teórica	200 horas-aula			Trabalho de Conclusão de Curso	80 horas			
Total da Carga Horária Prática	800 horas-aula			Estágio Supervisionado	Este curso não requer Estágio Supervisionado.			
Observação	A carga horária descrita como prática é aquela com possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.8 do Plano de Curso.							
Data: ____/____/____				Homologação: ____/____/____				
DIRETOR DE ETEC (Assinatura e carimbo)				SUPERVISOR EDUCACIONAL (Assinatura e carimbo)				

Figura 4 – Matriz Curricular Curso Técnico em Cozinha
Fonte: CEETEPS, (2019, p. 137)

A matriz curricular do curso Técnico em Cozinha prevê a relação entre competências, habilidades e bases tecnológicas e são intrinsecamente relacionadas entre si, tendo em vista a macro competência de solucionar problemas do mundo do trabalho. Em relação aos conceitos de competências, de habilidade, de conhecimento e de valor, transcrevemos trecho do Parecer CNE/CEB n.º 16/99:

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (CEETEPS, 2019, p. 84).

Sendo assim, a prática e a formação profissional devem estar alinhadas à proposta do curso, e segundo Rehem (2009): [...] o professor de educação profissional deve ter um qualificativo complementar: que ensina a trabalhar, que o educa para o desempenho de dada profissão. E ainda acrescenta: [...] que educar para o trabalho deve implicar, também, na formação integral do homem (REHEM, 2009, p. 107).

A análise da matriz curricular permite-nos verificar que (CEETEPS, 2019):

O 1º módulo do curso, que abrange os componentes curriculares, de base específica: Técnicas de Cozinha e Restaurante; Técnicas Dietéticas e Nutrição; Higiene e Segurança nos Serviços de Alimentação; são considerados como “âncoras” por conterem a base para o entendimento das práticas profissionais exigidas pela área de cozinha. Nesse sentido, a prática docente requer conhecimento tácito ao ministrar esses componentes alicerces dos demais cursos. Ainda no 1º módulo, de forma complementar, o componente curricular: Hospitalidade e Eventos Gastronômicos, tem em sua descrição a análise dos aspectos históricos e culturais da gastronomia além de executar diferentes tipos de eventos gastronômicos. A abrangência deste componente pode exigir ainda mais do docente responsável em sua prática docente. Os demais componentes curriculares, de base comum aos cursos, contemplam a transversalidade entre os eixos: Aplicativos Informatizados; Linguagem, Trabalho e Tecnologia e Inglês Instrumental.

O 2º módulo do curso Técnico em Cozinha, apresenta os componentes específicos: Cozinha Brasileira; Cozinha Internacional e Contemporânea; Panificação e Confeitaria; que em essência, auxiliam no desenvolvimento dos saberes do discente a partir da base certificada no módulo inicial. Dessa forma, o componente de Portfólio Profissional, está presente na descrição de todos os componentes descritos no plano de curso, considerados de carga horária 100% prática, ou seja, ministradas com o auxílio de laboratórios de prática

profissional, com a intencionalidade de simular os ambientes profissionais do mercado de trabalho. A componente Ética e Cidadania Organizacional é tida como transversal e comum aos demais eixos, inerente à todas as áreas profissionais. Para o fechamento do ciclo, há o componente: Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Cozinha. A função deste último, conforme descrito no plano, é: captar tendências de uso, consumo e expectativas, criando produtos e serviços adequados aos clientes, além de analisar dados e informações obtidas de pesquisas empíricas e bibliográficas e propor soluções parametrizadas por viabilidade técnica e econômica aos problemas identificados no âmbito da área profissional.

