

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES<sup>1</sup>

Solange Martins Oliveira Magalhães<sup>2</sup>

Amanda Oliveira Magalhães<sup>3</sup>

Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco<sup>4</sup>

José Firmino de Oliveira-Neto<sup>5</sup>

## RESUMO

Este texto relata uma reflexão sobre as possibilidades de formação de professores em cursos superiores de tecnologia em Gastronomia, abordando possibilidades de quebra de paradigma para este campo de formação. A ausência de formação de professores é problematizada; explora a relevância de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, através de metodologias ativas, implementadas numa perspectiva colaborativa e de interlocução. Entendemos que isso possibilitaria experiências didáticas, capazes de auxiliar na formação de professores da área.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Gastronomia; Inovação; Metodologias Ativas.

## TEACHER TRAINING IN HIGHER TECHNOLOGY COURSES IN GASTRONOMY: SOME POSSIBILITIES

### ABSTRACT

This text reports a reflection on the possibilities of teacher training in higher technological courses in Gastronomy, addressing possibilities of breaking the paradigm for this training field. The absence of teacher training is problematized; it explores the relevance of developing innovative pedagogical practices, through active methodologies, implemented in a collaborative and interlocution perspective. We understand that this would enable didactic experiences, capable of assisting in the training of teachers in the field.

**Keywords:** Teacher training; Gastronomy; Innovation; Active methodologies.

Recebido em 03 de abril de 2021. Aprovado em 17 de agosto de 2021.

---

<sup>1</sup> Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste.

<sup>2</sup> Programa de pós Graduação, Faculdade de Educação -Universidade Federal de Goiás. E-mail: solufg@hotmail.com

<sup>3</sup> Centro Universitário Araguaia/ Escola de Governo – GO. E-mail: amanda.magaia@gmail.com.br

<sup>4</sup> Docente da UniAraguaia, Coordenadora de pós graduação e diretora Pedagógica. Centro Universitário Araguaia. E-mail: ritadelbianco@uniaraguaia.edu.br

<sup>5</sup> Centro Universitário Araguaia. E-mail: jose.neto@uniaraguaia.eu.br

## INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre as dinâmicas formativas no espaço dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia. Ampliamos a discussão que se posiciona a favor da promoção de uma ruptura paradigmática nestes espaços formativos, com uma perspectiva de melhoria da educação tecnológica, perseguindo a práxis.

Nossas reflexões foram suscitadas a partir de estudos que um dos autores vem trilhando em seu percurso formativo na área da Gastronomia, materializando sua iniciativa no sentido de firmar-se como pesquisadora na interlocução interdisciplinar das áreas da Educação e da Gastronomia. Nesse sentido, a proposta também se filia ao grupo de pesquisadores que busca promover a inovação da prática docente, nesse campo formativo, sempre a favor de uma formação que se fundamente crítica, política e promotora de autônoma para todos os envolvidos no processo. (MAGALHÃES, 2020a; 2020b)

Entendemos que a proposição de um estudo reflexivo sobre a formação tecnológica, com foco na inovação, mas também com a preocupação direcionada a formação do professor da área de sua prática educativa, supera o posto como problemática, na realidade desse profissional, pois vai além do desvelar o fato que sua formação é pragmática e voltada para o mercado de trabalho, mesmo que essa seja uma face da formação necessária, certamente não será suficiente para a constituição de um sujeito consciente e emancipado. (FREIRE, 1998).

Sustentando a problematização desse artigo, ainda acrescentamos que a educação superior brasileira, nas duas últimas décadas, tem vivenciado uma verdadeira revolução nos seus cursos e modalidades de ofertas. Contribuíram para esse fenômeno as transformações no mundo do trabalho, decorrentes do avanço tecnológico, da globalização (MAGALHÃES; NOGUEIRA, 2021) e das redes de informação, que sustentaram mudanças não só na produção de produtos e processos, mas também no que se refere as exigências de competências postas aos profissionais, para que cheguem, mais adaptados e adequados, ao mercado de trabalho.

No que se refere a particularidade da educação tecnológica brasileira, ela teve início com a Lei 4024/61, que impôs em seu Artigo 104, a flexibilidade curricular desse tipo de educação, mas apontava para a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação, além da criação de cursos experimentais. A demanda de crescimento da formação tecnológica se acirrou a partir dos anos de 1990, acompanhando a indústria automobilística, que exigiu a ampliação de cursos de curta duração, principalmente, nas áreas de engenharias operacionais, relacionadas as áreas da indústria.

