

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

BRUNO DOS SANTOS MONTEIRO

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O EXERCÍCIO DO
TRABALHO POR PROJETOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

São Paulo
Março/2024

BRUNO DOS SANTOS MONTEIRO

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O EXERCÍCIO DO
TRABALHO POR PROJETOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo
Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS
GRETHA ARAUJO FARIA CRB8-10879

Monteiro, Bruno dos Santos
M775s Saberes docentes na educação profissional: o exercício do
trabalho por projetos na formação profissional / Bruno dos Santos
Monteiro. – São Paulo: CPS, 2024.
65 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

1. Saberes docentes. 2. Trabalho docente. 3. Educação
profissional. 4. Interdisciplinaridade. I. Prados, Rosália Maria Netto.
II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III.
Título.

BRUNO DOS SANTOS MONTEIRO

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O EXERCÍCIO DO
TRABALHO POR PROJETOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Documento assinado digitalmente
 ROSALIA MARIA NETTO PRADOS
Data: 19/03/2024 11:02:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
 VANIA DE MORAES
Data: 20/03/2024 18:56:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Vania de Moraes (externo)
Examinador Externo - UNITAU

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA CASTILHO SANTANA
Data: 19/03/2024 15:27:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Fernanda Castilho Santana (interno)
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 14 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todos da unidade de pós-graduação, extensão e pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) – em especial ao corpo docente e colegas de turma – pela oportunidade de fazer parte do corpo discente e pelos aprendizados e conhecimentos compartilhados.

Agradeço as avaliadoras Profa. Dra. Vania de Moraes e Profa. Dra. Fernanda Castilho Santana, quais gentilmente compuseram às bancas de qualificação e defesa e contribuíram com seus respectivos conhecimentos para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Agradeço também aos meus amigos, familiares e colegas de trabalho pela compreensão, motivação, otimismo e pela torcida para o meu sucesso profissional.

E, especialmente, agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados pela maestria na condução desta dissertação. Sua incansável confiança, dedicação, carinho e atenção foram essenciais para a concretização desta.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*)

RESUMO

MONTEIRO, S. Bruno. **Saberes docentes na educação profissional: o exercício do trabalho por projetos na formação profissional** 65f. Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

O presente estudo foi desenvolvido no programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na linha de pesquisa Formação do Formador, concentrado no projeto de Saberes e Trabalho Docente. Este tema trata de saberes e o trabalho docente por projetos. Justifica-se o interesse neste estudo, já que discutir a formação continuada do docente é relevante em educação profissional, pois esta se encontra em constante mudança, dadas as especificidades e exigências da sociedade contemporânea e mercado de trabalho. Teve como objetivos: contribuir com as práticas docentes, por meio da análise de saberes e práticas pedagógicas interdisciplinares, para o desenvolvimento do trabalho por projetos, ressaltando a importância da formação continuada do docente atuante na educação profissional; explicitar a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, elencando suas características e peculiaridades no cenário educacional; discutir acerca do planejamento de trabalho por projetos no curso técnico em Gastronomia realizados em uma escola técnica estadual localizada na cidade de São Paulo e prospectar como produto um projeto de formação continuada para professores atuantes na educação profissional. O método utilizado foi o de pesquisa exploratória e descritiva, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, por meio da análise e observação de uma prática educacional de desenvolvimento de um projeto em uma unidade estadual de ensino técnico. Além da revisão bibliográfica, a fim de se fundamentar presente a observação participante apresenta-se, também, uma pesquisa de campo para coletar informações sobre o objeto de estudo em questão. Os resultados da prática do projeto está contextualizado neste estudo e os dados obtidos pela pesquisa sobre a temática demonstram que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais efetivo e significativo para os discentes, quando se unem saberes, resultando em práticas interdisciplinares durante a formação profissional.

Palavras-chave: Saberes docentes; Trabalho docente; Educação Profissional; Interdisciplinaridade

ABSTRACT

MONTEIRO, S. Bruno. **Saberes docentes na educação profissional: o exercício do trabalho por projetos na formação profissional** 65f. Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

The present study was developed in the Master's program in Management and Development of Professional Education, at the Paula Souza State Center for Technological Education, in the Trainer Training research line, focused on the Knowledge and Teaching Work project. This theme deals with knowledge and teaching work through projects. The interest in this study is justified, since discussing the continuing education of teachers is relevant in professional education, as this is constantly changing, given the specificities and demands of contemporary society and the job market. Its objectives were: to contribute to teaching practices, through the analysis of knowledge and interdisciplinary pedagogical practices, for the development of project work, highlighting the importance of continued training for teachers working in professional education; explain interdisciplinarity, multidisciplinary and transdisciplinarity in professional and technological education, listing their characteristics and peculiarities in the educational scenario; discuss the planning of project work in the technical course in Gastronomy carried out at a state technical school located in the city of São Paulo and prospect as a product a continuing training project for teachers working in professional education. The method used was exploratory and descriptive research, of an applied nature and a qualitative approach, through the analysis and observation of an educational practice of developing a project in a state technical education unit. In addition to the bibliographical review, in order to support participant observation, field research is also presented to collect information about the object of study in question. The results of the project practice are contextualized in this study and the data obtained through research on the subject demonstrate that the teaching-learning process becomes more effective and meaningful for students, when knowledge is combined, resulting in interdisciplinary practices during professional training.

Keywords: Teaching knowledge; Teaching work; Professional education; Interdisciplinarity

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estrutura do trabalho por projetos.....	20
Quadro 02: Principais características esperadas do profissional.....	22
Quadro 03: Itinerário formativo do curso técnico em Gastronomia.....	34
Quadro 04: Proposta de carga horária por componente curricular do curso técnico em Gastronomia – módulo I.....	35
Quadro 05: Proposta de carga horária por componente curricular do curso técnico em Gastronomia – módulo II.....	35
Quadro 06: Roteiro da entrevista semiestruturada.....	38
Quadro 07: Escopo da proposta de produto.....	40
Quadro 08: Cargos e funções na prática pedagógica.....	43
Quadro 09: Recursos necessários para a prática pedagógica.....	44
Quadro 10: Matriz de responsabilidades: pré-evento.....	44
Quadro 11: Matriz de responsabilidades: trans-evento.....	44
Quadro 12: Matriz de responsabilidades: pós-evento.....	45
Quadro 13: Cargos e funções no trans-evento.....	45
Quadro 14: Programação preliminar do evento.....	46
Quadro 15: Formação requerida para ser docente no curso técnico em Gastronomia.....	47
Quadro 16: Escopo da proposta de produto.....	54

LISTA DE SIGLAS

CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNE/CEB/CP/CES/CEB	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDTCC	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PTCC	Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso
PTD	Plano de Trabalho Docente
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Educação profissional e suas metodologias de ensino.....	16
1.2 Ensino por competências e trabalhos baseados em projetos.....	19
1.3 A formação do formador e a formação continuada.....	24
1.4 A Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como formas de articulação.....	29
1.5 A Organização Curricular e o Trabalho com Projetos.....	32
1.6 O Cenário Gastronômico e a Formação Profissional em Gastronomia.....	33
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA.....	37
CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	41
3.1 Os componentes curriculares do curso técnico em gastronomia envolvidos no projeto.....	41
3.2 O trabalho por projetos em ação – planejamento e organização.....	42
3.3 O trabalho por projetos em ação – execução.....	46
3.4 Relato de experiência dos docentes envolvidos no projeto.....	47
3.5 Análise dos relatos de experiência dos docentes envolvidos no projeto.....	47
3.6 Proposta de produto: formação continuada para os docentes atuantes na educação profissional.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	58
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA....	62
ANEXO B – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA.....	63
APÊNDICE A – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL.....	64
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	65
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	66

INTRODUÇÃO

Com o anseio em explorar o exercício da interdisciplinaridade, por meio do trabalho com projetos na educação profissional – especificamente no curso técnico em Gastronomia –, nasce o presente estudo. Formigoni (2013) afirma que é inegável na atualidade a necessidade de integração entre as mais diversas áreas do saber para melhor preparar os estudantes para enfrentamento de novos desafios. Essa interação e integração podem ser realizadas através de diversas perspectivas, dentre elas a multidisciplinar – em que há o prevalectimento da soma de conhecimento de diversas áreas –; a interdisciplinar – em que o enfoque é o trabalho colaborativo entre diferentes áreas – ou a transdisciplinar – em que a interação é mais profunda e resulta em uma apropriação mais significativa e abrangente do conhecimento de uma determinada área a outra.

O mercado gastronômico gera grandes oportunidades de negócios, visto que, no Brasil, a alimentação fora do lar representa 33% dos gastos com alimentos e bebidas, o que deve levar todo setor de *food service* a movimentar por volta de R\$ 300 bilhões ao ano. Nesse aspecto, o segmento tem se mostrado um dos mais fortes da economia brasileira, atraindo empreendedores e impulsionando quem já trabalha no ramo. Diante dessa realidade expansiva, faz-se necessário investir na formação de profissionais Técnicos em Gastronomia, pois as operações dos estabelecimentos de processamento de alimentos só terão sucesso se empregarem mão de obra qualificada e atualizada, imprescindível para operação e transformação do insumo em produto. (Felix, 2021).

Segundo Dellors (2014), quanto à educação para o século XXI, todos devem repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade neste cenário em que se caracterizam progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, bem como a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços. Exatamente para se poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, caso se queira evitar o aumento do desemprego, da exclusão social ou das desigualdades de desenvolvimento. Justifica-se, portanto, a ênfase na educação profissional e tecnológica.

Gonçalves e Ghedin (2010), em seus estudos, repensam sobre o trabalho docente atualmente. Os autores afirmam que para ser professor hoje é necessário apropriar-se das transformações que o mundo vive, adotar rigorosidade científica, comprometer-se com a

inclusão social de seus alunos e mobilizar-se de saberes por meio de trabalhos interdisciplinares, além de conhecimentos específicos e de experiências com os colegas professores, abarcando também a comunidade escolar. Os autores ainda afirmam ainda que é necessário fazer ver a necessidade da escola, fundamentando o trabalho pedagógico com práticas eficientes que estejam condizentes com o contexto social vivido, fomentando a formação continuada dos professores. Sendo assim, em educação profissional, os docentes devem preparar os discentes para o mundo do trabalho com práticas em consonância com as exigências do mesmo.

Segundo o Parecer CNE/CES nº 277, de 7 de dezembro de 2006, sobre nova forma de organização da educação profissional e tecnológica, propõe-se uma reorganização da educação profissional e tecnológica, de acordo com uma nova metodologia que reúne os cursos em eixos temáticos. Esse Parecer considerou que o atual e acelerado progresso científico e tecnológico estaria produzindo um novo conceito, a “convergência interdisciplinar”, com impactos importantes na organização da produção social.

O crescente interesse pelo estudo da interdisciplinaridade, atualmente, é verificado em várias pesquisas e, concomitantemente, observa-se a interação dos especialistas de diversas disciplinas, apontando o processo de reorganização do saber, conforme evidenciam os estudos de Hernandez (1998), Kilpatrick (1918) e Fazenda (1992). Japiassu (1976) salienta que “trata-se de um gigantesco, mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam.” (Japiassu, 1976, p. 32).

Na educação profissional e tecnológica, a formação de nível técnico em gastronomia está alocada no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Nesse eixo, objetivam a formação e a qualificação de jovens e adultos para atuarem nos diferentes segmentos do setor. Por se tratar de um curso parcialmente prático, cabe ao docente desenvolver técnicas dinâmicas e atuar com metodologias ativas, além do domínio dos componentes atribuídos para formação do futuro profissional, de modo que é necessária uma reflexão sobre uma formação docente contínua.

Hernández (1998) discute a temática e define o trabalho por projetos não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade. Hernández (1988), em suas reflexões, enfatiza, ainda, que o trabalho por projetos não deve ser encarado como uma alternativa puramente metodológica,

mas como uma maneira de repensar a função da escola.

Ribeiro (2005) define metodologias ativas como “o processo de aprendizagem em que os alunos estão engajados em atividades que os façam refletir sobre as ideias propostas e sobre como elas estão sendo utilizadas”. O mesmo autor cita que aprender com metodologias ativas torna o aluno mais confiante para tomar decisões e para aplicar seus conhecimentos na prática.

Para Bastos (2006) as metodologias ativas são “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Várias são as formas de trabalhar-se com elas, independente do instrumento utilizado, a principal premissa do uso de metodologias ativas é proporcionar ao aluno empregar conceitos, fazer análise, coletar dados e por fim, concluir a situação estudada, dando oportunidade ao aluno de vivenciar situações que podem ser encontradas na vida pessoal ou profissional.

