

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA DE CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA.**

MESTRANDA: LETÍCIA CASSIANO KATANIWA

PROFESSORA ORIENTADORA: DR^a MARLY KRÜGER DE PESCE

JOINVILLE, SC

2019

LETÍCIA CASSIANO KATANIWA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA DE CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Marly Krüger de Pesce.

JOINVILLE, SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Kataniwa, Letícia Cassiano

K19f Formação docente para atuação em modalidade de educação a distância de cursos superiores de gastronomia / Letícia Cassiano Kataniwa; orientadora Dra. Marly Krüger de Pesce. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

94 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Formação. 2. Ensino à distância. 3. Gastronomia – Estudo e ensino. I. Pesce, Marly Krüger de (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“Formação Docente para Atuação em Modalidade de Educação a Distância de Cursos Superiores de Gastronomia”

por

Letícia Cassiano Kataniwa

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)

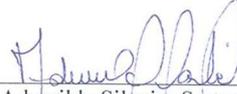


Profa. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

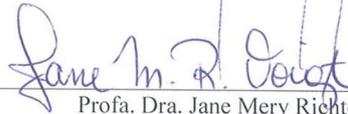
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
(UDESC)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de maio de 2019.

DEDICATÓRIA

À minha Preta.

Querida mãe e amiga.

Maria, outrora Cleris, mas para sempre Clara.

Maria Clara.

(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que fizeram parte direta e indiretamente para a construção desta pesquisa.

A Deus, força Altíssima Suprema.

À querida professora orientadora Dra. Marly Krüger de Pesce, por sua generosidade, amorosidade e compreensão de meus momentos.

Às Professoras Dras. Ademilde Silveira Sartori, Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Jane Mery Richter Voigt, pela participação na banca de qualificação e de defesa. Suas considerações foram de extrema importância para a conclusão deste trabalho. Gratidão pela generosidade e disponibilidade.

Às duas Instituições de Ensino pesquisadas, pela autorização e interesse na presente pesquisa.

Aos professores dos Cursos Superiores de Gastronomia participantes da pesquisa, pela disposição, interesse, incentivo, acolhimento, carinho e amor à profissão.

Aos meus colegas de Mestrado: Patrice e Fábio. Nossos diálogos e desabafos foram necessários para o meu crescimento como pesquisadora. Amizade que perdurará além da academia.

Ao meu amor, companheiro e melhor amigo: Hélio R. Por todo incentivo, palavras de carinho e ombro quando necessário. Seu apoio foi fundamental para que eu conseguisse realizar este trabalho.

RESUMO

Os Cursos Superiores de Gastronomia são focados em um campo de atuação que privilegia a educação profissional e têm por objetivo a preparação do aluno para o mundo do trabalho. Desde a sua criação, foram realizados somente da forma presencial. Com o avanço das tecnologias digitais e de comunicação, as Instituições de Ensino Superior- IES passaram a ofertar o curso semipresencial ou na modalidade a distância, o que motivou o presente estudo. Assim, este trabalho, inserido no âmbito da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” e ao Grupo de Pesquisa e Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE, teve por objetivo problematizar quais saberes docentes constituem a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a distância. Foram pesquisadas duas IES do Estado do Paraná, que ofertam o Curso Superior de Gastronomia, uma no ensino semipresencial e outra na modalidade a distância. A pesquisa de abordagem qualitativa, para a produção de dados contou com a participação de nove professores; seis professores que atuam no ensino semipresencial e três professores que atuam na educação a distância. A coleta de dados se deu por meio de um questionário de quatorze perguntas e entrevista gravada apenas de forma sonora, de nove perguntas. A fundamentação teórica pautou-se nos saberes docentes propostos por Tardif (2002). A análise de dados se deu com base nos pressupostos da análise de conteúdo Bardin (2009). Os dados apontaram que os professores mobilizam diferentes saberes para a ação docente nos cursos à distância, em função das diversas atividades inerentes ao trabalho docente. Tais saberes se revelaram em: saberes disciplinares e pedagógicos e saberes experienciais. E ainda, os dados revelaram que, em razão da especificidade que o campo da Gastronomia, há a necessidade urgente de desenvolvimento de novos saberes, como os saberes interacionais virtuais e os saberes tecnológicos, além dos específicos de Gastronomia a distância. Os dados apontaram que há preocupação das instituições com a formação para os professores, porém ainda deveria ser oportunizado estudos dos saberes docentes, especialmente, aqueles voltados à Gastronomia a distância.

Palavras-chave: Formação docente; Saberes docentes; Educação a distância; Ensino semipresencial; Gastronomia.

ABSTRACT

Undergraduate courses of Gastronomy are courses focused on a field of action that privilege professional education and their aims are focusing on preparing the student for the labor market. Since the creation, they were held in-person learning courses. With the improvement of digital communication technologies, the Institution of Higher Education started to offer the course as blended education or distance education, what motivated this present study. Thus, this work, inserted in the scope of the research line “Working and Teacher Education” and to the Group of Research and Curricular Studies, Teaching and Technologies – GECDOTE, aimed to problematize what teachers known as the teaching practice in Distance Learning Gastronomy Courses. Two Higher Education Institutions from the State of Paraná were studied, which offer the undergraduate course of Gastronomy, one as blended education and another as distance learning. A qualitative approach was used to generate data, with the participation of nine teachers; six teachers working in the blended education and three teachers who work in distance learning. The data collection was done by a questionnaire of fourteen questions and an interview of nine questions was recorded. The theoretical basis was supported on the teaching knowledge proposed by Tardif (2002). The analysis of data was based on the assumptions of the content analysis by Bardin (2009). The data pointed out that the teachers actuate different knowledge for the teaching action in the distance learning, due to the different activities related to the teaching work. Such knowledge was defined as content knowledge, pedagogical knowledge and experiential knowledge. Moreover, the data showed that, due to the specificity of the Gastronomy area, there is an urgent need for the development of new knowledge as virtual interactive knowledge and technological knowledge, in addition to the specific ones of Gastronomy at distance learning. The data pointed out that there is concern of the institutions with the teachers’ education, but still it should be provided the studies of teaching knowledge, especially those focused on distance learning Gastronomy course.

Keywords: Teacher education; Teaching knowledge; Distance learning education; Blended learning; Gastronomy.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A ESCOLHA DO PRATO	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA	13
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	26
CAPÍTULO II - “MISE EN PLACE”	34
2.1 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	34
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	42
2.3 HISTÓRICO DA GASTRONOMIA NO BRASIL.....	43
CAPÍTULO III - A COCÇÃO	54
3.1 ANÁLISE DE DADOS	55
3.1.1 Quem são os professores.....	55
3.1.2 Formação continuada	61
3.1.3 Saberes docentes.....	65
3.1.3.1 Saberes disciplinares e pedagógicos.....	69
3.1.3.2 Saberes experienciais.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS - O EMPRATAMENTO	80
REFERÊNCIAS	84

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Figura 1: 10 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO PAÍS	27
Gráfico 1: CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA	26
Gráfico 2: PERFIL DE 138 DOCENTES COM CURRÍCULO LATTES CADASTRADO	46
Quadro 1: BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	22
Quadro 2: DISCIPLINAS DO CURSO DE GASTRONOMIA SEMIPRESENCIAL UNIVERSIDADE A	49
Quadro 3: DISCIPLINAS DO CURSO DE GASTRONOMIA A DISTÂNCIA UNIVERSIDADE B	51
Quadro 4: PERFIL DOS DOCENTES	55
Quadro 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES	58
Quadro 6: FORMAÇÃO ACADÊMICA CONTINUADA DOS DOCENTES	58
Quadro 7: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	60
Quadro 8: ORDEM DE IMPORTÂNCIA DE CONHECIMENTOS QUE O PROFESSOR DE GASTRONOMIA DEVE TER PARA O EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO	66
Quadro 9: SÍNTESE DE SABERES	77

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	89
APÊNDICE II - Instrumentos de Coleta de Dados	91
APÊNDICE III – Crônica Inspiradora	93

CAPÍTULO I - A ESCOLHA DO PRATO

1.1 INTRODUÇÃO

Cozinhar é o mais privado e arriscado ato.
No alimento se coloca ternura ou ódio.
Na panela se verte tempero ou veneno (...)
(...) Cozinhar não é um serviço, cozinhar é um modo de amar os outros.
(COUTO, 2016, p. 60)

Início a minha apresentação sob os versos de Mia Couto, escritor moçambicano, pois foi em razão da cozinha, do ato de cozinhar, que meu caminho chegou à docência e posteriormente ao Mestrado em Educação. A princípio, pode parecer um tanto confuso para o leitor ou leitora: Cozinha? Cozinhar? Mestrado em Educação? Qual a relação? Porém, ao longo deste pequeno texto introdutório, poderá o leitor ou leitora entender a multidisciplinaridade da matéria, e o entrelaçamento que a Educação faz e que permeia todas as áreas do Ensino Superior, inclusive na cozinha, mais especificamente no Curso Superior de Gastronomia, que é o curso no qual atuo.

Para que possamos preparar os alimentos para a nossa refeição, o ato de cozinhar precisa seguir uma sequência cronológica, que se inicia com a escolha do prato, isto é, da refeição que se pretende consumir. O capítulo I, denominado de “A escolha do prato”, fala sobre os caminhos que me levaram à docência e à escolha do tema defendido, bem como, descreve o percurso metodológico da presente pesquisa.

Uma vez escolhida a refeição, vem a separação dos ingredientes que compõe esta refeição. Este capítulo, o II, nomeei de “*Mis en place*”, termo utilizado na Gastronomia que corresponde à separação de ingredientes. Nele, contém a base teórica da pesquisa, perpassando pela Formação Docente, Educação a Distância e Histórico do Ensino Superior de Gastronomia.

O capítulo III, nomeei de “A cocção”. A hora do cozimento de todos os ingredientes. Nele, faço a análise dos dados coletados. Como numa cocção efetiva, quando os ingredientes se juntam para formar um só produto e resultar em aromas, sabores e texturas possíveis; a fala dos docentes, entrelaçada com a teoria, reforçam a resposta para o questionamento inicial, contribuindo para as considerações finais da pesquisa.

Por fim, as Considerações Finais, denominei de “O Empratamento”. A finalização da refeição. A hora de colocar a comida no prato que se traduz em um momento único e singular de degustar o alimento. Momento este, em que se espera que o resultado final do preparo do alimento seja satisfatório, tanto de aroma como de sabor, mas também, levando em consideração o que se espera de estética gastronômica¹.

O nome dos capítulos, comparando-os aos atos gastronômicos, é apenas uma metáfora que demonstra como na Gastronomia, a pesquisa científica também percorre caminhos sequenciais, e tem um método e fundamentos teóricos; assim, espero que o leitor ou leitora desfrute e deguste deste momento.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para entender como ocorreram muitas das minhas escolhas profissionais faz-se necessário revisitar minhas memórias, procurando nas experiências, crenças e família os motivos que me levaram à docência. Pois como afirma Tardif (2011, p. 69):

(...) há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Desde muito pequena o meu sonho de profissão para quando fosse adulta era a docência. Queria ser professora. Meus pais, pessoas muito humildes, que desde muito cedo tiveram que trabalhar para se sustentar, tiraram do pouco que tinham financeiramente para empreender em minha educação. Estudei em escolas privadas, tive muito bons professores, e como contrapartida, sempre fui uma boa aluna, com boas notas em todas as matérias. O sonho de lecionar perdurou até o antigo segundo grau, hoje denominado ensino médio, quando então, passei a percorrer novos caminhos da educação.

¹ A relação do homem com o alimento está além da necessidade apenas de suprir a fome. Esta necessidade fez surgir a profissão de cozinheiro, que aliou técnicas gastronômicas à beleza das montagens dos pratos, atraindo muito mais o comensal (SAVARIN, 1841). Os aspectos estéticos na Gastronomia são potencializados, pois o trabalho do comensal envolve com o cheirar, o ver, o ouvir, e o degustar dos pratos (SOARES, 2015).

Estava acompanhada por professores e professoras que me mostravam um novo sentido da vida e do mundo. Novas descobertas, novas disciplinas, me fizeram ansiar por outra profissão.

Como sempre tive gosto pela leitura e a vontade de “fazer justiça”, de ajudar o próximo; optei em prosseguir meus estudos no ensino superior no curso de Direito. Ao longo de minha formação inicial, tive professores excelentes, que carrego em minha memória com muito carinho. De alguns, porém, não tenho boas recordações. Nos dizeres de Freire (1996, p. 34) podemos caracterizá-los:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Cursei os cinco anos da faculdade com boas notas, e logo após formada, prestei meu primeiro exame da Ordem dos Advogados do Brasil, no qual fui aprovada, tornando-me definitivamente advogada. Exerci essa profissão com muita ética e orgulho por muitos anos até que, por conta da doença grave de minha mãe, necessitei me afastar das atividades advocatícias, para poder me dedicar pessoalmente aos seus cuidados. E assim, neste ínterim, a gastronomia, que por mim era uma atividade desenvolvida como lazer, se tornou intensa. Muito embora, mesmo tendo feito tudo o que era possível ao meu alcance, aos desígnios do Altíssimo, minha querida mãe descansou.

O “hobby” então, passou a ser meu objeto de estudo. Resolvi cursar uma especialização na área em uma instituição em Curitiba, Estado do Paraná, e por conta desta especialização, minha vida profissional mudou completamente. Nem havia finalizado a especialização, fui convidada pela coordenação daquele curso, para ministrar aula para a graduação do Curso Superior de Gastronomia, e após ter concluído a especialização, novamente convidada para ministrar aula para o curso de Pós-Graduação daquela mesma instituição. O olhar docente e a generosidade da professora coordenadora daquela instituição, ao me inserir no mundo da docência em Gastronomia, foi de suma importância em minha vida.

Assim, “nasceu” a docência em mim e com ela, ressurgiu toda aquela paixão de criança, de ser professora. Logo em seguida, fui contratada por outra Universidade para ministrar diversas disciplinas para o Curso Superior de Gastronomia,

sacramentando por assim dizer, período em que efetivamente tornei-me professora. Período este, entendido por Hubberman (1992), de entrada da carreira, que compreende entre a escolha da carreira docente e os três primeiros anos de ensino, o estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sobrevivência no sentido de conseguir vivenciar efetivamente ao confronto de ideais e realidades cotidianas de sala de aula, como também, de divisão de trabalho e relação pedagógica.

Nesta instituição, cada professor precisava participar de um curso de capacitação docente com carga horária de 40 horas, que foi realizado *on-line* e também, de forma presencial, em encontros na primeira semana antecedentes aos períodos letivos. Os textos pedagógicos que nos foram fornecidos para leitura e para o desenvolvimento de atividades solicitadas, demonstraram que efetivamente eu necessitava de maior aprofundamento sobre a educação e suas teorias, sobre a docência, sobre o que é ser professor.

Vindo do bacharelado, não tive acesso aos conteúdos pedagógicos que todo aluno vindo das licenciaturas têm, não obstante já ter cursado em 2004 Práticas Pedagógicas no Ensino Superior por conta de uma especialização na área do direito que fizera anteriormente. Todavia, essa disciplina anteriormente cursada, me mostrou ser insuficiente para que eu pudesse desenvolver minhas aulas no curso de Gastronomia. Desta forma, me inscrevi no exame seletivo para o Mestrado em Educação, já com o pensamento voltado para educação no Ensino Superior, mais especificamente, para as novas modalidades de Educação e as tecnológicas, uma vez que, os cursos Superiores de Gastronomia não contam mais apenas da forma presencial, mas também, da forma semipresencial e da forma totalmente a distância.

Fui selecionada para a pós-graduação e no decorrer dos anos de estudos, tive acesso a inúmeras teorias e autores da área da Educação. Não foram só informação, mas compreensão e reflexão, muita reflexão, sobre os temas propostos. Assim sendo, entendo que a necessidade de formação específica para a docência, diante de tantas mudanças pelas quais passam o mundo, está cada vez mais emergente.

Note-se que, para os formados nas licenciaturas, apenas a formação inicial não é suficiente para o exercício da docência. Não se pode mais dizer que, uma vez formado, o professor estará eternamente formado, apto para desenvolver a sua profissão. A formação inicial é apenas o primeiro passo das etapas de um longo

processo de formação que deve o professor abraçar. O professor deve ter conhecimentos teóricos e metodológicos para compreender o mundo em que vive, como também compreender o mundo em que vivem seus alunos para a partir disto, desenvolver metodologias para que os alunos consigam apreender os conteúdos transmitidos e transformá-los em conhecimentos.

Neste sentido, cabe a citação de Freire (1996, p. 61):

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento.

Assim sendo, com a rápida evolução da ciência e tecnologia e grandes transformações nas relações de trabalho, o avanço tecnológico chegou também no Ensino Superior. Os novos modelos de educação que foram criados alicerçados pela evolução tecnológica, quais sejam: Educação a Distância e ou semipresencial, chegaram, também, a cursos que essencialmente constam de currículo de cunho prático, como é o caso da Gastronomia, necessitando, por conseguinte, de um novo perfil profissional para atuar nessa atividade docente.

Entretanto, podemos dizer que nos Cursos Superiores de Gastronomia, temos algumas especificidades no que tange à profissão de professor. Há cerca de quinze anos, a maioria dos professores que eram contratados para lecionar nos cursos Superiores de Gastronomia possuíam muita experiência e pouca titulação², o que, por conseguinte, gerava pouca compreensão da prática pedagógica que necessitavam para o bom desempenho docente.

Quando se fala em educação profissionalizante, esta, além de formar um sujeito crítico e emancipado, deve trazer qualificação para o trabalho e qualidade de vida às pessoas, de maneira que as exigências acadêmicas como titulação e formação continuada se tornaram imperativos em todos os cursos Superiores de Gastronomia. E, nesse sentido, a formação continuada é uma das formas de corresponder às necessidades que surgem ao longo do exercício da docência.

² A exigência de titulação *latu sensu* por parte das faculdades se deu apenas a partir de 2010, quando da alteração dos instrumentos de processos avaliativos do INEP, artigos 52 e 66 da Lei 9394/96.

Não obstante os ensinamentos de Freire (1996), ao afirmar que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas que o professor precisa estar em contato com seus alunos, conhecer sua realidade social e contribuir para uma formação não apenas de conteúdos, ensinar também exige uma inovação constante. A inovação é inerente no que se refere à educação a distância, porém, o que se questiona é de que forma esta inovação deve aparecer no ensino a distância e, especificamente, nos cursos Superiores de Gastronomia.

Assim sendo, em razão desta nova forma de oferta de Cursos Superiores de Gastronomia: modalidade de Educação a Distância e o ensino semipresencial; entendo a necessidade de outro tipo de profissional para ministrar aulas *on-line* no curso Superior de Gastronomia, não mais apenas aquele atuante diretamente com a Gastronomia (chefes de cozinha com renome no mercado de trabalho), mas também, aqueles que detêm, além da habilidade técnica, o conhecimento pedagógico para ministrar aulas de gastronomia; tendo em vista, nos dizeres de Moran (2015, p. 39): “O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”.

O uso de tecnologias digitais no âmbito acadêmico propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais, sendo que estas requerem novas metodologias de ensino, que necessitam de novos procedimentos pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes. Na educação a distância; a relação entre o aluno e professor foi modificada, como também, mudou o papel do professor.

E neste sentido, com foco sobre o que fundamenta a questão docente, Mizukami (1986) faz uma análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo de ensino. Diz esta autora que o fenômeno educativo é humano, histórico e multidimensional: “Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, sócio política e cultural”. (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Oportuno no momento trazer alguns aspectos sobre o ensino e aprendizagem na educação tradicional e o ensino aprendizagem a partir das tecnologias digitais e de comunicação.

