

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E**  
**SAÚDE**

**FILIPPE PESSOA DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL SOB A ÓTICA DA**  
**FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: por uma Ecologia de**  
**Saberes no Ensino de Gastronomia**

Rio de Janeiro

2022

**FILIFE PESSOA DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL SOB A ÓTICA DA  
FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: por uma Ecologia de Saberes no  
Ensino de Gastronomia.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Dias Rovari Cordeiro

Rio de Janeiro

2022

**FILIFE PESSOA DOS SANTOS**

**OS BACHARELADOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL SOB A ÓTICA DA  
FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: por uma Ecologia de Saberes no  
Ensino de Gastronomia.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em:

---

Prof.<sup>a</sup> Juliana Dias Rovari Cordeiro. Dr.<sup>a</sup> História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia  
– PPGECS/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Sônia Cristina Soares Dias Vermelho. Dr.<sup>a</sup> Educação: História, Política, Sociedade –  
PPGECS/UFRJ

---

Prof. Jose Arimatea Barros Bezerra. Dr. Educação – PPGE e PPGG/UFC

Rio de Janeiro

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

S237b Santos, Filipe Pessoa dos  
Os bacharelados de Gastronomia no Brasil sob a  
ótica da Função Social da Universidade pública: por  
uma ecologia de saberes no ensino de Gastronomia. /  
Filipe Pessoa dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2022.  
152 f.

Orientadora: Juliana Dias Rovario Cordeiro.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional  
para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências e Saúde, 2022.

1. Gastronomia. 2. Ensino de Gastronomia. 3.  
Ensino superior de Gastronomia. 4. Função Social da  
Universidade. 5. Ecologia dos Saberes. I. Cordeiro,  
Juliana Dias Rovario, orient. II. Título.

## RESUMO

SANTOS, Filipe Pessoa dos. **Os bacharelados de Gastronomia no Brasil sob a ótica da Função Social da Universidade Pública: Por uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia.** Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A Gastronomia vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade atual, permeando diferentes discursos e assumindo variados significados. A sua história parte de uma realidade eurocentrada, visto que as maiores referências da área são oriundas do velho continente, como o caso da França, que abordamos nesta pesquisa como a principal fonte de conhecimento hegemônico na Gastronomia. No Brasil, a expansão da Gastronomia no cenário do ensino superior culminou no surgimento do contexto de estudo deste trabalho, que são os bacharelados em Gastronomia, oferecidos por universidades públicas. Compreendemos essas instituições como portadoras de uma função social garantida pelas suas premissas constitucionais de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por isso, a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos, salientamos a ideia contra hegemônica de Ecologia dos Saberes, teoria inspiradora de uma proposta de Ecologia dos Saberes no Ensino de Gastronomia, a qual foi utilizada como lente para o estudo a fim de destacar o potencial dessas formações pelo reconhecimento de suas limitações e promoção de sua ação socialmente consciente. A pesquisa adotou uma metodologia de análise documental, tendo como objetos de estudo os PPC e currículos dos cinco cursos de bacharelado em Gastronomia de Universidades Públicas, e com uma inspiração no pensamento dialético para desenvolver suas análises. O objetivo do trabalho foi de buscar dialogar sobre as ausências e emergências destes documentos, para pensar uma formação transdisciplinar, crítica e cidadã, que promova a legitimação destes cursos. Como resultado apontamos que foi possível compreender o valor de um PPC, a necessidade de estabelecer o senso de comunidade e o seu potencial quando pensado de forma inovadora, reconhecer alguns aspectos hegemônicos e enxergar no contexto documental a real influência e existência dos mesmos, e perceber o poder do mercado e do sistema neoliberal para essas formações, o que se coloca como um grande desafio para esses cursos. Há a exigência constitucional, epistemológica e ética de cumprir a função social das instituições, ao mesmo passo que se deve promover uma formação que possibilite a inserção profissional no mercado de trabalho. O fato que discutimos é a perspectiva de um ensino de Gastronomia, que não se limite a atender às demandas mercadológicas, mas se comprometa com a formação de cidadãos críticos e engajados eticamente com a transformação das estruturas sociais que oprimem, violam direitos e aprofundam as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Gastronomia; Ensino de Gastronomia; Ensino superior de Gastronomia; Função Social da Universidade; Ecologia dos Saberes.

## ABSTRACT

SANTOS, Filipe Pessoa dos. **Os bacharelados de Gastronomia no Brasil sob a ótica da Função Social da Universidade Pública: Por uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia.** Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Gastronomy has been gaining more and more space in today's society, permeating different discourses and assuming different meanings. Its history is part of a Eurocentric reality, since the greatest references in the area come from the old continent, as is the case of France, which we approach in this research as the main source of hegemonic knowledge in Gastronomy. In Brazil, the expansion of Gastronomy in the higher education scenario culminated in the emergence of the study context of this work, which are the Bachelors in Gastronomy, offered by public universities. We understand these institutions as bearers of a social function guaranteed by their constitutional premises of inseparability between teaching, research and extension, therefore, based on the studies of Boaventura de Sousa Santos, we emphasize the counter-hegemonic proposal of Ecology of Knowledge, a theory that inspires a proposal of Ecology of Knowledge in Gastronomy Teaching, which was used as a lens for the study in order to highlight the potential of these formations by recognizing their limitations and promoting their socially conscious action. The research adopted a methodology of document analysis, having as objects of study the PPC and curricula of the five Bachelor's Degree courses in Gastronomy at Public Universities, and with an inspiration in dialectical thinking to develop their analyses. The objective of the work was to seek to dialogue about the absences and emergencies of these documents, to think about a transdisciplinary, critical and citizen training, which promotes the legitimacy of these courses. As a result, we point out that it was possible to understand the value of a PPC, the need to establish a sense of community and its potential when thought of in an innovative way, recognize some hegemonic aspects and see in the documentary context their real influence and existence, and realize the power of the market and the neoliberal system for these courses, which poses a great challenge for these courses. There is a constitutional, epistemological and ethical requirement to fulfill the social function of institutions, while training must be promoted that enables professional insertion in the labor market. The fact that we discuss is the perspective of a Gastronomy teaching, which is not limited to meeting market demands, but is committed to the formation of critical citizens and ethically engaged with the transformation of social structures that oppress, violate rights and deepen inequalities. social.

Keywords: Gastronomy; Teaching of Gastronomy; Higher education in Gastronomy; Social Function of the University; Ecology of Knowledge.

## SUMÁRIO

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....                                                                                     | 11  |
| 1.1 Apresentação e motivação pessoal.....                                                             | 11  |
| 1.2 Problematização e objetivos da pesquisa .....                                                     | 12  |
| 2. A GASTRONOMIA NO MUNDO: PENSANDO A FORMAÇÃO SUPERIOR.....                                          | 20  |
| 2.1 Breve histórico sobre a Gastronomia. ....                                                         | 20  |
| 2.2 Os caminhos da formação em Gastronomia no mundo. ....                                             | 24  |
| 2.2.1 O contexto Francês .....                                                                        | 25  |
| 2.2.2 O contexto Estadunidense.....                                                                   | 30  |
| 2.2.3 O contexto Irlandês.....                                                                        | 34  |
| 2.2.4 O contexto Turco .....                                                                          | 38  |
| 2.3 Considerações .....                                                                               | 42  |
| 3. FORMAÇÃO EM GASTRONOMIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO .....                                        | 44  |
| 4. CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL .....                           | 51  |
| 5. DA FUNÇÃO SOCIAL À ECOLOGIA DOS SABERES.....                                                       | 58  |
| 6. POR UMA ECOLOGIA DE SABERES NO ENSINO DE GASTRONOMIA .....                                         | 69  |
| 7. METODOLOGIA.....                                                                                   | 78  |
| 7.1 Abordagem e delineamento da pesquisa .....                                                        | 78  |
| 7.2 A pesquisa de análise documental.....                                                             | 78  |
| 7.3 O contexto do estudo.....                                                                         | 79  |
| 7.4 Procedimentos de pré-análise e proposta de análise .....                                          | 82  |
| 7.5 Categorias de análise.....                                                                        | 86  |
| 8. ANÁLISE DOCUMENTAL PRELIMINAR.....                                                                 | 88  |
| 8.1 A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto.....                                      | 88  |
| 8.2 Contexto .....                                                                                    | 93  |
| 8.3 Autoras e autores.....                                                                            | 97  |
| 8.4 Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto .....                                            | 104 |
| 9. UM DIÁLOGO SOBRE AS AUSÊNCIAS E AS EMERGÊNCIAS .....                                               | 110 |
| 9.1 Gestão e avaliação.....                                                                           | 111 |
| 9.2 Perpetuação de contextos hegemônicos e Perspectivas contra hegemônicas .....                      | 115 |
| 9.3 Influências do mercado .....                                                                      | 125 |
| 9.4 Projeções sobre a Função Social das Formações .....                                               | 130 |
| 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSIÇÕES PARA UM ENSINO ECOLÓGICO E TRANSDICIPLINAR NA GASTRONOMIA ..... | 136 |
| 11. REFERÊNCIAS .....                                                                                 | 143 |

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho àqueles que amo, presentes em vida e espírito,  
que me dão motivo pra continuar e não desistir, sempre.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, e por ter encontrado no meu caminho tantas pessoas especiais que foram fundamentais para concluir esse trabalho.

À minha mãe Gicélia, meu irmão Diego e meu pai Luiz, que presentes em espírito seguem ao meu lado me motivando a viver e sonhar, sempre.

À minha queridíssima orientadora, Juliana. Por toda sua paciência, sua dedicação, sua vontade em acreditar em minhas ideias e sua iniciativa de me motivar a fazer o que eu desejava. Por todo seu carinho em saber sempre dizer as palavras certas, palavras de motivação, de conforto e de acolhimento, que fizeram desse mestrado em meio a uma pandemia ser mais leve.

Ao Johnatas, meu amor, parceiro de vida, namorado e amigo. Por toda sua dedicação a mim e a nós. Pela sua atenção e companheirismo que fizeram esse período de mestrado ser mais fácil, e por sempre acreditar em mim e apoiar meus planos.

À minha amiga Daniela, por todo apoio e parceria nesse período. Por todas as vezes que me acolheu em sua casa, ou na sua sala na UFRJ, onde me cedia um espaço tranquilo para trabalhar. Pelas inúmeras caronas pro Fundão. Por acreditar em mim e apoiar minhas ideias, por todas as trocas acadêmicas que me ajudaram a construir esse trabalho, e por ser uma amiga incrível que fez toda diferença na conclusão desse mestrado.

À minha psicóloga Cheila, por me ajudar a superar minhas limitações e medos, o que foi fundamental para eu ter condições de concluir esse trabalho, e me motivar a continuar planejando e sonhando.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente minhas amigas Gabriela, Rebeca e Julia, que juntos sofremos com as angústias do mestrado, passamos perrengues terríveis como representantes discentes na pandemia, e por terem sempre sido boas amigas acolhedoras e parceiras.

Aos meus colegas do GT “O que é Gastronomia”, que juntos, durante a pandemia, pudemos trocar muito e construir conhecimento e amizades incríveis. Por toda a iluminação e contribuição que foi poder trocar com vocês, algo fundamental para esse trajeto.

Aos meus amigos que tanto torceram por mim nesse período, sempre me apoiando. Obrigado Camila, Isabella, Bruno e Thaís.

À minha família pelo apoio e suporte de sempre.

À professora Paula por ter aberto as portas e me acolhido no NUTES, em ter me dado a oportunidade de iniciar o meu mestrado acreditando no potencial da Gastronomia.

Ao Nutes e a UFRJ por terem me dado a oportunidade de concluir mais essa etapa.

E à CAPES pelo financiamento.