Nos dias atuais, no momento em que os educadores discutem cada vez mais a importância da aprendizagem significativa, metodologias ativas e novas perspectivas de ensino, surge o anseio em despertar um olhar transdisciplinar através deste estudo, que permita novas formas de conhecimento compatíveis com o cenário atual. Após a compreensão da complexidade na qual estamos inseridos detecta-se a necessidade da implantação de técnicas que tornem o processo de ensino-aprendizagem horizontalizado para o estabelecimento do saber.

O presente estudo surge com base na análise de resultados de uma prática pedagógica interdisciplinar realizada em uma escola técnica estadual de São Paulo que tornou possível o desenvolvimento a transdisciplinaridade e assim, prospectar um modelo de formação continuada para os demais docentes atuantes na educação profissional, objetivando ampliar e aperfeiçoar a prática estudada.

Para norteá-lo, foi levantada a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a relevância dos saberes sobre interdisciplinaridade e o trabalho com projetos na formação continuada do docente?

Este estudo teve como objetivo geral contribuir com as práticas docentes através da análise de saberes e práticas docentes interdisciplinares para o desenvolvimento do trabalho por projetos, ressaltando a importância da formação continuada do docente atuante na educação profissional.

Os objetivos específicos são: explicitar a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, elencando suas características e peculiaridades no cenário educacional; discutir acerca do planejamento do trabalho por projetos no curso técnico em Gastronomia realizado em uma escola técnica estadual localizada na cidade de São Paulo – SP e prospectar um projeto de formação continuada para os demais professores atuantes na educação profissional.

O processo metodológico foi realizado por meio de pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa. O método utilizado foi o de pesquisa exploratória e descritiva – em que se descreve minuciosamente o objeto de estudo que trata da análise sobre o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar por projeto.

Para fundamentar as reflexões e discussões deste estudo acerca do tema, no primeiro capítulo foi utilizada a revisão de literatura, a qual ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica com a proposta de descerrar conceitos sobre a questão de pesquisa levantada.

No segundo capítulo, após a fundamentação teórica, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de coletar informações referente à temática através da análise e percepção do pesquisador. Ocorreu também a observação participante no evento, que proporcionou ao professor-pesquisador o rápido acesso a dados sobre situações do contexto durante o desenvolvimento do projeto. Junto à observação participante, foi realizada uma pesquisa de campo descritiva, a qual possibilitou observar e coletar dados, a fim de realizar entrevistas com docentes envolvidos no desenvolvimento do projeto observado.

No terceiro capítulo, análise e discussão, apresentam-se os resultados alcançados que foram compilados e analisados qualitativamente, segundo a base teórica do estudo, bem como uma análise de conteúdo, a partir das entrevistas com os docentes envolvidos no trabalho com projetos. E seguem as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é explicitado um breve histórico sobre a educação profissional, metodologias de ensino baseado em competências e reflexões sobre o trabalho por projetos. Contextualiza-se também a formação do formador e a importância da formação continuada, com contribuições sobre práticas educativas de Zabala (2010) e, apresentam-se os conceitos e dimensões da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo Morin (2000).

1.1 Educação Profissional e suas Metodologias de Ensino

Medeiros Neta, Pereira, Rocha e Nascimento (2018) apresentam um paralelo entre as Leis de diretrizes e bases. A primeira LDB, Lei n. 4.024/61, efetivou-se após o primeiro período de redemocratização do país, sucedendo ao estado novo. Após o regime ditatorial, quando os militares assumiram o comando do país, surge a Lei n. 5.692/711. Por fim, surge a Lei n. 9.394/96 – sendo a terceira LDB – decorrente das mudanças na sociedade brasileira, após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) no processo de redemocratização do país.

A partir da Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), observam-se retificações e alterações ao longo dos anos. Entre 1998 e 2002, diretrizes curriculares nacionais foram definidas para a educação profissional de nível técnico e tecnológico, fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e no Parecer CNE/CP nº 29/2002. Entre 2004 e 2008, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, houve a definição de diretrizes nacionais para estágios supervisionados de alunos em curso na educação profissional e de ensino médio. Em 9 de julho de 2008 a Resolução CNE/CEB nº 3/2008 fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. Ainda em 2008 a Lei 11.741 inseriu importantes retificações no Capítulo III do Título V da LDB, onde abarcou o tratamento da "da Educação Profissional e Tecnológica", introduzindo também uma nova Seção no Capítulo II, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

Em meados de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, aprovando assim o novo Plano Nacional de Educação. O mesmo prevê “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à

educação profissional”, prevê também “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”.

Por fim, em 2017, surge a Lei nº 13.415/2017, introduzindo alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), houve a inclusão do itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. O novo texto abarca os critérios que devem ser adotados na oferta da educação, devendo considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, e também “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”

Após leituras de obras de autores seminais – aqui citados, ao longo do estudo – em educação profissional, podemos entender a mesma como um conjunto de práticas pedagógicas – teóricas e práticas – que objetivam formar profissionais para atender a demanda do mercado de trabalho em eixos específicos. O exercício da formação profissional ocorre através de cursos de formação inicial, cursos de formação continuada, cursos de extensão, cursos de qualificação profissional e dos tradicionais cursos técnicos. Esses cursos geralmente estão alicerçados em competências e habilidades que são requeridas pelo mercado de trabalho para o exercício em práticas específicas de cada eixo profissional.

Vieira e Junior (2016) afirmam que a educação profissional é presente na vida do homem desde os tempos antigos, quando o processo de ensino e aprendizagem ocorrida por meio de práticas, repetições e observações dos processos. Nesse contexto, aprendia-se por ensaio e erro.

Em seus estudos, Vieira e Junior (2016) refletem em seus estudos que a educação profissional se consolidou no fim do século XVIII, a partir da Revolução Industrial – qual ocorreu na Inglaterra – marcando a transição de processos, passando da produção artesanal para a produção por máquinas.

A partir dessa transição, Vieira e Junior (2016) contextualizam a necessidade do preparo de profissionais para contribuir com os processos técnicos. Já não se podia aprender por ensaio e erro, com qualquer pessoa da comunidade. Era preciso que o trabalhador tivesse um conhecimento técnico.

Com as profundas alterações nas relações de produção e capital, Vieira e Junior (2016) comentam sobre a necessidade de difusão das técnicas, preparando gerações futuras para a continuidade dos ofícios, se tornou imperiosa. Aprender por ensaio e erro já não era tolerável, surgiu a necessidade do trabalhador com conhecimento técnico, operacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta em seu artigo 9.º, inciso I, que é atribuição da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação estabelece a estratégia de ampliar: a oferta do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular; de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior. Por fim, é estabelecido elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio; a relação de alunos (as) por professor; o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica (Vieira; Junior, 2016).

Em 6 de junho de 2012, o Ministério da Educação expediu um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), composto por treze eixos tecnológicos: “ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo; hospitalidade e lazer” (Brasil, 2012, p. 32).

Com base em Vieira e Junior (2016), os autores afirmam que respectivo Plano Nacional de Educação comenta sobre a necessidade de produção de material didático e o desenvolvimento de currículos com metodologias de ensino e instrumentos de avaliação aplicáveis a realidade do ensino profissional.

Vieira e Junior (2016) discorrem em seus estudos sobre o processo de formação continuada dos docentes atuantes na educação profissional – qual também está previsto no Plano Nacional de Educação – sendo uma das estratégias que pode garantir a eficiência do programa, a empregabilidade dos discentes e a conclusão com êxito do processo de formação na educação da educação profissional.

Através do exposto, pode-se afirmar que a educação profissional no Brasil corrobora com o desenvolvimento do país, formando diversos profissionais para atuar em diferentes áreas.

1.2 Ensino por Competências e Trabalhos Baseados em Projetos

O método de trabalho por projetos não objetiva "quebrar a disciplina", as mesmas permanecem como base da organização escolar. A interdisciplinaridade pode ser entendida como pilar para práticas integradoras entre as disciplinas que formam o currículo escolar.

Hernandez (1998) trata essas orientações como projetos de trabalho. Nessa metodologia o conhecimento é edificado entre aspectos cognitivos, onde os discentes aprendem fazendo, participando, debatendo, estabelecendo relações, tomando decisões e interferindo na realidade, sendo considerado um processo global. Hernandez (1998), afirma que os projetos de trabalho são discutidos não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, a fim de aumentar a compreensão dos alunos sobre o conhecimento disseminado fora da escola.

Segundo Hernandez (1998), as práticas de ensino baseadas em projetos são consideradas práticas educacionais "desde que Kilpatrick trouxe algumas das contribuições de Dewey¹– para a sala de aula em 1919", ele é considerado um dos maiores teóricos do século XX.

A proposta se difundiu a partir do movimento Escola Nova no Brasil, por volta da década de 1930, por intermédio de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Na abordagem proposta por Hernandez, o educador sai do papel de "transmissor de conteúdo" e torna-se pesquisador, enquanto os alunos, tornam-se agentes ativos no processo de ensino. Nesse conceito, os autores desenvolvem alguns pressupostos que podem permitir:

- 1) o tratamento da informação
- 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a constituição de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández, 1998, p. 37).

De acordo como Xavier, Vivacqua, Macedo e Xavier (2014) as fases de vida de um projeto são divididas em cinco etapas: iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle, e encerramento. A fase de iniciação do projeto tem como premissa obter o

¹John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo, no Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

reconhecimento de que o projeto ou fase deve ser iniciado. Já no planejamento do projeto é definido as estratégias de trabalho que serão adotadas para execução do mesmo. Durante a execução, monitoramento e controle do projeto, ocorre a realização das atividades previstas para o projeto e asseguramento de que o que foi planejado está sendo executado corretamente. Durante o encerramento do projeto, avalia-se os resultados obtidos.

A seguir, observamos o quadro que ilustra a estrutura do trabalho por projetos na concepção de Hernández, iniciando pela abordagem, posteriormente abarcando o professor e o aluno e por fim, explicitando a estrutura do currículo e do processo de avaliação:

Quadro 01: Estrutura do trabalho por projetos

Abordagem	Globalização e resolução de problemas relacionados aos cotidianos dos educandos, alternativa a fragmentação curricular
Professor	Facilitador, pesquisador e guia do processo de ensino-aprendizagem
Aluno	Protagonista da própria aprendizagem, autônomo e planejador
Currículo	Organização baseada em temas, problemas e ideias chave
Avaliação	Centralizada na relação dos conceitos e nos procedimentos

Fonte: Adaptado de Lamas (2022)

Seguindo as ideias de Hernandez (1998) e Lamas (2022), a partir do quadro acima, entendemos o processo do trabalho por projetos. Com essa metodologia, é possível desenvolver competências e habilidades nos alunos, quais são necessárias no mercado de trabalho e geralmente são requeridas no plano de curso técnico em Gastronomia.

Através dos mesmos, com base em Hernandez (1998) e Lamas (2022) é possível constatar o desenvolvimento de competências e habilidades como o exercício da comunicação, do trabalho em equipe, da liderança e a da resolução. No entanto, para que essas competências e habilidades sejam desenvolvidas com maestria, é importante que o projeto seja extremamente estruturado e planejado, com objetivos claros e definidos. É importante ressaltar a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo função do mesmo atuar como facilitador, auxiliando os alunos ao longo do planejamento, execução e avaliação do projeto.

Santomé (1988) comenta sobre a proposta educacional de William H. Kilpatrick (1918), qual é centrada no método de projetos. Na concepção de Kilpatrick (1918), essa abordagem pedagógica objetiva promover uma melhor inserção dos alunos em seu meio ambiente e desenvolver sua autonomia. Refletindo sobre, entendemos que Kilpatrick (1918) crê que a educação tradicional prioriza apenas a transmissão de conceitos científicos e conhecimentos de forma passiva, sem conexão com a realidade dos alunos.

A proposta de Kilpatrick – comenta Santomé (1988) – estrutura cada curso e cada etapa do currículo dos mesmos em torno de projetos. Para estruturar esses projetos, apresentam-se quatro passos principais:

1. Definição do propósito do projeto: A participação ativa e efetiva dos discentes na definição do objetivo do projeto é de extrema importância. Propõem-se então, a identificação de um problema ou desafio de seu contexto social para que um projeto seja estruturado.
2. Realização da estratégia de trabalho: Os discentes, então, devem elaborar um “plano de ataque”, detalhando como serão as etapas do projeto, os recursos que serão necessários para a realização do mesmo e as estratégias para resolução do problema identificado.
3. Execução do projeto: Os discentes colocam em prática o “plano de ataque”, realizando então, pesquisas, atividades práticas, experimentos, discussões e demais atividades relacionadas ao projeto.
4. Avaliação do projeto realizado: Ao término das atividades, os discentes devem realizar a avaliação do projeto, refletindo acerca do processo, experiências obtidas e resultados alcançados. O processo de avaliação por parte dos discentes é fundamental para o desenvolver da autonomia e da criticidade dos mesmos.