Ainda com base em Mizukami (1986), no processo de ensino aprendizagem tradicional, este se dá em sala de aula, onde os alunos são instruídos e ensinados. Durante muito tempo a escola e a universidade têm uma abordagem pedagógica que

se fundamenta nas virtudes formativas das disciplinas do currículo. A instituição educacional é um lugar isolado, onde predomina o verbalismo do professor, aprendizagem padronizada e memorização. Ele exerce o papel de mediador entre cada aluno. A metodologia abordada consiste em aula expositiva, e o conteúdo é pronto. O aluno é um expectador passivo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. Todos os alunos têm que ter o mesmo ritmo e tempo de aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem na Educação a Distância, segundo artigo escrito por Kuenzer (2016), a metodologia adotada tem sido a flexibilização dos tempos de aprendizagem, sendo justificada pela autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, contrapondo a rigidez dos tempos dos cursos presenciais. Ainda, este modelo é justificado por algumas instituições de ensino, em razão da necessidade de expandir o ensino superior para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Desta forma, a flexibilidade tanto de currículo quanto da aprendizagem respeita a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção de conhecimento. A autora explicita a figura do professor neste processo da seguinte forma:

O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (KUENZER, 2016, p. 1-2).

Assim sendo, as tecnologias digitais e de comunicação têm aproximado cada vez mais as pessoas de diferentes lugares do mundo e disponibilizado um número ilimitado de informações. Essas condições representam uma nova forma de produção do conhecimento. No que se refere à Educação Superior, as tecnologias proporcionaram um aumento na oferta de cursos na modalidade a distância ou semipresenciais.

Neste cenário, o papel do professor tem sido redimensionado, tendo em vista as novas exigências para exercer as funções relacionadas ao fazer pedagógico. Em decorrência da influência da literatura internacional (TARDIF, 2002; TARDIF LESSARD, 1991; NÓVOA, 1995), a questão dos saberes docentes se apresenta com diferentes especificidades, que de uma forma geral, passam a apreciar o docente

como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, competências e habilidades a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho.

Necessário ressaltar aqui que a prática citada anteriormente é vista a partir do que defende Tardif (2002, p. 255), que fundamenta a “epistemologia da prática profissional”, em que define como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos do autor).

O saber, neste caso, abrange todos os conhecimentos, as competências, as habilidades, do saber, do saber ser e do saber fazer. Do saber, no sentido de refletir e pesquisar sobre o ensino, curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado; do saber ser, diante da postura crítica em relação a sua capacitação constante, planejar o processo de ensino aprendizagem, organizar as atividades; do saber fazer, comunicar-se com alunos via internet, trabalhar com novas tecnologias. Pois como bem afirma Tardif (2002, p. 18):

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos em um saber – fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

A questão dos saberes docentes já vem há anos sendo debatida em pesquisas, através de discussões com algumas temáticas, como a formação dos professores, prática docente, relação do ensino aprendizagem. Entretanto, nossa pesquisa está direcionada especificamente aos professores de Gastronomia e que atuam na Educação a Distância, o que nos leva a crer que a prática docente e o processo de ensino aprendizagem deve ser diferente do modelo tradicional. A Gastronomia apresenta especificidades por lidar com os sentidos humanos: paladar, cheiro, visão e gosto, que caracterizam as atividades desenvolvidas nas aulas práticas. O professor deve alinhar as aulas teóricas à prática, e com ela, fazer com que os alunos reflitam na prática, considerando o desenvolvimento de habilidades próprias da complexa atividade profissional que é voltada à alimentação.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”. E nesta linha de pensamento, a prática docente, segundo o mesmo autor, não é apenas um objeto

de saber das ciências da educação, é também, uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos (p. 37).

Necessário ainda ressaltar que, à luz do materialismo dialético histórico, o processo de produção do conhecimento, resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade do pensamento, o que ocorre através da atividade humana, e é, através desse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos (KUENZER, 2016). Assim sendo, o redimensionamento do papel do professor, citado anteriormente, só se efetiva através do confronto entre a teoria e prática, de modo que, a prática está respaldada na atividade teórica. E dentro desta concepção, não existe prática que não seja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, portanto, dentro de uma teoria.

Pesquisar sobre a formação docente para atuar na Educação a Distância implica pensarmos o quanto esta modalidade de ensino tem contribuído realmente para a formação e qualificação profissional dos estudantes. Mesmo que haja ainda certo preconceito com relação à Educação a Distância, ela é vista como estratégia para atender às exigências de mercado ou para resolver questões educacionais daquelas pessoas que não tiveram ou não têm acesso ao sistema presencial de ensino. Neste sentido, Moore (2013, p. 21) fala que:

[...] o preparo de um curso de educação a distância requer não apenas o especialista em conteúdo, mas também profissionais da área de instrução que possam organizar o conteúdo de acordo com aquilo que é conhecido a respeito da teoria e da prática do gerenciamento da informação e da teoria do aprendizado.

Assim sendo, o presente trabalho tem por objetivo principal problematizar quais saberes docentes constituem a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a distância.

As seguintes perguntas irão conduzir esta pesquisa:

- Existem saberes docentes específicos para formar gastrônomos que se diferenciam de outras profissões?
- Para formar professores de Gastronomia que atuam em cursos a distância, faz-se necessário uma formação diferenciada de professor que atuam em outros cursos a distância?

Para tanto, o balanço das produções se mostrou imprescindível. Conhecer resultados de pesquisa sobre o tema a ser investigado é um procedimento necessário para que o pesquisador possa vislumbrar possíveis aproximações como seu objeto de pesquisa (MILHOMEM, 2013).

Foram consultadas bases de dados para averiguar o que já tem sido produzido até o momento, e realizado levantamento junto ao Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, Banco de Teses do Capes, Scielo e em Bibliotecas de IES, que possuem o Curso Superior de Gastronomia.

Todas as consultas foram realizadas em junho de 2017, período em que se iniciaram as pesquisas. Os descritores utilizados para todos os bancos de dados foram os mesmos: “Formação Docente”, “Educação a Distância” e “Gastronomia”. Partiu-se do princípio que, o principal descritor: “Gastronomia”, faria a diferença na busca, tendo em vista ser este o foco da pesquisa, os professores de Gastronomia que atuam na Educação a Distância.

Ressalte-se que o descritor “Formação Docente” e “Educação a Distância”, constam em inúmeras pesquisas já publicadas, entretanto, o que nos interessava eram pesquisas que atrelassem os três descritores conjuntamente. E ainda, considerando o avanço das tecnologias digitais e de comunicação, buscou-se por pesquisas realizadas entre os anos de 2010 a 2016.

No banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da Univille, foram utilizados os três descritores para a busca: “Formação Docente”, “Educação a Distância” e “Gastronomia”. Foram localizadas três pesquisas que abordavam o descritor “Formação Docente”. Entretanto, nenhuma delas correlacionava os descritores pretendidos: “Educação a Distância” e “Gastronomia”.

Na base de dados da CAPES, foram utilizados os três descritores: “Formação Docente”, “Educação a Distância” e “Gastronomia” entre dissertações e teses. Tais descritores somaram o número de 143.285. Porém, ao se avaliar as pesquisas apresentadas no resultado, notou-se que havia pesquisas apenas com um dos descritores, ou no máximo dois. Diante do número elevado de resultados, até mesmo por conta do descritor: “Formação Docente”, refinamos a busca inserindo apenas os seguintes descritores: “Formação Docente” e “Gastronomia”.

Com estes dois descritores, foram encontrados 7.358 trabalhos. Refinamos mais uma vez a busca, escolhendo os trabalhos na área da Educação. Encontramos

6.152. Novamente, refinamos a busca para encontrar apenas trabalhos de dissertação. Encontramos 4.754. Destes, encontramos um número de 88 trabalhos, os quais envolviam a Gastronomia. Analisando resumos descritos, os que mais se destacaram para a contribuir com a minha pesquisa, resultaram em três dissertações. Contudo, mais uma vez destaco que os descritores almejados: “Formação Docente”, “Educação a Distância” e “Gastronomia”, todos ao mesmo tempo em um só trabalho não foram encontrados.

No Banco de dados da Scielo, também não foram encontrados artigos ou publicações que encaixassem os três descritores. Encontrou-se, sim, vários artigos relacionados ao descritor “Formação Docente”, e com o descritor “Educação a Distância”. Entretanto, nenhum que correspondesse à Gastronomia. Ainda, a busca efetuada em diversas Instituições de Ensino Superior que mantém o curso de Gastronomia, não condiz com o rigor necessário para o encaixe no presente trabalho, visto que, se trata de monografias de conclusão de curso TCC, e não especificamente voltadas para a área da educação.

Assim sendo, retomo aos trabalhos significantes para a pesquisa, encontrados no banco de dados da CAPES a fim de contextualização.

Quadro 01 - Balanço das produções acadêmicas

ANO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	TIPO
2010	Rosa Fernandez Medina Toledo- Universidade Cidade de São Paulo	De Cozinheiro a Gastrônomo: um olhar para a formação do Professor de Gastronomia.	Dissertação
2010	Beatriz de Carvalho Pinto – Universidade Nove de Julho	Entre panelas, livros e tradições: As trajetórias de formação do professor de Gastronomia.	Dissertação
2014	Keli de Araújo Rocha-Universidade de Sorocaba	Curso Superior de Gastronomia: Um estudo de Caso Sobre Perfil e a Identidade Docente.	Dissertação

Fonte: Primária (2018).

A dissertação de Rosa Fernandez Medina Toledo, *“De cozinheiro a Gastrônomo: um olhar para a Formação do Professor de Gastronomia”* (2010), traça um panorama sobre a formação de professores atuantes no Curso Superior de Tecnologia da Gastronomia. Investiga os saberes que os professores mobilizam para formar gastrônomos e como os professores de gastronomia têm tido acesso a esses saberes. Tem por referência teórica autores que pesquisam o desenvolvimento da Gastronomia como Flandrin (1998), Montanari (1998), Franco (2001) e Leal (1998), em autores que investigam a formação de professores como Tardif (2002), Furlanetto (2003), Freire (2000) e Gómez (1992).

A pesquisa foi realizada com quatro professores atuantes nos cursos superiores de Gastronomia em Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo. Foram entrevistados professores tanto com formação acadêmica pedagógica, como professores sem a referida formação. Os docentes relataram experiências de vida, que os levaram a optar pelo exercício da docência, e como construíram as bases teóricas e metodológicas para exercerem a profissão. Constatou-se que o eixo da formação desses profissionais é experiência adquirida em diferentes contextos.

A associação que se faz desta dissertação com a presente pesquisa, é a discussão sobre a formação dos professores de Gastronomia, e a investigação dos saberes docentes. Estes, foram revelados na dissertação de Rosa Fernandes Medina Toledo, através das entrevistas realizadas, cujo relato de histórias de vida e experiências, entrelaçam com os ensinamentos de vários autores, tais como Tardif (2002), Furlanetto (2003), Freire (2000) e Gómez (1992).

A dissertação de Beatriz de Carvalho Pinto, *“Entre panelas, livros e tradições: As trajetórias de formação do professor de Gastronomia.”* (2010), foi realizada na Cidade de São Paulo, mais precisamente na Faculdade HOTECH e teve como protagonistas da pesquisa os professores de Gastronomia daquela instituição. Teve como propósito identificar os principais aspectos constituintes do processo de formação do professor que ministrava aulas práticas e teóricas no Curso Superior de Tecnologia da Gastronomia naquela faculdade. Utilizou como caminho metodológico pesquisas bibliográficas, levantamento de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), análise de documentos e registros da Instituição e ainda, entrevistas pessoais e pesquisa de campo junto com

os docentes. Como base bibliográfica para fundamentação teórica teve os seguintes autores: Maria da Glória Marcondes Gohn, Maurice Tardif, Michel de Certeau, Axel Honneth e Terezinha Azeredo Rios.

A pesquisa concluiu que a formação do docente do Curso Superior de Gastronomia abrange os saberes e experiências adquiridos nos tempos do passado e do presente via aprendizagens das modalidades de educação formal, não formal e informal. Concluiu, também, que aspectos subjetivos como identidade composta por questões de reconhecimento, gênero e cultura e alteridade; foram aspectos constituintes de formação.

Novamente, o entrelaço que se faz desta pesquisa com a presente dissertação é o encontro dos saberes docentes mencionados por Tardif, os quais, demonstram a similaridade dos trabalhos neste ponto.

A dissertação de Keli de Araújo Rocha, intitulada “*Curso Superior de Gastronomia: Um Estudo de Caso Sobre o Perfil e a Identidade Docente*” (2014), tem por objetivo apresentar um estudo de caso para conhecer a trajetória profissional e identificar o perfil e a identidade profissional dos docentes do ensino superior em gastronomia, analisando o cenário que atuam, suas histórias e a percepção de si mesmos.

Parte da hipótese que os docentes pesquisados têm dificuldade para se identificar no papel de educadores dentro do contexto onde vivem, isto é, como professores educadores nos Cursos Superiores de Gastronomia, pois entendem-se mais como *chefs* de cozinha, e adota uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa. Utiliza informações disponibilizadas na plataforma Lattes e as respostas dos questionários individuais dos professores que ministram aulas práticas no curso de gastronomia de uma instituição de ensino superior no interior do Estado de São Paulo. O referencial teórico é pautado em Tardif (2002), Tardif Lessard (2005), Morin (2007), Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2002) e Soares (2009).

A pesquisa revelou através dos dados coletados que os docentes se identificam mais como professores em virtude do amor que desenvolveram pela educação. Os escritos de Keli contribuem na minha pesquisa, no que diz respeito a atividade docente dos professores de Gastronomia no Ensino Superior.

Desta forma, diante da não localização de pesquisas publicadas com todos os descritores objetos do presente trabalho: “Formação Docente”, “Educação a

Distância” e “Gastronomia”, necessário se faz estudo aprofundado sobre o tema, justificando a realização da presente pesquisa.

Ainda, necessário trazer à discussão os dados divulgados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que realiza o Censo da Educação Superior. O censo consiste em um instrumento de pesquisa sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, além de seus alunos e docentes³. A coleta de dados do censo se dá através de respostas dos questionários que são disponibilizados pelo Instituto, e enviados pelas IES cadastradas e, pela importação dos dados do sistema e-MEC. Estes dados são publicados por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, e traz entre diversas referências, a que diz respeito aos cursos de graduação a distância.

Os dados publicados em setembro de 2018, sobre pesquisa relativa ao ano de 2017, nos traz que o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem crescido substancialmente nos últimos anos (p. 14), principalmente entre os anos de 2014 a 2017, tendo em vista que a pesquisa é feita com base nos dez anos anteriores, ou seja, de 2007 à 2017. Como parâmetro, utilizam o número de ingressantes no ensino presencial e o número de ingressantes no ensino a distância. Percentualmente constataram que, em 2007, havia um crescimento de ingressantes no ensino superior a distância, na proporção de 15,4%, e em 2017, esta proporção alcançou a casa de 33,3%.

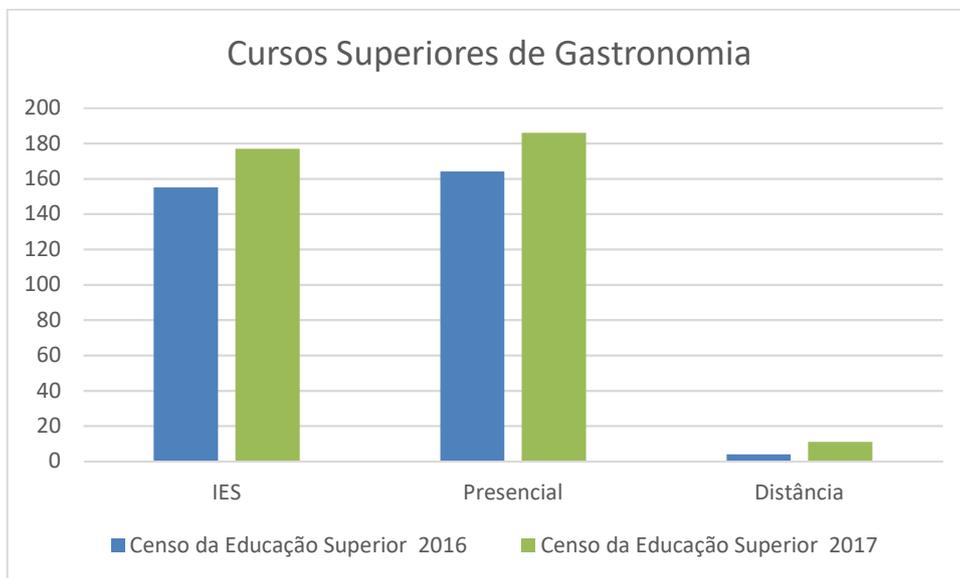
Com relação ao número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância (p. 26), os dados constataram que no ano de 2007, a modalidade a distância representava 7% das matrículas. De 2007 a 2017, a educação a distância aumentou 17,6%, representando uma participação de 21,2% dos alunos de graduação do país.

E partindo destes dados que se referem à educação a distância, discorreremos sobre o nosso objeto de estudo, que são os Cursos Superiores de Gastronomia na modalidade a distância. Os dados apresentados a seguir encontram-se publicados nas sinopses dos anos de 2016 e 2017.

³ <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

No censo de 2016, havia o total de 155 Instituições de Ensino Superior que ofertavam o Curso Superior de Gastronomia na modalidade presencial e a distância. Destas IES, com relação a modalidade presencial, 164⁴ ofertavam o curso presencial, e apenas 4 ofereciam a modalidade a distância. No censo de 2017, havia o total de 177 Instituições de Ensino Superior que ofertavam o Curso Superior de Gastronomia na modalidade presencial e a distância. Destas IES, 186⁵ ofertavam o curso presencial, e 11 passaram a ofertar o curso a distância. Para melhor visualização, colocamos estes dados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Cursos Superiores de Gastronomia



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos do censo da educação superior INEP, de 2016 e 2017.

Ressalte-se que estes dados oficiais são baseados nas respostas enviadas ao INEP das instituições em atividade. Entretanto, se analisarmos os dados extraídos do site do e-MEC, onde constam além das Instituições em atividade, ainda se tem resultados das IES que somente tem autorização para funcionamento, mas que ainda não estão em atividade, estes números mudam.

⁴ A justificativa para este número se dá tendo em vista a pesquisa considerar as IES que mantém o curso em funcionamento e também em outros campi universitários. Cada campus universitário deve ter autorização para funcionamento, passa por avaliação do MEC e cada campus tem notas distintas nos cursos.

⁵ Idem acima.

Pelo site do e-MEC⁶, com relação ao Curso Superior de Gastronomia, em 2017 havia 22 IES cadastradas para ofertarem a modalidade a distância. Já em 2018, havia 31 IES cadastradas para ofertarem o curso na modalidade a distância. Estes dados revelam, com relação ao Curso Superior em Gastronomia, que além dos cursos presenciais terem aumentado significativamente, houve o aumento substancial dos Cursos Superiores de Gastronomia a Distância. Comparando os censos realizados e os traduzindo em números percentuais, os cursos presenciais tiveram um aumento de 13%. Já para os cursos a distância, houve um aumento de 175%.

Diante dos dados apresentados, a justificativa do tema se mostra relevante, principalmente, por serem os Cursos Superiores de Gastronomia, segundo INEP⁷, o segundo maior curso de graduação tecnológica em número de matrículas efetuadas, dentro da rede privada de ensino, perdendo apenas para o curso de gestão ambiental, conforme gráfico extraído da apresentação do Censo 2017 do INEP, p. 39:

Figura 1: 10 maiores cursos de graduação tecnológica no país



Fonte: Censo da Educação Superior 2017, divulgação dos principais resultados, Deed, INEP e MEC, p. 39.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

⁶ Busca realizada em novembro de 2018.