A partir da análise do cenário da Educação Profissional e Tecnológica, o GFAC elabora as adequações cabíveis ao plano de curso, inclusive da matriz curricular, desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional, até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação – MEC. O laboratório de currículos do GFAC tem como princípio:

O Currículo Escolar em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é definido, no Centro Paula Souza (CPS), como ‘esquema teórico-metodológico destinado à formação de perfis profissionais, ou seja: o conjunto de competências e atribuições que um profissional é capaz de desempenhar em determinado cargo ou função ou como profissional autônomo’ (ARAÚJO; DEMAI, 2019, p. 22).

A figura a seguir demonstra quais os caminhos percorridos pelo GFAC para elaboração ou reelaboração de um determinado currículo:

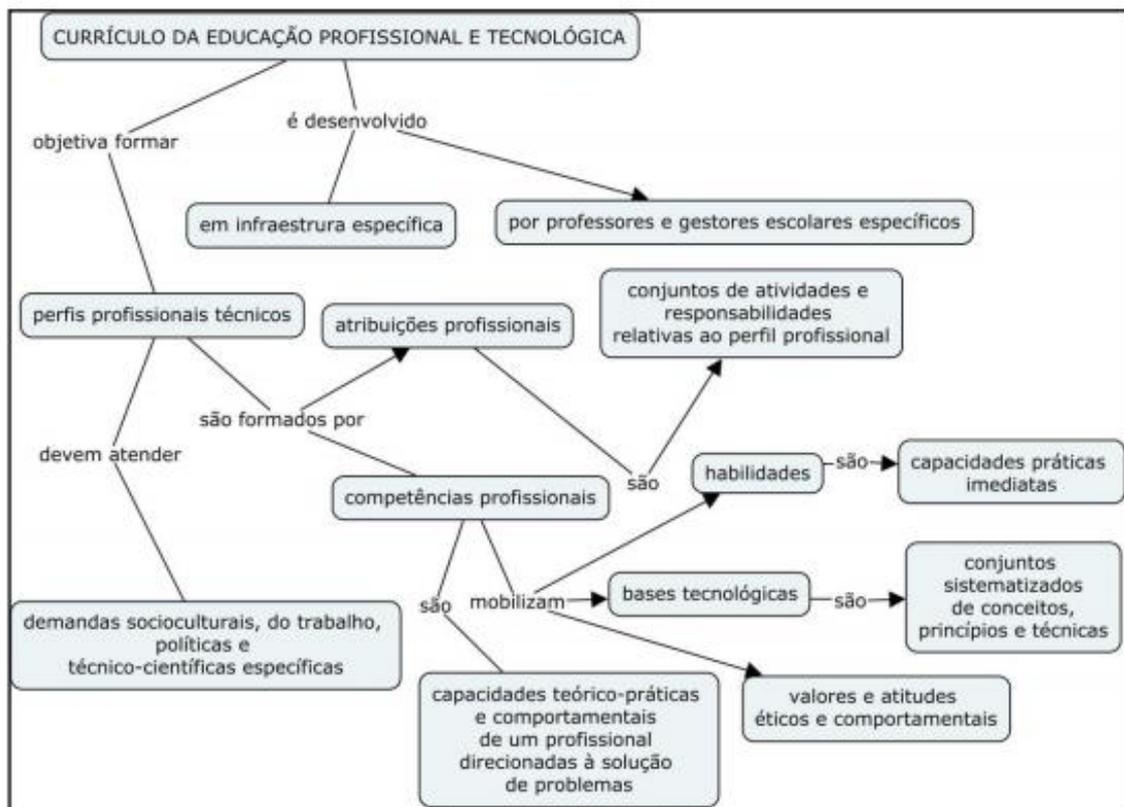


Figura 5 – Mapa Conceitual da concepção e organização do currículo em Educação Profissional e Tecnológica
 Fonte: ARAÚJO; DEMAI (2019, p. 35)

No mapa conceitual descrito anteriormente, permite-nos observar que a elaboração de um novo curso, ou no caso em especial do objeto desse estudo, a reorganização da estrutura curricular, que dentre outros aspectos, o objetivo de formar perfis profissionais técnicos, e que em suma devem atender as demandas socioculturais, do trabalho, políticas e técnico-científicas específicas. Diante disso, a necessidade de o currículo ser desenvolvido por professores específicos, ou seja, que possuam domínio técnico e experiência no mundo do trabalho, permitindo assim que a construção do perfil profissional discente, esperado ao término do curso esteja adequado a atender às demandas do mercado de trabalho.