Seminal em projetos, Kilpatrick (1918) com a proposta do trabalho por projetos, objetiva superar as limitações da educação tradicional, enfatizando o desenvolver da aprendizagem significativa, ativa e integrada, qual prepara melhor o discente para o contexto pessoal e profissional.

Zanona (2015) comenta que a palavra “competência” tem sido utilizada de forma exaustiva na academia e no contexto corporativo. Ainda segundo Zanona (2015), o termo

competência, no setor produtivo ou no contexto educacional enseja diversos entendimentos.

Segundo Sacristán (2011), no contexto educacional, não há uma definição consensual para o termo “competência”. Segundo o autor há diversos e diferentes significados. O termo foi efetivado verticalmente através de leis e decretos de caráter obrigatório na educação profissional.

Zanona (2015) reflete e afirma que o desenvolvimento da educação por meio de competências é uma proposta inovadora, porém, falta compreensão de seu real significado. Sem o preparo dos educadores, o ensino por competência acaba sendo utilizado apenas para fins burocráticos.

O enfoque do ensino por competência, segundo Sacristán (2011), é visto de diversas perspectivas. Para alguns é a forma de educar pessoas para mercados competitivos e que se modificam com rapidez; para outros, a abordagem forma o sujeito de maneira submissa às necessidades do mercado.

A seguir, observamos o quadro que explicita as principais características esperadas do profissional na visão de Zanona (2015):

Quadro 02: Principais características esperadas do profissional

O profissional: aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa

Saber agir e reagir com pertinência	Saber o que fazer; Saber ir além do prescrito; Saber escolher na urgência; Saber arbitrar, negociar, decidir; Saber encadear ações de acordo com uma finalidade
Saber combinar recursos e mobilizá-los num contexto	Saber construir competências a partir de recursos; Saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidades), mas também dos recursos de seu meio.
Saber transpor	Saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo; Saber distanciar-se, funcionar em “dupla direção”; Saber utilizar seus metac conhecimentos para modelizar; Saber determinar e interpretar indicadores de contexto Saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.

Saber aprender e aprender a aprender	Saber tirar as lições da experiência; Saber transformar a sua ação em experiência; Saber descrever como se aprende; Saber agir em circuito duplo de aprendizagem
Saber envolver-se	Saber envolver sua subjetividade; Saber assumir riscos; Saber empreender; Ética profissional

Fonte: Zanona (2015)

Zanona (2015) afirma que segundo os documentos que definem a educação profissional no Brasil, o foco da educação profissional se desloca do ensino conteudista para o ensino por competência, do ensino para a aprendizagem. Nessa modalidade, passa-se ter como foco o desenvolvimento do sujeito que está a aprender, que está construindo o saber. No ensino por competência, Zanona (2015) comenta que o sujeito precisa ser protagonista e pensante no processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades relatadas anteriormente referente à compreensão da abordagem por competências, a presente reflexão propõe-se a identificar práticas pedagógicas e componente curriculares que promovem o desenvolvimento de competências por meio de projetos interdisciplinares.

Seguindo as ideias de Zanona (2015) o trabalho por projetos possibilita o ensino por competências, pois transpassa a linearidade. Em um curso técnico, o ensino normalmente inicia de forma tradicional, onde o professor trabalha os conceitos básicos e introduz teorias com base no currículo formado por bases tecnológicas. No ensino com projetos, o processo se torna desafiador pois as atividades são desenvolvidas de diversas modalidades, quais muitas fogem do controle tradicional do professor sobre o aluno, especialmente em turmas numerosas.

Zanona (2015) ainda acentua que a inquietação dos alunos em situações “caóticas” causadas pela prática de projetos favorece a busca pelo conhecimento, seja em livros, apostilas, internet ou no próprio contexto familiar, claro, intermediado pelo professor.

Com base nas ideias de Zanona (2015), podemos afirmar que o componente de “trabalho de conclusão de curso (TCC)” é um ótimo exemplo de trabalho por projetos. Os discentes são

motivados a identificar demandas em seu cotidiano profissional, domiciliar e social. O discente ainda é incentivado a realizar pesquisas de campo para efetivação de possíveis demandas, realizar levantamento de custos e estudos de viabilidade a fim de viabilizar a inserção do projeto no mercado.

1.3 A Formação do Formador e a Formação Continuada

Neste trecho, com base nas reflexões de Nóvoa (2019) refletiremos sobre a consolidação do modelo escolar que ocorre no mundo em meados do século XIX, há cerca de 150 anos. O mesmo relata que politicamente, os estados assumiram a responsabilidade pelo provimento da educação e impuseram a escolaridade obrigatória, objetivando criar uma identidade cívica e nacional. Surge então a escola pública, laica e gratuita, tornando-se elemento central no ciclo construtivo dos estados-nação.

Para que o processo construtivo dos estados-nação com base na escola se efetivasse, Nóvoa (2019) afirma que seria necessário o estado instituir a criação de um corpo docente profissional qualificado, remunerado e gerido pelo poder público. Nesse momento, a profissionalização do professor torna-se um fator decisivo em relação ao modelo escolar que seria produzido.

Nóvoa (2019) ilustrando com palavras a configuração escolar, qual perdura até os dias atuais: edificação própria organizada de forma padronizada, onde os discentes são dispostos em fileiras voltados à lousa. As turmas são organizadas por faixa etária e nível de aprendizado através da avaliação realizada regularmente pelos docentes com base no currículo e programas de ensino. Além de transmitir conhecimento, os docentes se tornam responsáveis por realizar a gestão comportamental dos discentes no respectivo espaço.

Em meados do século XIX ilustram o papel do professor frente à produção inicial do modelo escolar. Nóvoa (2019) afirma que a ideia inicial é que a escola é definida como um espaço educativo padronizado. A escola também é vista como responsável pela formação integral de crianças e jovens. No início do século XXI, torna-se claro que o modelo escolar precisa ser revisto e adaptado para o cenário atual, acompanhando os aspectos tecnológicos e abarcando as novas formas de aprendizado. Para que o modelo escolar seja revisto, aperfeiçoado e atualizado se faz necessária a formação continuada do professor.

Perrenoud et al. (2002), em suas obras, afirma a necessidade do preparo dos professores

para o enfrentamento dos desafios da sociedade atual. O autor defende a formação continuada dos professores e afirma que a mesma deve ser trilhada com base no desenvolvimento de competências e habilidades, o que versa com a premissa da educação profissional.

Na atualidade, Nóvoa (2019) afirma que a escola pública aparenta estar inadaptada ao cenário atual, como se não tivesse conseguido caminhar para os anos atuais do século XXI. Muitas promessas, reformas e investimentos do poder público na educação permanecem congelados, o que acaba resultando em uma escola pública com deficiências no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade revela que os espaços atuais promovem uma grande incapacidade de pensar e planejar o futuro.

Existem algumas tendências de reformas educacionais com base em lógicas de privatização segundo Nóvoa (2019). Essas lógicas procuram ultrapassar as dificuldades – até então enfrentadas – com processos de individualização da aprendizagem. Do ponto de vista social, percebe-se o anseio em formar crianças com hábitos, culturas e crenças de sua comunidade de origem, ou seja, uma espécie de educação domiciliar – que gera um enorme retrocesso frente ao cenário atual –, do ponto de vista econômico, denuncia-se a incapacidade de gestão do estado, abrindo espaço para instituições privadas, visando diminuir o papel do estado na educação.

Refletindo acerca das ideias de Nóvoa (2019), observamos que no excerto acima existe um discurso exacerbado sobre a aprendizagem e que outras dimensões da educação ficam em segundo plano. Percebemos também que a tendência de individualização de ensino citadas acima desvalorizam o sentido coletivo do ambiente escolar.

Nóvoa (2019) sugere que a mudança se faça com base em uma matriz cultural e científica, enfatizando a importância do conhecimento, não cedendo às ideologias do “*back to basics*”, ou seja, a escola mínima de antigamente, resumida no ler, escrever e contar e também em uma escola abarcada em projetos que resultam em dificuldades no renovar das práticas pedagógicas. Nóvoa (2019) alerta que mais vale trabalhar a construção de um espaço público de educação articulado com a realidade local e com demais instituições, associações e grupos ao invés de transbordar o espaço com projetos ilusórios que não dialogam com a comunidade escolar e as novas necessidades. Com base nas perspectivas de Nóvoa (2019), sugere-se que o plano organizacional acompanhe as dinâmicas de inovação que ocorrem em diversos locais, tornando o espaço escolar aberto à novas metodologias de trabalho e pedagogias.

Para que haja um novo ambiente, Nóvoa (2019) defende um espaço educativo com diversidade de espaços, práticas cooperativas e de trabalho comum, relações estreitas com o mercado profissional, pesquisa e conhecimento, há a necessidade de mudança na formação de professores. Ao afirmar o excerto, o autor reconhece que há práticas nas universidades que oferecem licenciaturas que não dialogam com a formação propícia de professores para os dias atuais do século XXI.

Para Libâneo (1998) a formação de professores deve estar direcionada ao desenvolvimento de competências profissionais, quais possibilitam a atuação do docente de forma reflexiva e crítica diante dos desafios da atualidade. O autor ressalta que a formação dos professores deve estar alicerçada em três pilares fundamentais: conhecimentos teóricos, formação ética e práticas pedagógicas. No pilar teórico, é enfatizado a importância do domínio dos conteúdos que são ensinados, bem como a compreensão das teorias e concepções pedagógicas. No pilar da formação ética, destaca-se a importância do comprometimento dos professores com a formação integral dos alunos, respeitando a diversidade social e cultural e promovendo a atuação de forma crítica e reflexiva. No pilar de práticas pedagógicas, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de estratégias diversificadas para a efetivação do processo de aprendizagem, considerando as diferentes formas de aprender dos alunos.

Nóvoa (2019) ainda retoma no que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, quando a indiferença foi quase que total, onde até pouco tempo atrás a tarefa era incumbida a escolas “normais” que ofereciam magistério e não incumbidas ao nível superior.

Hoje, com a oferta de licenciaturas, Nóvoa (2019) ressalta que precisamos sair do comum, ou seja, além de dominar os conteúdos a serem ensinados, é necessário que haja incentivo à formação de professores com cursos que promovam o encontro de docentes e a articulação entre saberes e práticas na profissão.

Nóvoa (2019), por fim, comenta sobre o ciclo do desenvolvimento profissional do docente com base na formação continuada. Nos dias atuais, ver um professor ministrando aulas com práticas tradicionais – utilizando de quadro de giz e/ou com avaliações exclusivas e não inclusivas – deve ser substituída por professores trabalhando em conjunto, em espaços criativos e com projetos que interliguem os saberes. A formação continuada se faz necessária para que essas práticas sejam difundidas e aplicadas no contexto atual.

Segundo Saviani (2009), as primeiras experiências de formação de professores no Brasil teriam início na primeira metade do século XIX, com a criação de escolas mútuas de ensino, nas quais os professores precisariam se instruir nessa modalidade de ensino. No entanto, não é uma escola específica de formação de professores. Esta foi uma forma muito prática de formação em métodos que só mudaram após as reformas constitucionais de 1834, quando as províncias tomaram a iniciativa de criar escolas normais.

As escolas normais de nível primário e secundário, quais posteriormente foram agregadas ao ensino médio, tiveram protagonismo na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica em meados do século XX, até que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas.

Gatti, et al (2019) comenta que a partir da LDB no 9.394/1996 houve um marco decisivo que regulou a expansão de cursos de graduação voltados à formação de professores nos anos 2000. A exigência de certificação superior para lecionar nas mais diversas etapas da educação formal, de acordo com a lei, teve impacto significativo na formação de professores dos anos iniciais, já que para os anos finais do ensino fundamental e médio a formação superior já era requerida.

Gatti, et al (2019) comenta também que após a promulgação da LDB/96, o locus da formação de professores acabou sendo transferido para a esfera do nível superior. No início do século XXI, observou-se o dobro de matrículas nos cursos de licenciatura. O crescimento de matrículas no curso de Pedagogia também continua sendo expressivo.

Ainda de acordo com Gatti, et al (2019), o crescimento dos cursos de formação de professores não só tem sido acompanhado pela ampliação das oportunidades educacionais para a população como um todo, como também se evidencia no aumento do número de pessoas no ensino superior no país.

Gatti, et al (2019) defendem a necessidade de uma formação de professores mais robusta, que inclua bases teóricas sólidas, conhecimento pedagógico especializado e experiência de sala de aula no mundo real. Os autores também demonstram preocupações com a qualidade dos cursos de formação continuada ofertado aos professores da atualidade, sendo muitas vezes insuficiente e ineficaz na preparação desses profissionais para os desafios da prática docente. Ao longo das reflexões, Gatti, et al (2019) enfatizam também a importância da

reflexão crítica sobre a própria prática educativa no processo formativo continuado dos professores, estimulando os professores a analisar e avaliar continuamente seu próprio desempenho em sala de aula.