## Lista de Quadros

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior francês. ....                                 | 28  |
| Quadro 2: Quantitativo de formações a nível de graduação na França .....                                                   | 29  |
| Quadro 3: Quantitativo de formações a nível de pós-graduação (mestrado) na França.....                                     | 29  |
| Quadro 4: Descrição das principais formações existentes no sistema de educação superior<br>estadunidense.....              | 33  |
| Quadro 5: Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade Certificado para<br>Artes Culinárias .....      | 33  |
| Quadro 6: Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade de Grau<br>Associado para Artes Culinárias..... | 34  |
| Quadro 7: Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade de Bacharelado<br>para Artes Culinárias .....   | 34  |
| Quadro 8: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior irlandês. ....                                | 37  |
| Quadro 9: Quantitativo de curso de formação em Artes Culinárias/Gastronomia.....                                           | 38  |
| Quadro 10: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior Turca .....                                  | 40  |
| Quadro 11: Quantitativo de instituições que oferecem formação em Artes<br>Culinárias/Gastronomia na Turquia.....           | 41  |
| Quadro 12: Quantitativo dos cursos de graduação em Gastronomia ao longo do tempo.....                                      | 45  |
| Quadro 13: Panorama quantitativo das formações superiores em Gastronomia.....                                              | 46  |
| Quadro 14: Panorama quantitativo do ensino superior brasileiro .....                                                       | 51  |
| Quadro 15: Descrição das Monoculturas e Ecologias de Boaventura de Souza Santos.....                                       | 65  |
| Quadro 16: IES que oferecem formação de bacharelado em Gastronomia.....                                                    | 80  |
| Quadro 17: Autores e autoras do PPC da UFRPE.....                                                                          | 97  |
| Quadro 18: Autores e autoras do PPC da UFBA.....                                                                           | 97  |
| Quadro 19: Autores e autoras do PPC da UFRJ.....                                                                           | 98  |
| Quadro 20: Autores e autoras do PPC da UFC. ....                                                                           | 98  |
| Quadro 21: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFRPE .....                                                           | 99  |
| Quadro 22: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFBA .....                                                            | 100 |
| Quadro 23: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFRJ .....                                                            | 101 |
| Quadro 24: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFC .....                                                             | 101 |
| Quadro 25: Descrição dos objetivos, perfil do egresso e competências apresentados nos cinco<br>PPC estudados .....         | 106 |

## **Lista de Siglas**

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

PPC – Projetos Pedagógicos de Curso

ACF – American Culinary Federation

CHEA – Council on Higher Education Accreditation

CIA – Culinary Institute of America

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CERT – The Council for Education, Recruitment and Training for the Hotel Industry

NCCCB – National Craft Curriculum Certification Board

NFQ – National Framework of Qualifications

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

CNCST – Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

CBO – Classificações Brasileiras de Ocupações

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

PROUNI – Programa Universidade para Todos

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 Apresentação e motivação pessoal**

Dou início o esse trabalho contextualizando minha trajetória e meu interesse acadêmico na análise proposta. Como gastrônomo, formado na terceira turma do primeiro bacharelado em Gastronomia do sudeste do Brasil, faço da minha experiência e da minha formação na UFRJ as principais motivações para criação dessa pesquisa.

Conduzo esse trabalho a partir do meu olhar de Gastrônomo, aspirante a pesquisador desta área que muitos nem consideram ser uma área do conhecimento. Minha compreensão sobre a Gastronomia parte de uma visão ampliada, que compreende a existência de uma complexidade inerente ao campo, assumindo o potencial transdisciplinar da Gastronomia, capaz de se relacionar com diversas outras áreas evidenciam como a capacidade de gerar possibilidades de se estudar as sociedades na qual vivemos, ou seja, a Gastronomia como uma lente para olhar o mundo.

Dessa forma, meu interesse em conduzir esta pesquisa surgiu a partir da minha experiência como estudante do curso de bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de modo que, após alguns anos de estudos, pude compreender a complexidade do sistema universitário e as múltiplas oportunidades que este oferece para o desenvolvimento de atividades para além do ensino, como por exemplo a pesquisa e a extensão, e pensar quais seriam as possibilidades de desenvolvimento da Gastronomia após seu estabelecimento nesse contexto.

Durante este trajeto, que durou de 2012 a 2016, pude perceber que a Gastronomia se estabelecia de forma instável no contexto acadêmico, como por exemplo: a dificuldade de estabelecer referências teóricas próprias da Gastronomia nos momentos de desenvolvimentos de projetos e atividades; a dependência teórica de outras disciplinas como Nutrição, Turismo, Administração e entre outras; o peso do conhecimento técnico em detrimento do conhecimento teórico de algumas disciplinas; o estereótipo construído pela sociedade a respeito da profissão que influencia na expectativa de formação desse profissional; e também da escassez de iniciativas relacionadas a pesquisa para a construção de conhecimento para o campo. Obviamente, cabe ponderar que, esses fatos se colocavam como reflexo do momento inicial que a Gastronomia estava vivendo no espaço acadêmico.

Portanto, a partir do meu local de egresso de um curso de bacharelado em Gastronomia de uma Instituição Pública, da posição de uma pessoa que viveu a realização desse projeto de curso, que foi formado dentro dessa estrutura, eu desenvolvi um interesse em compreender

como os cursos de bacharelado em Gastronomia se relacionam com o contexto da educação pública nas Universidades, levantando questões sobre o que caracteriza essa formação universitária, qual seu diferencial em relação aos cursos superiores tecnológicos e como se estabelece a relação entre esses cursos com os princípios de ensino, pesquisa e extensão, visto o compromisso que a Universidade pública possui com a produção de pesquisa e conhecimento.

## **1.2 Problematização e objetivos da pesquisa**

A Gastronomia ganhou um importante espaço na sociedade atual, permeando diferentes discursos e assumindo variados significados. Semanticamente, a palavra “Gastronomia”, criada na Grécia antiga, por volta de 350 a.C., é composta pelos vocábulos *gaster*, que significa estômago, e *nomos*, que significa lei; logo, sua etimologia apresenta o significado de “o estudo das leis do estômago”. Além dessa definição, a Gastronomia também é entendida como uma arte que busca evidenciar o sentido do prazer ao paladar. No entanto, juntamente a estes conceitos, pode-se atribuir outros significados que circundam os atos de preparar e comer os alimentos, partindo do pressuposto de que estes, também, carregam valores simbólicos e sociais que proporcionam uma percepção das sociedades dentro de sua complexidade, e além disso contribuem com o decurso da socialização entre segmentos, grupos, povos e nações (FRANCO 2001; BOLAFFI, 2000).

Dessa forma, apresentamos a Gastronomia como um campo de conhecimento com potencial de sintetizar uma relação transdisciplinar com diversos outros, os quais envolvem as dimensões da existência humana, seja social, política, cultural e espiritual (SAVARIN 1995; SANTICH, 2004). Destaca-se essa multiplicidade da Gastronomia em estabelecer relações com diferentes assuntos, profissões, ofícios e campos científicos, como um potencial de uma janela para o mundo, uma maneira de compreender as culturas (GILLESPIE, COUSINS, 2001). Deste modo, a Gastronomia, atualmente vem sendo mais problematizada e discutida, principalmente quanto a sua validade como campo de conhecimento, o que traz à tona uma realidade de disputa pelo mesmo, no sentido em que outros campos com estruturas de poder mais consolidadas, se apropriam da Gastronomia como seus objetos de pesquisa (FERRO, 2018).

Quando se compreende a Gastronomia como associada a relação do ser humano com o alimento e suas transformações, visão essa recente, seria bem remoto o entendimento sobre sua origem – já que desde que existe, o sujeito se alimenta. Contudo, em uma perspectiva histórica, a concepção de Gastronomia – tendo por base sua origem europeia – muito se associa a valorização do alimento nas relações sociais, sendo um notável marcador de *status* social (a

exemplo dos banquetes e da valorização de comportamentos refinados à mesa). Se, durante muito tempo as atividades de cozinhar, em diferentes povos, era reservada a escravos; com a valorização da Gastronomia europeia, observa-se a escalada do *status* de *chefs* de cozinha e a criação de um mercado voltado para a capacidade de diferenciação social que a comida pôde proporcionar (FREIXAS; CHAVES, 2008).

Foi então com a consolidação da França como centro cultural do mundo, durante o fim do século XIX, que a Gastronomia francesa se firmou de forma hegemônica como a base para o fortalecimento dos alicerces da Gastronomia, tanto com relação às técnicas, quanto às estruturas para validação do que é ou não Gastronomia (FERGUSON, 1998; FRANCO, 2001; POULAIN, 2004; POULAIN, NEIRINCK, 2004; DROUARD, 2007; FREIXA; CHAVES, 2008). Portanto, essa visão eurocêntrica francesa da Gastronomia, que ainda está posta, é construída sob pressupostos elitistas de apreciação do belo, valorização de status, diferenciação social, e de luxo e riqueza. Nessa perspectiva, a formação de profissionais da área historicamente se constituía no desenvolvimento da prática, pautada na dedicação laboral e em uma relação de aprendiz e mestre, na qual o *chef* de cozinha exercia o papel de mentor enquanto os aspirantes a cozinheiros se expunham a intensas jornadas de trabalho, que por vezes sequer eram remuneradas, e que duravam anos até que os aprendizes adquirissem reconhecimento suficiente para ascenderem como *chefs* de cozinha (TSCHUMI, 1994; DANAHER, 2012; BROWN, 2013).

Esse modelo não formal, sem conexões com instituições de educação, perdurou por muitos anos, partindo da ascensão da Gastronomia na sociedade europeia do século XVI e XVII, até o surgimento das primeiras instituições dedicadas ao Ensino de Gastronomia no final do século XIX. Porém, ainda assim com características técnicas, voltadas para a prática, só que de forma mais estruturada e eficiente, ou seja, formava mais rapidamente (DANAHER, 2012; BROWN, 2013).

Partindo para o contexto brasileiro, inicialmente, a formação destinada à Gastronomia também reproduzia as estruturas europeias, com objetivo de formar pelo trabalho. A oferta de uma proposta formal teve seu início nos anos 1950, fomentada pelo surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que atuaram, principalmente, na oferta de cursos profissionalizantes destinados a nichos específicos dentro da área – como exemplo do primeiro curso de Garçom no Brasil (RODRIGUES, NERI, JHUN, 2009).

A inserção da Gastronomia no ensino superior brasileiro somente começou a acontecer no final dos anos 1990, conjuntura que resulta de ações políticas como a reforma universitária de 1968 que consolida o ensino técnico para o nível de graduação como forma de atender as demandas do mercado e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), que reforma o sistema educacional brasileiro em adequação às necessidades do modelo de produção neoliberal que incide fortemente sob os países da América Latina. Dessa forma, criaram-se estruturas para que surgissem os cursos de formação superior de Gastronomia, proporcionando a oferta de cursos de graduação mais rápidos e com foco nas habilidades necessárias para adentrar ao mercado de trabalho (RODRIGUES, NERI, JHUN, 2009; RUBIM, REJOWSKI, 2013; MENDES, FALEIROS, 2013).

A partir dos anos 2000, os cursos de Gastronomia começaram a se tornar mais populares. Gimenes-Minasse (2019) destaca que entre 1999 e 2017, só no estado de São Paulo, foram criados 47 cursos de graduação em Gastronomia, os quais eram predominantemente tecnólogos. Essa característica ainda é marcante na formação da área, como aponta Anjos *et al.* (2017), ao destacar que dos 151 cursos superiores existentes em 2017 no Brasil, 142 eram tecnólogos.

Anjos *et al.* (2017) compreendem a ascensão dos cursos de formação como resposta direta da demanda do mercado de profissionais com formação específica para a área da Gastronomia, destacando um cenário em que predomina um perfil técnico nessa estrutura de formação, visto que as graduações tecnológicas tem por natureza o caráter de formar para a atuação imediata no mercado de trabalho. Os autores também destacam uma falta de equilíbrio entre a distribuição maior dos cursos tecnólogos nos âmbitos privado (118 cursos) em relação ao público (10 cursos). Este descompasso ainda é pequeno quando se trata dos bacharelados, uma vez que, no momento de sua pesquisa, contabilizavam nove cursos, sendo quatro da iniciativa privada e cinco em instituições públicas federais de ensino.

Uma problemática inerente ao ensino superior técnico, predominante na formação em Gastronomia, é a tendência em limitar as estruturas formativas a um foco puramente técnico e profissional, reduzindo os espaços direcionados ao ensino do processo científico, já que a formação tecnológica não se propõe a produzir pesquisa (MENINO, PETEROSI, FERNANDEZ, 2010). Com isso, reforça-se a tendência de que a Gastronomia seja um campo essencialmente prático, pouco voltado à construção de conhecimento para o desenvolvimento da área. Mendes e Faleiros (2013), ao estudar as formações tecnológicas superiores em Gastronomia de São Paulo, concluem que “as instituições de ensino pouco direcionam seus discentes para o campo da pesquisa ou pelo menos no conhecimento introdutório de

metodologia científica” (p.141), o que corrobora com a visão de uma formação estritamente voltada para a educação profissional.

Deste modo, direcionamos nosso olhar para as formações que pretendem extrapolar o ensino técnico. Atualmente, o Brasil conta com 10 cursos de bacharelado em Gastronomia, um número ainda pequeno, mas que pode vir a representar um cenário de mudanças para essa formação por se tratar de modalidades que, até então, a Gastronomia não habitava. Dentre esses 10 cursos, cinco estão localizados em Universidades públicas, são elas: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Além de se caracterizarem como bacharelados, o que já presume uma formação mais ampla quando comparada ao de tecnólogo, estes cursos se situam em IES públicas, especificamente da rede federal, as quais se apoiam em princípios, garantidos constitucionalmente, que valorizam o fomento da indissociabilidade das práticas de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), uma característica que faz das Universidades públicas importantes instituições de construção de conhecimento para (e com) a sociedade.

Esse cenário de formação universitária na Gastronomia foi fomentado, principalmente, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que foi instituído pelo governo federal em 24 de abril de 2007, para reestruturar e expandir as Universidades federais. Assim, no ano de 2008, a UFBA criou seu curso de bacharelado em Gastronomia; seguida por UFC em 2009; e UFRJ, UFPB que, em 2010, também consolidam suas propostas. No entanto, a pioneira neste cenário, foi a UFRPE que, em 2004, antes mesmo do período de expansão promovido pelo REUNI, concebeu o seu bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar, que hoje tem a nomenclatura só de Gastronomia.