A matriz curricular vigente do curso técnico em cozinha teve a colaboração docentes especialistas para revisão e a implantação. Diversos aspectos profissionais foram discutidos levando em consideração a experiência profissional da equipe de professores especialistas e a realidade do mercado profissional atual. Dessa forma, a diminuição de 1,5 ano para 1 ano se deve principalmente para a rápida inserção do egresso ao mundo do trabalho, que busca profissionais em constante evolução e que requer aprendizado técnico e experiência profissional que vão além das habilidades técnicas para manusear e preparar alimentos, conforme descrito do Guia de Carreiras e Profissões (CEETEPS, 2019).

Conforme descrito no plano de curso vigente (2019), a estrutura modular segue o seguinte preceito:

O currículo da Habilitação Profissional de **TÉCNICO EM COZINHA** foi organizado dando atendimento ao que determinam as legislações: Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996 (e suas respectivas atualizações), Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014, Resolução CNE/CEB nº 6, de 20-9-2012, Resolução SE nº 78, de 7-11-2008, Decreto Federal nº 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18-6-2014, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, Deliberação CEE 162/2018, Indicação CEE 169/2018, assim como as competências profissionais identificadas pelo Ceeteps, com a participação da comunidade escolar e de representantes do mundo do trabalho. (CEETEPS, 2019, p. 22)

O mesmo documento cita a organização curricular da habilitação profissional de técnico em cozinha em consonância com o Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer e sua estrutura em módulos articulados e correspondentes à qualificação profissional de nível técnico identificada no mundo do trabalho.

Para que o egresso do curso em Técnico em Cozinha adquira ao término: qualidades éticas nas relações interpessoais, tendo em vista as exigências, o crescimento e a diversidade do mercado de trabalho no campo gastronômico, a formação tem enfoque na educação profissional, com formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável e zelando pela saúde dos clientes (CEETEPS, 2019, p. 8).

A área de atuação em cozinha, como já citada, é relativamente nova. Os docentes que ministram aulas nessa área possuem diversas formações, que não necessariamente e obrigatoriamente devem ser formados em gastronomia. Há professores com formação diversa como nutricionistas, engenheiro de alimentos, turismólogos, hoteleiros, administração e várias outras áreas. Segundo o atual plano de ensino da instituição de ensino pesquisada, a contratação de docentes, feita por meio de concurso público ou processo seletivo, seguindo as normas institucionais, devem ser licenciados na área profissional ou graduados na área do componente curricular.

Assim, como no quadro a seguir, podemos analisar quais áreas de formação são possíveis para o docente atuar em um determinado componente do curso técnico em cozinha (CEETEPS, 2019, p. 113-114):

COMPONENTE CURRICULAR	TITULAÇÃO
Cozinha Internacional e Contemporânea	Alimentos ("EII" - Técnico com Formação Pedagógica) Ciência(s) dos Alimentos Engenharia de Alimentos Gastronomia Hotelaria Nutrição Nutrição e Dietética ("EII" - Técnico com Formação Pedagógica) Tecnologia em Gastronomia Tecnologia em Hotelaria Tecnologia em Turismo e Hotelaria Tecnologia em(de) Alimentos Turismo com Ênfase em Hotelaria Turismo e Hotelaria

Tabela 4 – Componente Curricular e Titulação Docente
 Fonte: CEETEPS (2019, p. 113-114)

A análise do quadro permite-nos observar que, no exemplo do Componente Curricular intitulado Cozinha Internacional e Contemporânea pertencente ao Curso Técnico em Cozinha da instituição pesquisada, há uma de titulações possíveis para profissionais oriundos de diversas áreas distintas de formação e que estão habilitados pelo Catálogo de Requisitos, mesmo que suas formações não sendo específicas da área de cozinha e gastronomia, podem ministrar aulas no referido curso.