Peterossi e Menino (2017) citam que após a formalização do ensino técnico no Brasil – em meados de 1909 – a preocupação com a formação de professores se mostrou evidente. As Escolas de Aprendizes e Artífices (como as escolas que ofertavam o ensino técnico profissional eram conhecidas) contavam com dois tipos de professores: professores normalistas e professores recrutados no cenário da prática profissional.

Com base nessa constatação, Peterossi e Menino (2017) afirmam que faltava repertório teórico e uma formação pedagógica para esses profissionais estarem preparados para o ambiente escolar. Eis que surge cursos específicos de formação de professores – como exemplo os cursos de esquema I, II e formação pedagógica para a educação profissional – cursos que objetivam formar profissionais professores para atuar com técnicas, metodologias e recursos condizente com as premissas da educação profissional.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

Uma instituição pública estadual de ensino técnico e tecnológico na cidade de São Paulo promove, desde 1977, programas de formação de professores para atender à demanda de formação de professores dos próprios cursos. A instituição ainda oferta cursos de atualização técnica, formação continuada e em gestão escolar preferencialmente aos professores, coordenadores de área, chefes de departamento, diretores e outros servidores diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem das unidades de ensino. Instituições públicas, privadas e demais interessados podem participar desse processo de formação continuada, a partir de um acordo prévio de cooperação. A Unidade do Ensino Médio e Técnico da instituição, através da formação continuada de docentes e gestores, objetiva manter os cursos profissionalizantes técnicos e de graduação tecnológica, atualizados em metodologia de ensino.

1.4 A Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como formas de articulação

Morin (2000), é um filósofo e sociólogo francês. Em suas reflexões, o autor traz conceitos sobre a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O autor cita que as práticas são formas de articulação que buscam superar a fragmentação do conhecimento e que permitem uma compreensão mais complexa e integrada da realidade.

A multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são formas possíveis de articulação entre os diversos componentes curriculares. São estratégias de integração disciplinar para reunir as possibilidades de produção de conhecimento (Fazenda, 2013).

A multidisciplinaridade, segundo Morin (2000), é a forma mais simples de articulação. A mesma caracteriza-se pela soma de saberes de diferentes áreas sem integração total entre elas. Já a interdisciplinaridade, para Morin (2000), consiste na ruptura de fronteiras entre as disciplinas, permitindo assim a troca de ideias, metodologias e conceito entre elas. Por sua vez, a transdisciplinaridade, ainda segundo esse autor, além de integrar as disciplinas, busca transcender os seus limites, promovendo uma reflexão sobre o conjunto do conhecimento humano e sua relação com a realidade.

Com base nas reflexões de Morin (2000), podemos compreender a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas de articulação que buscam superar a fragmentação do conhecimento e permitir uma compreensão mais complexa e integrada da realidade. Cada uma dessas abordagens apresenta um grau diferente de integração entre as disciplinas envolvidas, e sua escolha dependerá do objetivo e do problema a ser estudado.

Em resumo, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são abordagens complementares que podem ajudar a resolver problemas complexos e lidar com questões que transcendem os limites de uma única disciplina.

A multidisciplinaridade visão menos compartilhada de todas as três visões. Cada professor especialista, faz suas próprias considerações levando em conta seus saberes prévios, sem estabelecer contato com os saberes diferentes do seu. (Morin, 2000).

Morin (2000) afirma que o maior desafio nesta linha de trabalho encontra-se na difícil localização da "via de interarticulação" entre as diferentes ciências. No trabalho multidisciplinar é escassa a intenção de se estabelecer relações diretas e integrativas entre as diversas disciplinas.

Estudos apontam que a interdisciplinaridade qualifica as relações entre duas ou mais disciplinas, componentes curriculares que, por meio dela, se correlacionam. Projetos interdisciplinares, pedagogicamente falando, é quando dois ou mais componentes curriculares se correlacionam em seus conteúdos visando aprofundar o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. (Brasil, 2010).

[...] O termo Interdisciplinaridade se compõe de um prefixo – inter – e de um sufixo – dade – que, ao se justaporem ao substantivo – disciplina – nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento dum organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida. A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpretada, esta supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-outro, a intersubjetividade (Assumpção, 2011, p. 23-24).

A interdisciplinaridade é um conceito complexo e multifacetado que tem sido discutido por diversos autores ao longo do tempo. Morin (2007, p. 56) reflete que “a interdisciplinaridade é a busca por uma unidade do conhecimento que se abre à diversidade dos saberes e não os suprime nem os reduz a uma unidade uniforme”. Já Foucault (1987, p. 98) afirma que “a interdisciplinaridade é um conjunto de práticas discursivas que se esforça para ultrapassar as fronteiras disciplinares, estabelecendo novas formas de articulação entre elas”. Piaget (1986, p. 87) também comenta que “a interdisciplinaridade é a cooperação entre as disciplinas que permite uma visão global dos problemas e ações educativas”. Já Gil (2023, p. 115) diz que “A interdisciplinaridade é a articulação de conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas para a solução de problemas complexos que não podem ser abordados por uma única disciplina”. Freire (1986, p. 44) também comenta que “a interdisciplinaridade é a capacidade de ler criticamente a realidade, a partir de diferentes perspectivas disciplinares e não

disciplinares, buscando compreendê-la de forma ampla e integrada".

A mesma tem sido vinculada como um dos aspectos fundamentais de uma educação de qualidade. Esse fato é confirmado pelo vertiginoso aumento nos últimos anos do estudo do tema em várias áreas de pesquisa em ensino ou educação, além da consagração na legislação brasileira da interdisciplinaridade como base de organização e sua institucionalização no currículo, já que 20% da carga horária anual da escola básica brasileira deve ser destinada a projetos interdisciplinares (Brasil, 2010).

O termo transdisciplinaridade foi difundido por Jean Piaget, em um evento sobre a interdisciplinaridade promovida pela Organização da Comunidade Europeia. O autor em questão a definiu como “etapa das relações interdisciplinares, etapa que situaria tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”. A proposta é ser uma abordagem científica, qual procura o envolvimento e entrelaçamento dos mais diversos componentes. (Weil, 1993, p. 39).

Segundo Fazenda (2013), a transdisciplinaridade seria uma ampliação da interdisciplinaridade, em que se cultivam as paixões escondidas no coração das pessoas. Assim, diferentemente da interdisciplinaridade que se fundamenta na disciplina, a transdisciplinaridade extrapola esses limites e baseia-se em conceitos como a paixão, o desejo, a intuição etc.

Para Nicolescu (2020, p. 54) "a transdisciplinaridade é um movimento para além das disciplinas, que busca uma compreensão global do mundo e da realidade, reconhecendo a complexidade e a incerteza como elementos fundamentais da existência". Já Morin (1981, p. 89) diz que "a transdisciplinaridade é um tipo de pensamento que reconhece a complexidade e a multidimensionalidade da realidade, buscando uma abordagem que integra diferentes perspectivas disciplinares e não disciplinares". Por sua vez, Piaget (1972, p. 24) reflete que "a transdisciplinaridade é a busca por uma compreensão global da realidade, que envolve a cooperação entre as disciplinas e a articulação de diferentes formas de conhecimento". Prigogine (1997, p. 15) diz que "a transdisciplinaridade é uma abordagem que reconhece a natureza complexa e não-linear dos sistemas naturais e sociais, buscando uma compreensão integrada e dinâmica dos fenômenos". Por fim, Santos (2008, p. 30) reflete que "a transdisciplinaridade é uma abordagem crítica e transformadora do conhecimento, que busca superar as limitações da epistemologia ocidental e promover uma pluralidade de saberes e culturas".

A mesma está vinculada também a “[...] questões relativas à complexidade, autoformação, ecoformação e heteroformação [...]” (Fazenda, 2013, p. 8), além de questões ambíguas como cura, amor, espiritualidade, negociação, reconhecimento, gratidão, respeito, desapego e humildade.

1.5 A Organização Curricular e o Trabalho com Projetos

Moreira e Candau (2008) definem a organização curricular como “um processo que envolve a seleção, sequenciamento, integração e avaliação dos conteúdos e práticas pedagógicas que compõem o currículo de um determinado curso ou programa de estudos”.

Com base nas reflexões de Moreira e Candau (2008), a organização curricular deve considerar questões como: objetivos da formação; competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem; seleção de conteúdos que permitam a construção do saber e o pensamento crítico; a integração entre metodologias interdisciplinares, que possibilitem aos discentes e aos docentes a articulação dos diferentes saberes.

No entanto, Moreira e Candau (2008) nos mostra que a organização curricular é um processo complexo e dinâmico que deve ser planejado de forma cuidadosa e crítica, considerando as especificidades do contexto em que está inserido e as demandas da sociedade e dos estudantes.

Lamas (2022) encontrou, em seus estudos, propostas de caráter interdisciplinar na legislação educacional brasileira. Dentre as propostas, cabe ressaltar a Resolução CNE/CP nº1 de 5 de janeiro de 2021, qual define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Também vale ressaltar a recente Deliberação CEE 207/2022 de 13 de abril de 2022 em sua Indicação CEE nº215/2022 que dispõe elementos norteadores para a formação de currículos, assegurando a interdisciplinaridade na prática pedagógica docente e no planejamento curricular, objetivando a superar a fragmentação de conhecimentos.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021, a qual aborda em seu Capítulo VI, art. 24, a estrutura e organização da educação profissional técnica de nível médio, Lamas (2022) comenta que, no inciso V da mesma, entende-se a organização curricular fragmentada em áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos e outros critérios e/ou formas de

organização, mediante os princípios da interdisciplinaridade e a conexão entre a teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo as reflexões de Lamas (2022), entende-se que o trabalho por projetos pode contribuir como prática de projetos integradores. Essa prática não objetiva a ruptura das disciplinas, visto que as mesmas continuam como base da organização escolar.

1.6 O Cenário Gastronômico e a Formação Profissional em Gastronomia

Atualmente, o curso técnico em Gastronomia é ofertado na cidade de São Paulo por instituições que atuam diretamente com o ensino profissional. Segundo o plano de curso técnico em Gastronomia da instituição analisada, a formação técnica em Gastronomia pretende atender a demanda de profissionais qualificados em bares, eventos, serviços de *catering*, lanchonetes, restaurantes, cozinhas industriais, meios de hospedagem, cruzeiros marítimos e embarcações turísticas e demais estabelecimentos que ofertem refeições.

O técnico em Gastronomia é o profissional que coordena a organização e a preparação do ambiente de trabalho da cozinha. Monitora o recebimento, a entrada, a saída e o armazenamento de mercadorias em estoque. Supervisiona o pré-preparo e a aplicação de técnicas de corte e cocção em alimentos. Prepara e finaliza produções gastronômicas. Produz e executa fichas técnicas operacionais para produções gastronômicas. Colabora com a elaboração e a revisão de cardápios. Intermedia as relações entre as equipes de cozinha, salão e bar, além de auxiliar na coordenação da equipe de cozinha (CEETEPS, 2023, p.13).

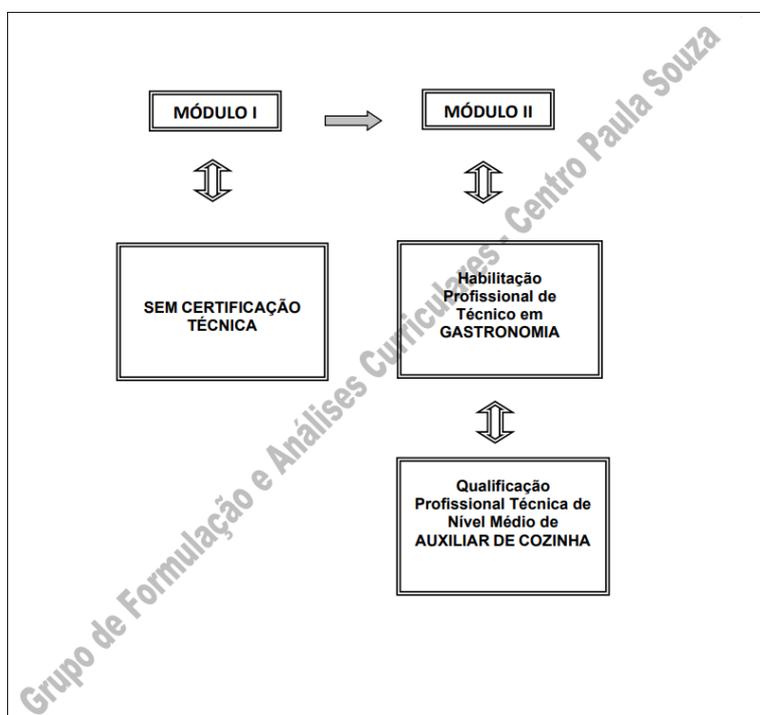
Ainda de acordo com o plano de curso técnico em Gastronomia, da instituição analisada, espera-se o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais nos discentes, entre elas a de “propor soluções parametrizadas por viabilidade técnica e econômica aos problemas identificados no âmbito da área profissional” e “evidenciar iniciativa e flexibilidade para adaptar-se aos novos protocolos e novas dinâmicas.”