As demandas formativas, conforme a história brasileira, também registraram a agudização das mudanças amplamente marcadas pela mercantilização postas à educação. As influências neoliberais impostas alteraram todos os processos formativos, influenciando na produção de construção de conhecimentos, bem sua disseminação, sobretudo ao ter comprometido, em grande parte, as Instituições de Ensino Superior (IES) que encontram-se praticamente inviabilizadas de “rompe com a concepção instrumental de universidade determinada apenas pelas ideias de eficácia, sucesso de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito para atender aos interesses do mercado.” (PEIXOTO, 2021, p. 62).

A despeito da atual política educativa, lembremos com Peixoto (2009, p. 221) que

como obra de cultura, a universidade é realidade histórico-social. Ela intervém no mundo, interpretando-o, transformando-o e ressignificando-o, assim como é por ele também influenciada. A universidade busca compreender não só o mundo natural, social e ideal, mas também “a si mesma, pois é constantemente crítica e autocrítica em busca do sentido do seu fazer”.

Com Peixoto (2009) reafirmamos que a formação superior, em seus mais variados contextos, necessita configurar-se a partir de “processos naturais de humanização que são relançados pelos processos intencionais e conscientes de humanização.” (LIMA VAZ, 1966, p. 6). Acreditamos que a formação acadêmica é, ou deveria ser, por conseguinte, o lugar privilegiado do cultivo da razão e da vida teórica. Essa é a concepção teórica que assumimos, embora saibamos, e criticamos, que em função das pressões e transformações da sociedade ainda enfrentamos forças políticas que coloca a formação apenas no foco do ensino e da prestação de serviços. (MAGALHÃES; NOGUEIRA, 2021).

Peixoto (2020) esclarece que em função das atuais mudanças sócio políticas, ocorre uma inflexão significativa de supervalorização da formação tecnológica voltadas a prestação de serviços, o que acentua a desvalorização do ensino, da produção autônoma de conhecimento, da função social das universidades, tanto públicas quanto particulares, e, sobretudo, dos próprios professores.

Isso significa que no âmbito da formação, e muito mais na particularidade do ensino tecnológico, afastou-se da proposta da formação integral, para ser cada vez mais instrumentalização, preparação especializada, técnica. (SANTOS, 1989).

Neves (2013; 2018) constrói outro roteiro de explicação, ao ponderar que no período, ou seja, a partir dos anos de 1990, ganhou força a dinâmica do capital que acabou focando a educação, como estratégia de consolidação do projeto hegemônico de sociedade. O processo teve muitas consequências, dentre elas o engendramento de uma formação puramente técnica e prática, em detrimento de movimentos formativos, alinhados a uma perspectiva crítica de educação, com vista ao exercício da transformação social.

Concordando com Neves (2013) e Peixoto (2019; 2021), acrescentamos que a educação tecnológica não ficou fora do mesmo contexto histórico. Os cursos tecnológicos, por exemplo, se iniciaram com a Reforma da Educação Profissional (1996 e 1997), e se consolidaram, nos anos subsequentes (2002-2007), por meio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), com o suporte do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - guia para a organização dos cursos na área tecnológica. Na sequência, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394, de 1996, (BRASIL, 1996), destacou-se o Capítulo III que foi dedicado a educação profissional e tecnológica. Em seu Art. 39, que nos ajuda a contextualizar nossa problematização e análise, legisla-se:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. **(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

II – de educação profissional técnica de nível médio; **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. **(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)**

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo

Do que se entende que o artigo N° 39 da LDB/96, dá amplo suporte aos cursos de educação profissional, na modalidade tecnológica. Trata-se de uma das políticas públicas que estreita, progressivamente, a ligação dessa modalidade formativa com o processo de oferta e certificação profissional, ampliando e fortalecendo a filosofia da abertura da educação profissional ao mercado de trabalho.

A partir de outra ótica de análise, como aponta Magalhães (2019), destacamos a importância do questionamento epistemológico do processo, por meio do movimento proposto pela autora, entendemos que a modalidade tecnológica tem suas raízes alinhadas a uma base instrumental, positivista, que sustenta a necessidade de um saber-fazer quase acrítico, totalmente voltado ao mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho, o que exigia maior reflexão e percepção da amplitude da construção social.