Esses profissionais devem possuir experiência profissional, mas aprenderam a cozinhar de diversas maneiras, o que faz que possuam modelos muito distintos de ensinar a cozinhar e não têm formação pedagógica específica para exercer a docência, o que muitas vezes pode dificultar a prática docente e o entendimento do aluno. Essa pluralidade de formações e experiências dos professores dificulta a definição do perfil para a prática docente para o curso técnico em cozinha, objeto desse estudo.

Como mecanismo para minimizar as dificuldades encontradas pela prática docente, verifica-se a necessidade da constante formação dos formadores de profissionais técnicos e que nos permite questionar: quem é o sujeito dessa formação? Conforme descrito por Rehem (2009), formar professores para atuar na educação profissional técnica, requer, necessariamente, domínio no campo específico do conhecimento, que deverá transformar em conhecimentos ensináveis no nível de exigência do profissional técnico (REHEM, 2009, p. 98).

Freire (2000), apresenta exemplos que abrem possibilidades de reflexão sobre a formação docente:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro [...] (FREIRE, 2000, p. 23).

Dessa forma, é de suma importância que o perfil discente seja conhecido e sirva como norteador para a prática docente, e sua respectiva formação, que deve atender de forma significativa e mais próxima da realidade e das necessidades do mundo do trabalho. Ao concluir o curso, o egresso deverá ter construído um rol de competências gerais, tais como:

Perfil do egresso Técnico em Cozinha
• planejar e organizar o trabalho na perspectiva de atendimento integral e de qualidade;
• interpretar e aplicar as normas de segurança alimentar de acordo com as portarias vigentes;
• apurar custos e determinar preços;
• gerenciar recursos humanos e materiais em serviços de alimentação;
• identificar os princípios que devem nortear a alimentação humana, tendo como base a ciência da nutrição e as disponibilidades de locais para alimentos;
• sistematizar e produzir relatórios a partir de observações e informações coletadas de acordo com a ABNT;
• programar e adequar a preparação de cardápios de alimentos e bebidas para eventos;
• identificar a importância da gastronomia para a área de Turismo e Hospitalidade;
• definir áreas de trabalho para recebimento, armazenamento, pré-preparo e preparo de alimentos e bebidas;
• desenvolver normas técnicas de prestação de serviços de sala e bar (<i>mise en place</i>);
• identificar métodos adequados de seleção, classificação, armazenamento, higienização, pré-preparo e preparo de gêneros perecíveis e não perecíveis;
• organizar espaços físicos de alimentação, prevendo seus ambientes, uso e articulação funcional e fluxo de trabalho e de pessoas de acordo com os princípios ergonômicos;
• identificar os diferentes tipos de bebidas e suas formas de utilização;
• adotar postura ética, princípios de relacionamento humano, cidadania, linguagem adequada na comunicação com clientes e grupos de trabalho.

Tabela 5: Perfil do Egresso Técnico em Cozinha

Fonte: CEETEPS (2019, p. 13)

Este último item, considerado de fundamental importância para todas as áreas profissionais tem caráter especial para os profissionais, que desejam atuar na área de Cozinha, e, por não haver até o momento a regulamentação da profissão, que está em discussão na Câmara dos Deputados por meio do Projeto de Lei n. 6.049-B, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Cozinheiro; tendo pareceres: da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação, com emenda (relator: DEP. JOVAIR ARANTES); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste, com emendas, e da Emenda da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (relator: DEP. ARNALDO FARIA DE SÁ), que descreve:

Desse modo, a necessidade de regulamentar o exercício dessa importante profissão tem muitos propósitos: a) garantir, por meio de uma maior controle sobre a formação e a conduta dos cozinheiros, que os consumidores não correrão riscos sanitários; b) contribuir para o aperfeiçoamento profissional do cozinheiro e de toda a cadeia de empreendimentos produtivos ligados ao ramo de alimentação, que hoje responde por milhares de empregos e necessita tornar-se competitivo de acordo com os padrões de qualidade internacionais para continuar a atrair investimentos para o setor. c) valorizar a profissão e o profissional, estimulando o ingresso de novos talentos para a cozinha. Sendo, pois, inegável a importância da aprovação dessa matéria, pedimos, aos nossos pares, o necessário apoio para a aprovação do Projeto. (BRASIL, 2005, p. 5)

O projeto de lei prevê, a partir da regulamentação, uma série de atos que serão colocados em prática por meio do exercício profissional, e que está pautado na educação profissional. O referido plano de curso vigente da instituição analisada aborda todos os quesitos, que embora ainda não tem efeito legal, entende-se do ponto de vista acadêmico e profissional como primordiais para a completa formação dos alunos visando o mercado de trabalho.

Diante do exposto, deve-se considerar que a formação do profissional de cozinha, o chamado Técnico, com formação após 1 ano de curso, perspassando por diversos níveis para o desenvolvimento das competências profissionais e habilidades, construção sólida científico e tecnológico da teoria e assim, desenvolver habilidades a partir de bases tecnológicas/científicas resultando em competência relacionada à capacidade de solucionar problemas, de modo racional e planejado, de acordo com transformações sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se estudar as possíveis correlações entre o trabalho docente e o perfil docente esperado a partir da análise do plano de curso do Técnico em Cozinha do Centro Paula Souza.

Teve como premissa conhecer sobre os saberes docentes habilitados para o referido curso, objetivando contribuir para reflexão sobre a formação e a prática desses docentes e suas contribuições para formação do aluno, que ao chegar ao mundo do trabalho se depara com diversos desafios, inerentes à profissão que exige um rol de conhecimentos e habilidades técnicas que serão intensificadas e reconhecidas ao longo do exercício e jornada profissional.

Durante muito tempo, acreditou-se que a formação do docente acontecia com base em cursos sistemáticos de formação, o docente habilitado para ministrar no curso técnico. Para tanto, deve ter conhecimento acadêmico, comprovado por diplomas para lecionar neste curso, e possuir conhecimento prático e vivência/experiência profissional para atuar como professor em uma área de atuação tão específica, e que demanda cada vez indivíduos capacitados e comprometidos com o perfil profissional exigido.

Ao concluir esta pesquisa, podemos perceber alguns pontos relevantes na docência:

- Deve-se percorrer um longo caminho e uma série de saberes adquiridos ao longo da vida que são originados de diversas fontes como relatado por Tardiff (2002): saberes adquiridos com a família e no ambiente social, saberes de formação escolar não especializado, saberes da formação para o magistério e saberes adquiridos na própria prática pedagógica com seus pares e com os alunos;
- Os fatores relevantes para formação do bom professor são: experiência profissional em estabelecimentos de serviços de alimentação, no caso da formação específica para área de cozinha, subsidiando dessa forma o aprimoramento de suas habilidades, prazer pelo ato de ensinar, pela docência e dedicação ao que se propõe fazer através do ensinar.
- A formação acadêmica apesar de ser fator primordial para o exercício da profissão docente precisa estar aliada à competência em determinada área, e assim permita com que exercício da docência seja de forma satisfatória. Nesta perspectiva o fator primordial para o professor de cozinha e gastronomia é ser profissional da área em que atua.

A área da gastronomia como curso, descrito nesta pesquisa como relativamente nova no Brasil e, em ascensão, necessita de professores de práticas titulados e com formação específica para docência. Há grande necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as necessidades formativas de professores de gastronomia, objetivando o desenvolvimento de programas para formação inicial e continuada de professores.