O plano de curso técnico em Gastronomia da instituição analisada, diz que o currículo da Habilitação Profissional de técnico em Gastronomia foi organizado atendendo as seguintes legislações: Lei Federal nº 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CP nº 1, de 5-1-2021; 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, atendendo também as

competências profissionais identificadas pelo CEETEPS corroborando com a participação da comunidade escolar e de representantes do cenário profissional.

Analisando o plano de curso técnico em Gastronomia da instituição analisada, observa-se a organização curricular da habilitação profissional de técnico em Gastronomia estruturada em módulos. Os módulos são as organizações de saberes e conhecimentos de diversos campos disciplinares que, por meio de atividades formativas, compõem a formação prática e teórica. A seguir, observaremos o itinerário formativo do curso técnico em Gastronomia, composto por dois módulos:

Quadro 03: Itinerário formativo do curso técnico em Gastronomia



Fonte: GFAC-CEETEPS (2023)

Com base nas informações contidas no plano de curso técnico em Gastronomia estudado, o módulo I da formação profissional não oferece terminalidade e será destinado à construção de um conjunto de competências que subsidiarão o desenvolvimento de competências mais complexas, previstas para os módulos subsequentes. Ao concluir os módulos I e II, o discente estará apto a receber o título de técnico em Gastronomia e a qualificação profissional técnica de nível médio de auxiliar de cozinha – desde que tenha concluído o ensino médio –, por meio do diploma devidamente formalizado. A seguir, observaremos a proposta de carga horária por componente curricular do curso técnico em Gastronomia:

Quadro 04: Proposta de carga horária por componente curricular do curso técnico em Gastronomia – módulo I:

MÓDULO I – SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula					Total em Horas	Total em Horas – 2,5	
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total			Total – 2,5
I.1 - Aplicativos Informatizados	00	00	60	50	60	50	48	40
I.2 - Ética e Cidadania Organizacional	40	50	00	00	40	50	32	40
I.3 - Gastronomia e Hospitalidade	60	50	00	00	60	50	48	40
I.4 - Linguagem, Trabalho E Tecnologia	40	50	00	00	40	50	32	40
I.5 - Nutrição e Higiene dos Alimentos	00	00	100	100	100	100	80	80
I.6 - Panificação e Confeitaria	00	00	100	100	100	100	80	80
I.7 - Técnicas Gastronômicas I	00	00	100	100	100	100	80	80
Total	140	150	360	350	500	500	400	400

Fonte: GFAC-CEETEPS (2023)

Quadro 05: Proposta de carga horária por componente curricular do curso técnico em Gastronomia – módulo II:

MÓDULO II – Habilitação Profissional de Técnico em GASTRONOMIA

Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR DE COZINHA

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula					Total em Horas	Total em Horas – 2,5	
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total			Total – 2,5
II. 1 - Eventos Gastronômicos	00	00	100	100	100	100	80	80
II. 2 - Inglês Instrumental	40	50	00	00	40	50	32	40
II. 3 - Negócios em Gastronomia	60	50	00	00	60	50	48	40
II. 4 - Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Gastronomia	00	00	100	100	100	100	80	80
II. 5 - Produções Gastronômicas	00	00	100	100	100	100	80	80
II. 6 - Técnicas Gastronômicas II	00	00	100	100	100	100	80	80
Total	100	100	400	400	500	500	400	400

Fonte: GFAC-CEETEPS (2023)

A organização curricular acima se dá, a partir de competências, as quais direcionam o processo de ensino-aprendizagem para a construção da aprendizagem do discente. Nessa modalidade, entende-se que o discente é sujeito do seu próprio desenvolvimento. A problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação são articuladores básicos para a construção do processo de ensino-aprendizagem. O docente deve utilizar os preceitos citados para guiar sua prática pedagógica.

Por fim, analisando o plano de curso técnico em Gastronomia do CEETEPS (2023), percebe-se que a instituição valoriza o trabalho por projetos – principalmente nos trabalhos de conclusão de curso obrigatórios –. O docente atuante no ensino profissional – especificamente na formação técnica em gastronomia – deve promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências prévias do processo de ensino-aprendizagem, preparando assim o discente para solucionar problemas reais do cenário profissional.

O processo metodológico, descrito a seguir, concretizou este estudo, que iniciou por meio de teóricos fundantes para conceituar e descerrar os conceitos da interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentado o processo metodológico do presente estudo, que se iniciou com a revisão de literatura, objetivando conceituar a educação profissional e suas metodologias de ensino e trabalhos baseados em projetos, a formação do docente e sua formação continuada, além dos conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (Severino, 2009, p. 16).

É uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, por meio da análise e observação de uma prática educacional de desenvolvimento de um projeto em uma unidade estadual de ensino técnico. Além da observação participante apresenta-se, também, uma pesquisa de campo para coletar informações sobre o objeto de estudo em questão.

Esta pesquisa, portanto, trata da relevância dos saberes sobre interdisciplinaridade e projetos na formação continuada do docente para se efetivar o desenvolvimento de competências requeridas pelos planos de curso do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, visando o estabelecimento de hipóteses. Nessa abordagem, estão envolvidos levantamentos bibliográficos; entrevistas com pessoas que tiveram experiência real com o problema em estudo e a análise de exemplos que facilitem a compreensão.

Essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Gil, 2002, p.41).

A pesquisa descritiva também se fez presente, já que se caracteriza a observação participante, pois este pesquisador também foi sujeito, a fim de se analisar a prática no desenvolvimento do trabalho por projeto, além de dados do grupo de professores que foram entrevistados, elencando idade, sexo, origem, nível de escolaridade e seus saberes e trabalho docente com o tema do presente estudo na educação profissional.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (Gil, 2002, p.41).

A entrevista foi direcionada a dois sujeitos envolvidos no projeto, visto que o quadro de docentes que ministram aulas no curso técnico em Gastronomia é reduzido. A entrevista foi realizada através da plataforma *TEAMS*, escolhida por ser a atual ferramenta de trabalho remoto do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e por permitir a gravação dos depoimentos.

Quadro 06: Roteiro da entrevista semiestruturada

PERGUNTA	TEMA	REFERÊNCIA
Qual é a sua formação acadêmica e em que eixo profissional você atua?	Educação profissional; Formação do formador;	GATTI, B. A. PETEROSSO, H. G; MENINO, S. E.
Você costuma participar de cursos de formação continuada para professores?	Formação docente continuada.	NOVOA, A.
O que você entende por trabalho com projetos?	Trabalho docente com projetos;	HERNANDEZ, F.
O que você entende por interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade?	Organização curricular; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade;	MORIN. E. FAZENDA, I.
Em sua prática docente, você costuma ou é estimulado a trabalhar com projetos?	Educação profissional e suas metodologias de ensino;	
Caso trabalhe com projetos, comente sobre suas experiências positivas e negativas constatadas no processo de ensino-aprendizagem.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O roteiro acima foi utilizado como fio condutor para organização do processo de coleta de informações referente à temática durante a entrevista. A mesma foi direcionada aos

participantes e autores, quais ministram aulas na mesma instituição de ensino, portanto, realizada por conveniência. O roteiro da entrevista semiestruturada foi submetido à Comissão de Ética, deste curso de mestrado profissional, cujos termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e parecer técnico encontram-se nos apêndices deste estudo.

O método, de abordagem qualitativa, que fornecerá subsídios necessários para a compreensão do assunto em questão, possibilitará a análise dos dados e a interpretação dos aspectos presentes no estudo, ampliando sua densidade teórica.

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (Gil, 2002, p.133).

Ao realizar o presente estudo, surge o anseio em transformá-lo – como produto final – em uma proposta de formação continuada para os docentes atuantes no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. O desenvolvimento da formação continuada será fundamentado nos estudos e nas reflexões dos autores aqui citados.

Para Perrenoud (2000), a formação continuada dos docentes se faz necessária para o desenvolver profissional dos mesmos, visto que as transformações constantes que ocorrem na sociedade, no mundo do trabalho e na própria educação são constantes. Através da formação continuada, os docentes podem atualizar os seus conhecimentos, desenvolverem novas habilidades e competências, além de refletir sobre suas práticas pedagógicas a fim de adequá-las às demandas atuais.

Perrenoud (2000), destaca, ainda, que a formação continuada deve ser concebida como um processo que envolve diferentes etapas, como a identificação das necessidades formativas, o planejamento e a organização das atividades de formação, a implementação das ações formativas, a avaliação dos resultados e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Além disso, a formação continuada deve ser baseada em princípios de participação ativa, colaboração, reflexão crítica e aprendizagem ao longo da vida.

A proposta foi realizar a formação continuada em uma escola técnica estadual de São Paulo, onde atua o presente pesquisador e os docentes entrevistados. A formação será dividida

em três encontros, sendo dois encontros síncronos – por meio da plataforma *TEAMS* – e um encontro presencial, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 07: Escopo da proposta de produto

FORMAÇÃO CONTINUADA – TRABALHO POR PROJETOS		
	ENCONTROS	CONTEÚDO
MÓDULOS	1º - Remoto - síncrono Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
	2º - Remoto - síncrono Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos planos de curso do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer; • Elaboração de propostas interdisciplinares.
	3º - Presencial Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de propostas de projetos interdisciplinares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A seguir, no próximo capítulo, será apresentada e contextualizada a análise e discussão dos resultados obtidos ao desenvolver desta pesquisa.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo é contextualizado o trabalho por projetos na prática educativa. Apresentam-se aqui os componentes curriculares do curso técnico em Gastronomia envolvidos diretamente no projeto, o detalhamento da prática pedagógica e o relato dos professores envolvidos no mesmo.

3.1 Os componentes curriculares do curso técnico em gastronomia envolvidos no projeto

De acordo com plano de curso Técnico em Gastronomia, em nível médio, oferecido pela instituição pública de educação profissional de São Paulo, no componente curricular de “eventos gastronômicos” os discentes devem desenvolver competências em: “executar diferentes tipos de eventos gastronômicos; ambientar espaços para eventos gastronômicos e aplicar normas e regras de cerimonial, protocolo e etiqueta em eventos gastronômicos” (São Paulo, 2023).

Ainda sobre o componente curricular de “Eventos gastronômicos”, espera-se o desenvolvimento de habilidades nos discentes em: “formatar os diversos tipos de eventos gastronômicos de acordo com o planejamento, organização, execução e avaliação; montar cardápio para eventos, quantificando os alimentos; elaborar preparações para eventos gastronômicos; interpretar planta física, leiaute e fluxograma, selecionando mobiliário, equipamentos e utensílios para os ambientes gastronômicos; utilizar normas e regras de cerimonial, protocolos e etiqueta e aplicar técnicas de mesa, *mise en place*² de salão e modalidades de serviços.”

Assim sendo, foi analisado o plano de curso Técnico em Gastronomia (2023), da instituição pública estadual de São Paulo. De acordo com o Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Gastronomia, o componente curricular de “Planejamento e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso” os discentes devem desenvolver as competências: “analisar dados e informações obtidas de pesquisas empíricas e bibliográficas; propor soluções parametrizadas por viabilidade técnica e econômica aos problemas identificados no âmbito da área profissional; planejar as fases de execução de projetos com base na natureza e na complexidade das atividades; avaliar as fontes e recursos necessários para o desenvolvimento de projetos; avaliar

²Mise en place é um termo de origem francesa, portanto, pronuncia-se “mizã plass”. A tradução literal é “colocado em ordem” ou “posto no lugar”. Em poucas palavras, resume-se no ato de organizar os utensílios para consumir as preparações que serão servidas durante a refeição.

a execução e os resultados obtidos de forma quantitativa e qualitativa e elaborar preparação culinária conforme ficha técnica.”

Quanto ao desenvolvimento de habilidades, são requeridos nesse componente curricular: “identificar demandas e situações-problema no âmbito da área profissional; identificar fontes de pesquisa sobre o objeto em estudo; elaborar instrumentos de pesquisa para desenvolvimento de projetos; constituir amostras para pesquisas técnicas e científicas, de forma criteriosa e explicitada; aplicar instrumentos de pesquisa de campo; consultar legislação, normas e regulamentos relativos ao projeto; registrar as etapas do trabalho e organizar os dados obtidos na forma de textos, planilhas, gráficos e esquemas”.