Outro aspecto importante que se destaca a partir da ótica epistemológica de análise de Magalhães (2019), é que as IES têm importante papel na tomada de consciência sobre as raízes político-epistemológicas que as políticas públicas lhes dedicam. Conscientes da força antagônicas que sustentam as imposições, na particularidade da Educação tecnológica, damos centralidade a vários questionamentos: seria possível uma formação tecnológica na contra-hegemonia? Seria possível que ela fosse voltada também a formação integral? E ainda, seria possível sustentar a preocupação com a formação e atuação do docente dos cursos tecnológicos? Não iremos responder todas as questões, embora elas nos circulem enquanto pesquisadores, mas tentamos encaminhar nossa proposta inicial: problematizar a questão em torno da formação de professores nas áreas tecnológicas, sustentar práticas inovadoras que geram a melhoria da educação tecnológica, em detrimento da práxis.

Alinhados as bases que defendemos neste trabalho, concordamos com Santos (2017, p. 109) que nos traz a compreensão de que a formação integral “[...] não passa somente pela análise de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno”, agrega também novas demandas que exigem das funções educativas serem conectadas à uma sociedade plural, ou seja, atender as demandas do mercado, mas também as demandas humanizadoras que facilitem o convívio social.

De volta aos cursos superiores de Gastronomia, além do esforço para o atendimento das exigências do mercado, como discutido, assumimos prática daqueles docentes como bastante controversa, as vezes eles se mostram desmotivados, despreparados didaticamente para a função, o que se agrava quando os estudantes percebem que seus professores tecnólogos estão presos a modelos pedagógicos tradicionais. (FREIRE, 2011). Com base na nossa proposta teórica, mesmo que o curso de Gastronomia assuma, histórica e adequadamente a exigência de uma formação que amplie as competências e habilidades específicas dos Chefs, não pode ser desengajada de métodos estimuladores e da articulação da formação integral e crítica dos discentes.

Como define nosso aporte teórico, a visão meramente tecnicista no desenvolvimento acadêmico, acaba refletindo é diretamente na qualidade da formação que poderia ser voltada à formação do professor de qualquer área da Gastronomia, como por exemplo a de Alimentos e Bebidas, que partindo da especificidade de suas discussões, necessita levar em conta a preocupação com a formação ampliada de seus futuros profissionais e, quiçá, de seus professores.

Essa preocupação também exige pontuarmos que precisamos superar a representação de que os cursos tecnológicos têm menos valia, ou que pelo simples fato de estarem alojados em instituições privadas, se eximem desse tipo de formação. Ao contrário, no bojo da

formação humanista, qualquer instituição tem sua função social relacionada a formação cidadã. Ademais, a maioria dos profissionais que atuam nas instituições privadas, são formados em instituições públicas, ou convivem com colegas que ali foram formados, e que, portanto, carregam o ônus e as responsabilidades dessa formação. Percurso que possibilita, com certeza, análises aprofundadas de currículos e diretrizes postas aos cursos tecnológicos, com capacidade para compreender e intervir por um movimento formativo mais crítico, possibilitando, inclusive, repensar novas bases para uma docência que possibilite mudanças nos espaços formativos desse campo.

Como dissemos, os professores que se dedicam aos cursos de Gastronomia têm pouca ou nenhuma formação pedagógica. Embora sejam profissionais excelentes, o mercado de trabalho lhes impõe buscar a docência como meio de renda extra e acabam lecionando nos cursos sustentando apenas a parte técnica. Alguns poucos gastrônomos carreiristas, de fato envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, buscam formação complementar, como especialização que refere à atuação na educação superior<sup>6</sup>, mas não são raros aqueles que enfrentam a docência sem saberes didáticos e relacionais (NETO, 2020).

Assim, defendemos que a formação tecnológica pode sustentar bases para que o seu docente possa atuar na perspectiva de uma educação integral, quer seja dotada de elementos técnicos, estéticos e ético-políticos, como orienta Rios (2010) e Neto (2020), e como referenda a LDB/1996, no Capítulo III que é dedicado a educação profissional e tecnológica, como já apresentado. Ademais, mediante rearranjos no campo institucional, de forma política e diretiva, será possível ressignificações estruturais dos currículos e dos espaços formativos, lembramos que a LDB dá essa possibilidade, além de criticamente ampliar a discussão teórica sobre aspectos da docência, coordenados pelas respectivas coordenações de cursos e pedagógica, dos referidos cursos.