Uma característica que chama atenção, é o fato de não haver uma unidade em relação a essa formação universitária. Cada um desses cursos é situado em uma área diferente, revelando uma peculiaridade da Gastronomia que, tendo em vista seu aspecto transdisciplinar, assume ênfases diversas de acordo com a Universidade. Assim, por exemplo, o bacharelado da UFC integra o Instituto de Cultura e Arte; o da UFPB integra o departamento de Gastronomia; o da UFRPE constitui o Departamento de Tecnologia Rural; e a UFRJ e UFBA em Institutos de Nutrição. Essa variedade evidencia um campo de formação que ainda vem se constituindo e criando sua identidade, que talvez nunca algo disciplinar e limitado, mas amplo.

Neste trabalho, apesar de reconhecer essa diversidade, estamos considerando a Gastronomia como uma formação que comporta a área da saúde tendo em vista sua relevância nesse cenário, sendo a área mais comum dentre os bacharéis de Gastronomia em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (UFBA e UFRJ). Aliado a isso, os cursos dessas duas Universidades constituem a maior estrutura de formação de bacharéis em Gastronomia em IES, quando levamos em conta a disponibilidade de vagas que esses cursos oferecem. Isto é, na UFBA, são 90 vagas anuais; e na UFRJ, são 50, totalizando 140 vagas anuais para a área da saúde. Este dado se destaca quando comparado com os outros três cursos, que juntos contabilizam 130 vagas anuais (UFPB:30 – UFC:40 – UFRPE:60), porém não existe uma unidade entre as áreas que eles se situam, como exposto anteriormente.

Como abordado, a expectativa criada sobre esses cursos se dá, principalmente, por se tratarem de formações até então inexistentes no cenário formativo da Gastronomia no Brasil. Os cursos de bacharelado ganham esta notoriedade por se tratarem de formações que normalmente se espera uma maior complexidade quando comparadas as formações tecnológicas, devido principalmente à sua maior carga horária, que é um reflexo de um currículo mais extenso, com mais disciplinas e um repertório maior e talvez mais diversos, que infere uma realidade de uma formação mais abrangente.

Dito isso, o destaque destes cursos, além de passar por essa realidade inerente a sua modalidade, também é devido ao fato de serem oferecidos por Universidades públicas, e é a partir deste ponto que a presente pesquisa concretiza sua problematização.

O reconhecimento desse novo cenário para a estrutura formativa em Gastronomia é importante para conduzir essa contextualização para sua principal articulação, que é a compreensão destes cursos a partir da realidade que eles se inserem, as Universidades públicas. Portanto, para isso, destacaremos a visão de Função Social da Universidade Pública, construindo um repertório teórico que demonstre a responsabilidade social destas instituições, baseando-se na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, para que assim possamos compreender suas potencialidades. Além disso, acrescentamos ao diálogo o debate sobre a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos.

Mas o que é entender a Universidade pública como detentora de responsabilidades sociais, e como a ecologia dos saberes pode atuar dentro dessa perspectiva? Pilar da presente pesquisa, essa questão se resolve na afirmativa de que o comprometimento com o desenvolvimento reflexivo e crítico, e o empenho social, são bases da compreensão de Universidade, que no contexto é, desde sua criação, uma instituição pública estabelecida na

constatação social da sua legitimidade e atribuições, e que necessita do trabalho cooperativo entre estado e comunidade, com bases recíprocas e democráticas, sem a opressão do *modus vivendi* do mercado (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2005; SPATTI, SERAFIM, DIAS, 2016).

Para reforçar esse ideal e construir proposições mais atuais aposta-se na ecologia dos saberes, como um ideal propositivo que busca compreender a pluralidade de saberes existente nas sociedades, assim como a existências de hegemonias que fomentam a hierarquização dos mesmos, e conseqüentemente promove juízos de valor, separações e exclusões. Assim, o reconhecimento dessa diversidade vem acompanhado da proposta de um sistema linear onde todos devem ser reconhecidos, assim como àqueles grupos aos quais ele pertence, e para a Universidade pública isso significa se abrir para os saberes da sociedade, os quais foram excluídos e marginalizados pela postura validadora do saber científico que ela possui (SANTOS, 2005; 2007; 2010).

Sendo assim, ao marcarmos o cenário da formação profissional em Gastronomia que muito se associa a consolidação da cultura francesa como contexto hegemônico dentro de sua prática, juntamente com a compreensão do papel social das instituições públicas, as quais a Gastronomia agora faz parte, e a ideia de ecologia de saberes como proposta contra hegemônica para a promoção da pluralidade de conhecimento, nós fechamos nossa maior contextualização para assim pensar a nossa lente de estudo, que é uma proposta de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia. Essa proposta é uma forma de transpormos o diálogo conceitual dessa pesquisa para o contexto da formação em Gastronomia, é o olhar que iremos direcionar para nossas fontes de dados para assim fomentar o diálogo.

Assim, temos como **Objetivo Geral** analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), e seus respectivos Currículos, dos cinco cursos de bacharelado em Gastronomia oferecidos por Universidades Federais, assumindo os referenciais de Função Social da Universidade e Ecologia dos Saberes, buscando dialogar sobre as ausências e emergências destes documentos, para pensar uma formação transdisciplinar que possibilite uma formação crítica e cidadã, e que construa oportunidades de legitimação destes cursos dentro de uma Universidade pública no Brasil. Deste modo, a pesquisa busca como **Objetivos Específicos**:

- Descrever o contexto de desenvolvimento da formação profissional em Gastronomia no Brasil e no Mundo;
- Analisar os PPC e Currículos dos cursos em questão a fim de identificar sua compreensão e comprometimento com o ideal de Função Social da Universidade;

- Investigar se os documentos selecionados reproduzem ausências e emergências quanto a uma proposta de ecológica de saberes; se reproduzem e perpetuam contextos hegemônicos; se comprometem-se com a valorização da cultura e saber local;
- Identificar as potencialidades destes cursos com relação ao contexto de ação solidária dessas formações e de formação crítica, os quais podem conduzir ganhos para a sociedade.
- Propor uma perspectiva de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia a fim de fomentar um diálogo crítico sobre essa formação;

Para construir essa pesquisa e atingir os objetivos listados, parte-se para uma abordagem qualitativa ao escolher como método a metodologia de Análise Documental (CELLARD, 2008), que busca reconhecer informações existentes em determinados documentos, levando em conta uma estrutura prévia de questões e hipóteses (LÜDKE, ANDRÉ, 2015). A escolha por esta metodologia se deu pela sua proposta de construção de uma análise consciente das intencionalidades de uma pesquisa, visto o meu envolvimento com o contexto, e também como uma opção para fugir dos métodos mais objetivos, como a análise de conteúdo.

Dito isso, aponto que o caminho analítico se dividiu nas etapas de pré-análise e a análise. Essa pré-análise, que aqui chamamos de apreciação crítica dos documentos, é um momento de reconhecimento de aspectos inerentes aos documentos que vão além daquilo que eles apresentam a partir do estudo de cinco dimensões específicas: (i) Contexto; (ii) As autoras e os autores; (iii) Autenticidade e Confiabilidade dos documentos; (iv) Natureza dos documentos; e (v) Conceitos-chave e lógica interna do texto; e posterior a isso a Análise, seguindo as orientações metodológicas de Cellard (2008), autor utilizado como principal referência para o método.

Além disso, cabe destacar que a etapa da análise foi elaborada com uma inspiração no pensamento dialético com base nas reflexões de José Paulo Netto (2011) sobre o método de Marx, o que nos ajudou a dialogar com os documentos por assumir uma postura ativa quanto pesquisador, sem pretender uma neutralidade no processo de análise. Fato que se tornou muito relevante por se tratar de uma pesquisa que se relaciona com minhas experiências e inquietações. Nessa etapa me apoio nos conceitos principais de Contradição<sup>1</sup> e Abstração<sup>2</sup>, os

---

<sup>1</sup> A ação da contradição concerne em um processo de busca por superação, um movimento de crescente complexidade, visto que é necessário compreender o mundo como um conjunto de processos (NETTO, 2011),

<sup>2</sup> “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável-

quais auxiliaram na construção de um diálogo que provoca o movimento em busca da complexidade, tendo em mente que não existe um contexto acabado, mas sim uma totalidade disponível para ser estudada, trabalhada e complexificada. Dito isso, o momento de análise é feito a partir de duas grandes categorias associadas a nossa lente de pesquisa, que foram as ausências, relativas a aspectos limitantes, e emergências, que são as características alinhadas com a ideia de ecologia.

Por fim, um ponto importante a ser destacado sobre o método é que, ao refletir sobre a pesquisa qualitativa em educação consolida-se a ideia de que os dados não se projetam diretamente aos pesquisadores, do mesmo modo que esses também não vão para essa busca sem bases, e por isso não se pode esperar uma separação nítida na relação entre o pesquisador, o seu objeto, e os frutos dessa relação, ou seja, não se espera neutralidade ou passividade do pesquisador, pois o mesmo está imbricado neste processo, por isso assimilasse a perspectiva de que a pesquisa documental na educação possui intencionalidades e exige posicionamentos, pois os documentos demandam uma postura dinâmica do pesquisador, pois ele o explora, organiza e analisa, e por isso exigir a neutralidade nesse momento é algo impraticável (NETTO, 2011; EVANGELISTA, 2012; LÜDKE, ANDRÉ, 2015).

---

aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador” (NETTO, 2011, p. 44).

## **2. A GASTRONOMIA NO MUNDO: PENSANDO A FORMAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo de foi elaborado com o objetivo de construir um panorama que fornecesse para a pesquisa informações sobre a trajetória do desenvolvimento da formação para a Gastronomia. Para isso, foi feita uma revisão de literatura a fim de encontrar trabalhos com a proposta de discutir a Gastronomia no âmbito da educação, ensino e formação. Além disso, sua produção dentro dessa pesquisa tem o objetivo de proporcionar a construção da argumentação do trabalho sobre a existência de um contexto hegemônico na Gastronomia e na sua atividade de ensino, perspectiva importante para a proposta dessa dissertação.

Após esse levantamento, foi possível estruturar uma narrativa que parte de um quadro histórico, abordando o surgimento do movimento que conhecemos hoje como Gastronomia, e se desenvolve com a apresentação dos contextos das estruturas formativas para a Gastronomia em alguns países. A França é abordada por se destacar como influência hegemônica na Gastronomia, e outros países como Estados Unidos da América, Irlanda e Turquia, foram estudados por terem sido aqueles que se destacaram durante o levantamento bibliográfico.

### **2.1 Breve histórico sobre a Gastronomia.**

Produzir e consumir alimentos é inerente a todos os povos e culturas, porém a construção do que conhecemos, hoje, como Gastronomia surgiu recentemente na história da humanidade e percorreu uma trajetória que a coloca hoje como um assunto de destaque na sociedade e de crescente notoriedade no meio acadêmico.

Remetendo-nos aos registos mais remotos, no período pré-histórico, o ser humano era dedicado, exclusivamente, à busca por sobrevivência, destacando-se a caça como atividade mais importante de suas vidas (FLANDRIN; MONTANARI, 1998). Foi somente após alguns períodos de evolução, com o desenvolvimento de estratégias de fixações em regiões ribeirinhas que o ser humano começou a desenvolver atividades de cultura de alimentos (de origem vegetal e animal). Nesse processo, destaca-se a criação de algumas ferramentas como as cerâmicas utilizadas amplamente na produção dos alimentos e, também, os fornos rudimentares de barro (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

Freixas e Chaves (2008) destacam os marcos do relacionamento do ser humano com o alimento nos três períodos da pré-história, a qual consiste no recorte temporal entre o surgimento do ser humano até o desenvolvimento da escrita. Os autores registram o período inicial, Paleolítico, como aquele em que a relação com o alimento se baseava na caça de animais e coleta de grãos; posteriormente, o período Neolítico, com o desenvolvimento da criação de

animais e da agricultura, destacando o protagonismo do trigo; e por fim, a Idade dos metais que foi marcada pelo abandono dos instrumentos de pedra e madeira e ascensão dos metais. Este período marcou o surgimento das cidades, do comércio e de ofícios como o de cozinhar.

A partir desse panorama, e dando um salto a frente na história, há necessidade de dar destaque ao papel das primeiras civilizações para o processo construtivo do relacionamento do ser humano com a comida e, principalmente, para o desenvolvimento da Gastronomia. Os povos da Mesopotâmia, Egito, Índia, Pérsia e China garantiram destaque à alimentação em suas culturas tanto como forma de promover relações místicas e religiosas de adoração aos Deuses e aos seus líderes, quanto como forma de distinção de valor dentro de suas organizações sociais, determinando a cada camada social um tipo de alimentação. Cabe, ainda, destacar que pertence a Mesopotâmia o registro escrito mais antigo sobre a profissão de cozinheiro, datando em 2000 a.C. (FREIXAS; CHAVES, 2008).