No mapa conceitual descrito pudemos observar a importância dos conectores com o objetivo de formar os perfis de formação dos profissionais técnicos a partir da formação docente, de forma especializada e com o desenvolvimento por professores especialistas.

Relato e concluo que, pelo fato de os cursos da área de cozinha e gastronomia serem recentes no Brasil, há grandes possibilidades de continuidade desse trabalho, buscando conhecer como o discurso docente, dentro dos laboratórios gastronômicos e salas de aulas, se materializam na prática. Quais as diferenças de atuação de professores titulados dos não titulados. Como ocorre a docência de gastronomia em países europeus, onde a gastronomia já ganhou espaços renomados, em comparação ao Brasil. Como se dá a formação de professores de gastronomia em outros países.

Esta pesquisa não se esgota aqui. Estudos mais aprofundados podem ser desenvolvidas, através de 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 nesta área de atuação, e, desta forma, obter informações qualitativas e quantitativas acerca do tema proposto e suas implicações educacionais, sociais e culturais, no campo da cozinha e da gastronomia.

Finalizo com uma citação do catalão Josep Muñoz Redón, ganhador do prêmio Sent Soví 2004, de literatura gastronômica:

O entendimento não digere bem as ideias cruas, pois a metafísica está na cozinha. A única coisa que temos de fazer é ir buscá-la ali. Também é uma boa preocupação para que a filosofia não seja prelúdio da fuga do pensamento. O pensamento é ou aprendido ou uma farsa. A gastronomia é a arte de condimentar os alimentos para produzir felicidade (REDOM, 2008).

A preocupação com o sabor e aparência do prato é o amadurecimento da cultura gastronômica. A experiência profissional adquirida é fundamental para que o alcance do prazer pelo ato de ensinar seja alcançado, alicerçado pelo aprimoramento de suas habilidades técnicas e especialmente importantes para a prática docente no curso técnico em cozinha, e a sua

contribuição para formação do futuro profissional desta área de atuação. Ser professor dessa área vai além de panelas e fogões, e sim, ter a percepção para educar a partir do cuidado com a sua própria formação. Convém ressaltar que, a continuidade deste trabalho pode seguir contribuindo para a formação docente e o currículo profissional, e assim auxiliar na conquista da educação pela excelência da hospitalidade: dar, receber e contribuir.

REFERÊNCIAS

ABIA. **Abia divulga balanço do setor de alimentos e bebidas.** 2017 Disponível em: https://www.abia.org.br/vsn/tmp_2.aspx?id=319 Acesso em jan 2020.

ABRASEL. **Pesquisa São Paulo tem 60 mil bares e restaurantes.** 2019. Disponível em: <http://www.abrasel.com.br/component/content/article/7-noticias/4998-27012017-cozinhas-multiculturais-sustentam-as-atividades-na-capital-gastronomica-do-pais>>. Acesso em 20 set 2019.

ARAÚJO, Almério Melquíades. DEMAI, Fernanda de Melo (Org.) **Currículo Escolar em Laboratório: a educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

ALMEIDA, Fernando Carvalho. Artigo: Muito além da panela... Universidade do Sagrado Coração - USC. Bauru, 2005. In TOLEDO, Rosana Fernandez Medina. **De cozinheiro a gastrônomo: um olhar para formação do professor de gastronomia.** São Paulo: UNICID, 2010. 83 p.

ARAUJO, Jesuína Cássia Santiago. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento institucional. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas.** Curitiba: Champagnat, 2004.

BOING, Luiz Alberto. **A Profissionalização Docente** in CENTRO PEDAGÓGICO PEDRO ARRUPE. VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-actualizada-pl.html>> Acesso em 06 nov 2019a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.049-B/2005, de 10 de março de 2009. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Cozinheiro.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1862A66122B9071ACA5296DEFD7D3520.node2?codteor=817167&filename=Avulso+-PL+6049/2005> Acesso em 06 nov 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> Acesso em jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

BRASIL. Ministério do Turismo. **A importância da gastronomia para o turismo brasileiro.** 2013. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/4708-a-importancia-da-gastronomia-para-o-turismo-brasileiro.html>> Acesso em 25 abr 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 fev 2020.