“Consultar diversas fontes de pesquisa: catálogos, manuais de fabricantes, glossários técnicos, entre outros; comunicar ideias de forma clara e objetiva por meio de textos escritos e de explanações orais; definir recursos necessários e plano de produção; classificar os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto; utilizar de modo racional os recursos destinados ao projeto; verificar e acompanhar o desenvolvimento do cronograma físico-financeiro; redigir relatórios sobre o desenvolvimento do projeto; construir gráficos, planilhas, cronogramas e fluxogramas; organizar as informações, os textos e os dados, conforme formatação definida; cumprir as orientações presentes na ficha técnica e executar a preparação culinária” também são requeridos no componente curricular. Os dois referidos componentes curriculares acima fizeram parte do projeto.

3.2 O trabalho por projetos em ação – planejamento e organização

A prática pedagógica do trabalho por projeto no curso técnico em Gastronomia começou a ser organizada em 26 de julho de 2023 pelos docentes envolvidos. Elencou-se como prática do trabalho de conclusão de curso o planejamento, organização e operacionalização de um jantar oriental baseado nos hábitos alimentares dos países do oriente.

Os discentes envolvidos eram alunos do módulo II, do curso Técnico em Gastronomia em uma Escola Técnica Estadual, localizada na cidade de São Paulo – SP. A turma foi composta por 24 discentes, gêneros masculinos e femininos, com faixa etária de 17 a 60 anos. Para otimização das atividades, os discentes foram divididos em quatro equipes. Uma quinta equipe foi criada, com um membro de cada uma das quatro equipes existentes para operacionalizar a ambientação do local.

Os docentes escolheram a influência da cozinha oriental, pois a mesma tem muito a contribuir na gastronomia. A prática e as técnicas adotadas na gastronomia oriental são bem diferentes de outras culturas, já que os valores ancestrais se fazem muito presentes na produção. O menu foi dividido em quatro tempos, sendo uma entrada fria representando a Tailândia, um prato principal bovino representando o Japão, um prato principal de aves representando a China e uma sobremesa representando a Índia. Cada equipe ficou responsável pela elaboração de uma preparação, sendo uma releitura de preparações clássicas de cada país, alterando alguns insumos e técnicas.

O “relatório técnico” foi escolhido como documento para efetivar a apresentação escrita do trabalho de conclusão de curso por tratar-se de um documento original, normalmente elaborado com o intuito de fazer a descrição de processos, experiências, análises, métodos, entre outros, e difundir essas informações obtidas.

Para fundamentar teorias no relatório técnico, todas as equipes realizaram – de acordo com seus respectivos países – uma revisão bibliográfica sobre aspectos geográficos da localidade, história da gastronomia local, influências gastronômicas e insumos e preparos da região. As quatro etapas pré-textuais da estrutura do relatório técnico – sendo o resumo, introdução, objetivos e metodologia – foram também delegadas para cada equipe. Uma das equipes também ficou responsável por realizar a gestão do relatório técnico, formatando o mesmo e inserindo no *template* final o conteúdo já corrigido pelo docente orientador.

Para nortear o processo de planejamento do evento de conclusão de curso, um *briefing* – palavra inglesa que significa “resumo” em português, que consiste na compilação de informações e dados referente à temática em questão para o desenvolvimento de um trabalho foi desenvolvido em uma das aulas, intituladas “reuniões de alinhamento”.

A produção de material gráfico tematizando o evento e trazendo a comunicação visual do mesmo se faz necessária, para isso, dois discentes foram designados pelos docentes para a produção do conteúdo gráfico:

Quadro 08: Cargos e funções na prática pedagógica

MATERIAL GRÁFICO	RESPONSÁVEL
Cardápio para as mesas	Aluno “B”
Comunicação visual geral do evento	Aluno “A” e “B”

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Alguns equipamentos e utensílios não-existentes na unidade escolar e necessários para a prática se fizeram necessários. Os discentes foram incentivados a buscar apoio (parcerias) para levantar recursos com a comunidade escolar para locação/aquisição dos mesmos:

Quadro 09: Recursos necessários para a prática pedagógica

MATERIAL	QUANTIDADE	FINALIDADE
Prato raso de 27 a 30cm	300	Locação
Garfo de mesa	300	Locação
Faca de mesa	300	Locação
Copo <i>long drink</i>	160	Locação
Mesas;	11	Locação
Cadeiras	70	Locação
Toalhas;	11	Existente na unidade
<i>Sousplat</i>	80	Existente na unidade
Bandeja para serviço	10	Locação
Caixa de som	01	Existente na unidade
Microfone	01	Existente na unidade
Iluminação parled	04	Existente na unidade
Arranjos de mesa	11	Compra

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Além da construção do relatório técnico textual e da produção das preparações, mais tarefas foram delegadas para as equipes. Para realizar a gestão das atividades, frentes de trabalho foram organizadas em matrizes de responsabilidades atuantes no pré, no trans e no pós-evento:

Quadro 10: Matriz de responsabilidades: pré-evento, trans-evento e pós-evento

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
Compras dos insumos	Equipe 01
Cotação de mobiliários, utensílios e decoração	Todas as equipes

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Quadro 11: Matriz de responsabilidades: trans-evento

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
Alinhamento de mesas locadas	Equipe 04
Alinhamento enxoval de mesa locado	Equipe 02
Montagem do mise en place de mesa	Equipe 03
Higienização do salão	Equipe 03
Operacionalização da fotografia e filmagem	Equipe 04

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Matias (2004) afirma que o trans-evento é uma das fases mais decisivas do evento, afinal, nela aplica-se tudo o que foi planejado no pré-evento. É necessário que o discente esteja preparado para tomada de decisões, cumprir prazos e tarefas e também para resolver possíveis problemas que venham a acontecer ao longo do evento.

Quadro 12: Matriz de responsabilidades: pós-evento

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL
Desmontagem de mesas	Equipe 01
Higienização do salão	Equipe 02
Colocação do mobiliário no laboratório	Equipe 02
Conferência utensílios locados	Equipe 04
Conferência dos armários do laboratório	Equipe 03
Higiene chão cozinha	Equipe 04
Higiene das geladeiras/fogão	Equipe 01

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Matias (2004) comenta que o processo de finalização do evento inicia após a realização total do mesmo. Nesse momento ocorre a desmontagem do local utilizado, deixando-o como recebido no início das atividades e a análise dos resultados obtidos para então confrontá-los com os resultados esperados no início do planejamento.

Foram levantados Recursos humanos necessários para atuação nas mais diversas frentes do evento. Os discentes foram divididos em cargos e funções para operacionalização das atividades:

Quadro 13: Cargos e funções no trans-evento

FUNÇÃO	RESPONSÁVEL
Recepcionista	Aluno “A”
Copa limpa (higienização dos utensílios)	Aluno “B” e “C”
Copa suja (higienização per evento)	Aluno “D” e “E”
Garçom	Aluno “F”, “G”, “H” e “I”
Cumim (auxiliar de garçom)	Aluno “J”, “K”, “L” e “M”
Sous-chef	Aluno “N”
Boqueta (organização salão x cozinha)	Aluno “O”
Maitre (chefe de salão)	Aluno “P”

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Após todo o planejamento – no qual todas as etapas são definidas em sala de aula, com a participação de todos os alunos envolvidos, de forma democrática – inicia-se o processo de execução.

3.3 O trabalho por projetos em ação – execução

O evento intitulado “cultura oriental – uma viagem em quatro sentidos” foi realizado em 24 de novembro de 2023, das 19h30 às 23h00, em uma escola técnica estadual, localizada no centro de São Paulo - SP. O espaço utilizado foi o laboratório 17, qual conta com uma cozinha pedagógica equipada com fogões, fornos e refrigeradores industriais, além de outros equipamentos e utensílios necessários para a produção de preparações e um salão que acomoda cerca de 70 pessoas sentadas.

Quadro 14: Programação preliminar do evento

HORÁRIO	ATIVIDADE
14h00	Início da montagem do espaço;
14h40	Entrega do salão montado (mobiliado);
15h00	Entrega da decoração do salão;
15h10	Higienização dos utensílios;
15h30	Início do mise place de mesa;
16h00	Início do preparo;
18h00	Início da finalização;
18h20	Reunião de alinhamento geral;
19h00	Início do evento;
19h00	Recepção dos convidados;
19h40	Abertura do salão;
19h50	Abertura do evento;
20h00	Início do evento;
20h00	Entrada fria;
20h30	Finalização de entrada fria;
20h35	Entrada quente principal (Ave);
21h05	Finalização de serviço prato principal (Ave);
21h10	Entrada quente principal (Bovino);
21h40	Finalização de serviço prato principal (Bovino);
21h45	Entrada sobremesa;
22h15	Finalização sobremesa;
22h20	Consideração da banca;
23h00	Finalização do evento / agradecimento;
23h30	Entrega do espaço;
00h00	Fechamento da escola.

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

O público-alvo foi composto por 60 convidados – entre familiares e amigos – dos discentes e 10 convidados contemplando o corpo docente da unidade escolar e chefs de cozinha especialistas que compuseram a banca avaliadora. Para nortear os discentes em relação a tempos e movimentos na execução do evento, uma programação com horários, atividades e foi criada.

3.4 Relato de experiência dos docentes envolvidos no projeto

Para entender o perfil e perspectivas dos professores envolvidos no projeto interdisciplinar, uma entrevista semiestruturada foi realizada com duas professoras titulares de dois componentes curriculares do curso técnico em Gastronomia de uma escola técnica de São Paulo. Justifica-se o número de entrevistados devido ao quadro de docentes ser reduzido – em razão do fato de que cada um dos docentes ministra um ou mais componentes curriculares – A observação participante também se fez presente, visto que este professor-pesquisador também fez parte do projeto.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, sobre trabalho por projetos, como explicitado no capítulo anterior, o roteiro foi construído alicerçado nos grupos temáticos da presente pesquisa, sendo: trabalho docente com projetos; organização curricular; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e educação profissional e suas metodologias de ensino. Para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, os mesmos foram nomeados como “Professora A e B”. O observador participante foi nomeado como “Professor C”.

3.5 Análise dos relatos de experiência dos docentes envolvidos no projeto

O GFAC-CEETEPS (2023) na coordenadoria de Ensino técnico, da instituição estadual pública analisada, é regulamentada a contratação de docentes que irão atuar no curso técnico em Gastronomia, sendo o ingresso mediante a submissão em concurso público e/ou processo seletivo simplificado, em conformidade com o Art. 12 da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 162/2018, alterada pela Deliberação CEE nº 168/2019, e Indicação CEE/157/2016. Nessa coordenadoria, há um departamento que regulamenta a formação básica requerida para atuar como professor de ensino médio e técnico no curso técnico em Gastronomia.

Quadro 15: Formação requerida para ser docente no curso técnico em Gastronomia

I. Licenciados na área ou componente curricular/disciplina do curso, obtido em cursos de licenciatura específica ou equivalente e cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (consoante legislação vigente à época);
II. Graduados no componente curricular/disciplina, portadores de certificado de especialização lato sensu, com no mínimo 120h de conteúdos programáticos de formação pedagógica;

Fonte: GFAC-CEETEPS (2023)

Aos docentes contratados, a instituição mantém um Programa de Capacitação voltado à formação continuada de competências diretamente ligadas ao exercício do magistério. Espera-se do professor de educação profissional um perfil que envolva uma combinação de habilidades, conhecimentos e características específicas para atender às demandas da escola, sala de aula e alunos. Entre os atributos, destaca-se a importância da formação técnica e acadêmica; conhecimentos técnicos, habilidade didática; flexibilidade e inovação, ética, empatia e compromisso social.

A seguir, trechos de relatos de professores atuantes no projeto interdisciplinar desenvolvido quanto à sua formação e experiência profissional:

“Cursei o técnico em Cozinha em uma instituição de educação profissional localizada na cidade de São Paulo. Após concluir o curso, me interessei pela docência e, então, procurei saber as necessidades para atuar como professora e constatei que o nível superior se fazia necessário. Então, fiz a graduação em Gastronomia e uma pós-graduação em Panificação e Confeitaria e, desde o ano de 2013 sou professora em uma instituição de educação profissional.” (Professora A)

“Tenho formação superior em Gastronomia com especialização em Gastronomia funcional e Gastronomia italiana. Após iniciar na área da educação, participei do programa de formação pedagógica (antigo esquema I). Fui docente por muitos anos, estive um período afastada da educação por ter ido morar no exterior. Hoje, de volta à sala de aula, penso em cursar pedagogia e ingressar em um programa de mestrado.” (Professora B)

“Iniciei os meus estudos com o curso técnico em Cozinha e com o curso técnico em Eventos em uma instituição de educação profissional localizada na cidade de São Paulo. Após, me graduei em Hotelaria e me especializei em Docência para o Ensino Superior e em Gestão de Eventos. Atualmente, sou docente nos cursos técnicos do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer (Eventos, Hospedagem, Gastronomia, Guia de Turismo e Turismo Receptivo) de uma instituição de educação profissional localizada na cidade de São Paulo desde 2018. A minha trajetória profissional inicia com a minha atuação com turismo internacional em uma operadora. Passei também por uma editora, qual produz uma revista gastronômica relevante no setor, atuando no planejamento e operacionalização de eventos gastronômicos e por uma associação internacional, onde atuei como assistente de eventos corporativos, auxiliando no aprimoramento de executivos e profissionais da indústria de turismo e hotelaria nos pilares de vendas, marketing, distribuição e *revenue management*”. (Professor C – observador participante)

Seixas, Calabro e Sousa (2017) refletem sobre a formação do docente e a formação continuada e afirmam que a mesma vai além dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, pós-graduação e etc. Os autores contextualizam a importância da complementação pedagógica, participando de discussões, eventos do setor e a dedicação à pesquisa.