Alçando um avanço na história do desenvolvimento humano, também se faz necessário abordar um dos mais influentes contextos históricos para a Gastronomia, que é o estabelecimento do mediterrâneo como o centro do mundo ocidental, reunindo as maiores influências econômicas e culturais na Idade Antiga, Média e Moderna, seja geograficamente ou como instrumento físico de intercâmbio entre os povos.

Sendo assim, os gregos, povo do mediterrâneo de importância histórica, destacavam a alimentação da sua sociedade conferindo hábitos a ela, como o de determinar os momentos exatos para se alimentar durante um dia, os quais se assemelham muito aos atuais. Com uma alimentação baseada em cereais, os gregos desenvolveram muito sua cozinha, principalmente, com a adoção de utensílios criados por eles, dentre os quais destacam-se uma variedade de panelas específicas pra cada tipo de alimento, sejam elas de cerâmica ou metais (FREIXAS; CHAVES, 2008).

A profissão de *Mageiro*, o que se assemelha ao padeiro de hoje, surgiu na Grécia e foi difundida pelo império Romano, se fundindo muito com os conhecimentos de produção de pães também estabelecidos pelos povos do norte da África. Destaca-se ainda que, na Grécia, tanto o ofício de produzir pães como o de cozinhar para os nobres eram destinados aos escravos (FREIXAS; CHAVES, 2008).

A opulência do Império Romano fez dele um grande provedor de trocas entre povos e culturas distintas, constituindo-se como referência na consolidação de hábitos e costumes comuns. Quando o império se dividiu entre Oriente e Ocidente, algumas atividades ficaram mais determinadas a cada uma dessas regiões. O Oriente, futuro Império Bizantino, viveu uma

ascensão no poderio comercial, distribuindo variedades de produtos, os quais foram essenciais para o desenvolvimento das cozinhas dos povos que ele supria (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

O Ocidente<sup>3</sup>, teve protagonismo na produção de bebidas e doces, promovida pela expansão da Igreja católica na Idade Média com a criação de mosteiros, abadias e conventos, que foram onde esses produtos puderam ser produzidos. Posteriormente, na Idade Moderna, o Ocidente foi palco do desenvolvimento de grandes cidades impulsionado pelo comércio e, também, pelo início de um dos principais períodos históricos para a cultura da Europa - o Renascimento (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

O período do Renascimento marca uma retomada aos valores inerentes à Idade Clássica da ascensão e florescimento dos povos Greco-Romanos. Esse período foi marcado pela valorização artística e do ser humano racional, em contraponto às estruturas dogmáticas da Igreja. A nação Italiana foi a que exerceu mais contundência no desenvolvimento do movimento renascentista por conta, principalmente, da influência dos bizantinos, que ao contrário do Ocidente pós império romano, não se distanciou dos valores clássicos (FREIXA; CHAVES, 2008).

Nesse contexto, destaca-se o valor fundamental da Itália para o movimento renascentista como a maior fomentadora de valores de luxo e requinte à Gastronomia. Foi responsável pelo desenvolvimento de etiquetas e boas maneiras à mesa, além de importantes publicações escritas sobre conhecimentos culinários da época, sendo a maior influenciadora da atividade gastronômica francesa (FREIXA; CHAVES, 2008).

Foi o casamento da italiana Catarina de Médici com o futuro rei francês Henrique II o marco para o início do desenvolvimento da Gastronomia francesa em direção ao que conhecemos hoje (FREIXA; CHAVES, 2008). A ida da nobre italiana para a França trouxe para a corte do país uma nova atmosfera. Catarina, além de levar consigo uma infinidade de aparatos luxuosos para serem usados a mesa, importou de Florença toda sua brigada de cozinheiros, padeiros e confeitores, os quais eram considerados os melhores da Europa. Esse movimento influenciou diretamente a cozinha francesa, que agora era permeada pela italiana com novos hábitos e novos sabores. Além disso, a atitude da monarca fez com que se criasse

---

<sup>3</sup> Uma crise econômica, política e social no século III a.C. foi o marco para o declínio do Império Romano Ocidental (o Império Oriental, o Bizantino se desgarrou e perdurou por mais mil anos), o que foi agravado com a invasão dos povos germânicos, descritos pela história como bárbaros, e no fim deste século cai o último imperador romano. Com isso, todo o requinte e hábitos criados em torno do produzir e consumir alimentos foi perdido, esquecido. Assim se estabelece o regime feudal e o domínio da Igreja Católica da Idade Média (FREIXAS; CHAVES, 2008).

uma moda entre os nobres de ter cozinheiros italianos, marcando a expressiva influência italiana na França renascentista (FRANCO, 2001).

Nos reinados seguintes da França absolutista, a sua ascensão cultural como modelo hegemônico na Europa se tornou cada vez mais evidente. O nacionalismo cultural francês desse período fez com que a França se tornasse um modelo de corte, servindo como inspiração para diversas outras. Um dos marcos nesse processo foi a relação da nobreza com os chefs de cozinha, que eram personalidades muito prestigiadas pela elite nobre francesa (FRANCO, 2001; FREIXA; CHAVES, 2008).

Poulain (2004) retrata esse contexto de influência cultural francesa sobre a Europa como fruto da construção e atuação daquilo que ele denominou de “dinâmica da moda”. De acordo com o autor, a burguesia francesa ascende economicamente, buscando imitar as maneiras aristocráticas. Estes, por sua vez, buscam novas práticas (com base no incentivo a seus provedores de roupas, perfumes, perucas e alimentos) que pudessem marcar uma diferenciação social entre esses grupos. Com isso, Poulain consolida que:

Sobre a sofisticação crescente dessas práticas que asseguram o deslocamento das classes ascendentes e a superioridade das elites, funda-se “a arte de viver à moda francesa”, rapidamente imitada pelas elites europeias. É nessas questões de reconhecimento e de distinção, nesse deslocamento entre imitadores e seguidores, que reside a dinâmica da moda. (POULAIN, 2004, p. 214)

Assim, a Gastronomia francesa se estabeleceu como referência, partindo do intenso incentivo que os reis absolutistas deram aos chefs, até a ascensão dos grandes restaurantes como reflexo do fim dos serviços que os chefs ofereciam a nobreza, que então não mais existia pós Revolução francesa e ascensão da burguesia (FRANCO, 2001; FREIXA; CHAVES, 2008).

Nesse período, algumas importantes personalidades atuaram ativamente para a consolidação de uma cultura gastronômica – obviamente dentro de uma lógica elitista que circundava esse contexto – e da França como berço desse cenário. Os chefs Antonin Caramê (1783-1833) e Auguste Escoffier (1846-1935) se destacam, nesse momento, como vanguardistas na Gastronomia, promovendo reformulações e modernizações no ambiente de trabalho e, principalmente, com a iniciativa de produção de registros escritos, que foram amplamente divulgados pelo mundo e ainda são considerados importantes para a Gastronomia (BUENO, 2016).

A Gastronomia francesa se desenvolve mais após o surgimento dos descritores intelectuais gastronômicos, os conhecidos *gourmands* da época, como Grimond de La Reynière (1758-1837), Brillat-Savarin (1755-1826) e Alexandre Dumas (1802-1870), que atuaram, a partir da escrita, para estabelecer critérios e mecanismos que viriam a mediar a relação entre o

consumidor e os chefs, baseado numa lógica de degustações para a legitimação de produtos e práticas (BROWN, 2013; FREIXA; CHAVES, 2008; BUENO, 2016).

A conclusão desses esforços chega para a França do final do século XIX com o período conhecido como *Belle Époque*, quando o país se torna o centro cultural do mundo, tendo a Gastronomia como um pilar desse cenário. Esse momento é considerado por muitos autores como a era de ouro da Gastronomia francesa (FERGUSON, 1998; POULAIN; NEIRINCK, 2004; DROUARD, 2007; FREIXA; CHAVES, 2008). Bueno (2016, p.418) define esse momento como o qual “o campo gastronômico se fortaleceu em torno dos agentes franceses, os chefs se profissionalizaram e criaram um modelo de reprodução internacional da alta cozinha francesa”.

Dito isso, ao apontar alguns fatos históricos que delinearão o caminho francês para a construção de uma hegemonia em torno da Gastronomia, se faz necessário traçar um paralelo crítico sobre este assunto. A partir dos fatos expostos, pode-se caracterizar o surgimento da Gastronomia como um movimento elitista, desenhado por atores que compunham as classes mais abastadas e que direcionaram as construções a partir de seus interesses, promovendo a liderança francesa na formatação da Gastronomia e, assim, fomentando o estabelecimento de paradigmas que perduram até hoje. Essa ressalva não é feita para desvalidar aquilo que a história nos conta, mas sim para marcar um posicionamento em torno do que se constrói como Gastronomia atualmente. Nesse sentido, é importante superar o entendimento de que a Gastronomia se reduz ao que se considera “alta Gastronomia” abrindo espaço para o questionamento e reflexão atual sobre o que realmente é Gastronomia, para além dessas matrizes de luxo e sofisticação.

Por fim, esse cenário estabelece informações para consolidar uma compreensão sobre o por que a Gastronomia contemporânea é tão associada à França, e como as construções culturais iniciadas por ela no campo cultural da Gastronomia se estabeleceram pelo mundo. Então, conclui-se aqui essa discussão, a fim de que agora seja possível apresentar os caminhos relacionados às estruturas de formação para profissionais da Gastronomia no mundo.

## **2.2 Os caminhos da formação em Gastronomia no mundo.**

Obviamente, sem o objetivo de abarcar todos os contextos possíveis de serem analisados, assumimos como foco a compreensão do cenário da formação em Gastronomia de países com maior tradição nessa área. No levantamento da literatura internacional, além de França e EUA destacou-se a formação na Irlanda e na Turquia, de modo que apresentaremos

os caminhos que levaram ao desenvolvimento das formações e também da estrutura atual de cada país.

### **2.2.1 O contexto Francês**

Iniciamos esse tópico destacando que é possível compreender como os movimentos sociais ocorridos na Europa delinearão os caminhos que a Gastronomia, muito associada a uma ideia elitizada e culta, percorreu para atingir seu status perante a sociedade. Assim, ela exerceu influências sobre outras partindo da lógica do capital cultural francês como uma referência de refinamento e desenvolvimento a ser seguido por outras elites no mundo.

Para falar sobre a formação do profissional da Gastronomia na França, começamos por destacar a figura de Auguste Escoffier, uma importante personalidade na história da Gastronomia francesa que, conseqüentemente, exerceu muita influência no contexto mundial. Ele ficou conhecido como “Embaixador das cozinhas do mundo” devido ao seu trabalho com César Ritz, que juntos desenvolveram a indústria hoteleira europeia durante o final do século XIX e início do XX, promovendo o desenvolvimento do setor de serviços e das atividades ligadas a então área de alimentos e bebidas (FRANCO, 2001; FREIXA & CHAVES, 2008).

Escoffier foi o responsável pelo desenvolvimento do sistema de brigada de cozinha, ao criar uma hierarquia dentro deste ambiente, separando os trabalhadores por funções, as quais são reproduzidas ainda nos dias atuais. Uma dessas funções era o cargo de chef - responsável pelas brigadas e pela manutenção da ordem dentro da cozinha (FRANCO, 2001; FREIXA & CHAVES, 2008). Embora o cargo de chef existisse antes disso, foi Escoffier que sistematizou esta estrutura quase militar de organização do trabalho na cozinha, que perpetua até hoje devido a influência hegemônica francesa na Gastronomia

Partindo dessa lógica, e da valorização dos chef de cozinha como nobres e artistas, o hábito de ter uma cozinha ou um restaurante comandado por um chef, era um ideal almejado por muitos, como forma de status não só por tê-los em suas residências, mas também de frequentar restaurantes e hotéis que apresentassem essa estrutura, considerada refinada, na hora de comer. Esse contexto era muito valorizado pelos grupos abastados que fomentaram o crescimento desse dito “mercado” (FRANCO, 2001; BROWN, 2013; FREIXA; CHAVES, 2008). De acordo com Pitte (1998), antes da Revolução, Paris contava com cem restaurantes, passando para seiscentos durante o período do Império de Napoleão, e cerca de três mil durante a Restauração Francesa.

Diante disso, a necessidade de cozinheiros que pudessem atender a essa demanda proporcionou o estabelecimento de uma estrutura de formação que pudesse garantir a existência de novas gerações de cozinheiros. Esse aprendizado era focado nas técnicas de cozinha, e baseado numa relação de aprendiz e mestre, sem uma estrutura formal para formação profissional. Nesse sistema, os aprendizes trabalhavam para os chefs, que em contrapartida lhes ensinavam tudo que sabiam. O perfil desses aprendizes eram homens bem jovens, que galgavam dentro da cozinha melhores posições e respeito afim de validar sua capacidade. Além disso, vale ressaltar que essa lógica de formação, considerada tradicional, perdurou por gerações (SMITH & KEATING, 1997; SYMONS, 2004; MILES, 2007; DANAHER, 2012).