É claro que precisamos pontuar se a formação for voltada apenas aos conhecimentos necessários para mediação de um conhecimento técnico aos discentes, a formação torna-se insuficiente no que se refere aos aspectos essenciais da docência, como: a questão relacional, comunicativa, didática, e até ética e política. Primeiro, lembremos que a atuação docente requer, em qualquer campo de formação, leitura, estudo, comprometimento, posicionamento ético e político, não é para diletantes ou uma profissão “bico”. A falta de formação pedagógica é um entrave à prática educativa crítica, primeiro porque reduz o papel do professor dos cursos tecnológicos, como o da Gastronomia, à uma função voltada ao preparo e execução de receitas de forma mecânica, o que se repete na promoção da formação teórica; segundo, qualquer ação que difere dessa proposta valorizará o espaço formativo como de humanização (BRANDÃO, 2005). Afinal, a função do professor de Gastronomia, por exemplo, vai muito além do fogão e de conteúdos apostilados, ele tem uma importante função social que envolve formar o profissional, e que, muito possivelmente, reaplicará as relações estabelecidas na formação inicial, no seu campo pessoal, profissional e social.

No próximo tópico do trabalho particularizamos a reflexão sobre as condições de formação do professor de Gastronomia. Somamos a essa iniciativa, a apresentação das metodologias ativas com o movimento de inovação nos ambientes de aprendizagem dos cursos tecnológicos. Acreditamos que essa construção referendará a formação do professor de

---

<sup>6</sup> Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo, estabelece que “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”, nesse caso, podemos condicionar a pós-graduação lato sensu como condição mínima de exigência para atuação docente. **(nota dos autores)**

Gastronomia, por apresentar caminhos de aprendizagens significativas nesse curso tecnológico.

### *Cursos tecnológicos de Gastronomia: esclarecendo o campo*

Os cursos Superiores Tecnológicos, especialmente o de Gastronomia, suas salas de aula e laboratórios, são espaços privilegiados de criação. Ao serem entendidos como ambientes de aprendizagens significativas, queremos assumir que são espaços profícuos para a promoção de uma nova prática educativa e, se possível, que seja voltada à sensibilidade, criatividade, que resgate a indissociabilidade entre teoria-prática, sendo capaz de ampliar aspectos relacionados a identidade profissional plural, quer seja, para a atuação técnica ou para a docência.

Os cursos de Gastronomia têm movimentos curriculares particulares, voltados a uma proposta epistemologia técnica e prática, como já discutimos, mas que também encamparam algumas particularidades, como veremos. Para exemplificar, fizemos uma busca no banco de dados público referente ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, que é oficialmente entendida como a “[...] base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino” (BRASIL, 2014). A partir desse banco de dados fizemos um levantamento da quantidade de cursos superiores em Tecnologia, ofertados no Estado de Goiás, por instituições públicas e privadas.

Adotamos esses dados para apreciação das matrizes dos cursos<sup>7</sup>, que estão em seus referidos sites institucionais, objetivando compreender a estrutura pedagógica nelas apresentadas. Nossa hipótese é embora haja total ausência de aspectos ligados a formação do professor de Gastronomia, contraditoriamente podemos explicitar a possibilidade de inserir recursos para essa formação, como apresentaremos.

Na tabela 1, mostramos que a maior oferta do curso de Gastronomia filia-se a instituições particulares, seguida pela Estadual, mas também a total ausência dessa oferta a nível Federal no Estado de Goiás. O levantamento mostra um montante de oito cursos de Gastronomia, nível Tecnológico ofertados no nosso Estado.

**Tabela 1.** Cursos Tecnológicos de Gastronomia Presenciais e ativos no Estado de Goiás.

Modalidade de IES	Percentual de oferta
Particular	75%
Estadual	25%
Federal	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Continuando realizando com a análise dos currículos, temos um quantitativo da distribuição de disciplinas, nas diferentes IES de Goiás que ofertam o curso de Gastronomia ao nível Tecnológico. Selecionamos 4 instituições de maneira aleatória, IES1, IES2, IES3 e IE4, que estão na cidade de Goiânia e cidades satélites próximas da capital, para compilarmos informações suas matrizes curriculares e na sequência verificarmos nossa hipótese.

<sup>7</sup> Na sistematização dos dados da pesquisa, a Instituição de Ensino Superior Controle= IES 0; Instituição de Ensino Superior 1 = IES 1; Instituição de Ensino Superior 2 = IES 2; Instituição de Ensino Superior 3 = IES 3; médias seguidas de letras diferentes na linha diferem entre si pelo teste de Tukey ao nível de 5%. \*Contraste ortogonal= dados controle vs dados de outras IES

Todos os cursos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, atendendo ao quantitativo mínimo de 1600 horas de formação E essa agrupa *disciplinas técnicas; disciplinas tecnológicas; e disciplinas teóricas*. As *disciplinas técnicas* são pautadas nas práticas gastronômicas, como: Habilidades Básicas de Cozinha, Panificação, Cozinha das Américas, Cozinha Europeia, *Garde Manger*, e outras, confirmando o desenvolvimento de um perfil prático, o que é esperado para esse profissional, como já sinalizado no tópico anterior.