⁷ Apresentação do Censo da Educação Superior de 2017, publicado em setembro de 2018, divulgação dos principais resultados. Encontrado em: <http://portal.inep.gov.br>

Este item tem por objetivo fazer um detalhamento da metodologia da pesquisa a fim de que o leitor ou leitora possa acompanhar o percurso da investigação, alinhando-se com as bases teóricas. A pesquisa é de abordagem qualitativa por se tratar de uma investigação pontuada pelas vozes dos professores de Gastronomia dos Cursos Superiores, com relação ao seu entendimento sobre docência, autonomia para gerir as aulas, conhecimentos sobre tecnologias digitais, forma de avaliação dos alunos, competências e habilidades entendidas como necessárias para ministrar as aulas, tendo a educação a distância como pano de fundo.

Isto requer uma abordagem que permita a compreensão dos fenômenos humanos, que são difíceis de quantificar, mas são tão importantes quanto as informações quantificáveis. Cabe mencionar aqui Gatti e André (2010, p. 30) quando falam sobre a abordagem qualitativa:

assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais

Ainda, Gil (2007), diz que a pesquisa qualitativa tem como objetivo a descoberta de ideias e ou aprimoramento de intuições. De forma que, para viabilizar o estudo, optou-se por instrumento de coleta de dados questionários e entrevista pessoal, pois, os discursos dos participantes da pesquisa e a análise do seu contexto são fundamentais para alcançar o objetivo do trabalho.

Tendo em vista que a pesquisa foi direcionada para responder ao questionamento inicial, que é problematizar os saberes docentes necessários para o professor de Gastronomia constituir a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a distância, foram escolhidas duas Universidades no Estado do Paraná que ofertam o Curso Superior de Gastronomia na modalidade a distância. Denominarei de Universidade A e Universidade B para garantir o anonimato de ambas.

A Universidade A, instituição de direito privado, teve origem em 1988, com a oferta de cinco cursos de graduação, dois de especialização (Pós Graduação *Latu Sensu* e um Mestrado interinstitucional na área da Administração, conveniada a UFRGS). Dez anos depois, transformada em Centro Universitário, passou a oferecer

dezoito cursos de graduação. Em 2008, com autorização do Ministério da Educação, passou a categoria de Universidade. Atualmente, oferece cinquenta e sete cursos de Graduação, sendo trinta e um Bacharelados e Licenciaturas e vinte e seis Cursos Superiores de Tecnologia, sendo o Curso Superior de Gastronomia um deles. Além disso, conta com três Doutorados, quatro programas de Mestrado, cursos de Educação Continuada e programas de Extensão. Tem por missão institucional:

[...] produzir e disseminar conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para formar cidadãos e profissionais comprometidos com o saber, com a ética, com o trabalho e com o progresso, e contribuir com o desenvolvimento econômico e social, com vistas à construção de um homem e um mundo melhor⁸.

O Curso Superior de Gastronomia nesta Universidade tem por objetivo a aprendizagem e a comunicação bidirecional entre os atores educacionais. A troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem estão baseadas na construção do conhecimento por meio de percursos de aprendizagem, da participação em redes sociais e da interação com diferentes mídias digitais. Nas aulas online, os alunos contam com o livro texto (e-book) para leitura, parada para a prática (exercícios), explicação em cena (vídeo), mapa conceitual, infográfico, *quiz*, entre outros. O material didático conta com tecnologia que possibilita o acesso por meio de computador de mesa, notebook, tablet ou smartphone. Utiliza no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o programa *Blackboard*. O momento presencial ocorre quinzenalmente, quando então, os alunos aplicam o conhecimento teórico adquirido, nas aulas práticas que são desenvolvidas nos laboratórios de Gastronomia.

A Universidade B iniciou suas atividades na década de 1990, com dois cursos de graduação. Atualmente, conta com quatro *campi* presenciais espalhados pelas cidades do Estado do Paraná e mais de trezentos polos de Educação a Distância pelo país, com dezenas de cursos de graduação e pós-graduação. É reconhecida pelo Ministério da Educação como sendo uma instituição de excelência, com IGC 4⁹, e tem por missão “promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do

⁸ Dados extraídos do site institucional.

⁹ IGC: Índice Geral de Cursos. O instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/igc>.

conhecimento, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária”¹⁰.

O Curso Superior de Gastronomia nesta Universidade tem por objetivo formar profissionais proativos, capazes de atuar na operação, gestão e consultoria de empreendimentos, na implementação e gestão de negócios ou em posições administrativas em organizações de preparo e venda de alimentos. O Curso é organizado de forma modular e agrupa conteúdos inter-relacionados, a fim de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Cada módulo é composto por três disciplinas curriculares, cada uma com uma carga horária de 60 horas. As atividades de estudo ocorrem nas três semanas de aulas ao vivo por meio de vídeo conferência das disciplinas teóricas, tendo por avaliação final dez questões online objetivas, com níveis de dificuldade crescente. Tais aulas ficam gravadas, podendo o aluno assisti-las em qualquer momento posterior.

A avaliação das disciplinas de cunho prático no Curso de Gastronomia é denominada de MAPA (Material de Avaliação Prática de Aprendizagem), na qual o aluno registra por meio de fotografias o passo a passo da preparação de sua receita, devendo mostrar o modo pelo qual chegou ao resultado final. Essa sequência de fotos deve ser enviada pelo aluno através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que nesta Universidade utiliza o programa o *Studeo*¹¹.

Por obrigatoriedade curricular, o aluno precisa realizar estágio que deve ser comprovado e ainda, conta com momentos presenciais obrigatórios, que podem ser realizados em qualquer polo ou campus, para realização das avaliações de disciplina e provas substitutivas. As avaliações de disciplina ocorrem ao final do módulo, no curso de Gastronomia, e são teóricas e práticas. Essa Universidade oferece a possibilidade de o aluno realizar a prova substitutiva, quando obtém média inferior a sete pontos ou ainda, para aqueles que mesmo tendo alcançado a média, tem a possibilidade, através desta, aumentar sua nota.

Assim, descritas as Universidades que mantêm o Curso Superior de Gastronomia na modalidade a distância, objeto de estudo, passou-se a escolha dos profissionais participantes da pesquisa. Levando-se em consideração que o saber

¹⁰ Dado extraído do site institucional.

¹¹ Software desenvolvido pela própria Universidade.

docente mobilizado na prática docente constitui o processo formativo, definiu-se que os docentes participantes seriam os que atendessem aos seguintes critérios:

a) professores que ministravam aulas online, e ainda professores que ministram aulas práticas de gastronomia¹²;

b) professores com disponibilidade e interesse de participar da entrevista gravada em forma de áudio, aceita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

c) tempo de permanência mínima de dois anos na docência no Ensino Superior e na Educação a Distância, com o intuito de obterem-se perspectivas variadas a partir da experiência pessoal.

Desta forma, primeiramente entrou-se em contato com os coordenadores dos cursos de ambas universidades, a fim de tomarem ciência da pesquisa, e também, para assinarem a declaração de instituição participante ou co-participante da pesquisa. Colhidas as assinaturas das declarações, foi feito contato com os professores das instituições, via e-mail e também via telefônica, convidando-os a participar da pesquisa¹³.

Da Universidade A, foram contatados sete professores. Destes, apenas cinco deram retorno efetivo, além da coordenação. Da Universidade B, foram contatados cinco professores e o coordenador. Destes, dois deram retorno, além do coordenador no momento da coleta dos dados. Desta forma, a pesquisa conta com a participação de nove professores, sendo seis da Universidade A e três da Universidade B.

Assim, o questionário foi enviado via e-mail para cada participante e em segundo momento, foi combinada uma data para a entrevista, e neste dia, foi recolhido o questionário e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados. Os nomes dos participantes durante o levantamento dos dados foram substituídos por P1, P2, assim por diante, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

O questionário composto de perguntas que são impressas, nas palavras de Marconi e Lakatos (2007, p. 203), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem

¹² Esta seleção se fez necessário, tendo em vista que nos Cursos Superiores Gastronomia, cuja matriz curricular conta com diversas disciplinas que não lidam diretamente com a produção e manipulação de alimentos nos laboratórios, a exemplo: Marketing de Negócios. Assim, nem todos os professores ministram aulas de disciplinas específicas da Gastronomia.

¹³ Destaco que todo esse percurso da pesquisa foi iniciado após a emissão do parecer de aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville, atendendo a Resolução nº 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

a presença do entrevistador”. Segundo estes autores, o questionário representa um instrumento tradicional de coleta de informações, muito utilizado em estudos qualitativos. Optou-se pela utilização deste instrumento por ajudar no mapeamento inicial, bem como proporcionar respostas diretas sobre as informações requisitadas e permitir a classificação das respostas. Ainda, pode servir como fonte complementar de informações, tais como: gênero, idade, nível de escolaridade entre outros, relacionado ao tema pesquisado.

Com o questionário, os docentes foram caracterizados a partir de alguns aspectos, tais como: identificação de gênero; idade; formação acadêmica inicial; a formação continuada para docência; quantidade de instituições de ensino superior em que atua e tempo de docência. Pretendeu-se saber as atividades predominantes como professor, e com relação à modalidade de educação a distância a sua função.

Para elucidar a formação continuada, questionou-se se a Universidade oferecia curso de formação, e se positiva a resposta, qual seria a forma. Ainda, com relação ao Curso de Gastronomia se questionou se o professor participou da estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, e pediu-se também, para enumerar em ordem de importância, que conhecimentos deveriam ter o professor de Gastronomia para ministrar suas aulas.

Por fim, havia apenas uma pergunta aberta no questionário, ao se indagar ao participante, qual seria o aspecto mais desafiador a ser trabalhado pelo professor de Gastronomia que leciona na modalidade a distância. Ressalte-se que o questionário foi preenchido por todos os professores participantes da pesquisa.

Para aprofundar alguns itens abordados no questionário, optou-se por realizar a entrevista com os professores, uma vez que, essa traria mais elementos a enriquecer o trabalho. Não houve a necessidade de gravação de imagem, apenas de voz, sendo que, para esta etapa da pesquisa, participaram os seis professores da Universidade A e dois professores da Universidade B.

Para a análise de dados iniciamos com Bardin (2009, p. 42) que fala sobre o conceito de análise de conteúdo e nos ajuda a esclarecer este método quando diz que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, [...], que permitam a interferência de conhecimentos relativos as condições de produção recepção

(variáveis inferidas) das mensagens. E esta mesma autora, traz uma classificação em três fases básicas pela qual passa a análise de conteúdo:

- pré-análise: onde foi organizado todo material, neste caso, para encontrarmos as respostas e podermos problematizar sobre quais saberes docentes que são mobilizados pelos professores de Gastronomia para constituir a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a distância, nos utilizamos das respostas dos questionários, bem como das entrevistas realizadas.

- descrição analítica: os materiais coletados (questionários e entrevistas) constituem os dados que foram sujeitos a um estudo. De toda a análise concretizada no estudo sobre os saberes docentes mobilizados pelo professor de Gastronomia para constituir a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a distância alcançou-se a categorização das variáveis de estudo, com seus objetivos específicos, procurando em toda categoria o suporte necessário para encontrar a resposta para a problemática da investigação.

- interpretação inferencial: Esta, com base nos dados que se iniciou na primeira etapa, deve alcançar a maior intensidade. Faz parte a sua reflexão, intuição, com embasamento em dados empíricos, estabelecer relações através dos dados coletados, chegar à conclusão de que quais saberes são mobilizados pelos professores de gastronomia para a atuação a distância. Assim sendo, levando em consideração essas fases descritas por Bardin (2009), passamos a categorização, em relação ao nosso objeto de estudo “saberes docentes” e “educação a distância”.

CAPÍTULO II - “MISE EN PLACE¹⁴”

Mise en Place é uma expressão em francês, que significa literalmente "posta no lugar". Na Gastronomia é um termo muito utilizado nas disciplinas de cunho prático, pois é neste momento que se coloca todos os equipamentos e ingredientes necessários à disposição e alcance do cozinheiro, para que se possa produzir uma receita corretamente.

Tal qual o *Mise en Place*, neste capítulo, serão abordadas algumas considerações sobre a formação e os saberes docentes, principalmente pela perspectiva defendida por Tardif (2002), ao abordar sobre o pluralismo epistemológico dos saberes dos professores, um modelo de análise baseado na origem social, de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente. Será apresentado um breve histórico da Educação a Distância, além de um histórico do Ensino Superior dos Cursos de Gastronomia.

2.1 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Ser docente é ter uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade, e nesse sentido, nas palavras de Kenski (2012, p. 99):

Ser professor é ter um poder em relação ao conhecimento. É saber. Mais do que conhecer, é saber ensinar o que sabe. Desencadear a vontade de aprender e transformar outras pessoas: seus alunos. Ensinar é processo. Movimento em que se conduz alguém, por meio de distintas mutações, ao saber: saber fazer; saber pensar; saber ensinar.

Ao refletirmos sobre as práticas e os saberes docentes relacionados a área da Gastronomia, compreendemos como vários autores: Tardif (2002), Tardif Lessard (2005), Anastasiou (2011), Cunha (2010) e Freire (1996) o quanto é complexa a prática do profissional professor.

¹⁴ *Mise en place* é o “conjunto de operações que precedem a preparação propriamente dita de cada serviço de restauração. Na cozinha profissional, a *Mise en Place* é um procedimento obrigatório que facilita e organiza todas as operações necessárias para a elaboração de qualquer preparação”. (Larousse Gastronomique, 2001, p. 458).

Tardif e Lessard (2007) enfatizam que a docência tem se tornado um trabalho cada vez mais difícil, por conta de sua tarefa extenuante, tanto no plano cognitivo, devido às estratégias pedagógicas, diversidade de alunos, às fontes de conhecimento e de informação; como também, no plano emocional. E neste contexto, nos valem das palavras de Abdalla (2006, p. 112), que diz sobre “a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, de uma educação mais comprometida com a cidadania do educando”.

O exercício da docência em Gastronomia deve ser precedido por profissional que tenha seus conhecimentos expandidos. Além dos saberes culinários, deve fazer parte de sua base pedagógica, saberes que envolvem o ato de ensinar. De forma que o docente de Gastronomia também deve ser visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, habilidades e competências a partir da prática considerando as condições de trabalho. Destaco novamente, que a prática anteriormente citada é vista a partir da defendida por Tardif (2002, p. 255), que se fundamenta em sua “epistemologia da prática profissional”.

Note-se que, estamos em uma época em que o espaço físico da escola não é mais tido como um ambiente exclusivo para a transmissão do saber pelo docente. Temos na atualidade outros espaços para a transmissão do saber, que é o caso na rede mundial de computadores. Desta forma, cabe mencionar Tardif (2002, p. 10), quando ele diz que “a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Ainda, este autor esclarece que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (op. cit. p. 36).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) com relação ao ensino superior, ressaltam que os saberes docentes “[...] se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, direcioná-las, transformá-las”. Essa perspectiva reforça a ideia do saber docente como dinâmico, articulado, fruto das diversas relações sociais estabelecidas na realização do trabalho docente. Ainda, as autoras dizem que historicamente alguns saberes da formação dos/as docentes, tais como: a experiência; o conhecimento, e; o pedagógico; são inerentes ao relacionamento

professor-aluno, devendo ter importância do interesse dos alunos, sua motivação e as técnicas de ensinar.

Freire (1996, p. 33) sobre o saber docente afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Nessa perspectiva, percebe-se que o ensino só se constitui num processo permanente de aprender. Assim sendo, o processo permanente de aprender, investigar e compreender constitui-se em um princípio essencial da ação docente. Ainda segundo Freire (1996), essas características do saber, voltadas para um saber de relações, enfatizam que os saberes docentes são aqueles mobilizados para o desenvolvimento do sujeito, construindo sua própria autonomia. Pontua também que essa construção envolve uma dimensão humana que é a afetividade, que se estabelece entre docente e discente e destes com o conhecimento.

A afetividade destacada por Freire (1996) não diminui a importância dos demais saberes, muito pelo contrário, dá ele, atenção aos demais saberes, de modo que o docente tenha como papel fundamental a contribuição positiva, para que o educando vá sendo artífice de sua formação, com a ajuda do docente. Partindo do “saber ensinar”, conforme dito por Freire, pode-se ressaltar alguns desses saberes: a) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; b) ensinar exige estética e ética; c) ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; d) ensinar exige risco, aceitação e rejeição a qualquer forma de discriminação; e) ensinar exige saber escutar; f) ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural, dentre outros. Ainda, o referido autor aborda a questão docente como uma intervenção no meio educacional, sendo que, através dessa intervenção, o docente vai formando e definindo seu perfil profissional como seus saberes.

A par disso, oportuno citar Tardif (2002, p. 11):

[...] é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua identidade profissional com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na sala de aula, etc.

Pelo que, percebe-se que o professor de Gastronomia deve possuir conhecimentos, competências e habilidades diferenciadas que exijam do profissional

a capacidade de atender várias diversidades que possam ocorrer, tanto nas aulas práticas presenciais, como também, na esfera da educação a distância. Desenvolver os saberes para atuar em seu cotidiano, e assim, influenciar a sua identidade docente. Embora os saberes possuam significados e usos diferentes para cada professor, já que são levados em conta a sua identidade, as pessoas envolvidas no processo de educação e as experiências; apresentam-se necessários para dar conta das possibilidades que surgem no cotidiano escolar, a fim de justificar as práticas adotadas, como também, os saberes assimilados nas formações.

Tardif (2002) nos traz que os saberes são originados através da articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e “seu próprio saber individual ser”, e isto, em conjunto, resultam nas práticas inseridas no contexto educacional. Segundo este mesmo autor, os saberes docentes se classificam em:

- a) Saberes da formação profissional, que estão destinados à formação dos professores e que são transmitidos através das instituições de formação de professores.
- b) Saberes disciplinares, que correspondem a diversos campos de conhecimento.
- c) Saberes curriculares, correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos.
- d) Saberes experienciais, correspondem aos saberes próprios dos docentes e da sua vida educacional, saberes construídos por seus trabalhos e experiências próprias de vida.

No ensino *online*, a interação entre os alunos e professores e alunos e seus pares deve ser de forma assíncrona, nas palavras de Moore (2013, p. 196), “desde que atenda às necessidades dos alunos para um estudo conveniente”. E continua dizendo que “é um desafio incentivar os alunos *online* a participarem de discussões cujo valor pedagógico e relevância para o conteúdo do curso, exigindo que os instrutores desenvolvam boas aptidões de mediação”. Nos dizeres de Moran (2002, p. 245) “Com a educação virtual, novas possibilidades de organização das aulas nas universidades vão surgindo, uma vez que as pessoas podem aprender muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes”. E neste sentido, os Cursos Superiores de Gastronomia também alçaram para o virtual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9394/96) instituiu a modalidade de curso técnico de nível superior, sendo um deles, o Curso Superior de Tecnologia da Gastronomia. Este curso é focado em um plano de atuação que privilegia a educação profissional e têm por objetivo a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Até pouco tempo, os cursos de Gastronomia eram ministrados exclusivamente nos ambientes acadêmicos, isto é, eram cursos essencialmente presenciais, visto que a maioria dos conteúdos é considerada de cunho prático. Atualmente, os Cursos Superiores de Gastronomia conta com duas modalidades de ensino: o presencial e a Educação a Distância, tendo ainda a possibilidade do ensino semipresencial.

Para tanto, devem as Universidades seguir os ditames dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p.7)¹⁵ ao definirem que:

Não há um modelo único de educação a distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias

Ainda, oportuno ressaltar a continuidade do texto (BRASIL, 2007, p. 9), onde diz que: “um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nesta modalidade: é a compreensão de **EDUCAÇÃO** como fundamento primeiro, antes de se pensar em organização: **A DISTÂNCIA**” (grifos nossos).