Como dito, o perfil desses aprendizes era de jovens que almejavam o status de chef de cozinha, e dentro dessa dinâmica eles eram os menos remunerados, por vezes trabalhavam apenas por alimentação e alojamento. Esse perfil de formação europeia costumava durar cerca de seis anos de trabalho na cozinha, cuja a estrutura era extremamente hierarquizada, pendendo ao militarismo e a monarquias. O chef era considerado como o rei daquela organização, submetendo os aprendizes a uma disciplina rigorosa, beirando a brutalidade (TSCHUMI, 1994; BROWN, 2013).

Essa realidade, que Brown (2013) denomina de treinamento “*Hands-on*”, se tornou o modelo de referência para a formação em Gastronomia. O autor estabelece ainda a imponência dos chefs europeus, principalmente os franceses, que eram aqueles considerados capazes de promover essa formação por terem a experiência e o domínio da técnica considerada válida.

Foi só no final do século XIX, que as escolas de culinária começaram a surgir e propor uma estrutura mais formal de aprendizagem. Olhando para o contexto francês, destacam-se a “*L'École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires*”, inaugurado na Paris de 1883 (DANAHER, 2012) e na mesma cidade, no ano de 1895, foi criada “*Le Cordon Bleu*”.

O surgimento da “*L'École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires*” foi fruto da criação e mobilização de duas organizações na França do século XIX, a primeira foi a “*Société des Cuisiniers Français*”, que buscava a promoção e valorização do que eles denominavam alta cozinha, e também o treinamento de novos cozinheiros; e a segunda foi a “*Société Universelle pour le Progress de L'art Culinaire*”, uma organização composta por grupos de chefs franceses e que tinha como maior objetivo a criação de uma escola de culinária. A escola, que era subsidiada pelo governo, reuniu os nomes mais respeitados da Gastronomia francesa da época em torno do objetivo de formar novos profissionais, porém após 12 anos de funcionamento ela foi fechada por não ser considerada lucrativa (DANAHER, 2012).

Já a “*Le Cordon Bleu*” teve um outro desfecho, pois mesmo tendo sua criação estabelecida no mesmo cenário que a “*L’École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires*”, a “*Le Cordon Bleu*” foi concebida de forma diferente.

A famosa escola de Gastronomia, que hoje é presente em diversos países pelo mundo, originalmente se tratava de uma publicação (*La Cuisinière Cordon Bleu*) feita pela jornalista francesa Marthe Distel, que escrevia para mulheres da época a fim de treiná-las para administrar as cozinhas de seus lares. A escola recebeu esse nome em referência a uma honraria atribuída aos membros da Ordem dos Cavaleiros do Santo Espírito, criada por Henrique III, um nome que era reconhecido como um sinônimo de excelência. Com o sucesso da publicação, a jornalista se viu, pouco tempo depois, ministrando cursos para essas mulheres e assim dando início às atividades educativas da “*Le Cordon Bleu*”. As atividades da escola ganharam notoriedade na comunidade de cozinheiros franceses, o que proporcionou seu desenvolvimento, e após sua ascensão no contexto europeu, e de se tornar referência entre os pares da área, a escola passou a receber diversos estudantes estrangeiros. Por fim, a partir do ano de 1984 iniciou seu processo de expansão para o mundo, com a criação de filiais, incluindo, atualmente, uma sede no Brasil (LE CORDON BLEU PARIS, 2020).

Durante esse processo de construção das formações para a Gastronomia na França, destaca-se a atuação do Governo e das instituições ligadas ao mercado como, por exemplo, o atelier escola criado em Paris, na década de 1930, para treinar profissionais em serviços de alimentação - a “*L’École Française de Gastronomie et de Management Hôtelier*”, mais conhecida como Escola Ferrandi. Essa escola foi concebida pela Câmara de Comercio e Indústria de Paris e existe até hoje, (DANAHER, 2012).

Já no final do século XX, destaca-se uma importante instituição para a formação em Gastronomia na França, o Instituto Paul Bocuse. Criado pela iniciativa do ministério da cultura francês, em 1990, inicialmente era chamado de “*l’Ecole des Arts Culinaires et d’Hôtellerie d’Ecully*” e tinha o objetivo de promover a Gastronomia francesa em todo o mundo. Após nove anos de funcionamento (1999), a escola, com o apoio da Universidade Jean Moulin Lyon 3, se torna a primeira a promover a hospitalidade e culinária ao patamar universitário com nível de graduação profissional. Em 2008, o Instituto Paul Bocuse inaugura o primeiro Centro de Pesquisa em Alimentos e Hotelaria da Europa, que proporciona um espaço dedicado a pesquisas na área da alimentação e hospitalidade em contextos diversos como ciências sócias, economia, ciências cognitivas e nutrição (INSTITUTO PAUL BOCUSE, 2020).

Atualmente, o Instituto conta com programas de especialização, mestrado e doutorado, além de restaurantes e hotéis escola, e foi a primeira instituição a oferecer uma formação de bacharelado em artes culinárias e administração de restaurantes na França (INSTITUTO PAUL BOCUSE, 2020). Por fim, cabe ressaltar que diversos outros chefs franceses como Alain Ducasse e Anne Sophie Pic, também criaram escolas de culinárias seja para amadores seja para profissionais.

### 2.2.1.1 Sistema educacional Francês e as formações em Gastronomia

A entrada no ensino superior francês se inicia com um exame de avaliação, chamado de *baccalauréat*, que é feito pelos estudantes ao final da formação secundária, equivalente ao ensino médio brasileiro. A partir desse exame, os estudantes optam por algumas variações de formação, que irão se diferir pelo tempo de duração e objetivos (MAGAZINER, 2020). Dito isso, de acordo com Magaziner (2020), Campus France (2020) e Campus France Brasil (2020a, 2020b) foi elaborado um quadro (Quadro 1) descritivo da tipologia dessas formações:

Quadro 1: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior francês.

| Titulação                                                | Tempo  | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Equivalente no Brasil      |
|----------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b><i>Brevet de Technicien Supérieur (BTS)</i></b>       | 2 anos | O BTS é um diploma de ensino superior profissional de nível técnico concedido por Liceus e Escolas especializadas. Formação direcionada ao mercado de trabalho, e possibilita a progressão dentro do ensino superior.                                                                                              | Tecnólogo                  |
| <b><i>Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)</i></b> | 2 anos | O DUT é um diploma concedido por <i>Institut Universitaires de Technologie</i> (IUT), que são instituições de formação técnica afiliadas a Universidades. Diploma técnico e destinado ao mercado de trabalho.                                                                                                      | Tecnólogo                  |
| <b><i>License</i></b>                                    | 3 anos | A <i>License</i> é a titulação dos programas de bacharelado, são concedidas somente pelas Universidades. São formações tradicionais mais destinadas a área acadêmica.                                                                                                                                              | Licenciatura e Bacharelado |
| <b><i>License Professionnelle</i></b>                    | 3 anos | Diploma de Bacharelado profissional concedido por diversos tipos de instituições ou com acréscimo de mais um ano ao BTS ou DUT. Foco na formação por experiências de estágios obrigatórios. Formação mais popular na França pela sua grande aceitabilidade no mercado de trabalho.                                 | Bacharelado                |
| <b><i>Master de Recherche e Master Professionnel</i></b> | 2 anos | Formação permitida àqueles que possuem um <i>License</i> ou <i>License Professionnelle</i> . O primeiro ano da formação é uma etapa comum. No segundo ano, o aluno opta pela formação em pesquisa ( <i>Recherche</i> ), ou então pela formação profissional ( <i>Professionnel</i> ). Ambos conduzem ao doutorado. | Mestrado                   |

|                                  |       |                                                                                                                                                                                          |               |
|----------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b><i>Mastère Spécialisé</i></b> | 1 ano | Essa é uma titulação de pós-mestrado oferecida pelas <i>Grandes Écoles</i> . Possuem duração de um ano, o que completa seis anos de estudos superiores, e com caráter de especialização. | Não se aplica |
|----------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|

Fonte: Magaziner, 2020; Campus France, 2020; Campus France Brasil 2020a, 2020b.

Uma característica do sistema educacional francês é a nomenclatura atribuída a cada ano de formação no ensino superior – L1, L2, L3, M1 e M2 –, marcando os estágios dos principais ciclos de formação. Sendo assim, o “L” refere-se ao *License/License Professionnelle* e o “M” ao *Master*, primeiro e segundo ciclo do ensino superior francês, cabe destacar que é possível receber uma titulação para cada ano de formação concluído sem que seja necessário concluir todo o ciclo para receber um diploma (CAMPUS FRANCE, 2020; CAMPUS FRANCE BRASIL, 2020A, 2020B).

Então, basicamente L1, L2 e L3 referem-se aos três anos do primeiro ciclo, que quando concluído – no L3 – atribui-se a uma *License* ou *License Professionnelle*. O L1 é uma formação inicial, chamada de *Classe de Mise à Niveau*, que proporciona o acesso a esse ciclo, cujo também é certificado no L2 pelos diplomas de BTS e DUT. Já os M1 e M2 correspondem aos dois anos de formação do segundo ciclo. Ao final dos dois anos, os estudantes obtêm os diplomas de *Masters*, porém existem algumas formações a nível M1, que não são *Masters*, mas sim formações de bacharelados com um ano adicional obrigatório como um nível de especialização. (CAMPUS FRANCE, 2020; CAMPUS FRANCE BRASIL, 2020A, 2020B).

Portanto, após essa descrição pode-se estabelecer os paralelos necessários para dissertar sobre os aspectos relacionados à Gastronomia. De acordo com a página do Campus France Brasil<sup>4</sup>, a área de formação em Gastronomia na França é chamada de *Restauration*, a qual abarca os cursos de Gastronomia, artes culinárias (nesse caso um sinônimo de Gastronomia), gestão de serviços e alimentos, dentre outros (CAMPUS FRANCE BRASIL, 2020c).

Em relação à formação na área de *Restauration*, os Quadros 2 e 3 apresentam a quantidade de cursos distribuídos por nível:

Quadro 2: Quantitativo de formações a nível de graduação na França

|                                               |            |
|-----------------------------------------------|------------|
| <b>Total de cursos de formação – 1º Ciclo</b> | <b>342</b> |
| L1 - Classe de mise à niveau                  | 69         |
| L2 - BTS                                      | 250        |
| L3 - License Professionnelle/Bachelor         | 17         |

Fonte: CAMPUS FRANCE, 2022

Quadro 3: Quantitativo de formações a nível de pós-graduação (mestrado) na França

|                                               |          |
|-----------------------------------------------|----------|
| <b>Total de cursos de formação – 2º Ciclo</b> | <b>7</b> |
|-----------------------------------------------|----------|

<sup>4</sup> Página do governo francês que disponibiliza o acesso a uma base de dados, na qual pode-se encontrar informações sobre os quantitativos de cursos de formação para cada área de conhecimento.

|                            |   |
|----------------------------|---|
| M1                         | 1 |
| M2 - Masters               | 4 |
| PostM - Mastère Spécialisé | 2 |

Fonte: CAMPUS FRANCE, 2022

Observa-se que predomina no cenário francês as formações mais técnicas, demonstrado pela predominância das formações BTS, que é uma formação de ensino superior, porém com um viés mais técnico, com maior foco nas demandas do mercado de Trabalho. Porém, é necessário destacar a existência de bacharelados, o que demonstra uma complexização desse sistema, assim como os mestrados pertencentes a área de restauração descritos no quadro 3.

### 2.2.2 O contexto Estadunidense

Para entender as fundações da educação em Gastronomia nos Estados Unidos da América, é importante compreender a forte influência europeia nesse processo. Partindo principalmente do cenário francês, destaca-se a chegada das influências do continente europeu para as elites da América do Norte, em especial dos EUA. As inspirações francesas fomentaram a Gastronomia estadunidense proporcionando o crescimento da demanda por chefs de cozinha para atender as classes mais abastadas que desejavam tê-los lhes servindo, além do intenso crescimento da movimentação na indústria hoteleira e de restaurantes. Portanto, nesse começo, o reconhecimento da mão-de-obra vinda da Europa era marcante e todas as referências de chefs de cozinha nos EUA vinham de lá, inclusive, com o objetivo de garantir a formação de profissionais para atender a demanda do mercado (BROWN, 2013).

Nos EUA, durante esse período começaram a surgir muitas associações e conglomerados de profissionais de cozinha que propunham uma discussão sobre a formação de mão-de-obra. Visto o prestígio do modelo europeu de formar, que era focado na experiência de trabalho, numa relação entre mestre e aprendiz e que durava cerca de seis anos para formar um aspirante a chef de cozinha, muitos chefs dos EUA começaram a perceber que já não mais era viável sustentar esse tipo de formação, visto que o mercado ansiava por novos profissionais (BROWN, 2013).