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.

BRANDÃO, 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.

CAMPOS, Silmara de. PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, Corinta. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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 fev 2020.

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

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: 05 jan 2020a.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Cozinha.** Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/etec/cozinha.asp>>. Acesso em: 01 janeiro 2020.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Plano de curso para habilitação profissional de técnico em cozinha.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Regimento comum das Etec.** 2013. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/regimento-comum-etec/>> Acesso em janeiro 2020.

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 23 de fev 2020.

CORDÃO, Francisco Aparecido. MORAES, Francisco de. **Educação profissional no brasil – síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: Senac, 2017.

ELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

FRANCO, Ariovaldo Franco. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia.** 2ª Ed. rev. São Paulo: Senac, 2001.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIXA, Dolores. CHAVES, Gutta. **Gastronomia no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **A sala de Aula e Seus Símbolos.** (coord.) Trindade, D.F. (coleção conhecimento e vida) São Paulo: Ícone, 2004.

GARCIA, Adilson de Campos. DORSA, Arlinda Cantero. OLIVEIRA, Edilene Maria de. **Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória.** Minas Gerais: Revista Vozes dos Vales - UFVJM - Nº 13 - Ano VII - 05/2018 Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>>. Acesso em 06 nov 2019.

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

GOMES, Heloisa Maria. MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Senac, 2004.

GÓMEZ, Pérez Angel. **O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo** in: NÓVOA, Antonio (Coord). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Docência na universidade.** 9ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Francisco de. KULLER, José Antonio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional. Desafios, experiências e propostas.** São Paulo: Senac, 2016.

- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação** (Coord). Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PETEROSSI, Helena Gemignani. MENINO, Sérgio Eugenio. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.
- PIMENTA, Selma Guarrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REDÓN, Josep Muñoz. **A Cozinha do Pensamento**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2009.
- SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Alessandra Xavier. **Educação Profissional e mobilidade internacional: um estudo de caso**. 74f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.
- SANTOS, Jurandir. **Educação profissional e práticas de avaliação**. 2ª ed. São Paulo: Senac, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SENAC SÃO PAULO – Grande Hotel São Pedro. **História do Grande Hotel Águas de São Pedro**. 2019. Disponível em: <<http://www.grandehotelsenac.com.br/br/sao-pedro/historia>>. Acesso em 21 out 2019.
- SESI, Serviço Social de Apoio à Indústria. **Cresce procura por cursos do Cozinha Brasil em todo o país**. Disponível em: <<http://www.fiepi.com.br/fiepi/noticias/geral/cresce-procura-por-cursos-do-cozinha-brasil-em-todo-o-pais-2555.html>>. Acesso em 25 abr 2019.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação** (Coord.) Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TOLEDO, Rosana Fernandez Medina. **A importância da fundamentação teórica na formação do professor de gastronomia**. In: Revista de Ensaios Acadêmicos. São Paulo: Hotec, número 1, p. 59-64, 2º semestre, 2006.
- TOLEDO, Rosana Fernandez Medina. **De cozinheiro a gastrônomo: um olhar para formação do professor de gastronomia**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNICID, 2010. 83 p.; anexos.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

THOMAS, Jérôme. “**As crianças tupinambás e sua educação no século XVI**: ternura, dor, obediência.” Em *Revista Brasileira de História da Educação, Maringá/PR, vol 14, nº 1(34), pp. 23-47*. Trad. Carmen Lucia Soares. Maringá: RBHE, jan-abr 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38862/pdf_11>. Acesso em 06 nov 2019.

TREVISAN, Leonardo. Educação & trabalho. **As receitas inglesas na era da instabilidade**. São Paulo: Senac, 2001.