Com relação ao uso da tecnologia, destacam os Referenciais que deve este, “ser apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento” Brasil (2007, p. 9). Assim sendo, a Educação a Distância deve estar em consonância com as novas pedagogias, a fim de que a construção do conhecimento e processo de ensino aprendizagem fique cada vez mais desenvolvido. De forma que, inegável a mudança de paradigma educacional, e por via de consequência, a função docente também.

¹⁵ Referencial encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

Diante disso, podemos dizer que os professores que lecionam na Educação a Distância têm a sua função expandida, não mais lhes cabe ensinar como no ensino presencial, de forma que, surgem novos profissionais, mais desafios à profissão, com docentes atuando em diversos setores, desta forma, adquirindo e desenvolvendo novos saberes.

Kenski (2012, p. 88), ao falar do professor diante das novas tecnologias, diz que para que formação do professor atenda as exigências da 'cultura informática', precisa refletir sobre a percepção de que a *atualização permanente* é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente (grifo da autora). Prossegue com a seguinte afirmação:

O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem. Isto se torna ainda mais importante no momento em que os sistemas educacionais são chamados para o oferecimento de múltiplas disciplinas específicas e de curta duração, em seus cursos presenciais e a distância, para todas as idades.

Para a autora, a formação da qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação as tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui algum conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação, e é preciso que ele saiba utilizá-las de forma adequada no ensino. Além disso, deve ter o docente conhecimento razoável de idiomas estrangeiros, como também, estar preparado para interagir e dialogar com os alunos – com outras realidades, fora do mundo da escola. Deve também, realizar articulações com outras escolas, instituições sociais e culturais, bibliotecas, museus, arquivos, espaços culturais, instituições que estabeleçam projetos de cooperação e possibilidade de troca educacional. Afirma ainda:

O espaço profissional dos professores, em um mundo de rede, amplia-se em vez de extinguir. Outras qualificações para esses professores são exigidas, mas, ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam [...] O professor, em um mundo de rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. (KENSKI, 2012, p. 88)

E neste sentido, a formação docente para atuação em Educação a Distância se apresenta como desafio, uma vez que, o profissional precisa desenvolver

habilidades necessárias para atuar no processo de mediação do ensino e aprendizagem amparado pelas tecnologias da informação de forma sistemática. Muito embora no ensino a distância se espera que o aluno assuma comportamento de autonomia intelectual, a fim de que ele possa se apropriar do conhecimento, a figura do professor como mediador deste processo é fundamental. É ele quem deve auxiliar, direcionar e motivar o aluno em busca de um novo saber. A respeito, Demo (2007, p. 25) diz que

[...] é fundamental que educação, além de humanizar o conhecimento, se dedique a aprimorar sua qualidade formal, em particular sob o desafio construtivo. Manejar e construir conhecimento é meta instrumental essencial do processo educativo. Tendo os meios mais competentes à mão, poderá melhor efetivar suas metas.

No que diz respeito a formação docente para Educação a Distância, importante mencionar o processo de inovação, pois, na educação ela visa “melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito da função social” (FARIAS, 2006, p. 55). É preciso que o professor assuma uma postura de sujeito do conhecimento, o qual, está sempre aprendendo, sempre aperfeiçoando-se, e qualificando-se profissionalmente. Romanowski (2007, p. 9) “diz que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.” Ressalte-se que a formação do professor precisa estar em consonância as novas metodologias, práticas de ensino inovadoras e conhecimento pedagógico contextualizado. Assim, a mesma autora acima citada, (p. 65), aponta como inovação pedagógica as metodologias de projetos, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, e a construção constante do projeto político pedagógico.

Desta forma, a palavra inovar se torna, para o professor de Gastronomia que atua na modalidade a distância, palavra de ordem. Seja em práticas pedagógicas ou em inovações tecnológicas. Neste sentido, Libâneo (2001) menciona que as mudanças do mundo atual afetam a educação em vários segmentos, como na exigência de um trabalhador eficaz em várias áreas e que saiba ser flexível, o que gerou na educação, a necessidade de uma formação integral envolvendo as habilidades cognitivas, bem como, maior formação para as competências pessoais e sociais; o capitalismo levou à escola a pensar e agir de forma mais compatível com os interesses do mercado, gerando mudanças nos objetivos, nos interesses, nas

prioridades da escola e em seus valores; forçaram a escola a adaptar suas práticas a fim de incluir recursos dos meios de comunicação e da informática convencendo os professores de sua importância como recursos motivadores para aplicação de suas aulas.

Belloni (2006) afirma que o papel que o professor assume na Educação a Distância é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, onde o foco deixa de ser o ensino para ser a aprendizagem. Ainda, reforça que há necessidade de uma formação docente voltada para essas necessidades, que os prepare para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, e para a formação continuada. Desta forma, os docentes devem estar preparados para esta modalidade de ensino.

Catapan (2001, p. 9) diz que o professor “está sendo desafiado, ostensivamente, pela radicalidade das inferências que faz nos processos de interações que estabelece, cotidianamente, enquanto sujeito na relação pedagógica”. Esta autora justifica tal pensamento pelo fato de que aquele conhecimento que esteve muito tempo centrado no saber do professor, ou no livro didático deixa de ser domínio privado e passa a ser compartilhado e ancorado em princípios e prioridades definidos e construídos coletivamente. Masetto (1987) define o papel do professor como facilitador da aprendizagem dos alunos. Afirma que seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender e ao invés de transmitir informações o professor deve criar condições para que o aluno adquira essas informações.

Rezende (2004) aponta que a formação de docentes para atuar na educação a distância influencia diretamente na qualidade da aprendizagem do estudo a distância. Alega ainda que:

A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes, e porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual. (REZENDE, 2004, p. 91)

Kozak (2003) ainda afirma que há uma necessidade de que cada professor que trabalha com educação a distância, desenvolva um espaço de conhecimento real de quem está do outro lado do computador, pois, este aluno não é apenas um

repetidor de informação, mas alguém que deve ser crítico, tem seu estilo de aprendizagem e concepção de conhecimento.

Desta forma, percebemos, portanto, que com o crescimento de oferta de Cursos de Gastronomia pelas instituições de Ensino Superior, ficou evidente a carência de professor com formação nesta área, e significativamente, profissional com formação pedagógica para ministrar aulas práticas na Educação a Distância.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“Embora algumas pessoas pensem que a educação a distância teve início com a invenção da internet, isso não é verdade”. (MOORE, 2013, p. 33)

Moore (2013, p. 2), traz uma ideia básica do que é a Educação a Distância, ao conceituar de forma simples que é quando alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. O autor adota a seguinte definição: “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”.

Na mesma linha, Moran (2002, web) nos diz que o ensino e a aprendizagem ocorrem onde professores e alunos não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados por meio da tecnologia tal como a internet. E também, por outros meios, como o rádio, televisão, telefone e tecnologias semelhantes.

Historicamente a Educação a Distância é uma modalidade antiga, pois teve início em 1880, com o estudo por correspondência. Assim, as pessoas poderiam em casa, ou no ambiente de trabalho, receber a instrução de um professor a distância (MOORE, 2013, p. 34).

No Brasil, os primeiros registros de educação a distância datam do século XX. Listo por ordem crescente de ano alguns dos acontecimentos mais importantes que marcaram a história da educação a distância no país, com base em Maia e Mattar (2007):

-1904, era oferecido, através do Jornal do Brasil, curso profissionalizante de datilógrafo por correspondência.

-1941, surge o Instituto Universal Brasileiro oferecendo diversos cursos profissionalizantes por meio de correspondências.

-1959, a Diocese de Natal cria escolas radiofônicas, dando sistema radio educativo que promovia o letramento de jovens e adultos.

-1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação com cursos através de material instrucional.

- 1979, a Universidade de Brasília UNB criou cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância. Ressalte-se que essa universidade foi a pioneira no uso da educação a distância no ensino superior.

-1991, lançado o programa Jornal da Educação- Edição Professor.

-1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância SEED, pelo Ministério da Educação, sendo neste ano também que a educação a distância surge oficialmente no país, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, tendo sido devidamente regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5622.

- 2001, UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina, oferta o curso de Pedagogia.

- 2009, entra em vigor a Portaria nº 10 fixando critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior.

- 2017, Portaria regulamentando o Decreto 9057/17, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Por fim, cabe trazer o conceito de Educação a Distância, no Brasil, definido oficialmente no artigo 1º do Decreto nº 9057/ 2017:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

2.3 HISTÓRICO DA GASTRONOMIA NO BRASIL

A Gastronomia no Brasil passou por várias fases ao longo da história, tendo sempre como pano de fundo as mudanças políticas, econômicas e sociais e que foram

decisivas para o seu crescimento. Até meados dos anos de 1990, a profissão de cozinheiro era exercida por pessoas “sem qualificação, em boa parte, migrantes vindos do Nordeste, e que tentavam a vida como operários, pedreiros ou nas cozinhas de restaurantes” (BIANCO, 1999 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 197).

O primeiro curso técnico para formação de cozinheiros no Brasil foi criado em 1969, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem SENAC, na cidade de Águas de São Pedro, estado de São Paulo. Em 1994, realizando parceria com o *Culinary Institute of America*, foi lançado o Curso de Cozinheiro Chef Internacional, caracterizando assim, o primeiro curso de Gastronomia pago no país, e contavam apenas com professores estrangeiros, estes, *chefs* de cozinha que se mudaram para o Brasil e atuavam em grandes e internacionais restaurantes.

Até então, o que havia como ensino de Gastronomia no país eram cursos de culinária que tinham por objetivo “ensinar as moças como serem boas donas de casa ou truques básicos de cozinha, além de cursos livres de capacitação para cozinheiros” (COSTA, 2011, p.144). Apenas em 1999 é que surgiram os primeiros Cursos Superiores de Gastronomia no país: Curso de Bacharelado em Turismo com Habilitação em Gastronomia na Universidade do Sul de Santa Catarina em Florianópolis; Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia no formato sequencial na Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo; e o Curso de Gastronomia nas modalidades sequencial e graduação na Universidade do Vale do Itajaí em Balneário Camboriú (HEBBEL, 2011).

Foi nos anos 2000 que houve um aumento significativo de cursos na área por todo território brasileiro. Em um primeiro momento, se deve em grande parte, à aceitação nacional da televisão por assinatura que exhibe diariamente inúmeros programas internacionais sobre Gastronomia e culinária. Após, tendo em vista a divulgação midiática é que a profissão do *chef* de cozinha tem certo “glamour”. Assim, os números de cursos e matrículas na área da Gastronomia vêm aumentando cada vez mais, o que demonstra, efetivamente, o prestígio e “status” que a profissão alcançou.

E neste sentido, os cursos Superiores de Gastronomia na modalidade a distância, deram um salto significativo, conforme demonstrado no capítulo anterior. E em razão deste aumento dos Cursos Superiores de Gastronomia, surge também, a necessidade de qualificação dos professores para lecionarem as disciplinas do curso,

que envolvem tanto matérias teóricas, como também práticas realizadas nos laboratórios pedagógicos.

Frise-se que os Cursos de Gastronomia se dividem entre bacharelado e tecnológico. O curso bacharelado conta com disciplinas teóricas e práticas pelo período de quatro anos. Como teoria, são lecionadas matérias obrigatórias como história da gastronomia, bioquímica, microbiologia, segurança de alimentos, funcionamento de restaurantes, direito, sociologia, matemática, estatística, entre outras, que necessitam do docente, além de formação acadêmica relativa à disciplina lecionada, conhecimento também, de gastronomia. O bacharelado proporciona ao aluno um conhecimento técnico e também científico sobre a área.

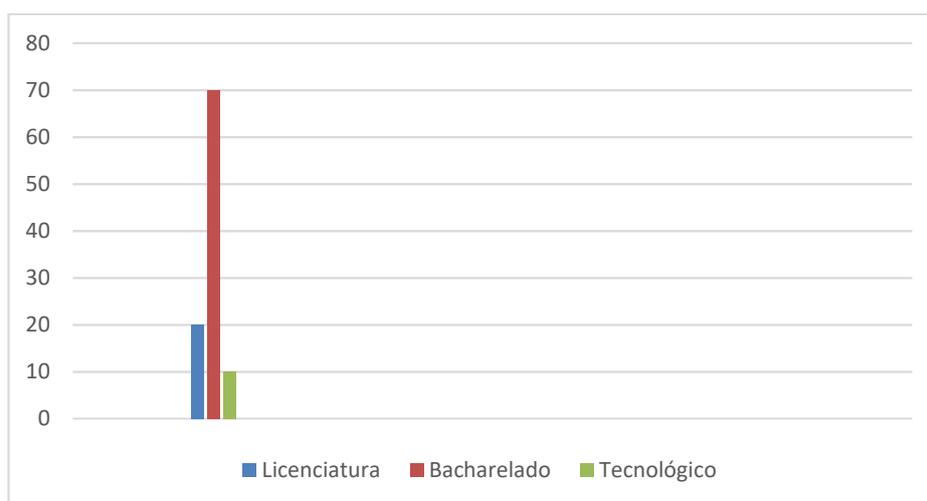
Por outro lado, o Curso Superior Tecnológico, é mais focado na prática e em geral, contam com conhecimentos sobre a área gerencial e administrativa, e também conhecimentos básicos daquelas disciplinas ministradas no bacharelado, porém, com tempo de formação reduzido, dois anos ou 1600 horas. Neste segmento, os cursos de Gastronomia oferecidos na modalidade a distância, segundo o último censo da Educação realizada pelo Ministério da Educação, cresceram na proporção de 110% em relação ao censo anterior de 2015, e podem ser entendidas nas palavras de Santos (2009, p. 291), “um método de ensino aprendizagem que inclui estratégias de ensino aplicáveis tanto aos estudantes quanto ao professor fisicamente localizados em lugares ou tempos diferentes”.

Sendo assim, a aprendizagem no ensino superior não pode ser considerada apenas como mera transmissão de informações de professor para aluno. Deve ter uma função mais complexa, proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno, desenvolver habilidades críticas e reflexivas, compreender o contexto do mundo em que vivem e entender que são corresponsáveis pela sociedade em que atuam. Colocar o aluno na posição ativa de construção de seu conhecimento requer, igualmente, o uso de metodologias ativas¹⁶, que incentivem seu aprendizado de forma criativa, dinâmica e participativa.

¹⁶ Berbel (2011) diz que as metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Ainda, afirma que as metodologias ativas contribuem com a promoção da autonomia dos estudantes e despertam a curiosidade, à medida em que lhes é permitido trazer elementos novos às aulas, os quais quando acatados e analisados, fazem o aluno sentir-se valorizado.

No que se refere ao perfil ou formação inicial dos professores atuantes nos Cursos de Gastronomia a distância, estes, com a autorização de funcionamento concedida pelo Ministério da Educação, foram identificados, pelo site do e-MEC em 2017, 22 IES. Em pesquisa realizada nos sites das instituições que oferecem esta modalidade de Educação a Distância, em seu corpo docente, denota-se uma discrepância quanto a formação acadêmica. Das 22 instituições pesquisadas¹⁷, fez-se um levantamento dos nomes dos docentes e posterior, busca de seu currículo na plataforma *Lattes*. A pesquisa mostrou que havia 138 professores mencionados nos sites institucionais, ou seja, professores que mantêm contrato ou vínculo empregatício com a instituição¹⁸, lecionando diversas disciplinas a distância. Destes, 20% tinham formação nas licenciaturas. 70% no bacharelado e 10% em formação tecnológica em Gastronomia.

Gráfico 2: Perfil de 138 docentes com currículo Lattes cadastrado



Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos nos sites das instituições de ensino a distância cadastradas no MEC (e-MEC, 2017) e correspondência de currículo cadastrado na plataforma *Lattes*.

¹⁷ Levando-se em consideração o último censo realizado pelo Ministério da Educação em 2016: Centro Universitário CEULAR - CLARETIANO, Universidade Estácio de Sá - UNESA, Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL, Universidade Pitágoras - UNOPAR, Universidade Paulista - UNIP, Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Universidade Anhembi Morumbi - UAM, Universidade Univeris Veritas Guarulhos Univeritas - UNG, Universidade de Franca - UNIFRAN, Universidade Anhangüera - UNIDERP, Universidade Potiguar - UNP, Universidade Positivo - UP, Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR, Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto - ESTACIO RIBEIRÃO PRE, Centro Universitário do Norte - UNINORTE, Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI, Centro Universitário de Jaguariúna - FAJ, Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU, Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG e Centro Universitário Facvest - UNIFACVEST.

¹⁸ Muitas Universidades se utilizam de profissionais de renome na área da Gastronomia, e ainda os profissionais que estão na mídia, porém estes, não fazem parte da grade efetiva de professores universitários contratados, apenas são professores colaboradores/ convidados, o que faz, com o que, as universidades não mencionem os mesmos no corpo docente os sites institucionais.

Muito embora possamos afirmar que a Gastronomia dialoga com as ciências humanas, sociais aplicadas, bem como com as ciências da vida, está intimamente imbricada nas mais diferentes áreas do conhecimento, levando o docente a transitar pelos diversos universos científicos para concluir suas produções práticas (produção final).

Precisa, frente às novas tecnologias, estar aberto a pesquisar muito antes da finalização de um prato, pois este está cercado de historicidade, como também, reações físicas e químicas. Deve ainda, ter uma postura interdisciplinar para que seu objetivo seja alcançado e tenha a aula, um resultado satisfatório.

Ainda poderíamos dizer nas palavras de Horn (2015, p. 223), que “a chegada do ensino *online* trouxe mudanças sísmicas ao papel dos professores e traçou as diferenças entre o que os alunos aprendem melhor por meio de *softwares*, com um professor *online* e com um professor presencial”.

Quando nos deparamos com um quadro docente na Educação a Distância na Gastronomia, como o pesquisado e demonstrado no gráfico anterior; de bacharéis lecionando nos cursos, nos questionamos se a aplicação pedagógica exigida está em consonância com os ditames do Referencial de Qualidade para Educação Superior. O conhecimento é o que cada sujeito constrói individual e coletivamente, porém, a figura do docente é imprescindível para este desenvolvimento.

Ser docente de Cursos Superiores de Gastronomia na atualidade, tendo em vista o avanço constante das tecnologias de comunicação e informação, traz uma série de complexidades na profissão, em razão dos desafios diários a ela impostos. É sempre uma relação de confronto entre a prática e a teoria. Não é só a prática que constitui a sua profissionalidade docente, mas sim, o desenvolvimento da função utilizando-se das bases cognitivas e práticas interligadas. Prática e teoria aliadas. Prática e reflexão unidas. Ser docente é para contribuir na construção do sujeito, implica em formar alunos e prepará-los para viver numa sociedade cercada de incertezas e mudanças. É fazer com que o aluno seja capaz de enfrentar os desafios. Ainda, o professor está incumbido pela sociedade em contribuir para a formação cidadã dos sujeitos, muito embora, sabemos que sozinho, o professor não consegue atingir esse objetivo.

Roldão (2008) nos diz que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar sendo que o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, pois

há uma diferença entre “professar um saber” e fazer os outros aprenderem alguma coisa.

E neste sentido, Marcelo (2009, p. 8) alega que a profissão docente é “uma profissão de conhecimento”, sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam a profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. E com este olhar, podemos dizer que o professor é um profissional que trabalha com o conhecimento, e para tanto, precisa ter compromisso com a aprendizagem discente.

Marcelo (2009), ainda nos mostra que na atualidade, ser professor se configura em entender que tanto os alunos como o conhecimento se transformam muito rápido, e para continuar respondendo adequadamente ao direito discente de aprender é preciso que os professores se esforcem também para continuar aprendendo. E nesse sentido, a noção de formação docente está diretamente ligada com o conceito de aprendizagem permanente, levando sempre, em consideração os saberes docentes como resultantes de um processo de formação (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2011).