A criação de um dos primeiros cursos de culinária ocorreu no final do século XIX com o surgimento do *The Boston Cooking School*. Posterior a isso, partindo para o contexto pós-guerra, a Gastronomia estadunidense se torna um produto explorado pelas mídias da época, no caso a televisão, galgando nas décadas seguintes um imponente prestígio com programas conhecidos até hoje, como os apresentados por Julia Child (BROWN, 2013).

Durante o início do século XX, em 1929, outra instituição de extrema importância para o cenário da Gastronomia nos EUA foi fundada em Nova York a *American Culinary Federation*<sup>5</sup> (ACF). Essa instituição tinha como princípio promover a Gastronomia estadunidense e se tornou, ao longo dos anos, a mais importante instituição dos EUA quando se trata de Gastronomia (AMERICAN CULINARY FEDERATION, 2020).

De acordo com Vanlandingham (1995), em 1976, o *United States Department of Labor*, reconheceu cozinheiros e chefs como profissões, quando antes eram descritas como atividades domésticas. E, segundo o autor, o forte lobby exercido pela ACF foi essencial para essa conquista, já que esta associação alcançou uma grande notoriedade e promoveu um intenso crescimento da indústria culinária nos EUA.

Atualmente, a ACF é a maior organização de chefs profissionais da América do Norte, com mais de 15.000 membros. Além disso, é a principal fornecedora de treinamentos, programas de aprendizado e competições, sendo reconhecida pelo *Council on Higher Education Accreditation* (CHEA) como instituição certificadora de cursos de formação culinária. A ACF também tem uma das mais complexas estruturas de certificações, fornecendo certificados de qualidade para profissionais que desejam melhorar seus currículos, a partir de validação de experiências e aprovação em exames (AMERICAN CULINARY FEDERATION, 2020).

Citado como uma das frentes de atuação da ACF, os programas de aprendizados (Apprenticeships) foram muito importantes no início das estruturas de formação profissional para a Gastronomia nos EUA. Foram consolidados, via legislação, pela primeira vez, em 1911, no estado de Wisconsin e, em 1937, foram reconhecidos em nível nacional. Esses programas de aprendizagem consistiam em formações extremamente práticas, moldadas sob as atividades de trabalho e algumas poucas horas de estudos teóricos. Nesse sentido, foi a ACF que modulou o primeiro programa de aprendizado em culinária reconhecido nos EUA que, basicamente, se organizava a partir de uma estrutura de 6.000 horas de trabalho. Porém, esse modelo de formação deixou de ser tão atrativo pois era considerado limitante por fixar os alunos em uma única cozinha com o mesmo chef, enquanto as formações técnicas e universitárias proporcionavam uma variedade maior de experiências. Apesar das críticas, o modelo ainda existe e é descrito como ideal para aqueles que não se adequam a estudos teóricos e querem o foco na prática (BROWN, 2013).

---

<sup>5</sup> Sua concepção foi fruto da cooperação de três outras organizações *Société Culinaire Philanthropique*, o *Vatel Club* e a *Chefs de Cuisine Association of America*.

Retomando ao contexto inicial deste tópico, que destaca a hegemonia europeia na Gastronomia, foi após visitarem as escolas que ascendiam na Europa, que um grupo de chefs estadunidenses, unidos por meio de associações, promoveram, em 1946, a criação do *Restaurant Institute of Connecticut*, que, após algum tempo, passou a se chamar *Culinary Institute of America* - CIA. Originalmente localizado no campus da Universidade de Yale, foi transferida para a sua atual localização no Hyde Park em Nova York, e sustenta o prestígio de ser uma das mais importantes escolas de Gastronomia do mundo atual (HERTZMAN; ACKERMAN, 2010; BROWN, 2013).

Hertzman e Ackerman (2010) descrevem, em sua pesquisa, que nos anos de 1980 a educação culinária ainda caminhava em ritmo lento, mas que a partir do início do século XXI essas estruturas começam a se multiplicar e se consolidar pelo país. De acordo com os autores, as formações de grau de associado – que ainda serão abordadas aqui – são as mais abundantes, contando com aproximadamente 261 escolas oferecendo esses diplomas em 2010. Os autores apontam, contudo, que a extrema variabilidade nos tipos das instituições que oferecem essas formações, produz uma intensa inconsistência nas estruturas desses cursos, que sofrem variações por conta dessa diversidade de instituições.

### **2.2.2.1 Sistema educacional Estadunidense e as formações em Gastronomia.**

O sistema educacional estadunidense conta com mais de 4.500 instituições de ensino superior credenciadas por todo o país. A pluralidade de modelos de instituições é bem grande, talvez por não haver uma padronização nacional com relação a essas questões. Dessa forma, não existem definições padrões que classifiquem o que são Universidades ou faculdades, já que por vezes nem os nomes das instituições apresentam essa sinalização.

Dito isso, se faz necessário entender agora as modalidades de formação que essas instituições apresentam. De acordo com o *U.S. Network for Education Information* (USNEI, 2020), o ensino superior ou pós-secundário dos EUA é muito semelhante à maioria dos países e inclui como formações principais os graus de Certificado, Associate Degree (Grau de associado), Bacharelado, Mestrado e Doutorado. Portanto, a partir de algumas referências, e destacando a variabilidade destas definições devido à independência administrativa dos estados dos EUA, pode se considerar que (INTERNATIONAL QUALIFICATIONS ASSESSMENT SERVICE, 2016; USNEI, 2020; LOO, 2020).

Quadro 4: Descrição das principais formações existentes no sistema de educação superior estadunidense.

| Titulação                  | Tempo  | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Equivalente no Brasil |
|----------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <i>Certificate Program</i> | 1 ano  | Formações focadas, normalmente relacionadas com áreas específicas de trabalho. A forma de acesso é variável, em alguns casos, é exigido uma formação profissional anterior, em outros exigem-se somente o ensino médio. Com curta duração, e as vezes com caráter de complementação de uma formação anterior. Não é uma formação a nível de graduação.                                                                                    | Técnico               |
| <i>Associate Degrees</i>   | 2 anos | Os diplomas de grau de associado são destinados aos estudantes formados no ensino médio, com um caráter de técnico e vocacional. Oferece uma certificação que possibilita a entrada no mercado de trabalho e também a possibilidade de progressão para as formações de bacharelado em áreas afins com aproveitamento dos créditos.                                                                                                        | Tecnólogo             |
| <i>Bachelor's Degrees</i>  | 4 anos | O diploma de bacharel envolve uma formação de quatro anos de dedicação integral, que pode ser iniciada logo após o ensino médio. Esse diploma dá acesso ao mercado de trabalho e é a única formação que permite a progressão para os níveis de pós-graduação de mestrado e doutorado. Acresce ainda que existem algumas instituições que oferecem formações destinadas a quem possui o bacharelado, sendo denominadas de pós-bacharelado. | Bacharelado           |

Fonte: International Qualifications Assessment Service, 2016; Usnei, 2020; Loo, 2020.

Portanto, após essa descrição pode-se estabelecer os paralelos necessários para dissertar sobre aspectos relacionados à formação em Gastronomia. Os estudos destinados à Gastronomia, nos EUA, estão incluídos na área de Serviços Pessoais e Culinários, que também abarcam formações da área da estética e serviços funerários. Dessa forma, a partir da base de dados College Navigator administrada pelo *National Center for Education Statistics*, foi possível fazer um levantamento sobre a quantidade de instituições que oferecem formações na área da Gastronomia (denominada por eles de Artes Culinária). Como a base de dados não disponibiliza o quantitativo de cursos que oferecem essa formação, apresentamos o quantitativo de instituições que possuem a formação organizadas por grau de formação e perfil institucional.

Quadro 5: Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade Certificado para Artes Culinárias

| Modalidade de <i>Certificate Program</i> | Total: 540 instituições |
|------------------------------------------|-------------------------|
| Instituições públicas                    | 471 Instituições        |
| Instituições privadas s/ fins lucrativos | 22 Instituições         |
| Instituições privadas c/ fins lucrativos | 47 Instituições         |

Fonte: National Center for Education Statistics, 2022.

Quadro 6: *Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade de Grau Associado para Artes Culinárias*

| <b>Modalidade de Associate Degree</b>    | <b>Total: 423 instituições</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------|
| Instituições públicas                    | 366 Instituições               |
| Instituições privadas s/ fins lucrativos | 28 Instituições                |
| Instituições privadas c/ fins lucrativos | 29 Instituições                |

Fonte: National Center for Education Statistics, 2022.

Quadro 7: *Quantitativo de instituições que oferecem formação na modalidade de Bacharelado para Artes Culinárias*

| <b>Modalidade de Bachelor's Degree</b>   | <b>Total: 39 instituições</b> |
|------------------------------------------|-------------------------------|
| Instituições públicas                    | 12 Instituições               |
| Instituições privadas s/ fins lucrativos | 17 Instituições               |
| Instituições privadas c/ fins lucrativos | 10 Instituições               |

Fonte: National Center for Education Statistics, 2022.

A partir desse cenário, observa-se uma grande predominância das instituições que oferecem cursos de formação técnica e vocacional em Gastronomia, representadas pelas certificações para os *Certificate Program* e *Associate Degrees*. Porém, também existem instituições que oferecem bacharelado e demonstram uma crescente complexidade das formações para a Gastronomia nos EUA.

### 2.2.3 O contexto Irlandês

De acordo com Danaher (2012), o início da educação para a Gastronomia no país data do final do século XIX, quando, em 1880, alguns cursos noturnos básicos de culinária começaram a ser oferecidos pela *Kevin Street Technical School*.

Em Dublin, a ação do *City of Dublin Vocational Education Committee* foi importante para o desenvolvimento dos profissionais de cozinha da cidade, a partir do momento em que passaram a organizar cursos para as áreas de culinária e serviços de restaurantes, com base na culinária francesa. Em 1926, a *Parnell Square Vocational School*, em conjunto com os principais chef de cozinha de Dublin da época promoveram a construção e implementação de cursos de Culinária Francesa Clássica (MAC CON IOMAIRE, 2011). Um outro marco foi a criação da *St Mary's College of Domestic Science*, inaugurada em 1941 e, posteriormente, renomeada para Dublin College of Catering na década seguinte (DANAHER, 2012).

A partir da articulação de estudos – realizados nos anos de 1964 e 1966 – conduzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo *Department of Education* irlandês sobre a educação técnica na Irlanda e os investimentos em educação, chegou-se à conclusão de que existia a necessidade do desenvolvimento de cursos de ensino superior para a formação de mão-de-obra especializada, de forma que esses estudos previram

uma carência no futuro de profissionais qualificados com formações técnicas caso algo não fosse feito. Logo, isso levou à criação do *The Council for Education, Recruitment and Training for the Hotel Industry* (CERT) na década de 1960. O CERT passou a ser responsável pela coordenação das atividades educativas, de recrutamento e treinamento de pessoas para a formação de profissionais qualificados para atuar na indústria hoteleira, turismo e restauração (COOLAHAN, 1981; DANAHER, 2012).

Inicialmente, as atividades do CERT eram muito direcionadas à indústria hoteleira, devido, principalmente, a influências políticas na gestão do órgão. Foi somente em 1974, que esse foco deixou de existir e as atividades de promoção de profissionalização se estenderam democraticamente para as outras áreas de restauração e catering. Já em 1982, foi criado o *National Craft Curriculum Certification Board* (NCCCB) que permitiu que a indústria de restauração irlandesa estabelecesse seus próprios sistemas de padronização, definindo critérios que formulasse suas próprias certificações (CORR, 1987 apud DANAHER, 2012).

No mesmo ano de criação do NCCCB, os programas de formação em culinária coordenados pela associação *Citt & Guild of London* foram considerados importantes para o contexto de formação em culinária na Irlanda, contribuindo com o desenvolvimento da história gastronômica Irlandesa, que, posteriormente, foram substituídos pelos programas do CERT (MAC CON IOMAIRÉ, 2011).

Em 2003, foi criada a *National Tourism Development Act*, uma legislação que aposentou as atividades do CERT e fomentou a criação do *Fáilte Ireland*, que é a autoridade nacional de desenvolvimento do turismo e foi a responsável pela expansão das formações em artes culinárias na Irlanda com a ajuda dos Institutos de Tecnologia irlandeses, oferecendo cursos de certificação e diplomação de bacharelado (HOUSES OF THE OIREACHTAS, 2020). Desta forma, a história da formação em Gastronomia na Irlanda é claramente marcada pelo acompanhamento do desenvolvimento do setor de turismo e hotelaria.

### **2.2.3.1 Sistema educacional irlandês e as formações em Gastronomia.**

O sistema educacional irlandês é classificado por níveis, dessa forma o nível referente ao ensino superior é o terceiro nível. A formação nesse nível é oferecida por três principais grupos financiados pelo governo, as Universidades, o Setor Tecnológico e as Faculdades de Educação, além de existirem também as instituições particulares (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 2004).