Seixas, Calabró e Sousa (2017) elencam a formação continuada como estratégia para complementar e atualizar a formação do docente atuante na educação profissional. Os cursos de formação continuada podem ser desenvolvidos em curta ou longa duração, de forma presencial ou à distância. A seguir, trechos de relatos de professores atuantes no projeto interdisciplinar desenvolvido quanto à formação continuada em seu cotidiano profissional:

“É, a instituição oferece alguns cursos de formação continuada, porém, muitos desses cursos são apenas teóricos. Acredito que a Gastronomia, por se tratar de uma área prática, os cursos de formação continuada deveriam ser práticos, pois desenvolvendo cada vez mais a prática nos docentes, agregaríamos com mais conhecimento os alunos. Além disso, os cursos normalmente possuem um número máximo de participantes e alguns critérios de seleção que nem sempre permitem que todos os docentes sejam contemplados.” (Professora A)

“Em relação aos cursos de formação continuada, busco sempre participar. Acho importante buscar novas oportunidades e manter os conhecimentos atualizados. Recentemente participei de um programa de formação continuada promovido pela instituição onde atuo, foi bem interessante, pois pudemos conhecer estâncias turísticas do interior de São Paulo.” (Professora B)

“A instituição de ensino profissional onde atuo frequentemente oferta cursos de formação continuada, porém, muitas vezes é difícil a adesão pois conciliar a sala de aula com a formação continuada se torna inviável devido a colisão de horários. Mas, mesmo com dificuldades, sempre que possível participo sim dessas atividades formativas. Acredito que se a instituição tivesse o regime de jornada docente seria bem mais fácil a participação, visto que teríamos um período dentro do horário de trabalho destinado à formação continuada. Os cursos de formação continuada são – na maioria das vezes – coerentes com o cenário e tendências do momento.” (Professor C – observador participante)

Oliveira e Silva (2012) refletem sobre possíveis estratégias para aperfeiçoar a formação de professores e apontam como uma possível solução a ampliação de espaços de formação de professores nos programas de formação continuada e de pós-graduação. Especificamente sobre a formação de professores para atuar na educação profissional, Oliveira e Silva (2012) afirmam que existe limitações, visto que as licenciaturas objetivam formar o docente apenas para a educação básica. Sendo assim, com base nas reflexões de Oliveira e Silva (2012), compete aos programas de pós-graduação e de formação continuada ampliar os espaços e a formação de professores.

Para Machado (2008) o professor da educação profissional enfrenta desafios decorrentes das mudanças ocorridas no cotidiano profissional. Ensinar de forma metódica e pragmática não é mais suficiente na atualidade. Inovações tecnológicas e novas perspectivas de ensino devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem exercido pelo professor. Machado

(2008) sugere ainda que, para que haja uma máxima proximidade entre o processo de ensino-aprendizagem com o contexto das relações de trabalho, é necessária uma articulação entre as atividades teóricas e práticas, o que pode ser efetivado por meio do trabalho por projetos.

Hernández (1998) reflete sobre a Pedagogia de Projetos e a define como “uma concepção de ensino, um novo olhar que desperta a compreensão sobre os conhecimentos dos alunos, tanto dentro como fora da escola, ajudando-os na sua construção do saber”. Com base nessa reflexão, entendemos que para desenvolver o ensino interdisciplinar o trabalho com projetos se faz totalmente necessário. Hoje, muitas instituições de ensino impõem ou motivam os docentes atuantes na educação profissional a trabalhar com projetos, sendo assim, a seguir, temos trechos de relatos de professores atuantes no projeto interdisciplinar desenvolvido quanto ao trabalho com projetos:

“A instituição acaba cobrando os professores para trabalhar com projetos, mas muitas vezes não dá o suporte necessário para o professor, né? Eles falam para fazer, mas não te falam como fazer. Muitas vezes a gente acaba fazendo, né? Sem muitas vezes saber o que nós estamos fazendo efetivamente”. (Professora A)

“Entendo o trabalho por projetos como o desenvolvimento de ações que obtém por finalidade práticas onde são desenvolvidas vivências referenciadas sobre o componente curricular. A instituição onde atuo incentiva o trabalho por projetos, mas muitas vezes não capacita o docente para tal.” (Professora B)

“Os planos pedagógicos de curso dos cursos quais ministro aulas não obrigam, necessariamente, atuar com projetos. A instituição, muitas vezes, estimula o trabalho por projetos. Estudando sobre o trabalho por projetos e aplicando na prática, percebo que os discentes desenvolvem melhor as competências requeridas pelo plano, além de trabalhar as relações interpessoais, postura profissional e correlacionar o contexto educacional com o mercado de trabalho”. (Professor C – observador participante)

Morín apud Di Santo e Zacharias (2000) refletem sobre a estrutura atual da educação e afirmam que, muitas vezes, alguns cursos possuem um currículo escolar mínimo e fragmentado, qual impedem a complementação e integração, fato que, segundo estudos, favorece a aprendizagem.

Lamas (2022), afirma que a interdisciplinaridade, de acordo com Morin (2002), vai além da relação entre as disciplinas, ela promove a compreensão de que cada parte é fundamental para o entendimento do todo. Assim, entende-se que a interdisciplinaridade se preocupa com a (re)ligação dos saberes, e não apenas com a sua integração

Zabala (2002) classifica a multidisciplinaridade como forma tradicional de organização dos conteúdos nos currículos escolares, onde as disciplinas são propostas simultaneamente, sem, necessariamente, manifestar explicitamente as relações que possa haver entre elas.

Zabala (2002) afirma também que a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas. Esse modo resulta em uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema, facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. A mesma diz respeito aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina que compõe o currículo. O prefixo “trans” indica para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Sendo assim, a seguir, objetivando entender o conhecimento prévio dos docentes envolvidos no projeto interdisciplinar, temos trechos de quanto ao entendimento de projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares e a motivação para trabalhar com tais:

“Entendo um projeto interdisciplinar como, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso. São trabalhos que serão desenvolvidos a curto ou a longo prazo. No caso do nosso projeto, do trabalho de conclusão de curso temos cerca de cinco a seis meses para trabalhar. Entendo o projeto interdisciplinar por uma prática que você trabalha com outro componente, o multidisciplinar quando você trabalha com a grade completa de componentes e o transdisciplinar? Eu desconheço.” (Professora A)

“Entendo a interdisciplinaridade como um projeto desenvolvido em parcerias, onde mais de uma disciplina trabalha no desenvolvimento de uma ação na escola. A multidisciplinariedade, a meu ver, envolve várias disciplinas que trabalham unidas no desenvolvimento de um projeto. Já a transdisciplinaridade, essas ações ultrapassam as barreiras escolares e pessoas de fora da comunidade escolar se comprometem em seu desenvolvimento.” (Professora B)

“Entendo que o trabalho por projetos objetiva horizontalizar o conhecimento e não segmentar, portanto, entendo que o projeto interdisciplinar visa integrar uma ou mais disciplinas. Entendo o projeto multidisciplinar como um processo que objetiva integrar um grande número de disciplinas que tratam de um mesmo tema. Por fim, entendo o projeto transdisciplinar como um fenômeno que objetiva a unificação do saber.” (Professor C – observador participante)

Vasconcelos (2002) elenca benefícios e desafios da interdisciplinaridade. Entre os benefícios, estão a amplitude da perspectiva, qual amplia a compreensão ao integrar diversos pontos de vista. Além da amplitude da perspectiva, a prática promove também a inovação através da geração de soluções inovadoras. A resolução de problemas também acontece, visto que alguns problemas não são totalmente compreendidos por uma única disciplina.

Já os desafios encontrados, segundo Vasconcelos (2002), são as barreiras institucionais. O autor diz que algumas instituições podem não favorecer a prática interdisciplinar, seja devido a diferença de linguagens entre as disciplinas, diferentes terminologias, incompatibilidade no currículo e vínculo empregatício dos professores – quais muitas vezes são temporários e/ou não possuem jornada escolar, tornando-se mais prestadores de serviço do que docentes da instituição – não possuindo a sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

“Temos turmas de personalidades diferentes, ideias, diferentes, o que me motiva ou não é o perfil da turma em curso. Eu não me sinto estimulada a trabalhar com projetos quando existe a imposição e essa determinação é fechada, sem autonomia outorgada ao professor. A imposição te deixa muito limitada a trabalhar, sendo assim, você não consegue se sentir motivada e muito menos motivar os alunos.” (Professora A)

“Acho que faltam ações no ambiente escolar para capacitar alunos e professores para desenvolver projetos, além disto, o empenho de todo o corpo docente é fundamental no desenvolvimento de ações multidisciplinares para atingirmos o êxito”. (Professora B)

Mateus (2020) comenta que John Dewey, através da contestação do ensino tradicional de educação, defendia a renovação pedagógica. Dewey propôs um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. A prática do trabalho por projetos está inserida no movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey. Este movimento defende: O experimentalismo; O apelo aos interesses dos alunos; A preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; O reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem.

“Hoje estou professor por realmente amar a sala de aula, portanto, o estímulo pelo trabalho é intrínseco. Acredito e gosto de trabalhar por projetos, tenho também colegas professores que acabam sendo parceiros, portanto, existe o estímulo sim apesar das dificuldades encontradas no cotidiano (falta de recursos, de tempo e de apoio pedagógico).” (Professor C – observador participante)

Hernández (1998 p. 124) afirma que os projetos "ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exigem do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos". A seguir, temos trechos de relatos de professores atuantes no projeto interdisciplinar desenvolvido quanto aos pontos positivos e possíveis pontos negativos no trabalho com projetos:

“É, bom, vou começar com os positivos, o maior: a satisfação do aluno com os resultados. Nem sempre em todos os componentes curriculares os alunos têm o poder de criação e a autonomia. Já, com o nosso projeto, eles têm essa autonomia de desenvolver e é muito interessante ver esse progresso deles durante o processo de planejamento até a conclusão. O ponto mais positivo para mim é o progresso. Já os pontos negativos, como ministro aulas em instituições de ensino diferentes, o comparativo acaba sendo inevitável. Em uma das unidades eu tenho mais autonomia para planejar os projetos, em outra, os projetos muitas vezes já são formatados pela gestão. A parte negativa é justamente essa, a imposição de temáticas, porque os alunos, quando tem autonomia de escolha, se sentem muito mais motivados.” (Professora A)

“Desenvolvo um projeto interdisciplinar onde são trabalhadas atividades de práticas de eventos no componente de TCC. Há muitos pontos positivos... vemos os alunos trabalhando ações práticas e desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, desenvolvimento de práticas que normalmente não seriam desenvolvidas no cotidiano escolar se não houvesse o projeto. Já a parte negativa é termos um tempo muito pequeno para desenvolver os conteúdos teóricos exigidos pelo currículo e trabalhar o desenvolvimento do projeto... seria interessante já haver uma matéria de integração de bases e desenvolvimento de projetos.” (Professora B)

“Acredito que há mais pontos positivos do que negativos, visto que, observo que os alunos se sentem mais motivados à desenvolver atividades quando possuem autonomia de escolha e atuação – fato que é presente no trabalho por projetos –. Especificamente, no projeto desenvolvido no componente de PDTCC, os alunos sentem-se mais confiantes pois a prática do projeto minimiza um pouco o “trauma” que muitos já tem previamente com a construção de TCCs. Os resultados obtidos com o projeto são bem satisfatórios, visto que a prática do evento permite que seja compartilhado com os amigos e familiares as técnicas que foram desenvolvidas durante o curso. Os pontos negativos são a falta de recursos – físicos, estruturais e humanos – para apoiar as atividades.” (Professor C – observador participante)

Analisando os dados obtidos através das entrevistas, no geral, observa-se elencados mais pontos positivos do que negativos do trabalho por projetos – com ênfase na prática realizada –. Dentre os pontos positivos, destaca-se falas como “motivação dos alunos”, “engajamento dos alunos”, “autonomia” e etc.