Há ainda as *disciplinas tecnológicas* voltadas as demandas de formação profissional, como: Gestão, Negócios e Tecnologias, Empreendedorismo, Gestão de Eventos, Projetos em Gastronomia, Tecnologia e Qualidade de Alimentos, ajudando a compor o perfil profissional.

As *disciplinas teóricas*, com clara articulação interdisciplinar, como; História da Gastronomia, Antropologia, Sociologia, outras, cujas propostas relacionam-se a formação integral ampliada. Vejamos a tabela 2.

**Tabela 2.** Análise de Matrizes Curriculares de Cursos Tecnológicos de Gastronomia no Estado de Goiás.

Disciplinas	Instituições de Ensino Superior			
	IES 1	IES 2	IES 3	ES 4
Técnicas	14a*	17b	14 <sup>a</sup>	0c
Tecnológicas	11c*	6d	16b	d
Teóricas	14a*	4d	9c	d

**Fonte:** Dados Sistematizados pelos autores.

A partir da análise do contraste ortogonal, identificamos que as distribuições das disciplinas, nas Instituições de Ensino Superior, apresentam diferenças significativas ( $P < 0,005$ ) entre si, com exceção das disciplinas Técnicas da IES1 e IES3 (Tabela 2). Melhor explicando, o quantitativo de disciplinas técnicas e tecnológicas, quando comparados às teóricas, são maiores em todas as IES, exceto na IES1. Isso nos mostra que os cursos de Gastronomia analisados se enquadram efetivamente nas características da área tecnológica, pois todas as Instituições de Ensino analisadas seguem o perfil sugerido pelo MEC. Portanto, o contraste ortogonal, mostra a comparação estatística entre os dados, ela foi significativa, ou seja, os níveis de diferenciação da distribuição de disciplinas técnicas, tecnológicas e teóricas se diferem, embora saibamos que existe certa autonomia para que cada instituição invista no arranjo de suas disciplinas. Não seria essa uma abertura para o que propomos? Ampliar possibilidades de formação de habilidades voltadas também à docência?

Embora a Tabela 2 confirme características intrínsecas do curso Tecnológico em Gastronomia, voltadas prioritariamente ao perfil técnico, a produção de cozinha, seguido do tecnológico ligado à gestão, temos também a abertura a discussões teóricas, como por exemplo, história, sociologia, higiene e segurança, o que aproxima o curso de possibilidades formativas, voltadas à humanização. Se as disciplinas, sobretudo as teóricas, podem ser voltadas à formação humana, pois com foco no pensamento, reflexão crítica, cultura e historicidade, podem ser muito propensas à formação de professores, sobretudo se forem orientadas com foco na inovação, por meio de metodologia ativas nos ambientes de aprendizagem. (MAGALHÃES; MOURA, 2015; MAGALHÃES, 2020). Do que se entende que, no conjunto, as disciplinas técnicas, tecnológicas e teóricas, embora não sejam assim entendidas, podem favorecer uma proposta formativa que valorize aspectos relacionados à

docência, desde que haja empenho na inovação de metodologia formativas e problematizadoras dessa questão.

Nesse sentido, oferecer um ambiente de aprendizagem significativa no ensino superior tecnológico, como é o caso da Gastronomia, envolve investir em metodologias pedagógicas no trato das disciplinas pautadas no currículo, visa fazer com que atendam às necessidades formativas dos estudantes, conduzindo-os para uma identidade profissional, mas também, no nosso entendimento, pode ofertar formação que possibilite uma futura opção pela escolha da docência, nos próprios cursos tecnológicos.

Superaríamos, assim, as ponderações do perfil profissional do egresso do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, como aquele que:

Concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Valida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação. (BRASIL, 2016, p. 152).

Afinal, somente o pensamento inovador pode favorecer e identificar a prática docente, como aquela que engloba diversos aspectos na estrutura educacional: relações interpessoais, socioafetivas, cognitivas dos estudantes, como parte de uma formação voltadas à docência no ensino superior. (MAGALHÃES; SOUZA, 2010; MAGALHÃES, 2015; NETO, 2020).