Ressalte-se que as aulas que são ministradas pelos professores de Gastronomia, não são limitadas apenas à produção prática nos laboratórios pedagógicos, mas também, em sala de aula onde são ministradas diversas disciplinas teóricas, de várias matérias que não estão ligadas apenas com o ato de “fazer comida”, mas sim, de toda uma cadeia que se desenvolve até chegar a produção alimentícia. No ensino semipresencial e a distância também temos essa forma de ensino, ou seja, disciplinas teóricas gravadas que ficam à disposição do aluno e disciplinas práticas que são realizadas, no caso do semipresencial, a cada encontro quinzenal, e no caso do EaD, nas aulas ao vivo ou gravadas.

Desta forma, a condução ao ensino leva o aluno para a aplicação da teoria e integração desta teoria na prática. Assim sendo, a diversidade de formação inicial dos professores nos Cursos Superiores de Gastronomia traduz na contribuição de várias áreas no exercício docente, entretanto, a condução de pedagógica para tanto se faz necessária.

Assim, os Cursos Superiores de Gastronomia, quanto à forma de ensino estão atualmente divididos entre o ensino presencial e a modalidade Educação a Distância. Nosso foco está direcionado ao ensino semipresencial e a modalidade totalmente a

distância. Nas duas formas de ensino; o ensino semipresencial e a modalidade de ensino a distância, o que se diferenciam entre si, é a forma de avaliação das disciplinas práticas.

No curso semipresencial da universidade pesquisada, os alunos são avaliados por meio de encontros quinzenais com os professores e seus colegas. O trabalho avaliativo é realizado por bancadas¹⁹ e cada aluno precisa desempenhar uma atividade, seja de organização, de execução efetiva ou de apresentação final de um prato.

No ensino totalmente a distância, não há encontro presencial e nem convivência com outros alunos, mas há também avaliação da disciplina prática, que na universidade pesquisada, é realizada por meio de atividade gravada e fotografada pelo aluno, a qual deve ser postada no ambiente virtual, devendo o aluno demonstrar todo o passo a passo da sua produção (elaboração de um prato, por exemplo).

Para que se tenha compreensão, mostraremos as disciplinas que são ministradas nos Cursos Superiores de Gastronomia das duas universidades pesquisadas. A Universidade que trabalha com o semipresencial, aqui denominada de Universidade A, oferta o curso em módulos, sendo que, a carga horária total do curso é de 1600 horas, dividida entre aulas teóricas e práticas:

Quadro 2: Disciplinas do Curso de Gastronomia Semipresencial Universidade A:

Graduação Semipresencial Universidade A		
Módulo	Disciplina	Carga Horária
1	Bases de cozinha e Produção de alimentos	80
	Comunicação empresarial	40
	Segurança de higiene e alimentos	80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
2	Cozinha fria e clássica	80
	Fundamentos de Administração	40
	História da Gastronomia	80

¹⁹ Nos laboratórios de Gastronomia, os alunos são divididos em grupos de quatro a seis pessoas, e cada grupo trabalha em uma bancada. As atividades para o desenvolvimento de um prato, demandam várias fases bem como técnicas culinárias diferentes. Assim, os alunos que compõe a bancada, dividem entre si as tarefas. Desta forma, todos trabalham em colaboração para o resultado final, que é a finalização do prato.

Módulo	Disciplina	Carga Horária
3	Optativa Enologia e Enogastronomia Filosofia e ética Marketing e Gestão de Qualidade em Hospitalidade	80 40 80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
4	Humanidade e reflexões contemporâneas Legislação aplicada à hospitalidade Nutrição e dietética	40 80 80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
5	Cozinha Internacional Desenvolvimento gerencial Elaboração de Cardápios e Tecnologia de Alimentos	80 40 80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
6	Cozinha Regional Brasileira Desenvolvimento Pessoal Planejamento e Organização de Eventos	80 40 80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
7	Panificação e Confeitaria Planejamento Arquitetônico e Manutenção Plano de Negócios	80 40 80
Módulo	Disciplina	Carga Horária
8	Empreendedorismo Gestão Financeira Técnicas de Serviço em Hospitalidade	40 80 80

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos no site institucional.

Neste modelo semipresencial, o site institucional informa que a Universidade utiliza metodologias diferenciadas, baseadas na lógica de sala de aula invertida, aprendizado ativo e uso de tecnologias de interação. Assim, os conteúdos didáticos são disponibilizados no AVA, tendo a possibilidade de o aluno estudar onde e quando quiser. Quinzenalmente são realizados encontros, e nestes, o professor conduz as atividades práticas.

A Universidade que trabalha com o ensino totalmente a distância, aqui denominada de Universidade B, também oferta o curso por módulos, sendo que, a

carga horária total do curso é composta de 1980 horas. Informa o site institucional que cada módulo é composto de três disciplinas curriculares, cada qual com 60 horas aula distribuídas em dez semanas. Nessas semanas acontecem os momentos de auto estudo, os interativos e os presenciais obrigatórios. As disciplinas que fazem parte do currículo são:

Quadro 3: Disciplinas do Curso de Gastronomia a Distância Universidade B:

Graduação a Distância Universidade B		
Módulo	Disciplina	Carga Horária
1	História e cultura brasileira	60
	Higiene e segurança	60
	Cozinha natural e produção de ingredientes	60
	Habilidades de cozinha	60
	*20GO- Projeto de vida	60
	Libras optativa	
Módulo	Disciplina	Carga Horária
2	História e cultura gastronômica	60
	Garde Manger	60
	Etiqueta e serviço de sala	60
	*GO- Identificação de oportunidades	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária
3	Cozinha Clássica	60
	Gestão de Alimentos e Bebidas	60
	Enogastronomia e bebidas	60
	*GO- Preparação para oportunidades	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária
4	Panificação Clássica e Brasileira	60
	Café da manhã e lanches	60
	Técnica dietética	60
	*GO- Oportunidades e resultados	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária
5	Cozinha Brasileira de Raiz	60
	Cozinha Hospitalar	60
	Empreendedorismo	60
	Formação sócio e cultural e Ética I	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária

²⁰ Projeto acadêmico que a Universidade B desenvolveu, denominando de GO, com o fim de acompanhar o aluno, via AVA, de todos os passos necessários para a construção de sua carreira profissional. Este acompanhamento é realizado através de professores tutores, pedagogos, psicopedagogos e *coach* na área de marketing.

6	Formação sócio e cultural e Ética II	60
	Cozinha Internacional	60
	Gestão de compras, estoques e custos	60
	Atuação do profissional em Gastronomia	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária
7	Confeitaria Clássica e Brasileira	60
	Gestão de equipes em restaurantes	60
	Criatividade e inovação em Gastronomia	60
Módulo	Disciplina	Carga Horária
8	Cozinha Brasileira e contemporânea	60
	Planejamento de cardápios	60
	Eventos gastronômicos	60
	Estágios supervisionados	60

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos no site institucional.

Neste modelo a distância, a estrutura modular apresenta por metodologia de aprendizagem as aulas gravadas, aulas ao vivo práticas, aulas ao vivo teóricas, participação do aluno em fóruns, atividades de estudo, atividades integradas, aulas conceituais, e desenvolvimento do MAPA, atividade avaliativa que é desenvolvida pelo aluno por meio de fotografias do passo a passo da execução da receita.

Assim, denota-se que o aluno passa por várias áreas de conhecimento, necessitando, portanto, de docentes com preparações em áreas específicas e uma formação própria para a docência, que pode ser desenvolvida como formação inicial ou continuada. Concordamos com Roldão (2008) quando afirma:

O professor profissional – como médico ou engenheiro nos seus campos específicos- é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos a aceder a, usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia de apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico – didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta analítica, de questionamento intelectual da sua ação, interpretação permanente e realimentação contínua.

Portanto, no que se refere ao ensino superior o conhecimento científico e técnico específico da profissão do curso é fundamental, porém o professor não pode

se limitar a esses conhecimentos, já que na sala de aula a sua profissão é de professor e não de chef de cozinha em restaurante.

CAPÍTULO III - A COCÇÃO

“Ser professor é ter um poder em relação ao conhecimento. É saber. Mais do que conhecer, é saber ensinar o sabe”. (KENSKI, 2012, p. 99)

Segundo o Dicionário Aurélio de língua portuguesa, a palavra cocção tem por significado o ato ou efeito de cozer. Na Gastronomia corresponde ao momento que, após definido o prato, separados todos os utensílios e insumos, o cozinheiro colocará na panela, sob a ação do fogo, todos os ingredientes numa ordem sequencial, para que este calor faça todas as modificações químicas e de estrutura necessárias a fim de transformação do alimento.

Da mesma maneira que a tecnologia permitiu ao homem transformar os elementos em favor de facilitar as tarefas diárias, racionalizando e compreendendo os procedimentos envolvidos, segundo Kenski (2012), na tarefa diária da alimentação, o homem aplica conhecimentos tecnológicos desenvolvidos por meio de estudos. Neste sentido, desde os preparos iniciais que antecedem a cocção, são exemplos da relação do homem com seu meio, da forma como o homem transforma seu entorno para sua sobrevivência. O ato da alimentação é mais do que puramente biológico, historicamente, já representou disputas de poder pelo alimento e sobrevivência dos povos. Constitui identidade cultural de um povo. Uma cozinha faz parte de um sistema alimentar, de um conjunto de elementos, produtos, técnicas, hábitos e comportamentos relativos à alimentação, no qual inclui a culinária. Do mesmo modo, a prática pedagógica está inserida nessa cultura, nas maneiras de se fazer o alimento transformando-o em comida.

Assim, após apresentado o motivo do estudo, separados os tópicos necessários para o desenvolvimento, chegamos na análise dos dados que foram coletados a partir do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Este momento, comparando com os atos gastronômicos, seria o de levar alimento ao fogo. Analisar os dados coletados e relacioná-los com a doutrina.

Necessário frisar que a análise dos dados recolhidos nesta investigação foram cruciais para atingir os objetivos previamente propostos, uma vez que, a partir deste momento, houve a necessidade de reflexão e análise crítica do objeto investigado. Em

razão da natureza desta pesquisa, fez-se necessário utilizar do método de análise de conteúdo, para um melhor entendimento dos componentes investigados.

3.1 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados representa o momento de imersão nos dados, para tanto a leitura flutuante foi necessária para que fosse possível a aproximação com o que os professores participantes da pesquisa percebem sobre seu fazer e que saberes são necessários para a docência, especificamente, no ensino a distância de um curso de Gastronomia. A seguir serão apresentados os itens sobre quem são os professores, sua formação e quais os saberes necessários à docência.

3.1.1 Quem são os professores

A pesquisa contou com a participação de nove professores, sendo seis da Universidade A e três da Universidade B, que responderam ao questionário. Para melhor visualização, dispomos no quadro abaixo:

Quadro 4: Perfil dos docentes

DOCENTE	IDENTIFICAÇÃO GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	ANOS DE DOCÊNCIA	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	F	30-39	Bacharelado em Turismo	5 ou mais	Possui
P2	F	30-39	Tecnologia em Gastronomia	3 a 4	Possui
P3	F	50-59	Bacharelado em Fonoaudiologia	5 ou mais	Possui
P4	F	40-49	Bacharelado em Nutrição	1 a 2	Possui
P5	F	50-59	Bacharelado em Administração de Empresas	5 ou mais	Possui

P6	M	40-49	Bacharelado em Recursos Humanos	3 a 4	Possui
P7	F	30-39	Tecnologia em Gastronomia	1 a 2	Possui
P8	M	40-49	Bacharelado em Turismo e Hotelaria	5 ou mais	Possui
P9	F	40-49	Bacharelado em Direito e Tecnologia em Gastronomia	5 ou mais	Possui

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários aplicados

Dos respondentes, 80% se identificaram do gênero feminino e 20% do masculino. Fugindo à regra do que se encontram nas cozinhas de restaurantes e demais espaços do segmento do ramo alimentício, onde predomina a presença masculina, para a docência no Ensino Superior, que é nosso o foco, a maioria é composta por mulheres. O que parece indicar que a docência também será predominante nesta área como em outros níveis da educação.

A luz da discussão, o trabalho docente, como profissão, ao longo do tempo tornou-se um trabalho feminino. Olhando para o passado, na história da educação brasileira, os homens é que frequentavam em grande parte o magistério. Vianna (2002, p. 83) discorre a respeito dizendo que

A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso... No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias.

Porém, em decorrência de poucos salários e a presença de mulheres que se submetiam a trabalhar por ínfimos valores, tornou-se maciça a presença de mulheres lecionando nas escolas normais. Nesse sentido, Almeida (1998) diz que para justificar a saída dos homens do magistério, havia discursos que procuravam tornar natural a inclinação das mulheres para a docência, pois, afirmavam estes discursos que as mulheres tinham aptidão para a profissão docente, uma vez que a escola era vista como a extensão do lar. Desta forma, a profissão docente passou a ser vista com

outro olhar: a de fragilidade, afetividade, paciência e doação, habilidades estas, características do sexo feminino.

Além disso, outro fator que contribuiu para justificar a feminização do magistério, é a crença para a vocação, bem como, o magistério como atividade, que poderia ser exercida conjuntamente com as atividades do lar. Entretanto, para que se compreenda o trabalho docente na atualidade, necessário refletir historicamente sobre a feminização desta profissão. Talvez, esta extensão do lar, esteja presente também na Gastronomia, uma vez que, ao relacionarmos a comida como meio de sobrevivência dos seres humanos, também estamos ligados a parte afetiva, doação e paciência. O preparo da alimentação para os seus, é via de regra, tarefa realizada pelas mulheres. A paciência que envolve todo o ato de cozinhar, a espera, entrega e renúncia normalmente são caracterizadas como atributos femininos. Não se olvidando ainda que, em razão das intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, acabaram por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Michael Apple (1998), definiu a categoria do gênero como um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente. Para este autor, classe, sexo e ensino são indissociáveis. E ainda, Apple (1998, p.15) sugere que o magistério feminino está relacionado “a um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”.

Ao analisarmos os dados do Censo da Educação 2017²¹, este, apontou que na educação básica, a participação feminina na docência é maioria. De um número geral de docentes 2.192.224, 1.753.047 são mulheres, e 439.177 são homens. Para o Ensino Superior, os dados revelam que dos 340.027 professores atuantes, a distribuição de sexo se inverte, 182.522 são homens, e 157.505 são mulheres, até mesmo, por conta do histórico da docência feminina no Brasil.

Já com relação a idade dos entrevistados predomina a faixa de 40 a 49 anos o que pode representar experiência na atividade gastronômica de forma profissional, atuando como chefes de cozinha em restaurantes entre outras atividades na área da gastronomia.

²¹ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206

Todos os professores possuem graduação, em várias áreas do conhecimento, muito embora, a maioria não tenha formação inicial na área da Gastronomia, podendo se inferir que seja porque este é um curso novo enquanto oferta em nível de graduação.

A formação inicial é bastante diversificada, evidenciando um campo vasto, pois, em seu conjunto, pode significar a contribuição de diferentes áreas de conhecimento do corpo docente para a concretização do currículo do curso. Apenas três dos professores participantes da pesquisa possuem graduação em Gastronomia.

Todos os professores possuem especialização *lato sensu*, a maioria voltada à área da Gastronomia, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Formação acadêmica dos docentes

PROFESSOR	CURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
P1	Especialização em Gestão da Gastronomia e Gestão da Segurança Alimentar
P2	Metodologia do Ensino Superior e Cozinha Internacional
P3	Gestão em Segurança de Alimentos e Docência para Educação Profissional
P4	Gestão da Qualidade e Segurança de Alimentos
P5	Marketing e Enologia e Viticultura
P6	Chef de Cuisine Internacional
P7	Docência em Gastronomia
P8	Planejamento e Gestão Estratégica em Gastronomia
P9	Especialização em Padrões Gastronômicos

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários aplicados

Ainda, quatro professores cursaram pós-graduação *strictu sensu*:

Quadro 6: Formação acadêmica continuada dos docentes

FORMAÇÃO CONTINUADA		
PROFESSOR	NÍVEL	CURSO
P3	Mestrado	Bioética

P6	Mestrado	Biotecnologia (em andamento)
P3	Mestrado	Gestão do Conhecimento nas Organizações
P9	Mestrado	Gestão do Conhecimento nas Organizações (em andamento)

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários aplicados

Em relação ao tempo de experiência na docência, os dados obtidos na pesquisa nos mostram o perfil de um profissional de certa experiência, tendo em vista, a maioria indicar cinco anos ou mais de profissão, o que nos leva a crer que esses profissionais carregam consigo caminhos diversificados e que inevitavelmente buscam pela formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *strictu sensu* em áreas específicas, tanto que, dois deles (P6 e P9) estão com os cursos de mestrado em andamento. Os demais, tem intenção de realizar pós-graduação *strictu sensu* em breve.

Fazendo um paralelo entre a idade dos participantes e o tempo de docência, cabe citar Hubberman (1992), que fala sobre o ciclo vital dos docentes. A maioria dos participantes desta pesquisa encaixa-se na segunda fase da vida profissional (visto que a maioria P1, P3, P5, P6, P8 e P9 preencheram a lacuna do questionário de cinco anos ou mais), porém, todos detêm mais que sete anos de docência, enquadrando-se, segundo autor anteriormente citado, na Fase de diversificação, caracterizada pelo percurso individual.

Hubberman (1992, p. 41-42) diz que esta é a fase na qual “são inseridas as respostas e observações elaboradas ao longo das experiências profissionais do próprio professor”. Prossegue afirmando que “não há confirmações empíricas que a grande maioria dos professores passe por esta fase, mas os que passam, estão em busca de novos desafios para não emergir na rotina”, justificando a busca por conhecimentos de P4, P6 e P9.

Com relação às atividades exercidas pelos professores de Gastronomia, elencou-se algumas mais comuns no Ensino Superior, quais sejam: docência, pesquisa, extensão, orientação e administrativo, constatou-se que todos os respondentes desenvolvem à docência. Entretanto, alguns exercem além da docência outras atividades:

Quadro 7: Atividades desenvolvidas

PROFESSOR	ATIVIDADE DESENVOLVIDA				
	DOCÊNCIA	PESQUISA	EXTENSÃO	ORIENTAÇÃO	ADMINISTRATIVO
P1	X			X	
P2	X	X		X	
P3	X	X		X	
P4	X		X	X	
P5	X		X	X	
P6	X	X		X	
P7	X	X	X	X	
P8	X			X	
P9	X				X

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários aplicados

Note-se que a grande maioria dos professores, além da docência, desenvolve a atividade de orientação, que aqui é compreendida por acompanhamento do aluno para elaboração do TCC- Trabalho de Conclusão de Curso, que todos os discentes precisam realizar, no último ano, a fim de obtenção de nota, requisito fundamental para a aprovação.

Como alternativas, colocou-se para os professores as funções de professor autor, professor executor, professor tutor, professor coordenador.

Na modalidade de educação à distância, 80% dos entrevistados são professores executores: P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9. Professor executor para o Curso de Gastronomia aqui compreendido como aquele que executa as receitas, aplica os conteúdos, seja por aulas gravadas, ou no caso do ensino semipresencial, aplica os conteúdos disponibilizados pelos vídeos gravados no laboratório de Gastronomia quando da presença obrigatória do aluno (neste caso, Universidade A, encontros quinzenais). São professores executores e tutores: P2, P3, P6 e P9. Apenas um professor assinalou sua atividade apenas como professor tutor: P4. Cinco professores assinalaram exercer a atividade de autor: P2, P3, P6, P7, P8 e P9. Dois professores assinalaram exercer a atividade de coordenador: P3 e P9.

Quanto à formação continuada oferecida pela universidade para atuar na modalidade de educação à distância, houve discrepância de respostas dos questionários das duas universidades. Da Universidade A, um professor²² disse que não havia essa oferta. Quatro disseram que havia da forma presencial e a distância. Um professor afirmou que havia somente a distância. Da Universidade B, dois professores assinalaram existir a oferta de formação continuada presencial e a distância. Um professor assinalou não ter esta oferta. Porém, as falas dos professores participantes indicaram a importância da formação continuada para o exercício da docência em cursos EaD, conforme irá se detalhar a seguir.