Os pontos negativos, no geral, indicam a falta de autonomia do docente e do discente para planejar as atividades – visto que alguns projetos são impostos pela gestão escolar – e a falta de recursos físicos, estruturais e humanos para apoio nas atividades.

Objetivando sanar os pontos negativos e contribuir com melhorias para os projetos futuros, surge então o produto de pesquisa que será apresentado a seguir.

3.6 Proposta de produto: formação continuada para os docentes atuantes na educação profissional

Após aprofundar nas ideias teóricas sobre o trabalho por projetos e coletar dados com professores atuantes na educação profissional, foi estipulado como produto de pesquisa uma proposta de formação continuada para esse docente da educação profissional fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade e no trabalho por projetos.

Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada é um processo de desenvolvimento profissional que envolve a reflexão constante sobre a prática docente. Ele destaca a importância da colaboração entre os docentes e as instituições educacionais para promover um ambiente de aprendizado contínuo.

Freire (1996) também reflete sobre a formação continuada. Ele enfatiza a importância dos professores se tornarem "intelectuais críticos" e estarem engajados em uma prática reflexiva constante, conectando o ensino à realidade social e cultural dos alunos.

Tardif (2002) trata a formação continuada como um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a transformação das práticas e a reflexão crítica sobre o exercício da profissão docente.

Conforme comentado na metodologia deste estudo, a proposta foi realizar a formação continuada em uma escola técnica estadual de São Paulo, onde atua o presente pesquisador e os docentes entrevistados. A formação será dividida em três encontros, sendo dois encontros síncronos – por meio da plataforma *TEAMS* – e um encontro presencial, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 16: Escopo da proposta de produto

FORMAÇÃO CONTINUADA – TRABALHO POR PROJETOS		
	ENCONTROS	CONTEÚDO
MÓDULOS	1º - Remoto - síncrono Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
	2º - Remoto - síncrono Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos planos de curso do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer; • Elaboração de propostas interdisciplinares.

	3º - Presencial Carga horária: 3h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de propostas de projetos interdisciplinares.
--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Espera-se, no primeiro encontro da formação, realizar uma revisão bibliográfica sobre conceitos e dimensões da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, abordando suas características e aplicabilidades na educação profissional.

Em um segundo momento, no segundo encontro, propõe-se realizar uma análise dos planos de curso do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer – com ênfase no curso técnico em Gastronomia – objetivando propor atividades interdisciplinares entre os componentes curriculares.

Já, no terceiro momento, presencialmente, propõe-se realizar a apresentação das propostas de projetos e, assim, fomentar uma discussão sobre as possibilidades, viabilidade e aplicação das mesmas.

Hernández (1998), em suas reflexões, comenta sobre a capacidade de conectar diferentes áreas do saber, promovendo uma abordagem mais holística e interdisciplinar. Através do trabalho por projetos, é possível realizar a interconexão entre os diversos campos de estudo da gastronomia, incentivando uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento.

Espera-se então, com a formação continuada, difundir os conceitos e capacitar os docentes para atuar e expandir a prática do trabalho por projetos. Os materiais utilizados e produzidos poderão ser disponibilizados para a comunidade escolar e tornar-se fonte de consulta sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura realizada neste estudo, constatou-se que a interdisciplinaridade é uma abordagem que ganha destaque na atualidade no contexto educacional, envolvendo práticas e pesquisas educacionais e profissionais. Conclui-se então que a interdisciplinaridade é a integração de diferentes disciplinas e saberes que objetivam trabalhar questões complexas e desafios contemporâneos. A integração desses saberes – aqui, especificamente no curso técnico em gastronomia – é de extrema importância, visto que, o projeto final executado que foi relatado neste estudo evidencia que a união dos conhecimentos nos diversos componentes curriculares que fazem parte do currículo efetivou uma prática pedagógica que aproximou o discente de práticas do mercado profissional.

Com a prática de projetos interdisciplinares, é possível conectar os saberes acadêmicos com o contexto social e profissional, fato que permite uma compreensão mais completa e contextualizada das atividades. Uma vez que a interdisciplinaridade objetiva superar barreiras entre as disciplinas, a visão holística do conhecimento acaba sendo proporcionada, por meio do trabalho por projetos.

Ao analisar a prática interdisciplinar desenvolvida na escola técnica estadual de São Paulo, observou-se o incentivo a colaboração entre os alunos que estavam divididos em diferentes setores, prática esta que se estende e se conecta ao cenário profissional, em que equipes interdisciplinares são formadas para abordar desafios específicos. Apesar da abordagem interdisciplinar não ser incorporada formalmente no currículo e não ter a sua prática obrigatória no curso técnico em Gastronomia, ao serem analisadas as atividades propostas por meio de projetos, constata-se a visão integrada do conhecimento, a promoção de habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade para realização de atividades.

Ao se correlacionar a interdisciplinaridade com o curso técnico em Gastronomia e aos docentes que nele ministram aulas, analisando-se o contexto, percebeu-se o quanto propício o currículo é para o desenvolvimento de projetos. Porém, de acordo com o depoimento dos professores envolvidos no projeto que já acontece, constata-se ainda a dificuldade no entendimento dos conceitos teóricos.

Investir e fomentar a formação continuada do docente, atuante na educação profissional, é extremamente importante e necessária para que este esteja preparado para enfrentar os desafios que há na implementação de projetos. A formação continuada visa aprimorar

conhecimentos, atualizar habilidades, além, claro, proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas praticadas. O investimento na formação continuada do docente resulta no fato de que se proporciona aos discentes um aprendizado de qualidade.

Apesar dos benefícios, a implementação da interdisciplinaridade enfrenta desafios, como a resistência às mudanças, a necessidade de superar barreiras institucionais e a integração efetiva de diferentes perspectivas. A proposta de formação continuada deste estudo pode sanar essa deficiência de entendimento e, também, capacitar os demais professores atuantes para a expansão e realização de novos projetos.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 23-25.
- BASTOS, C.C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.
- DI SANTO, Joana MR; ZACHARIAS, Vera LC. **Os sete saberes necessários à educação do futuro (Resenha)**. Boletim informativo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Campinas: Unicamp. n.4, jun/jul. 2000. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); GODOY, Herminia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FELIX, Philippe. **O crescimento e a influência do mercado gastronômico nos setores da economia e dos negócios**. Conceituado. 2021. Disponível em: <https://www.conceituado.com/gastronomia/o-crescimento-e-a-influencia-do-mercadogastronomico-nos-setores-da-economia-e-dos-negocios>. Acesso em: 22 de abr. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de Souza. **Rumo à multi, inter e transdisciplinaridade**. São Paulo: Unifesp, 2013. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/edicoes-antiores-entreteses/item/2267-rumo-a-multi-inter-e-transdisciplinaridade>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 15
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **PROFESSORES DO BRASIL: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N5BcrODIUxeAoE2VPQ2nr7jDYUAt0k5/view>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GONÇALVES, Carolina Brandão; GHEDIN, Evandro. **Repensar a função docente e desenvolver práticas colaborativas na escola: contribuições da internet**. Paraná: Revista Olhar de Professor, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HERNANDEZ, F e VENTURA M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar conhecimentos escolares**. Inc: HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da Comunicação. In APARICI, Roberto (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas editora, 2014.

LAMAS, Juliana de Sousa. **INTERDISCIPLINARIDADE E O TRABALHO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar sobre os saberes docentes**. São Paulo: Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/interdisciplinaridade-e-o-trabalho-por-projetos-na-educacao-profissional-um-olhar-sobre-os-saberes-docentes>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68. 1998.

Machado, L. R. de S. (2008). **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 8-22.

MATEUS, Ana Catarina Castanheiro. **Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios**. Lisboa: Iseclisboa, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MATIAS, Marlene. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas**. 3ª ed. Barueri: Manole, 2004.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; PEREIRA, Mônica de Lima; ROCHA, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos**. Natal: Instituto federal do Rio Grande Do Norte – Campus Natal, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete transdisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/transdisciplinaridade/>>. Acesso em 23 mar 2023.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415460/mod_resource/content/1/Complementar%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20complexidade_Morin.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade.** In: NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Usp, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa – Portugal: Educação e Realidade, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Oliveira, V. S.; & Silva, R. F. (2012). **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** *Holos*. 2(28), 193-205

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Penso, 2002.

PETEROSSI, Helena Gemignani; MENINO, Sergio Eugenio. **A formação do formador.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

RIBEIRO, R. C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em Engenharia,** Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRRCR.pdf?sequence=1>> Acesso em: 14 out. 2022;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação.** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Seixas, R. H. M.; Calabró, L.; & Sousa, D. O. (2017). **A formação de professores e os desafios de ensinar Ciências.** *Revista Thema*. 14(1), 289-303.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:**

epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. **A educação profissional no Brasil.** Paraná: Revista Interações, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 30 jan. 2023.

WEIL, Pierre. A crise de fragmentação: gênese e propostas de solução. In: WEIL, Pierre, D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade.** São Paulo: Summus, 1993.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** 1 a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248p

ZANONA, Roberta Castaldoni. **Educar por competências na formação profissional.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO EM GASTRONOMIA

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

ANEXO - MATRIZES CURRICULARES

MATRIZ CURRICULAR							
Eixo Tecnológico	TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER			Habilitação Profissional de TÉCNICO EM GASTRONOMIA			Plano de Curso
							599
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Deliberação CEE 162/2018 e Indicação CEE 169/2018 (alteradas pela Deliberação CEE 168/2019 e Indicação CEE 177/2019). Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2158, de 29-10-2021, publicada no Diário Oficial de 30-10-2021 – Poder Executivo – Seção I – página 76.							
MÓDULO I				MÓDULO II			
Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (Horas-aula)		
	Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total
I.1 – Aplicativos Informatizados	00	60	60	II.1 – Eventos Gastronômicos	00	100	100
I.2 – Ética e Cidadania Organizacional	40	00	40	II.2 – Inglês Instrumental	40	00	40
I.3 – Gastronomia e Hospitalidade	60	00	60	II.3 – Negócios em Gastronomia	60	00	60
I.4 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	00	40	II.4 – Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Gastronomia	00	100	100
I.5 – Nutrição e Higiene dos Alimentos	00	100	100	II.5 – Produções Gastronômicas	00	100	100
I.6 – Panificação e Confeitaria	00	100	100	II.6 – Técnicas Gastronômicas II	00	100	100
I.7 – Técnicas Gastronômicas I	00	100	100				
TOTAL	140	360	500	TOTAL	100	400	500
MÓDULO I SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA				MÓDULOS I + II Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR DE COZINHA Habilitação Profissional de TÉCNICO EM GASTRONOMIA			
Total da Carga Horária Teórica	240 horas-aula			Trabalho de Conclusão de Curso	80 horas		
Total da Carga Horária Prática	760 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.						

ANEXO B – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 006/2023

1. PROTOCOLO Nº 020/2023	01/08/2023 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 03/08/2023
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Saberes docentes na educação profissional: o exercício da interdisciplinaridade por meio do trabalho com projetos na formação profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Bruno dos Santos Monteiro		
Rosália Maria Netto Prados		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		

APÊNDICES**APÊNDICE A – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____,
RG: _____, residente e domiciliado à
_____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____,
perante o pesquisador Bruno dos Santos Monteiro.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado
a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo
direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade
específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 - Lei geral de Proteção de
Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de _____

Cedente

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Saberes docentes na educação profissional: O exercício da interdisciplinaridade por meio do trabalho com projetos na formação profissional”, e sua seleção ocorreu devido ao fato de ser um docente da educação profissional e ter conhecimento, experiência e prática com a pesquisa em questão.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

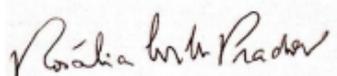
Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar saberes e práticas docentes inter e transdisciplinares para o desenvolvimento do trabalho por projetos e a integração docente e a importância da formação continuada.

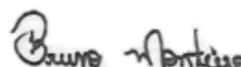
As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.



Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
e-mail: rosalia.prados@gmail.com



Pesquisador: Bruno dos Santos Monteiro
e-mail: professor.bruno@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERGUNTA	TEMA	REFERÊNCIA
Qual é a sua formação acadêmica e em que eixo profissional você atua?	Educação profissional;	GATTI, B. A.
Você costuma participar de cursos de formação continuada para professores?	Formação do formador; Formação docente continuada.	PETEROSI, H. G; MENINO, S. E. NOVOA, A.
O que você entende por trabalho com projetos?	Trabalho docente com projetos;	HERNANDEZ, F.
O que você entende por interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade?	Organização curricular; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade;	MORIN. E. FAZENDA, I.
Em sua prática docente, você costuma ou é estimulado a trabalhar com projetos?	Educação profissional e suas metodologias de ensino;	
Caso trabalhe com projetos, comente sobre suas experiências positivas e negativas constatadas no processo de ensino-aprendizagem.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)