A motivação para a promoção de um novo ambiente de aprendizagem, é sustentado por Magalhães (2019). Para a autora é possível a promoção de um contexto formativo que constituía um perfil de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador. Isso implica em necessariamente compreender as especificidades de cada curso, seus paradigmas, concepções e modelos de formação sustentados, o que pode ser bastante antagônico, uma vez que é comum a presença de uma perspectiva tradicionalista, como a base de um ideário pedagógico pragmático, valorizado por atender as demandas de competências do mercado capitalista. Também implica na construção de novas concepções e visões de mundo que expressam valores, regras, normas, princípios éticos e políticos. Todos os aspectos citados perpassam a formação influenciando na forma como os estudantes pensam e desenvolvem suas práticas profissionais.

A predominância de disciplinas técnicas no lócus de formação do gastrônomo, institui uma perspectiva tradicionalista, dificultando ou até mesmo impossibilitando, a ordenação de um movimento criativo e inovador no espaço da aula, conforme proposta de Magalhães (2019). O que justifica destacarmos a necessidade de elucidar a importância de que, os profissionais que atuam nos cursos de Gastronomia, busquem ser professores problematizadores, com reflexão crítica sobre as atividades que desenvolvem, em detrimento de uma ação bancária, como elucidada Freire (1998).

Afirma ainda Magalhães (2019) que promover ambientes de aprendizagens significativos e inovadores, exige a compreensão da concepção de criatividade, colaboração e inovação, as quais poderão sustentar estratégias de Metodologias Ativas no processo formativo. Esses conceitos poderiam ser debatidos entre os conteúdos e por meio das práticas docentes desenvolvidas. Do que entendemos que a ação docente pode fazer emergir novas significações por meio de estratégias pedagógicas, conforme definição de Anastasiou e Alves (2004).

Para as autoras, o professor pode ser capaz de atuar a partir de fluência, flexibilidade, originalidade, novas formas de organização de conhecimento, de forma articulada e inseparável das motivações, valorações e afetos. Sabemos que esses aspectos ainda se relacionam com a autorrealização, sensibilidade, expansão do pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações, o que torna os sujeitos mais criativos, capazes de enfrentar um mundo mutante e conviver com ele, aspectos imprescindíveis a profissão docente. (ANASTASIOU, 2005; MAGALHÃES, 2019).

Do ponto de vista histórico cultural, conforme Vigotski (1998), quanto mais ricas forem as experiências no processo educacional, maior será a possibilidade de desenvolver a autonomia, autodeterminação, imaginação e a criatividade dos estudantes nas suas ações e interações com a realidade. Partindo das mesmas considerações, concordamos com Magalhaes (2019) quando ela afirma que as

[...] estratégias pedagógicas que ajudam na solução de problemas, na superação do pensamento rígido de causa e efeito, das estruturas rígidas e imutáveis, das situações de autoritarismo e diretividade, dos julgamentos estereotipados, críticas severas, excesso de formalismo, indisciplina, medo de cometer erros, insegurança, falta de confiança na capacidade criativa, superação de preceitos e teorias dominantes, o que acaba favorecendo condições pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento do potencial criativo. Ao final, tem-se a emergência de algo novo, original, cuja extensão se traduz ou através de uma produção potencialmente útil à sociedade, ou através das atitudes de um ser social que, ao sentir-se capaz de criar, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar. (MAGALHÃES, 2019, p. 65).

Acrescentamos ainda com Magalhães (2019), aspectos da colaboração, o que é imprescindível para não passarmos a ideia de que tudo recai sobre os ombros dos professores, pois somente o compartilhamento, a interação entre os pares, as parcerias, troca de ideias, divisão de tarefas, num relacionamento solidário e sem hierarquias, o que envolve professores, estudantes, coordenadores e gestão institucional, numa atividade coordenada e sincronizada, o que poderá favorecer mudanças nos cursos tecnológicos de Gastronomia.

No caso da *inovação*, sugerida desde o início deste artigo, a relacionamos a primazia da mudança, a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos pedagógicos inspirados nos princípios positivistas de ensino e aprendizagem, como é o caso da representação hoje instituída nos cursos tecnológicos. A utilização das Metodologia Ativas, como meio de inovação e mudança, exige assumir em sala de aula uma posição dialógica, que se consolida na gestão participativa, a partir da qual alunos e professor tornam-se protagonistas das experiências, desde sua concepção até a avaliação dos resultados obtidos. Isso implica muito mais nas atitudes assumidas em sala de aula, na gestão, nos grupos da instituição, do que propriamente nos currículos deliberados por cada curso.