3.1.2 Formação continuada

Nesta categoria buscamos compreender a forma com que os professores entrevistados dizem ter a sua formação pedagógica. Para facilitar, na entrevista perguntou-se se a instituição onde lecionavam oferecia a formação continuada e se era obrigatória. Houve discrepâncias nas respostas. Da Instituição A, três professores disseram que havia e que era obrigatória. Dois professores disseram que havia a oferta, mas que não era obrigatória. Um professor disse que não havia. Aqueles que indicaram haver formação mencionaram que ela foi presencial e a distância. Portanto, pode-se intuir que há preocupação das instituições em oferecer formação pedagógica para os professores, que parece ser tanto para o ensino virtual como para o presencial, conforme pode-se inferir pelos excertos abaixo:

*“A gente tem alguns cursos, por exemplo, agora, temos vários cursos sobre metodologias ativas, que é o que são as novas tendências da educação. Então a gente tem alguns cursos e a carga horária é variada e sim, você tem uma meta a cumprir de cursos por semestre que você tem que participar, tem um mínimo que você tem que participar, é **obrigatório, não em todos, mas tem ali, uma porcentagem que você precisa participar**” (P1).*

*“Nós temos formação presencial, muitas vezes, no início do ano, é com capacitação pedagógica, e sempre a parte de metodologias ativas, essa participação. **Não que seja obrigatória**, mas a gente acaba contando pontos para uma futura, um futuro plano de carreira, então a participação, assim, quem tá na docência sabe que é importante o crescimento, o aperfeiçoamento [...] esse (curso) que vai ser*

²² Citamos apenas “professor”, para evitar a sua identificação.

ministrado EaD, vai ser 40 horas. Os presenciais, eles duram, uma semana, então são vários tipos, são várias oficinas, então você fica uma manhã, das oito ao meio dia e depois são oferecidas outras oficinas e depois são oferecidas outras oficinas à noite, então num dia você pode fazer quatro, oito horas nisso” (P3).

“Os temas vão variar muito, desde a diversidade, metodologias ativas, ou seja, tem um leque gigante que eles oferecem. E a carga horária vai depender muito, tem algumas que por exemplo é uma tarde, outras, duas tardes do mesmo assunto, e é obrigatória. Pelo menos duas são obrigatórias.” (P6).

*“**Nós do EaD temos alguns cursos, como elaborar material, elaborar questões, elaboração de conteúdo, roteirização de aulas. São oferecidos sim, alguns cursos de capacitação, libras, também o curso de libras. Só não sei te informar a carga horária certinha, mas vou verificar junto ao pessoal do pedagógico e te passo. **Só que não são obrigatórios**, a instituição orienta para que os professores realizem, só que não tem assim uma cobrança, em relação a isso, pelo menos não no nosso setor da Gastronomia. Então temos sim, alguns cursos, mas não são obrigatórios.” (P7).***

No que se refere às temáticas abordadas na formação, foi mencionado que são várias as temáticas, como libras, diversidade e metodologia ativas, sendo que, apenas um professor mencionou as temáticas específicas para atuação na educação a distância como *“elaborar material, elaborar questões, elaboração de conteúdo, roteirização de aulas” (P7).*

No caso da metodologia ativa, há uma recorrência ao ser indicada pelos professores, o que parece ser uma preocupação das instituições em busca de metodologias inovadoras que possibilitem uma prática pedagógica capaz de ultrapassar os limites do ensino puramente técnico e tradicional.

Neste sentido Demo (1991) diz que o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Desta forma, o conhecimento e a aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, a fim de mudar a realidade e a sua vida.

Para tanto, dependendo como se concebe a metodologia ativa ela pode estimular processos construtivos de ação - reflexão - ação (FREIRE, 1996), em que o

estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

As metodologias ativas, portanto, tornam possível a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem, tendo ele que buscar conhecimentos, sempre visando a articulação da teoria com a prática, correlacionando os seus conhecimentos e realizando reflexões críticas sobre os problemas reais que envolvem a formação profissional.

Pode-se inferir que há uma razão para os professores mencionarem com ênfase a metodologia ativa, pois nota-se nas falas dos professores a preocupação em utilizá-las nas aulas:

*“...na realidade são dois encontros que eu tenho com eles. A disciplina tá acontecendo com eles online e eu me encontro com eles duas vezes. Eu rapidamente retomo a **parte teórica e faço trabalhinhos, faço quíz, faço mesmo “provinhas” e ali mesmo, esse quíz bem interativo, fácil, eu quero dizer fácil de responder, ponho um mapa, ponho ligue os países com os tipos de vinho e tal eles respondem muito bem**”. (P5)*

*“... inclusive a gente tá fazendo adequações novas, de acordo com toda essa modernidade, então, eu **uso muito filme**, uso bastante exercícios rápidos, uso um sistema que se chama kahoot²³! que faz interagir com os alunos da aula, exercício, aquela coisa toda. (P5)*

*Então sempre **discussão de caso**, alguma coisa assim a gente tá passando nos **grupos e questionando** os alunos e eu vejo que alguns têm muito como apoio a própria tecnologia. eles têm tudo à mão, e a hora que você propõe e assim é tudo muito imediato e eles leem aquilo e daqui a pouco parece que não incorpora, é muito rápido, já esqueceram. E quando eu vejo, que quando a gente propõe **atividades assim, que fazem o aluno pensar**, que ele não vai encontrar facilmente na internet e nem no material de apoio, o quão rica fica a aula, daí você traz um monte de opiniões, de pontos de vista e enriquece muito”. (P3)*

Pelas falas dos participantes, pode-se inferir que ao mesmo tempo que há uma mobilização do professor para tornar o estudante protagonista do seu aprendizado (*atividades assim, que fazem o aluno pensar; discussão de caso*), há ainda proposta de atividades mais mecânicas (*faço quíz, faço mesmo “provinhas”*).

²³ Kahoo é uma plataforma de ensino gratuita que funciona como um *gameshow*. Os professores criam questionários de múltipla escolha (sempre com 4 opções) e os alunos participam online, cada um com seu dispositivo (computador, tablet ou celular)

Todavia, as IES, ao ofertarem a formação continuada para o corpo docente de Gastronomia, sobretudo com módulos cujo tema aborda as metodologias ativas, faz o professor pensar de que forma aplicar estas metodologias a fim de ajudar os alunos a uma aprendizagem autônoma. É preciso, portanto, que o professor esteja convencido da importância dessa metodologia

Não se olvidando que estamos falando de professores que ministram disciplinas da forma semipresencial e totalmente a distância. Nesse sentido, relativamente a formação continuada dos professores de Gastronomia, Kenski (2015, p. 88), ao falar sobre a formação do professor em um mundo de rede, diz que:

A formação do professor para atender as novas exigências originárias da “cultura informática” na educação precisa refletir esses mesmos aspectos. O mais importante deles e, sem dúvida, a percepção de que a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente.

As falas dos professores deixaram transparecer a importância dos saberes próprios da docência reconhecendo que são construídos a partir da formação pedagógica conforme comenta o P3: *“a participação (em cursos), assim, quem tá na docência sabe que é importante o crescimento, o aperfeiçoamento”*. Ou como P5: *“Então a gente sempre vem para a formação continuada, porque os professores ficam: ah, como fazer isso? Então, fica atualizado”*.

Assim sendo, os docentes dos Cursos Superiores de Gastronomia, que lecionam no semipresencial ou a distância, devem se preocupar em desenvolver os saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto também, dos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão. Imbernón (2005, p.44) diz que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido com um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”.

Prossegue o mesmo autor dizendo que o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e gestão.

A seguir, considerando as fases descritas por Badin (2009), emergiram dos dados, as seguintes categorias relacionadas aos saberes docentes: Saberes Disciplinares e pedagógicos e Saberes experienciais.

3.1.3 Saberes docentes

Os dados foram analisados a partir dos pressupostos dos saberes docentes classificados por Tardif (2002), sendo que este os descreve da seguinte forma: Saberes da formação profissional: são os conhecimentos ligados as ciências da educação, destinados à formação de professores desde teorias a métodos pedagógicos; Saberes disciplinares: emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem saberes de cada área.

Estes, correspondem a diversos campos de conhecimento, tais como, matemática, história, literatura entre outros; Saberes curriculares: correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares; e Saberes experienciais: correspondem a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento de seu meio.

Com relação aos conhecimentos que o professor de Gastronomia deveria ter, pediu-se que os professores enumerassem em ordem de importância (1 a 5) as seguintes alternativas: Manejo de novas tecnologias, Curiosidade epistemológica e interesse em atualização, Postura reflexiva e crítica em relação a sua capacitação constante, Planejamento do processo de ensino e aprendizagem e Comunicação e relacionamento com os alunos.

A ordem de enumeração de importância de conhecimentos se deu de várias maneiras, como demonstrado o quando a seguir:

Quadro 8: Ordem de importância de conhecimentos que o professor de Gastronomia deve ter para o exercício de sua função.

CONHECIMENTOS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA DE 1 A 5, DE FORMA CRESCENTE, 1 PARA MAIS IMPORTANTE E 5 PARA MENOS IMPORTANTE.

Professor	Manejo de novas tecnologias	Curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado	Postura reflexiva e crítica em relação a sua capacitação constante	Planejamento do processo de ensino e aprendizagem	Comunicação e relacionamento com os alunos
P1	5	3	4	2	1
P2	5	4	3	1	2
P3	5	3	1	2	4
P4	5	3	4	1	2
P5	3	5	4	2	1
P6	4	2	3	5	1
P7	2	5	4	3	1

Fonte: elaboração própria a partir dos questionários aplicados

Dois questionários restaram por respostas inutilizáveis quanto a esta pergunta, tendo em vista o preenchimento incorreto. Interessante notar que, para a maioria dos professores respondentes, a comunicação e relacionamento com os alunos tem a sua maior importância. Não se olvidando que estamos falando de professores que ministram aulas a distância, sem ter contato físico direto com o aluno. Ao passo que, mesmo atuando em modalidade de educação a distância, a menor ordem de importância que a maioria dos professores considerou foi o manejo de novas tecnologias. Dois extremos assinalados que talvez, necessitem de maior investigação futura, pois, como bem assinala Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015, p. 100):

A escola vive um momento em que os professores estão aprendendo e se adaptando ao uso de ferramentas tecnológicas, enquanto seus alunos são nativos digitais. A forma como esses estudantes utilizam a tecnologia em favor da aprendizagem é uma habilidade que só se concretizará com novas práticas de ensino e professores inovadores, estimulando um espírito crítico em seus alunos perante toda informação o disponível em rede.

Embora saibamos que o professor não precisa ser especialista em informática para utilizar as ferramentas digitais, pois, pode ele ser auxiliado por um outro professor da área da informática, ou até mesmo, por alunos “nativos digitais”²⁴ que possuem muito mais facilidade em lidar com as novas tecnologias, ele precisa definir como essas ferramentas podem auxiliar positivamente na aprendizagem do aluno. E para tanto, necessário o manejo destas novas tecnologias.

Questionou-se quanto ao aspecto que o professor entendia por desafiador ao trabalhar na educação a distância. A essa pergunta, feita de forma aberta no questionário trouxe uma série de respostas intrigantes, pois todas direcionam a atenção ao aluno. Ao relacionar a resposta diretamente com o aluno, sabemos que na educação a distância não há relacionamento direto entre professor e aluno, como ocorre no ensino presencial tradicional.

Ressalta-se que as respostas são dadas por professores que ensinam a distância no semipresencial e na educação totalmente à distância. No ensino semipresencial, o professor pode ter um contato físico direto com o aluno, uma vez que, as disciplinas contam com encontros presenciais a cada quinze dias, diferentemente do ensino completamente a distância, onde não há contato físico algum.

Portanto, precisa haver uma ação deliberada para que a presencialidade seja garantida. Os professores participantes da pesquisa deixaram evidente essa necessidade, indicando que a presença do professor significa incentivar, motivar, potencializar o pertencimento de forma que ajude o aluno a ter autodisciplina e esteja motivado para desenvolver seu aprendizado, como pode ser percebido nas seguintes falas:

*“O **incentivo à autodisciplina** no estudo no ambiente doméstico home office e fazer o aluno entender que é protagonista no processo de aprendizagem”.* (P4)

*“Fazer com que os alunos estejam **engajados e motivados** a participar das aulas a distância, **estudar periodicamente e com disciplina**.”* (P5)

*“O maior desafio é **despertar o interesse prévio** do estudante com relação à disciplina ministrada”.* (P3)

²⁴ O termo “nativo digital” pode ser definido por: usuários que nasceram a partir de 1990, em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas Prensky (2001).

*“Acredito que o maior desafio seja **perceber a real necessidade de cada aluno**, bem como suas habilidades e ou dificuldades devido ao fato de não estarmos em contato direto com os alunos” (P1)*

*“**Atingir o aluno** e possibilitar o aprendizado através de metodologias que o **auxilia na construção** de conhecimento”. (P2)*

*“Fazer com que seus alunos sintam que **pertecem** ao curso mesmo não estando presencialmente na instituição. (P6)*

*“O aspecto mais desafiador a ser trabalhado pelo professor de Gastronomia EaD, na minha opinião é **manter a proximidade com o aluno**, mesmo estando fisicamente distante, pois isso impacta diretamente no engajamento do aluno EaD”. (P7)*

Percebe-se que os professores respondentes compreendem seu papel no processo de aprendizagem do aluno, embora cada um sinalize para um aspecto como: interação, mobilização, aconselhamento e mediação. A prática educativa está pautada nesses elementos, independente da modalidade de ensino, todavia os professores chamam atenção é para quão mais desafiador é contemplá-los com alunos virtuais, para o seu desenvolvimento.

Entretanto, chamamos a atenção de duas respostas que atentam para o conteúdo:

*“O professor de EaD precisa se preparar para trabalhar a sua didática de forma que se antecipe ao máximo sobre as eventuais dúvidas dos alunos, enriquecendo suas aulas com um **conteúdo mais robusto e focado nos detalhes**, estabelecendo assim uma relação mais próxima, e possibilitando assim com que o aluno sinta-se confortável com a modalidade, e o processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo”. (P8)*

*“Desenvolver **conteúdos** que contemplem as habilidades e competências exigidas para um tecnólogo em Gastronomia, dentro da modalidade EaD”. (P9)*

Assim, o conteúdo emerge dessas falas, o que demonstra a preocupação de um ensino/ didática que leve o aluno a uma aprendizagem bem-sucedida, com a apreensão dos conhecimentos. A forma como os conteúdos e as atividades que o estudante irá desenvolver para apreendê-las está circunscrita no modelo pedagógico proposto pela instituição e no design do AVA. Portanto, o professor precisa conhecer o modelo para que possa utilizar as ferramentas que possibilitem estar presente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Oliveira (2008) diz que “os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais”, e neste sentido, vemos a preocupação desses professores com os conteúdos apresentados de forma significativa, a fim de contribuir para a aprendizagem do aluno, tendo em vista, essa se dar via internet.

Quando o professor menciona a didática, nos reportamos a Libâneo (2001, web) que diz que essa “ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhes segurança profissional, mas não é suficiente”, e é neste sentido que o professor se refere ao mencionar que “deve se antecipar as dúvidas dos alunos”, tendo em vista que, no modelo a distância em que este professor ministra a disciplina, existem aulas ao vivo online e aulas gravadas. Prossegue o mesmo autor dizendo que:

Além dos objetivos das disciplinas, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças. A atividade docente tem a ver diretamente com o “para o quê educar”, pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas.

3.1.3.1 Saberes disciplinares e pedagógicos

A formação dos estudantes de Gastronomia exige conhecimentos teóricos específicos que são articulados à prática. Os professores participantes da pesquisa indicam a preocupação com essa formação e parecem compreender seu papel desde a preparação do material didático conforme relatam:

*“Pra mim uma boa estratégia, é realmente ter **produzido um bom material** prévio, então, ter vídeos de qualidade, onde no meu caso são mostrados todas as técnicas de confeitaria, só que a gente tem um problema que as vezes, os estudantes não vem esse vídeo previamente, então eles tem um pouco de dificuldade na execução e a questão que neste dia, a gente conseguir mostrar pra eles que não são técnicas únicas, são técnicas que se complementam, [...] um bolo de estrutura cremosa e fazer um biscoito champanhe, uma massa aerada, fazer um creme de confeitiro e nisso montar uma torta Charlotte, pra eles verem que existe uma junção, que a técnica não é sozinha, ela vai estar casada com mais alguma coisa.” (P2).*

*“Como estratégia, **a preparação da aula**, no que eles chegam aqui presencialmente, que eles possam realmente sentir que tudo vale a*

*pena. Então eles se dedicam em casa, leem a disciplina, sentam na frente do computador por tantos minutos ou horas por dia, para poder assistir a vídeo aula, ler o ebook, esse **material também tem que ser muito bem estruturado**, para deixá-lo motivado para chegar aqui na sala de aula". (P5)*

*"Então, pensar nessa, de como atingir esse aluno, de como ver quanto ele assimilou desse conhecimento estudando sozinho, então tudo isso no meu planejamento, no **planejamento da aula semipresencial**, agora nós vamos ter aula prática, [...] Eles têm que entender o método de cocção, tem que saber como pegar numa faca, identificar um ingrediente porque na, no computador, na televisão, enfim, onde eles vão assistir não tem cheiro, não tem né, eles podem, não percebem isso, claro que deve partir deles esse treino em casa, então tudo, e a gente vêm cobrar aqui. Mas é nesse sentido, então sempre pensando no **meu planejamento**, pensando de como cobrar esse conhecimento que é importante, para o aluno". (P3)*

*"Na educação a distância, **o professor precisa ter bastante conteúdo**, realmente precisa ser um conhecedor do assunto que ele está ministrando, então tem que priorizar bastante essa questão do conhecimento mais profundo do assunto, e o professor precisa estar muito atento a sua didática. Na educação a distância, a gente precisa trabalhar com esse cuidado de fazer com que o aluno entenda todo conteúdo, todas as etapas dos preparos, mesmo quando há uma disciplina teórica, **precisa ter um didatismo**, precisa trabalhar com conteúdo de forma com que o aluno realmente tenha menos dúvidas, que ele tenha uma compreensão do conteúdo e a hora que terminar a aula, ele tenha realmente absorvido isso". (P8)*

Nas falas acima, os professores atentam para a importância de planejar e de saber ensinar (*precisa ter um didatismo*). Tardif (2002, p. 37) ao se reportar sobre a prática docente, diz esta, não ser apenas um objeto de saber das ciências da educação, mas que ela é também, uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Prossegue afirmando:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Note-se que a maioria dos professores entrevistados, tem desenvolvido os saberes pedagógicos a partir dos cursos de formação continuada oferecidos pelas universidades e pela experiência docente. A maioria dos professores possuem conhecimentos que são específicos da sua formação inicial²⁵, e com relação a

²⁵ Vide quadro 4

Gastronomia, os adquiridos por meio das formações continuadas na área. Nesse sentido, Masetto (1982, p. 1) diz que:

O desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para a sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Desta forma, o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um ato contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo, se renova de acordo com a dinâmica do trabalho. Roldão (2008) sobre a ação de ensinar fala que

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico- didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos), que contudo se jogam num único saber integrador, situado e contextual- como ensinar aqui e agora- que se configura como prático.