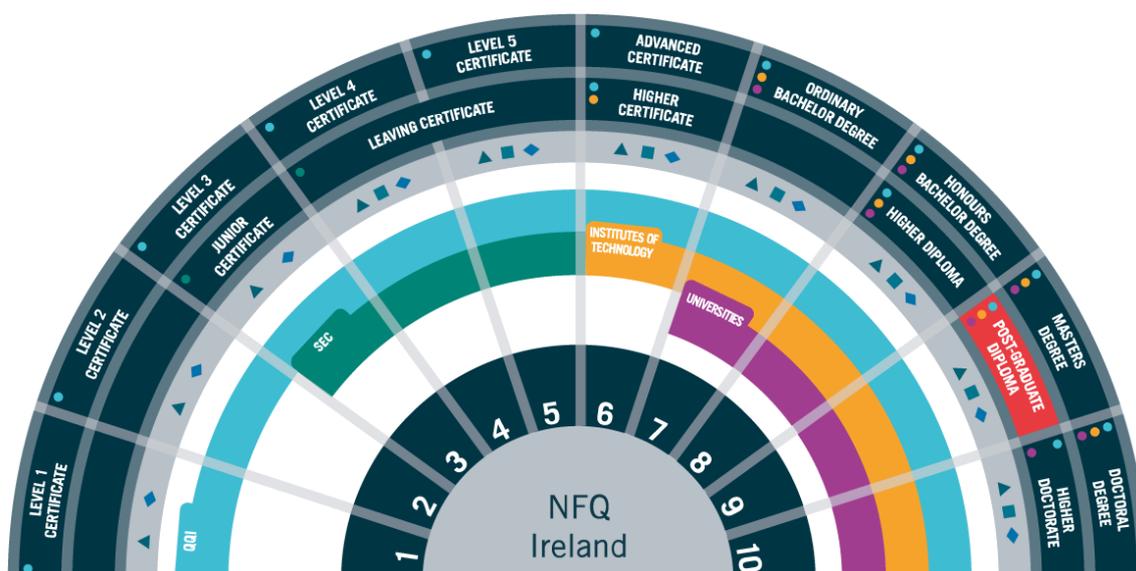
Dona de um território pequeno se comparado com o Brasil, a Irlanda possui no total sete Universidades, que são controladas pelo estado, autônomas e autogovernáveis. As

Universidades são instituições capazes de oferecer as formações em nível de bacharelado, mestrado e doutorado, constituindo a mais completa estrutura de formação do ensino superior (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 2004).

No setor tecnológico, atuam as Universidades Tecnológicas e os Institutos Tecnológicos, regidos pelas premissas do Departamento de Educação e Ciência da Irlanda. Essas instituições oferecem treinamento em áreas diversas e, desde de 2018 após a Lei das Universidades Tecnológicas, é possível que os Institutos Tecnológicos possam se inscrever para progredir ao status de Universidade Tecnológica (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 2004).

Dito isso, se faz necessário agora a compreensão dos graus de qualificação do ensino superior irlandês. Para isso, é importante explicitar o que é o *National Framework of Qualifications* (NFQ). O NFQ é um sistema dividido em dez níveis utilizados para descrever a estrutura de qualificação da Irlanda. Partindo desde a educação de primeiro nível até os programas de doutoramento, tudo é definido pelo NFQ, de maneira que toda formação terá uma atribuição de nível NFQ, que trará informações sobre o tipo de formação do estudante, como observado na Figura 1, que é o quadro utilizado pelo órgão para sistematizar essas informações (NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS, 2020).

Figura 1 O Quadro Nacional de Qualificações Irlandês



Fonte: NFQ, 2020

A partir da imagem, podemos observar que os níveis de ensino superior se iniciam no nível 6, que coincidem com o início das atividades dos Institutos de Tecnologia e continuam a partir do nível 7, com as Universidades.

Com base em referências do departamento de educação, podemos expor aqui as principais titulações do sistema de ensino superior irlandês (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, 2004; NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS, 2020), que são:

*Quadro 8: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior irlandês.*

| <b>Titulação</b>                              | <b>Tempo</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Equivalente no Brasil</b> |
|-----------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <i>Advanced Certificate</i> (NFQ Nível 6)     | 1 ou 2 anos  | Formação vocacionalmente mais específica. Os módulos incluem habilidades vocacionais que permite que os formados trabalhem independentemente ou avancem para o ensino superior e o treinamento. Se caracteriza como uma formação mais técnica.                                                                             | Tecnólogo                    |
| <i>Higher Certificate</i> (NFQ Nível 6)       | 2 anos       | Formação focada nos egressos do segundo ciclo que é o equivalente ao ensino médio brasileiro. O certificado nesse nível habilita o profissional a atuar no mercado de trabalho e/ou se transferir para um programa de nível superior. Caráter mais técnico.                                                                | Tecnólogo                    |
| <i>Ordinary Bachelor Degree</i> (NFQ Nível 7) | 3 anos       | Formação mais popular no sistema de ensino superior irlandês. Também destinado aos estudantes formandos no segundo ciclo.                                                                                                                                                                                                  | Bacharelado                  |
| <i>Honours Bachelor Degree</i> (NFQ Nível 8)  | 4 anos       | Título entregue àqueles que cursaram formações de bacharelado com duração de quatro anos ou, então, os que fizeram mais um ano de estudos após concluírem o bacharelado de três anos.                                                                                                                                      | Bacharelado                  |
| <i>Masters Degree</i> (NFQ Nível 9)           | 2 anos       | Destinado aos estudantes que possuem diploma de bacharelado. Pode se dividir em dois tipos <i>o Taught Masters Degrees</i> e <i>Research Masters Degrees</i> . O primeiro tende a ter duração mais curta com menor foco na pesquisa; já o <i>Research</i> , segue o caminho contrário, isto é, com foco total na pesquisa. | Mestrado                     |

Em relação à formação em Gastronomia, a partir de um levantamento realizado no site *Qualifax - The National Learners databax*, base de dados sobre educação na Irlanda, foi possível observar o quantitativo de cursos da área de Gastronomia, diferenciando-os pelas classificações de níveis da NFQ.

Quadro 9: Quantitativo de curso de formação em Artes Culinárias/Gastronomia

| Nível NFQ | Titulação                       | Total: 36 cursos |
|-----------|---------------------------------|------------------|
| Nível 6   | <b>Advanced Certificate</b>     | 2 cursos         |
| Nível 6   | <b>Higher Certificate</b>       | 9 cursos         |
| Nível 7   | <b>Ordinary Bachelor Degree</b> | 10 cursos        |
| Nível 8   | <b>Honours Bachelor Degree</b>  | 11 cursos        |
| Nível 9   | <b>Masters Degree</b>           | 4 cursos         |

Fonte: Quality and Qualifications Ireland, 2022.

Diferente dos contextos vistos até agora, a Irlanda tem uma estrutura de formação menos técnica, tendo como maioria dos cursos aqueles de modalidade de bacharelado.

#### 2.2.4 O contexto Turco

Antes de iniciar a exposição do conteúdo desse tópico, acredito ser necessário apontar uma importante limitação para os registros, o idioma. Embora hoje tenhamos imensas facilidades disponibilizadas por tecnologias, a compreensão de texto e a busca de informações em bases de dados governamentais que são necessárias para os levantamentos aqui propostos ficaram um pouco comprometidos. No entanto, cabe destacar a forte atuação turca nas discussões sobre a educação na Gastronomia, que proporcionaram relevantes produções, em nível internacional, publicadas em inglês. Portanto, acreditamos que a impossibilidade de acessar determinados conteúdos torna essa abordagem menos profunda que os contextos expostos anteriormente, porém sem tirar a relevância do contexto turco, destaque da revisão realizada para essa pesquisa como o país com maior número de publicações encontradas.

Assim como os outros países aqui abordados, a Turquia também construiu uma estrutura inicial de formação baseada na relação mestre-aprendiz, fruto da disseminação do modelo francês de Gastronomia, e que as estruturas formais só surgiram em meados do século XX, quando instituições ao estilo ocidental de influência francesa começaram a ser abertas (GÖRKEM; SEVIM, 2016).

Na década de 1950, quando a formação ainda era baseada na relação mestre-aprendiz, foi muito marcante a atuação das instituições públicas locais para com a formação desses profissionais, como por exemplo as Câmaras Profissionais das cidades de Istambul, Izmir e Ancara, que promoviam cursos de curta duração, principalmente após a criação do Ministério da Cultura e Turismo da Turquia (YILMAZ, 2019).

De acordo com Seyitoğlu (2019), a Ankara Hotel Management School, foi a primeira instituição a oferecer uma formação culinária na Turquia no ano de 1961, a qual era da modalidade técnica, oferecida em um curso secundário. Gökem e Sevim (2016) relatam que

esse início da educação para a Gastronomia na Turquia foi muito marcado pelos cursos secundários de formação técnica – equivalente ao ensino médio técnico que temos no Brasil – e que isso é característico de formações mais baseadas na prática com direcionamento para o mercado de trabalho. Yilmaz (2019) complementa ao descrever que a formação secundária em Gastronomia na Turquia foi fortemente influenciada e fomentada pela indústria turística e hoteleira do país.

A Abant Izzet Baysal University, criada no ano de 1960, marcou o início da Gastronomia no contexto da graduação a partir da criação do Departamento de Culinária em 1997 que oferecia uma formação a nível de grau associado. Esse movimento da Abant Izzet Baysal promoveu o surgimento de outras formações para a Gastronomia em outras Universidades como a Afyon Kocatepe University em 2001, Anadolu University em 2002 e a Gaziantep University em 2003, todas Universidades públicas. No âmbito da iniciativa privada, a Escola Profissional da Capadócia foi a primeira faculdade profissional a abrir um programa na área da Gastronomia no ano de 2006 (GÖRKEM; SEVIM, 2016).

O desenvolvimento dos bacharelados na Turquia se iniciou em 2003 com a criação do Departamento de Gastronomia e Artes Culinárias da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Yeditepe, uma Universidade privada, e posteriormente foram abertos os departamentos de Gastronomia na Izmir University of Economics em 2008 e na Okan University em 2009. No âmbito das Universidades estaduais (públicas), afirma-se que as formações em Gastronomia começaram em 2010 com os cursos de Gastronomia e artes culinárias abertos na Ankara Hacı Bayram Veli University e na Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Görkem, 2011; Görkem & Sevim, 2016).

Görkem e Sevim (2016) fazem um levantamento do número de cursos de formação para Gastronomia na Turquia até o ano de 2015, e fazem um paralelo com um estudo de Görkem (2011) que fez a mesma análise até 2010. A partir dessa comparação, os autores observam um intenso aumento de 642% no número de cursos de formação para a Gastronomia, sejam em Universidades ou escolas profissionais.

#### **2.2.4.1 Sistema educacional turco e as formações em Gastronomia.**

Com um sistema de ensino superior muito semelhante ao dos EUA, a Turquia sustenta uma estrutura simples de três níveis, os bacharelados, mestrados e doutorados. Além dessas titulações, o país também disponibiliza formações de grau de associado como uma vertente mais técnica de formação superior (KAMAL, 2020).

Seu sistema de ensino superior registrava, no ano de 2014, a existência de 104 Universidades públicas e 72 privadas, além de institutos técnicos e vocacionais de formação secundária. O ensino médio é dividido em dois tipos que se diferem pelo objetivo: o acadêmico para aqueles que desejam ingressar nas Universidades e o técnico que direciona os estudantes para o mercado de trabalho com uma formação profissional (formação secundária), mas também possibilitam a progressão ao ensino superior nos institutos técnicos (KAMAL, 2020).

As principais instituições de formação superior na Turquia são as Universidades e os Institutos de Tecnologia. Os institutos de tecnologias são organizações voltadas para formações na área da tecnologia, com atuação mais específica. Já as Universidades são instituições regidas pela lei do estado para terem a função principal de promover o ensino e a pesquisa. Elas têm autonomia na gestão acadêmica e realizam a educação de nível avançado do país, promovendo o ensino, pesquisa acadêmica, produção de conhecimento e consultorias. Além disso, cabe destacar que muitas delas administram *Escolas Superiores de Educação Profissional*, uma vertente de atuação mais técnica da Universidade (MIZIKACI, 2006).

Logo, a partir desse panorama, e com base em algumas referências (MIZIKACI, 2006; KAMAL, 2020), será feita agora a exposição das definições das principais modalidades de certificação que existem na Turquia, as quais já foram citadas anteriormente.