De volta as possibilidades de formação voltada a docência no curso de Gastronomia (MAGALHÃES., 2021), temos que a inovação torna revolucionária a forma de ver a educação e seus agentes, e se for pautada na práxis, como definido por Freire e Schor (1991), principalmente com a adoção de um acordo político entre os pares, torna-se possível promover a compreensão crítica das condições de formação, para posterior compreensão das sociais. Do que entendemos que o processo prepara o estudante, promovendo-o para a autonomia e tornando-o um profissional crítico, mas também como aquele capaz de ser construtor do seu conhecimento, e quem sabe, ser aquele que pode ensinar nos cursos tecnológicos.

Nas matrizes analisadas para este estudo, pode-se observar a inserção de disciplinas teóricas que contribuem para uma formação mais humanista dos sujeitos envolvidos, mesmo

com a demanda formativa mercadológica da Gastronomia. A exemplo do exposto, podemos destacar as disciplinas de: “Antropologia, Ética e Cultura”; “Pensamento Universal”; e “Diversidade, Cidadania e Direitos”. Essas podem sustentar posturas apoiadas na criatividade e na colaboração, promovendo inovação, a qual poderá gerar mudanças nos membros do processo educativo. Quando norteadas por práticas que utilizam dessa lógica cada estudante poderá experimentar vários sentidos de pertencimento, que se definem na dimensão individual e social de sua identidade, mudando capacidades pessoais, de conscientização, como autonomia e autocontrole, aprimorando ações individuais e relações sociais construtivas, o que favorece o pensar-se professor.

*Metodologias Ativas como possibilidades de rupturas de abordagens pragmáticas nos cursos tecnológicos: investindo em ambientes de aprendizagem significativas*

A Metodologia Ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o aluno participa e se compromete com seu aprendizado. Como referenda Mattar (2018, p. 09) “não são uma prática nova, muito menos uma novidade teórica”, é possível, por exemplo, retomar a obra de Paulo Freire (1998) e resgatar sua defesa por uma dinâmica educativa que se institua interativa e dialógica, o que podem ser tomados como elementos das MAs.

Assim, ao utilizarem a MA os professores universitários precisam ser dotados de ferramentas que permitam ultrapassar o campo da técnica e possibilitem a imersão e aguçamento da reflexão, certos de que “as metodologias ativas aprofundam os conhecimentos, estimulam a comunicação, ampliam a capacidade de ouvir a outra pessoa falar, estimulam trabalhos em equipes, desenvolvem a motivação individual e coletiva, bem como diversificam os estilos individuais de aprendizagem”. (NEVES, 2018, p. 13). Assim, defendemos uma práxis instaurada na pesquisa, um movimento de indagação constante do saber-fazer profissional que constitui, nosso caso deste trabalho, o gastrônomo.

Na formação em Gastronomia, a MA poderá se constituir em uma proposta que auxilia a romper com a forma pragmática, rígida, ao possibilitar a ampliação do foco de atuação do professor com inúmeros métodos e estratégias, como: as rodas de conversas, a simulação de experiências, os projetos de ação, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem entre pares (*peer instruction*), bem como a utilização de métodos de caso e simulações são algumas abordagens que promovem a aprendizagem ativa, como: Aula expositiva dialogada, Ensino com pesquisa, Estudo de texto, Portifólio, Tempestade Cerebral, Mapa Conceitual, Estudo Dirigido, Solução de problemas, Philips 66, Seminário, Estudo de caso, Painel, Oficina (laboratório ou workshop), conforme definido por Anastasiou e Alves (2004). Por meio da adoção da MA é possível fazer a experiência de uma ação docente exitosa para os discentes e para o professor. Nesse viés assume um lugar privilegiado na sua formação, tornando-se autor principal de seu processo de formação pessoal e profissional, o que favorece não apenas a formação técnica, mas também a humanizadora, aspecto imprescindível ao ser professor.

Para Magalhães (2019, p. 67), as Metodologias Ativas voltadas ao trabalho coletivo e cooperativo ainda exigem:

[...] investir na aceitação do outro, respeito, partilha de autoridade, coletividade na construção de objetivos em comum, consenso e ausência de competição. Como prenunciou Freire (1998), existe no ensino colaborativo uma vocação ontológica do ser-mais, da busca legítima de uma posição integrativa frente ao outro e ao conhecimento. Freire ajuda compreender que o processo de ensino-aprendizagem exerce uma força de atração, persistência e motivação para todos os envolvidos e, por isso mesmo, consegue ser contínuo, mantendo um trajeto que

envolve sempre o repensar dialeticamente uma concepção compartilhada de um problema e sua solução.