A docência no Curso Superior de Gastronomia tem suas especificidades, não podendo ser comparada à docência de outros cursos superiores. Diferente porque carrega toda uma configuração de vários saberes específicos da profissão, e neste sentido, nos reportamos às aulas práticas, onde se alinhava a teoria com a prática, o ato de cozinhar. Como na fala do P7:

*“Então por exemplo, um pão: ele tem que **mostrar o ponto de véu**, ele tem que mostrar o miolo do pão, para gente ver se a cocção foi satisfatória. Então a gente analisa com base nas fotos, e no relato do aluno. Infelizmente a gente ainda **não consegue sentir cheiro, nem sabor pela internet, mas a gente confia mesmo nesse relato do aluno que tá ali aprendendo com essa experiência prática**”.* (P7)

*“Então o que acontece: num curso EaD, obviamente, não se tem como avaliar da mesma forma que no presencial, **a questão de provar o prato, de avaliar a textura, de sentir o aroma**. Isso realmente, a gente não tem condições de fazer exatamente como acontece no presencial. Como que a gente trabalha com relação a essa atividade MAPA, essa atividade que **os alunos enviam as fotos**: o professor, durante a gravação das aulas trabalha com o máximo de detalhes possíveis, trabalhando com o passo a passo, e ele orienta os alunos, os alunos precisam mostrar as etapas de todo o processo então, desde o corte dos preparos, todas as etapas de cocção, e depois eles precisam apresentar o prato feito, o prato já finalizado. E durante a*

*aula o professor vai ressaltando cada detalhe do preparo e dizendo para o aluno como esse preparo precisa ficar, qual é a característica desse preparo. Como se você estivesse dando uma aula presencial mesmo, e ensinando os alunos em detalhes de como esse prato precisa ser executado. Ao final o professor diz também **como deve ser a aparência**, qual deve ser as características **organolépticas do prato, características de sabor do prato**. Quando o aluno vai fazer a atividade, a gente tem esses critérios, essas regras que o aluno precisa seguir num template pré definido. Então o aluno precisa postar essas etapas. Obviamente que a gente não consegue provar, a gente não consegue ver presencialmente, mas a gente avalia com base nesses critérios. Então se o aluno preparou um molho, a gente consegue ver através das etapas que o aluno postou e do resultado final se esse molho ficou com a textura correta, quando ele coloca o molho sobre o prato a gente vê por exemplo, quando ele coloca um molho sobre um filét, a gente tá vendo se o molho tá parecendo muito líquido, se o molho cobriu a carne, a gente consegue ver a consistência dele, e assim por diante. Então os cortes, a gente consegue ver se o corte tá bem feito, e assim por diante”. (P8)*

Assim, para a Gastronomia, é preciso saber pedagógico, mas também, outros saberes, como a percepção de sentidos. Pois, tanto de textura, como de paladar, mesmo que pela internet, o professor deve ter a percepção sensorial do que deveria ser correto para a finalização do trabalho para poder avaliar o aluno, pois, como na fala de P8:

*“O professor também trabalha com essa parte sensorial. Então, enquanto eu estava lá, durante as gravações, a gente orientava sempre os professores a trabalhar com essa questão, de entender como o **prato deveria ficar em termos de estética, de aparência, de apresentação, de visual**, como por exemplo: uma carne. A carne tem que estar bem selada, precisa ficar com uma cor dourada, e também quanto ao ponto. Dou outro exemplo: uma torta, o professor cortava a torta, mostrava como que deveria ficar por dentro, a **consistência**, se houvesse uma **cremosidade**, se houvesse uma **crocância**, e também a questão do paladar, provar se ele tinha que ficar com um toque amargo, se tinha que ficar com um toque mais doce, ou mais suave, ou mais salgado, então essa questão o professor deveria passar para o aluno para que ele pudesse entender, ao provar o prato dele no final, como ele deveria ficar. Então os parâmetros para que ele pudesse desenvolver o preparo já que realmente a gente não tem essa condição de estar presente e provar o prato que o aluno fez na sua casa”.*

Entendemos, portanto, que a docência para o professor de Gastronomia que atua no ensino a distância, tem que ser trabalhada a fim de que este possa ajudar o aluno a aprender via internet, construindo conhecimento, competências e habilidades

para o desenvolvimento da profissão, com o propósito de levar conquista de sua autonomia.

Tardif (2002, p. 233) considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois aborda e organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e seus valores. Assim, para este autor, “o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados”.

Desta forma, para que o professor possa atuar na educação a distância, requer uma formação que contemple a inclusão de metodologias que ajudem os alunos no seu processo de aprendizagem. E neste sentido, Tardif (2002, p. 120), nos diz que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”.

Entretanto, para a modalidade a distância, ação docente se torna ainda mais complexa, pois, deve o professor aprender a gerenciar as atividades online, alinhavando-as ao material didático que é disponibilizado ao aluno. A qualidade do material precisa ser uma preocupação institucional, não podendo ser responsabilidade única do professor, o que parece ocorrer nas duas instituições pesquisadas, pois, por exemplo na fala de um dos participantes, o material desenvolvido para EaD foi também adotado para modalidade presencial:

*“[...] os alunos do EaD têm o fichário de receitas, eles têm o material didático de cada disciplina, que inclusive, na Universidade, **o material didático do EaD foi adotado para os alunos do presencial. E esse material didático do EaD ganhou o prêmio de melhor material didático do Brasil para cursos online numa premiação da ABED**²⁶”. (P8)*

Já como qualidade de material é assegurada parece que a avaliação dos professores é fundamental neste processo, conforme pode-se perceber na seguinte fala:

*“Assim: a gente oferece todo o material para o aluno do que é esperado, do que é o correto, e com base nesses materiais na nossa experimentação, porque nós temos uma célula de avaliação. Toda célula de avaliação é **composta por professores** que muitas vezes discutem os resultados quando estão com dúvidas, então, **com base na nossa experiência, com base nos nossos estudos, e materiais***

²⁶ ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

que a gente oferece para o aluno, que a gente se baseia, a gente consegue corrigir e avaliar se o resultado foi satisfatório ou não”. (P7)

Há uma preocupação das instituições de ouvir os professores e, de forma coletiva, avaliarem o material para propor mudanças. Considerando que a prática pedagógica do professor que atua na educação a distância, o saber também, é dentro da particularidade da Gastronomia, um saber de uma aplicabilidade, pois, traduz em algo a ser construído (o prato final) e a ser aplicado (teoria- técnicas) dentro do contexto, e assim, nos reportamos a Tardif (2002), que tais saberes “são plurais e formador pelo amálgama, de saberes oriundos da formação profissional”.

Para a educação a distância, além da tecnologia e dos materiais utilizados, necessário que ocorra articulação entre diversos meios, metodologias e recursos, sejam digitais ou analógicos. O que equivale dizer que a tecnologia em si mesma influencia no estudo a distância, contudo, não determina a abordagem pedagógica, como também, sozinha, não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD.

Por outro lado, há outras habilidades que a EaD exige do professor baseado em uma concepção transmissiva de conteúdo, ele deve ser capaz de transmiti-lo por meio de uma câmera. Os professores participantes reconhecem a necessidade dessa habilidade, conforme pode ser percebido nas seguintes falas:

*“Então eu vejo um diferencial com relação ao conteúdo bastante importante, além da questão de como o professor **consegue se comportar diante da câmera**, então com a minha experiência de todos esses anos no EaD, eu vejo que têm professores que têm muito mais facilidade para lidar com isso e têm outros professores com bastante dificuldade, inclusive professores super experientes, eu são mestres, doutores. [...] **Então eu vejo que o professor do EaD precisa saber como funciona ministrar uma aula no EaD**, de frente para a câmera, utilizar as tecnologias, posicionamento, então eu vejo como uma diferença também, bastante marcante”. (P8)*

*“Quem se propõe a dar aula no EaD precisa **também conhecer a ater o manejo com as câmeras, saber transmitir esse conhecimento para a câmera**, mostrando as principais etapas, fazendo entender diante de uma câmera e não diante de pessoas. Então eu entendo que esse conhecimento também ter que ser adquirido. Eu aprendi muito na própria instituição, eles me deram suporte, me deram treinamento, então assim, muitos professores possuem o conhecimento teórico prático, mas não conseguem passar, ou por uma inibição, ou por um constrangimento com a câmera. Então para o EaD é muito importante você ter esse conhecimento comportamental. Que é o que vai **transmitir a clareza no falar, transmitir esse conhecimento para o aluno**”. (P7)*

Desta forma, ao mencionar manejo com as câmeras, comportamento diante das câmeras, os participantes enfatizam que o professor precisa considerar os aparatos técnico eletrônicos. Pode-se inferir que eles estão se referindo a videoaula, a qual tem características semelhantes a aula presencial, sendo uma das principais a de ajudar o estudante a construir conhecimento. Já a sua diferença está no fato de não haver uma interação em tempo real, sendo assíncrona, possibilitando que o estudante possa acessar a videoaula a qualquer hora em qualquer lugar.

Por outro lado, a videoaula pode ser interativa se o modelo adotado e a tecnologia disponibilizada pela instituição favorece a interação síncrona dos estudantes durante a transmissão da aula. Independente do modelo de videoaula, a comunicação realizada é mediada por computador e deve considerar o aspecto dialógico inerente à comunicação.

Outro aspecto percebe-se que a abordagem tradicional está bastante presente o que fica evidenciado quando P7 declara que deve “*transmitir esse conhecimento para o aluno*”. Nessa abordagem de ensino, segundo Freire (1996), o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor sem uma atuação protagonista do seu processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

3.1.3.2 Saberes experienciais

Levando em consideração os escritos de Tardif (2002) quando afirma que diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, chama ele atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Afirma ele, que esta posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os docentes mantêm com os demais saberes. Ainda, esta relação de exterioridade mantida, faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, visto que é sobre eles que o docente mantém o controle. Neste sentido, percebe-se pela fala do P2 ao ser questionado sobre que conhecimentos necessitava para dar a aula em educação a distância, devendo especificar onde aprendeu ou construiu tal conhecimento.

“[...] a gente tem um roteiro de aula, que a gente tem que montar, então eles (equipe do centro de educação a distância da Instituição) foram dando algumas diretrizes para montagem dessa aula e a gente foi se adaptando dentro desse modelo assim, então fui aprendendo um pouco na prática mesmo, na primeira aula, ah, não dá para fazer assim, tem que fazer assado” (P2).

Ou ainda, pelo discurso do P1:

“Então, nós tivemos algumas reuniões onde falava como sobre funcionaria o curso, mas foi bem superficial, tanto que no primeiro módulo que eu dei, eu não sabia muito como era, que eles estudavam antes, como funcionava, depois que eu fui, que daí o material ficou pronto que daí foi se interagindo assim, mas ... Especifique onde você aprendeu, então daí eles estabeleceram algumas diretrizes, por exemplo, a gente tem um roteiro de aula, que a gente tem que montar, então eles foram dando alguma diretrizes para montagem dessa aula e a gente foi se adaptando dentro desse modelo assim, então fui aprendendo um pouco na prática mesmo, na primeira aula, ah, não dá para fazer assim, tem que fazer assado, porque como o curso era novo, eles também estavam experimentando... então essa coisa do roteiro começou na segunda turma de fazer o roteiro de aula pra daí até o aluno como é uma aula o dia inteiro, pra ele saber ah, se eu chegar atrasado, eu vou perder tal coisa, então, a tal hora vai ta acontecendo isso, tal hora vai acontecer aquilo, então foi meio que empírico assim, acho tanto pra nós professores, quanto para o pessoal que organiza ali o semi”. (P1)

Desta forma, os saberes experienciais são articulados com outras formas de saberes, e são práticos, “não se sobrepõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes” (TARDIF, 2002, p. 49). Os professores mobilizam saberes adquiridos ao longo do tempo, tanto os experienciais, através de sua prática constante, quanto os saberes acadêmicos e os saberes adquiridos no exercício da profissão de gastronomia, construídos no trabalho e que também são traduzidos na sua vivência docente.

Ressalte-se que em um curso de Gastronomia a distância, o professor desenvolve saberes na prática, como pode-se inferir na fala do P7:

“Porque a gente até oferece um projeto de ensino de Análise Sensorial, para que ele aprenda a realizar essa análise sensorial com base no que ele está experimentando e não com base no que ele achou do prato, com as perspectivas pessoais dele, mas a gente pega as referências com base nessa análise sensorial, no aspecto físico das fotos do preparo dele. [...] Infelizmente a gente ainda não consegue sentir cheiro, nem sabor pela internet, mas a gente confia

*mesmo nesse relato do aluno que tá ali aprendendo com essa **experiência prática**".*

Portanto, o professor do curso de Gastronomia a distância precisa considerar esses aspectos que irá aprender na prática, no fazer cotidiano da sua atuação profissional. Pois para Tardif (2002), os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições de trabalho, sendo que, é nas relações com os pares, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. Os professores dividem uns com outros suas experiências. Nesse sentido, as falas dos professores contribuem:

"Eu sempre falo para os professores quando vou orientá-los que antes da aula eles precisam inclusive saber quais serão as possíveis dúvidas dos alunos e antecipar essas dúvidas durante a aula, então imaginar o aluno lá assistindo a aula e o que o aluno realmente vai precisar entender, o que vai gerar mais dúvida e ter um foco maior na explicação desses pontos mais críticos." (P8)

*"[...]a gente oferece todo o material para o aluno do que é esperado, do que é o correto, e com base nesses materiais na nossa experimentação, porque nós temos uma célula de avaliação. Toda célula de avaliação é composta por professores que muitas vezes discutem os resultados quando estão com dúvidas, então, com base na nossa **experiência**, com base nos nossos estudos, e materiais que a gente oferece para o aluno, que a gente se baseia, a gente consegue corrigir e avaliar se o resultado foi satisfatório ou não". (P7)*

*"[...] a escrita do material, passa por um professor tutor. A gente **contribui** nas escritas, agregando com todo conhecimento presencial, dos alunos, até através de tudo que a gente faz, dos livros, deste estudo que a gente obtém ao longo dos anos, **dessa vivência**, junto com a tutora a gente faz tudo isso, as vídeo aulas também, foram feitas até por um colega aqui da Universidade, que também tem esse conhecimento, sob a minha responsabilidade, mas sob meu conhecimento". (P5)*

Tardif (2002, p. 233) considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois aborda e organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e valores. Para ele "o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados". Assim, o saber experiencial torna-se uma importante ferramenta para o professor de Gastronomia que trabalha na educação a

distância, pois, com base no ensino presencial, podem transpor essa mesma vivência presencial para a modalidade a distância, com criatividade e interação.

A análise dos dados possibilitou a elaboração de um quadro síntese, considerando as especificidades do professor que atua na Gastronomia, embora nem todos os saberes classificados por Tardif (2002) foram identificados nas falas dos professores participantes da pesquisa, podemos inferir que os saberes curriculares estão presentes, tendo em vista que o fazer docente está inserido em uma instituição que tem um projeto pedagógico e uma gestão própria. Por outro lado, os professores apontaram saberes outros ligados à tecnologia e à Gastronomia, conforme pode ser verificado a seguir:

Quadro 9: Síntese Saberes Docentes.

SABERES DOCENTES PARA ATUAR EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NA GASTRONOMIA	
Saberes Disciplinares	Conhecimentos específicos da área da Gastronomia: Segurança e higiene de alimentos, tecnologia de alimentos, enologia, enogastronomia, técnicas dietéticas, panificação e confeitaria, onde as reações químicas e físicas dos alimentos são demonstrados nas aulas teóricas e práticas; com resultados produzidos e aprovados pela comunidade científica da área.
Saberes Pedagógicos	Conhecimentos e habilidades relacionadas à abordagem de ensino adotada, considerando métodos e estratégias, considerando a Gastronomia como parte da cultura e das relações humanas.
Saberes Experienciais	Saberes desenvolvidos na atividade profissional, tanto na docência como na área da Gastronomia. A formação em serviço e a troca entre os professores constituem auxiliam no desenvolvimento das atividades pedagógicas ao possibilitar uma relação entre teoria e prática.
Saberes Curriculares	Conhecimentos sobre a organização curricular e o modelo pedagógico da instituição para o curso de Gastronomia a distância, considerando a gestão do conhecimento e o suporte tecnológico e de laboratório ou estúdio de Gastronomia disponível.

Saberes Tecnológicos	Conhecimentos sobre a tecnologia digital como instrumento mediador do processo de ensino aprendizagem. As aulas práticas de gastronomia exigem saberes técnicos de como produzir uma vídeo aula e o potencial das ferramentas para que o aluno desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias.
Saberes interacionais virtuais	Conhecimentos sobre o processo de interação e comunicação humana, considerando a identificação de ferramentas tecnológicas que a possibilitam. O saber-fazer no curso de gastronomia exige um acompanhamento minucioso do professor, interagindo com o aluno para que ele se sinta seguro em continuar a atividade prática, o desenvolver corretamente uma receita.
Saberes específicos de Gastronomia a distância: percepção de sentidos	Conhecimentos desenvolvidos no exercício da docência que configuram desde elaboração de material didático e vídeo aulas, considerando os processos de elaboração dos alimentos (visual, consistência).

Fonte: PRÓPRIA (2019)

Desta forma, diante do apresentado entendemos, que os saberes docentes se efetivam no contexto do trabalho do professor de Gastronomia que atua a distância, e não se limita a uma dimensão específica, mas sim, se articulam diante de várias dimensões que constituem a dinâmica dos saberes, mediante as reflexões dos participantes desse estudo. Compreendemos que os saberes apontados no quadro síntese, não se restringe ao professor que atua no curso de Gastronomia, porém sua generalização para outras áreas exige novos estudos sobre o tema.

Com relação à formação docente, podemos inferir que embora haja preocupação das instituições em ofertá-la, ainda se faz necessário que se oportunize o estudo de temáticas voltadas ao desenvolvimento dos diversos saberes necessários ao exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS- “O EMPRATAMENTO”

A última etapa do trabalho na Gastronomia consiste em colocar o alimento no prato. A hora da degustação, momento único e singular, em que o comensal tem todas as percepções de sabor, aromas e texturas. O Empratamento pode ser definido como “ato ou efeito de emprar” e a palavra “emprar” como pôr (alimento) num prato”²⁷. No mundo da Gastronomia, o Empratamento é considerado um momento tão importante quanto qualquer outra fase da confecção de um prato. Da mesma forma, a presente pesquisa percorreu vários caminhos, desde a escolha do tema, o seu desenvolvimento, alcançando uma conclusão provisória.

Pretendeu-se com este estudo problematizar quais saberes docentes constituem a prática docente nos Cursos Superiores de Gastronomia a Distância, visando contribuir para a reflexão e estudos na área da formação e do fazer docente na modalidade a distância.

Com o levantamento dos dados por meio de questionário e entrevista com os professores que atuam no ensino semipresencial e na Educação a Distância dos Cursos Superiores de Gastronomia, foi possível identificar o perfil dos participantes da pesquisa, especialmente, no que se refere à sua formação.

Com as respostas obtidas no questionário, a pesquisa revelou que há uma predominância das mulheres lecionando nos cursos Superiores de Gastronomia a distância, o que parece indicar que a docência também será predominante nesta área como em outros níveis da educação. Com relação à idade dos entrevistados, possuem entre 40 a 49 anos, o que pode representar para a Gastronomia experiência na atividade de forma profissional. Todos os professores possuem graduação em várias áreas do conhecimento, entretanto, apenas três têm formação inicial em Gastronomia, podendo se inferir que seja porque este é um curso novo enquanto oferta em nível de graduação. Com relação à formação continuada, todos os professores possuem especialização *latu sensu* na área da Gastronomia, sendo que, dois deles possuem especialização *strictu sensu* e dois estão em curso. Entretanto, notou-se que todos os

²⁷ Tanto o verbo “Emprar” como o substantivo “Empratamento” já constam na base de dados do Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

professores têm interesse em continuar os estudos, ingressando em uma pós-graduação *strictu sensu*.

Ainda, com relação às atividades desenvolvidas pelos professores, além da docência, a maioria desenvolve atividade de orientação dos alunos para a finalização do curso com o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Entretanto, no diz que respeito à Educação a Distância, 80% dos professores desenvolvem a atividade de professor executor, o que para o curso de Gastronomia corresponde ao professor que executa as receitas e aplica os conteúdos disponibilizados pelas videoaulas gravadas. Apenas um professor realiza somente a atividade de tutoria.

Já os saberes docentes propostos por Tardif (2002), orientaram a análise, o qual argumenta que a formação docente não se limita à formação acadêmica. Da análise dos dados emergiram as categorias relativas à formação continuada, aos saberes disciplinares e pedagógicos, e aos saberes experienciais.

Com os dados obtidos, pretendemos responder aos questionamentos iniciais do trabalho, que consistiam em duas perguntas: Existem saberes docentes específicos para formar gastrônomos que se diferenciam de outras profissões? Para formar professores de Gastronomia que atuam em cursos a distância, faz-se necessário uma formação diferenciada de professor que atua em outros cursos a distância?

Ao concluir esse estudo, percebeu-se que os docentes mobilizam diferentes saberes para a sua ação. Essa mobilização, se dá em função das diversas atividades inerentes ao trabalho docente. Portanto, os saberes são constitutivos da profissão da docência, os quais possibilitam que o professor possa enfrentar e solucionar conflitos gerados no dia a dia.

Os professores participantes desta pesquisa evidenciam a preocupação constante que o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem e da construção do conhecimento, sendo o professor o mediador do processo. Para tanto, a presencialidade deve ser garantida na modalidade a distância, tendo em vista que a maioria indicou que a presença do professor significa motivar, incentivar, potencializar o sentido de pertencimento do aluno ao curso de graduação.

Esse aspecto parece caracterizar um saber fazer específico dessa modalidade de ensino, mesmo que seja necessário que os alunos tenham autodisciplina e autonomia para desenvolver seus estudos.

Pelo estudo, parece haver um reconhecimento das instituições pesquisadas de que há saberes docentes próprios relativos ao ensino a distância ao ofertarem cursos de formação continuada aos professores. Os cursos têm como o foco diversas temáticas que abordam novas metodologias de ensino, a fim de contribuir para uma prática pedagógica eficiente no ensino a distância.

Além de que, em razão da modalidade de ensino totalmente a distância, a Universidade B oferta temática específica para a atuação *online*, tais como elaborar material, elaborar conteúdo e roteirização de aulas. Essa iniciativa parece indicar que a Instituição compreende que o processo de ensino aprendizagem é um fazer humano que precisa ser mediado pelo professor, o que vai além de viabilizar uma formação acadêmica baseada em recursos tecnológicos.

Entretanto, percebe-se que, muito embora as aulas tanto do semipresencial como do ensino a distância sejam pautadas no material desenvolvido, no caso da Universidade A, em conjunto com a tutoria, e no caso da Universidade B, de autoria do professor, este, não pode ser responsabilidade única do professor, devendo as instituições investirem neste aspecto, tendo em vista as particularidades que envolvem as atividades desenvolvidas pelos professores de Gastronomia, de alinhar a teoria (material impresso) com a prática (aula prática no laboratório).

Ainda, infere-se das falas que há habilidades necessárias para o professor de Gastronomia a distância, relativamente à concepção transmissiva de conteúdo. O professor deve ter habilidade com o manejo das câmeras, não ser estático em sua postura, e sua aula deve despertar curiosidade e vontade de aprender por parte do aluno. Note-se que os professores trabalham nos laboratórios diretamente com a manipulação de alimentos, e esses devem despertar a vontade de consumo, o interesse de preparo correto, dentro das técnicas culinárias, fazendo com que haja interação da reflexão crítica sobre e dentro da prática desenvolvida.

De forma que, importante enfatizar que os docentes que atuam na educação a distância nos Cursos Superiores de Gastronomia, além dos saberes docentes para o desenvolvimento de suas atividades, tais como os revelados pela pesquisa com os participantes, como os saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares, possuem a necessidade de desenvolvimento de novos saberes específicos para a comunicação e interação e o uso das tecnologias. Estes novos

saberes podem ser compreendidos como naqueles voltados para a comunicação virtual.

A prática do professor de Gastronomia que atua no ensino a distância não está pautada apenas na escrita, no material impresso, mas também, em diversas linguagens, tais como oral, audiovisual, de multimídias, tornando o perfil do docente um mediador do processo de aprendizagem, pois o formador não deve apenas dominar o conteúdo, mas também precisa dominar as técnicas que embasam as suas aulas práticas nos laboratórios de Gastronomia, além das tecnologias digitais que a viabilizem.

Com os resultados, foi possível apreender que para a maioria dos docentes, os saberes devem ser colocados em prática nas situações de ensino e com elas dialogarem, contribuindo para revê-las, repensá-las e até transformá-las. Não mais é suficiente ter domínio de conteúdo, é preciso desenvolver conhecimento sobre os aparatos tecnológicos e da forma adequada de interação com os discentes via internet, principalmente suas relações entre a teoria – saber e prática – saber fazer. Investir na formação docente para a atuação na educação a distância é pensar, também, na qualidade de aprendizagem do estudante.

Desta forma, considerando que o ensino semipresencial e a distância nos Cursos Superiores de Gastronomia são relativamente novos, pois a criação dos cursos tecnológicos, foi exclusivamente presencial, há diversas possibilidades de continuidade desta pesquisa aprofundando temas como: formação continuada dos professores, análise das aulas nos laboratórios estúdios de gastronomia, papel da tutoria, percepção dos estudantes sobre as atividades práticas.

Conhecer os saberes que os professores precisam ter para desenvolver sua prática profissional em cursos a distância de Gastronomia podem ajudar na proposição de uma formação de professores, considerando as tecnologias digitais. Num mundo em constante transformação e interligado pelas tecnologias, a educação não pode estar alijada deste cenário. Todavia, a inserção das tecnologias deve ser feita com cuidado e ética, tendo o ser humano como o principal determinante no seu uso. Nesse sentido, a formação do professor deve estar pautada na reflexão e no trabalho coletivo, visando a profissionalidade docente e sua emancipação cidadã.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, 1998, n. 64, p. 14-23, São Paulo.

ARAUJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento institucional. *In*: ROMANOWISKI, J. P. MARTINS, R. D. O. JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello, Organizadores. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4a ed. Campinas, SP: Autores Associados, (2006).

BERBEL, Neusi, A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n.1, 2011.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. **A Fisiologia do Gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, 2016.

_____. **LDB No 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender - construindo uma taxionomia para a mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC, 2001.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: uma história da alimentação.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CASCUDO, Luis da Camara. **História da alimentação no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

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

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Editores Associados, 1996.

DENKER, Ada de Freitas Manet; VIÁ, Sarah Chucid Da: **Pesquisa empírica em ciências humanas.** São Paulo: Futura, 2001.

DACOREGGIO, Marlene dos Santos. **Ação Docente: uma ação comunicativa, um olhar para o ensino superior presencial e a distância.** SC. Ed. UNOESTE- Campus Videira, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FLANDRIN, Jean-Louis. MONTANARI, Massimo. **História da alimentação.** 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** 48. ed. São Paulo: Global, 2006.

FURLANETTO, A sala de Aula e Seus Símbolos (coord.) Trindade, D.F. (**coleção conhecimento e vida**) São Paulo: Ícone, 2006.

GATTI, B.A. **Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial.** Cad. Pesquisa. 2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

HUBNER, Maria Martha: **Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado**. SP: Pioneira Thomson Learning. Mackenzie, 2001.

HORN, Michael B. **Blended: Usando a INOVAÇÃO DISRUPTIVA para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2017: resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOZAK, Débora. **Innovación pedagógica en la Educación Superior y nuevas tecnologías: entre hacer “más de lo mismo” o innovar de verdad**. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: XI Reunião Científica Regional da Anped Sul, 2016, Curitiba. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAROUSSE. **Larousse gastronomique**. New York: Clarkson Potter, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____, José Carlos (2001). **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneopdf/didaticaprof.pdf. Acesso em 25 de março de 2018.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU 1986.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Person, 2007.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n. 8, 2009, p. 7-22.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

MORAN, J.M. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf. Acesso em 10 de julho 2017.

_____, **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.F.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias de Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 7. ed., 2002.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: Sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O trabalho docente na América Latina. Identidade e profissionalização**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan/dez. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, Marc. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing> Acesso em 01 ago. 2018 (texto publicado na sua primeira versão em 2001).

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. **Revista Saber e Educar**, n. 13, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed., rev. e atual. Curitiba: Ibepe, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, L. C. **O processo de aprendizagem do cozinhar em João Pessoa/PB à luz das práticas sociais e da estética organizacional**. 205. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANNA, C. O. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n 17/18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pela mestrandia Letícia Cassiano Kataniwa. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário e entrevista, serão fundamentais para a construção da dissertação “Formação Docente Para Atuação em Modalidades de Educação a Distância de Cursos Superiores de Gastronomia”, que está sob orientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce. O objetivo da pesquisa é “Conhecer quais saberes docentes são mobilizados pelo professor de Gastronomia, para constituir a prática docente na Educação a Distância nos Cursos Superiores de Gastronomia”.

Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas na (o) entrevista/questionário. Existe a possibilidade da realização de uma segunda etapa da pesquisa, mas você terá também livre escolha em participar ou não desta segunda etapa. Do mesmo modo, terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas, que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Letícia Cassiano Kataniwa, pelo telefone (41) 99236-4771, ou por e-mail: letikat@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221. No caso de dúvida sobre a ética da pesquisa procurar o comitê de ética no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, pelo e-mail comitetica@univille.br, telefone (47) 3461-9235. Ou ainda, pelo CEP da Co-participante Centro de Estudos Superiores Positivo Ltda, Rua Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza nº 5300, Bairro Campo Comprido CEP: 81280-300, Curitiba, Paraná, telefone (41) 33173260 e-mail: cep@up.edu.br

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Curitiba, _____, de _____ de 2018.

Participante

Letícia Cassiano Kataniwa
Pesquisadora responsável

APÊNDICE II - Instrumentos de Coleta de Dados

QUESTIONÁRIO

Perfil do participante

1. Identificação:

- Professor
- Professora

2. Idade:

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos

Formação acadêmica

3. Graduação em: _____

4. Pós-graduação:

Especialização em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

5. No momento, estou cursando:

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado
- d) Nenhuma das alternativas.

6. Em quantas instituições de ensino superior você trabalha?

- Apenas uma.
- Em mais de uma.

7. Qual o tempo de docência no Ensino Superior?

- Entre um e dois anos
- Três a quatro anos
- Cinco ou mais

8. Como professor, quais atividades você exerce?

- Docência
- Pesquisa
- Extensão
- Orientação
- Administrativo

9. Na modalidade de educação a distância, ou semipresencial, qual a sua função?

- Professor autor
- Professor executor
- Professor tutor
- Professor coordenador

Outro: _____

10. A universidade oferece curso de formação continuada para atuar na modalidade de educação a distância/semipresencial?

- sim
- não.

11. Se sim, de que forma?

- a distância
- presencial
- ambas (a distância e presencial)

12. Você participa ou participou da estruturação do Projeto Pedagógico do Curso?

- sim
- não

13. De 1 a 5 enumere em ordem de importância os conhecimentos que o professor de gastronomia deve ter:

- Manejo de novas tecnologias
- Curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado
- Postura reflexiva e crítica em relação à sua capacitação constante
- Planejamento do processo de ensino aprendizagem
- Comunicação e relacionamento com os alunos

14. Na sua opinião, qual aspecto mais desafiador a ser trabalhado pelo professor de gastronomia na modalidade EAD ou semipresencial?

ENTREVISTA

1. O que você entende por docência?
2. A formação continuada que é oferecida pela universidade, quais são os temas? Qual carga horaria? É obrigatória?
3. Como você conduz seu trabalho? Você tem autonomia para tomar decisões no planejamento das aulas?
4. Como você considera seus conhecimentos de tecnologia de informação?
5. Como você avalia os alunos nos cursos práticos de gastronomia no semipresencial ou no EaD?
6. Como professor, quais estratégias você prioriza no seu trabalho docente na Educação a Distância?
7. Que conhecimentos você necessita para dar a sua aula no EaD ou semipresencial? Especifique onde você aprendeu ou construiu tal conhecimento?
8. Você já deu aula no presencial? Quais as diferenças entre a presencial e a distância?
9. Que competências ou habilidades você acha importante para ministrar a sua aula no EaD ou semipresencial?

APÊNDICE III – Crônica inspiradora

Aprendendo das cozinheiras

Alves, R. “Estórias de quem gosta de ensinar – O fim dos vestibulares”, *Ars Poética*: São Paulo, 1995, pág. 133.

A se acreditar em entendidos em coisas de outros mundos, já devo ter sido cozinheiro em alguma vida passada. É que tenho um fascínio enorme pelas panelas, pelo fogo, pelos temperos e por toda a bruxaria que acontece nas cozinhas, para a produção das coisas que são boas para o corpo. Não é só uma questão de sobrevivência. Os cozinheiros dos meus sonhos não se parecem com especialistas em dietética.

Interessa-me mais o prazer que aparece no rosto curioso e sorridente de alguém que tira a tampa da panela, para ver o que está lá dentro. Minhas cozinhas, em minhas fantasias, nada têm a ver com estas de hoje, modernas, madeiras sem a memória dos cortes passados e das coisas que se derramaram, tudo movido a botão, forno de micro-ondas, adeus aos jogos eróticos preliminares de espiar, cheirar, beliscar, provar, perfurar... Tudo rápido, tudo prático, tudo funcional. Imaginei que quem assim trata a cozinha, no amor deve ser semelhante aos galos e galinhas, quanto mais depressa melhor, há coisas mais importantes a se fazer. Como aquele vendedor de pílulas contra a sede, da estória do "Pequeno Príncipe". Ir até o filtro é uma perda de tempo. Com a pílula elimina-se a perda inútil. “E que é que eu faço com o tempo que eu perco?” — perguntou o Príncipezinho.

“...Você faz o que quiser”, respondeu o vendedor.” — Que bom! Então, é isto o que vou fazer, ir bem devagarzinho, mãos nos bolsos, até a fonte, beber água...”

Quero voltar à cozinha lenta, erótica, lugar onde a química está mais próxima da vida e do prazer, cozinha velha, quem sabe com alguns picumãs pendurados no teto, testemunhos de que até mesmo as aranhas se sentem bem ali.

Nada melhor que o contraste. A sala de visitas, por exemplo. Lá no interior de Minas, faz tempo. Retrato silencioso oval do avô, na parede; samambaia no cachepô de madeira envernizada; porta-bibelôs; as cadeiras, encostos verticais, 90 graus, para que ninguém se acomodasse; capas brancas engomadas pra que nenhuma cabeça brilhantina se encostasse; os donos dizendo em silêncio “está mesmo na hora”, enquanto a boca mente dizendo “ainda é cedo”, na hora da partida, junto com as recomendações a tia Sinhá (porque toda família tinha de ter uma tia Sinhá). Aí a porta se fechava, e a vida recomeçava, na cozinha...

A porta da rua ficava aberta. Era só ir entrando. Se não encontrasse ninguém não tinha importância, porque em cima do fogão estava a cafeteira de folha, sempre quente, para quem quisesse. Tomava-se o café e ia-se embora, havendo recebido o reconforto daquela cozinha vazia e acolhedora. Eu diria que a cozinha é o útero da casa: lugar onde a vida cresce e o prazer acontece, quente... Tudo provoca o corpo e sentidos adormecidos acordam. São os cheiros de fumaça, da gordura queimada, do pão de queijo que cresce no forno, dos temperos que transubstanciam os gostos, profundos dentro do nariz e do cérebro, até o lugar onde mora a alma. Os gostos sem fim, nunca iguais, presentes na ponta da colher para a prova, enquanto o ouvido se deixa embalar pelo ruído crespo da fritura e os olhos aprendem a escultura dos gostos e dos odores nas cores que sugerem o prazer...

Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria. Cozinha, lugar dos risos...

Pensei então se não haveria algo que os professores pudessem aprender com os cozinheiros: que a cozinha fosse a antecâmara da sala de aulas, e que os professores

tivessem sido antes, pelo menos nas fantasias e nos desejos, mestres-cucas, especialistas, nas pequenas coisas que fazem o corpo sorrir de antecipação. Isto. Uma Filosofia Culinária da Educação. Imaginei que os professores, acostumados a homens ilustres, sem cheiro de cebola na mão, haveriam de se ofender, pensando que isto não passa de uma gozação minha.

Logo me tranquilizei, ouvindo a sabedoria de Ludwig Feuerbach, a quem até mesmo Marx prestou atenção: "O homem é aquilo que ele come". Abaixo Descartes. Ideias claras e distintas podem ser boas para o pensamento. Também bombas atômicas e as contas do FMI são boas para serem pensadas. Só que não podem ser amadas, não têm gosto e nem cheiro, e por isto mesmo a boca não as saboreia e não entram em nossa carne.

Imitar os que preparam as coisas boas e ensinam os sabores...

A primeira lição é que não há palavra que possa ensinar o gosto do feijão ou o cheiro do coentro. É preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro. Explicar o gosto, enunciar o cheiro; pra estas coisas a Ciência de nada vale; é preciso sapiência, ciência saborosa, para se caminhar na cozinha, este lugar de saber-sabor. Cozinheiro: bruxo, sedutor. "— Vamos, prove, veja como está bom..." Palavras que não transmitem saber, mas atentam para um sabor. O que importa está para além da palavra. É indizível. Como ele seria tolo se avaliasse seus alunos por meio de testes de múltipla escolha. É assim com a vida inteira, que não pode ser dita, mas apenas sugerida. Lembro-me do mestre Barthes, a quem amo sem ter conhecido, que compreendia que tudo começa nesta relação amorosa, ligeiramente erótica, entre mestre e aprendiz, e que só aí que se pode saborear, como numa refeição eucarística, os pratos que o mestre preparou com a sua própria carne...

A lição dois é que o prazer do gosto e do cheiro não convivem com a barriga cheia. O prazer cresce em meio às pequenas abstenções, às provas que só tocam a língua... É aí que o corpo vai se descobrindo como entidade maravilhosamente polimórfica na sua infundável capacidade para sentir prazeres não pensados. Já os estômagos estufados põem fim ao prazer, pedem os digestivos, o sono e a obesidade. Cozinheiros de tropa nada sabem sobre o prazer. A comida se produz às dezenas de quilos. Pouco importa que os corpos sorrissem. Comida combustível. Que os corpos continuem a marchar. Melhor se fossem pílulas. Abolição da cozinha, abolição do prazer: pura utilidade, zero de fruição.

"— Estava boa a comida?"

"— Ótima. Comi um quilo e duzentas gramas..."

Equação desejável, pela redução do prazer à quantidade de gramas. Não deixa de ser uma Filosofia... Como aquela que desemboca nos cursinhos vestibulares e já se anuncia desde a primeira série do primeiro grau. Não se trata da erotização do corpo. Para a engorda tais sensibilidades são dispensáveis. Artíficio na criação de gansos, para a obtenção de fígados maiores: funis goelas abaixo e por ali a comida sem gosto. Afinal, por que razão o prazer de um ganso seria importante? Seus donos sabem o que é melhor para eles... Vi nossos moços assim, funis goela abaixo, e depois vomitando e pensando o seu vômito. A isto se chama ver quantos pontos se fez no vestibular...

Entendem por que eu queria uma filosofia culinária de educação? É que temos tornado os criadores de ganso como modelos...

AUTORIZAÇÃO

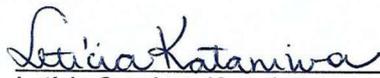
Nome do autor: Leticia Cassiano Kataniwa

RG: 5270578-9 SSPr

Título da Dissertação: “FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 17 de julho de 2019.



Leticia Cassiano Kataniwa