É justamente nesse movimento de um processo ensino-aprendizagem inovador e motivado por meio de metodologias ativas que o processo formativo pode mudar nos cursos de Gastronomia, bem como nos tecnólogos de forma geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível evidenciar possibilidades de mudanças na formação tecnológica, ajudando-a na questão do ser docente da área. Apontamos caminhos para uma ruptura paradigmática nesses espaços, defendendo metodologias ativas, como base de um ensino inovador e motivador da docência na área. Para tanto, entendemos que seja necessário oportunizar reflexões sobre a formação dos professores com foco no curso, formalizando a problematização e o (re)pensar sobre a identidade desses profissionais. Afinal não desejamos que tenham a docência apenas como uma atividade secundária, mas como movimento primeiro, capaz de promover realização profissional.

É importante elucidar as dificuldades nesta trajetória, posto que os profissionais ainda estão imersos em uma lógica estruturante dos cursos tecnológicos, o que evidencia uma formação aligeirada e estritamente prática, visando uma inserção imediata dos discentes no mercado do trabalho o que os distancia do campo da docência. Mesmo assim, defendemos que existe a possibilidade de que a formação seja plural e que reverbere numa alocação do sujeito no mundo do trabalho, mas que também o ajude a pensar nas possibilidades da docência na Gastronomia. E, por meio do caminho analisado sobre o emprego das MA, não pelo modismo evidenciados nas IES, na atual conjuntura social, mas por possibilitarem caminhos múltiplos para uma formação que reverbere princípios técnicos, éticos, políticos e estéticos, a indicamos como ápice da experiência docente autônoma e gratificante, por poder se constituir como humanizadora.

Por fim, apontamos a urgência de novas pesquisas que explicitem os movimentos de (re)constituição dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Gastronomia, para que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras, que já têm sido implementadas e defendidas por vários profissionais que atuam neste *lôcus* formativo. E, sobretudo, que estas pesquisas se deem na intersecção entre o campo da Gastronomia e o campo da Educação, tal como neste trabalho por meio dos pesquisadores, como uma janela para o resgate da dinâmica entre o cognitivo e o afetivo na formação dos chefs, posto que aprender a conhecer o mundo de uma profissão deve ser prazeroso.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Aprender o Amor*. Sobre um afeto que se ensina a viver. São Paulo: Papyrus, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base (Lei 9.394)*. Presidência da República. Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de cursos superiores de tecnologia*.

República Federativa do Brasil. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016.

FREIRE, P.; SCHOR, I. *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*. Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LIMA VAZ, H. C. de. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. de. Atitude transdisciplinar no contexto da pesquisa educacional. *Anais da Conferência Internacional sobre Os Sete Saberes Os Sete Saberes necessários à Educação do Presente*. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2010.

MAGALHÃES, S. M. O. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 39, p. 199-212, jan./jun. 2015.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, vol. 13, n. 30, 2019.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, M. do V. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da COVID-19. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. 5, nº 09, p. 637-656, jul.-dez./2020a.

MAGALHÃES, S. M. O. Representações de matriarcas e de estudantes de pedagogia sobre a criança e sua educação: presença e influência no processo formativo. *Revista Teias*. v. 21, ago. Edição Especial, 2020b.

MAGALHÃES, S. M. O.; NOGUEIRA, L. D. da. Desafios da formação docente em tempos de acirramento neoliberal. In: PEIXOTO, A. J.; MAGALHÃES, S. M. O.; CORBIANIANO, S. A. M. *Universidade, formação e anti-intelectualismo*. Mercado de letras, 2021.

MAGALHÃES, A. O. Oficina de panificação: momento de expressão da cultura campestre. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n.2, fev. 2021.

MATTAR, J. Prefácio. In: NEVES, V. J.; MERCANTI, L. B.; LIMA, M. T. *Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NETO, J. F. de O. Práxis docente: as tramas que envolvem o saber-fazer dos professores universitários de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Tese*. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, 2020.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia, 2013. p. 1-15.

PEIXOTO, A. J. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

PEIXOTO, A. J. Universidade, formação e resistência. In: PEIXOTO, A. J.; MAGALHÃES, S. M. O.; CORBIANIANO, S. A. M. *Universidade, formação e anti-intelectualismo*. Mercado de letras, 2021.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 27-28, jun., 1989.

SANTOS, J. D. A. A formação no curso de licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho. 2017. 254 f. *Tese (Doutorado em Química)* – Instituto de Química, UFG, Goiânia, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.