*Quadro 10: Descrição das formações existentes no sistema de educação superior Turca*

| Titulação                                       | Tempo        | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                               | Equivalente no Brasil |
|-------------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Grau de Associado ( <i>Önlisans Diploması</i> ) | 2 anos       | Formação técnica. Ela é oferecida por Universidades por meio das Escolas Superiores de Educação Profissional que as Universidades possuem. Programa com forte apelo prático por ser direcionado ao mercado de trabalho. Possibilita a progressão para o bacharelado.    | Tecnólogo             |
| Bacharelado ( <i>Lisans Diploması</i> )         | 4 anos       | Característico por ter duração de quatro anos, e não três que é o padrão europeu. É a principal formação superior na Turquia e a que fornece acesso aos cursos de mestrado e, por conseguinte, doutorado.                                                               | Bacharelado           |
| Mestrados ( <i>Yüksek Lisans Diploması</i> )    | 1,5 a 2 anos | Primeira etapa do ensino de pós-graduação. Varia em dois tipos: os mestrados, que podem ser dedicados à pesquisa, com duração de dois anos e produção de tese ao final do curso; ou sem foco na pesquisa, que levam um ano e meio sem a obrigação de produzir uma tese. | Mestrado              |
| Doutorado ( <i>Doktora Diploması</i> )          | 4 anos       | Os doutorados, assim como no Brasil, constituem formação com defesa pública de tese, que oferecem diplomas de pesquisa para os estudantes que concluíram o mestrado, em geral, os da modalidade com tese.                                                               | Doutorado             |

Fonte: Mizikaci, 2006; Kamal, 2020.

A formação profissional em Gastronomia na Turquia é estabelecida de duas maneiras: educação formal e não formal. A educação não formal é constituída por cursos de curta e longa duração, a partir dos quais são obtidos certificados oferecidos pelo setor privado ou público, ou seja, equivalente aos cursos profissionalizantes existentes no Brasil. Já a educação formal é atribuída aos programas diplomados, os quais são oferecidos pelo ensino secundário (técnico) e pelo ensino superior (grau associado, bacharelado e pós-graduação) (YILMAZ, 2019).

Embora as estatísticas sobre o ensino superior turco estivessem disponíveis no Conselho de Ensino Superior Turco, a *Yükseköğretim Kurulu*, não foi possível extrair os dados do mesmo, devido a barreira do idioma. E para não comprometer a pesquisa com uma análise equivocada, será a partir da pesquisa de Gökhan Yilmaz (2019) que descreveremos o cenário quantitativo da formação em Gastronomia na Turquia. Portanto, a partir dos dados da pesquisa de Yilmaz (2019), foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 11: Quantitativo de instituições que oferecem formação em Artes Culinárias/Gastronomia na Turquia

| <b>Titulação</b>         | <b>Número de cursos</b> |
|--------------------------|-------------------------|
| Grau associado           | 110                     |
| Bacharelado              | 66                      |
| Mestrado com dissertação | 15                      |
| Mestrado sem dissertação | 4                       |
| Doutorado                | 4                       |

Fonte: Gökhan YILMAZ, 2019.

A formação secundária em Gastronomia é oferecida sob a titulação de Serviços de Alimentos e Bebidas, mas que pode variar dentro das instituições com direcionamentos diferentes focados em nichos específicos, como cozinha, *pâtisserie*, processamento de alimentos e bar. Com forte atuação, a formação secundária em Gastronomia é oferecida por 566 escolas secundárias, as quais estão espalhadas por 79 das 81 províncias turcas (YILMAZ, 2019).

Já a formação superior em Gastronomia turca, se divide em três níveis, grau associado, bacharelado e pós-graduação. As formações de grau associado estão sob a demanda de Programas de Culinária dentro das Escolas profissionais, as quais integram variadas tipologias, como: Escolas profissionais de ciências sócias, de ciências técnicas, de turismo e hotelaria, e de turismo e artes culinárias. O número de cursos descritos no Quadro 11 estão distribuídos em 80 Escolas profissionais alocadas em 68 Universidades diferentes, e cabe destacar que deste total de Escolas Profissionais 55 são instituições públicas (YILMAZ, 2019).

Os bacharelados se caracterizam por se dividirem em três nomenclaturas, Gastronomia, Artes Culinárias, e Artes Culinárias e Gestão e Negócios de Alimentos e Bebidas (TEMIZKAN, CANKÜL, KIZILTAŞ, 2018). De acordo com Yilmaz (2019), os departamentos que oferecem cursos de bacharelado em Gastronomia estão diversamente divididos em diferentes centros, como: Faculdade de Turismo, Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Arte e Design, Faculdade de Desenho e Arquitetura de Belas Artes e Faculdade de Ciências Aplicadas. Além disso, o autor descreve que a maioria destes cursos estão localizadas em instituições públicas.

Quanto a pós graduação, Yilmaz (2019) descreve que o desenvolvimento desse setor se dá pela demanda de gestores mais habilitados, e também para o desenvolvimento científico da Gastronomia turca. Neste cenário, é importante destacar a atuação das instituições públicas, pois são elas as únicas que oferecem os doutorados e os mestrados com tese, de modo que as instituições privadas disponibilizam apenas a modalidade mais rápida sem foco na pesquisa.

Por fim, observamos aqui uma incrível complexidade do sistema de Ensino de Gastronomia da Turquia, que apresenta uma forte estrutura de formação técnica, mas também uma admirável dedicação a formações mais complexas como os bacharelados e os cursos de pós-graduação.

### **2.3 Considerações**

O levantamento aqui proposto teve o objetivo de construir uma narrativa que nos desse a possibilidade de compreender melhor o surgimento e desenvolvimento de aspectos referentes à formação em Gastronomia em algumas partes do mundo, e obviamente sem o intuito de propor generalizações. Ao analisarmos o contexto no qual os países aqui retratados desenvolveram suas formações em Gastronomia, pudemos perceber algumas características semelhantes a esse desenvolvimento. Uma delas é a influência da cultura francesa, visto que nos três países (além da França) destacou-se de alguma forma a atuação da Gastronomia francesa, principalmente como uma referência para uma formação de qualidade ou como base para a criação de algum curso, o que para nossa pesquisa, corrobora com a concepção da existência de uma hegemonia da cultura francesa nas formações em Gastronomia.

Além disso, destaca-se também a estreita relação entre o mercado de trabalho com o desenvolvimento de estruturas de formação nos quatro países abordados. Chegamos a essa conclusão visto a intensa participação de organizações comerciais nesse processo, como as câmaras de comércio, as associações de chefs e o lobby hoteleiro por exemplo. Os interesses daqueles que careciam de mão-de-obra qualificada se mostraram como um dos principais

marcos de influência no desenvolvimento dos cursos aqui relatados, visto que era necessário superar o modelo *hands-on* que demorava para formar novos cozinheiros e não atendia à demanda da forma eficiente que o mercado exigia.

Pensando a respeito dessa relação entre as expectativas do mercado de trabalho e o desenvolvimento dos cursos de formação, percebemos que a abundância de formações com caráter técnico é predominante nos contextos aqui descritos. Podemos inferir que essa realidade se dá devido à intensa participação do mercado nas articulações que originaram esses cursos, e também na trajetória da educação em Gastronomia, a qual nasce nas relações de trabalho, no aprendizado pela experiência, para que, só depois de alguns anos, comece a se adequar às estruturas formais de ensino. No entanto, foi possível perceber que atualmente a Gastronomia ganhou espaço nas instituições de maior rigor, como as Universidades, de forma que foi possível encontrar registros dessas formações, que a princípio extrapolam os limites técnicos, em cada um dos países aqui estudado.

Cabe ressaltar também algumas limitações deste levantamento bibliográfico. A dependência de análises de bases de dados governamentais como forma de contabilizar os cursos, estabeleceu uma desarmonia da apresentação dos dados de cada país, visto que cada fonte apresentava suas informações de uma forma. Além disso, destaca-se também o fato de nem todas as bases oferecerem dados de formações em pós-graduação, como no caso do EUA. E nesse contexto, cabe destacar o cenário turco, que foi possível de ser detalhadamente descrito devido a pesquisas já publicadas sobre a temática, caso o qual não ocorreu com os demais países.

Portanto, concluímos que foi possível compreender o nascimento de bases da formação em Gastronomia baseadas nas relações de aprendizagem pela experiência, que se formaliza com a expansão do ensino técnico e que hoje avança em direção às Universidades com as formações de bacharelados e afins, criando novas possibilidades para a Gastronomia.

### 3. FORMAÇÃO EM GASTRONOMIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

O desenvolvimento de formação profissional da Gastronomia no Brasil não aconteceu de forma parecida com nos países considerados de influência hegemônica na área, como a França e os EUA, por exemplo, os quais tiveram em sua história o surgimento e consolidação de instituições, como abordado no capítulo anterior, hoje consideradas como “clássicas”, como a *Le Cordon Bleu* na França e o *Culinary Institute of America* nos EUA (RODRIGUES; NERI; JHUN, 2009).

No Brasil, a Gastronomia é uma área de conhecimento relativamente recente, e os cursos superiores destinados a formação – em nível de Graduação – só surgiram nos 90, promovendo uma grande expansão da profissão no cenário brasileiro. Anteriormente, a formação dos profissionais era promovida por cursos modulares de perfil técnico oferecidos, principalmente, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) criados na década de 40 como um esforço do poder público para promover o desenvolvimento da educação profissional e fornecer formação técnica e profissionalizante à indústria em expansão.

No entanto, mesmo com o surgimento dos cursos profissionalizantes, o processo formativo para a Gastronomia era baseado nas experiências laborais, na valorização da dinâmica de Mestre x Aprendiz, que era a forma predominante na Europa e EUA, como abordado anteriormente, em que o conhecimento empírico produzido nos ambientes de trabalho eram o principal caminho para a formação na área, visto a prevalência e o destaque de chefes de cozinha estrangeiros oriundos das escolas consideradas clássicas já estabelecidas na Europa e América do Norte (SANTOS, RAMOS, CORDEIRO, 2021).

O surgimento das formações em Gastronomia no cenário do ensino superior brasileiro aconteceu a partir do final dos anos 1990, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, tendo um maior crescimento quantitativo a partir dos anos 2000 (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

Deste modo, a partir de um levantamento bibliográfico de pesquisas que estudaram a formação em Gastronomia no Brasil, foi possível estabelecer uma sequência temporal para compreender a evolução quantitativa dos cursos de Gastronomia no nível superior. Portanto, o Quadro 12 foi elaborado por meio dos dados disponibilizados pelas pesquisas nele referenciadas, de modo que possamos visualizar o crescimento da oferta de cursos superiores de Gastronomia no Brasil.

Quadro 12: Quantitativo dos cursos de graduação em Gastronomia ao longo do tempo

| <b>Referencia</b>       | <b>Ano descrito</b> | <b>Número de cursos</b> |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| MIYAZAKI (2006)         | 2006                | 26                      |
| FURTADO et al (2008)    | 2008                | 69                      |
| TOLEDO (2010)           | 2009                | 99                      |
| ROCHA (2015)            | 2010                | 99                      |
| RUBIM, REJOWSKI (2013)  | 2010                | 103                     |
| GIMENES-MINASSE (2015)  | 2012                | 129                     |
| ROCHA (2016)            | 2014                | 112                     |
| ANJOS et al (2017)      | 2016                | 187                     |
| FERRO, REJOWSKI (2018)  | 2017                | 218                     |
| SANTOS, CORDEIRO (2021) | 2021                | 301                     |

Fonte: Elaboração do Autor.

Com base no Quadro 12, podemos perceber que, desde o ano de 2006, o registro mais antigo encontrado na literatura, até 2021, ano mais avançado, o número de cursos de Gastronomia cresceu continuamente.

Para a contextualização atual, uma pesquisa foi realizada na página E-mec, base de dados de acesso público sobre os números da educação brasileira, dessa forma, com base nesse levantamento foi elaborado o Quadro 13 com informações mais detalhadas do atual momento do ensino superior em Gastronomia (MEC, 2022).

Antes da apresentação do quadro, é importante ressaltar uma peculiaridade a respeito do levantamento desses dados na base E-mec. O levantamento utilizou como filtro de seleção os cursos em atividade, que são aqueles que possuem registro no MEC. Esses cursos em atividade podem variar entre os iniciados e não iniciados. Os cursos não iniciados são aqueles que ainda não fizeram o registro da criação e lançamento da sua primeira turma, ou seja, mesmo registrados eles ainda não funcionam, e dessa maneira a plataforma marca esses cursos como “Não iniciados”. Assim, nosso levantamento não levou em conta esses cursos, visto à incerteza de que estes possam realmente iniciar suas atividades. Para ilustrar esse cenário, descrevo que temos no total 367 cursos de graduação em Gastronomia, sendo 305 já em atividade e 62 não iniciados, e para a produção do Quadro 13 levamos em consideração o montante dos 305 cursos já iniciados.

Quadro 13: Panorama quantitativo das formações superiores em Gastronomia.

|                         |               |                    |                 |             |                    |
|-------------------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------|--------------------|
| <b>Total de cursos:</b> | 305           |                    |                 |             |                    |
| <b>Rede pública:</b>    | 22            | <b>Presencial:</b> | 250             |             |                    |
| <b>Rede privada:</b>    | 283           | <b>Ead:</b>        | 55              |             |                    |
| <b>Modalidade:</b>      | <b>Total:</b> | <b>Privado:</b>    | <b>Público:</b> | <b>Ead:</b> | <b>Presencial:</b> |
| <b>Bacharelado</b>      | 10            | 5                  | 5               | 0           | 10                 |
| <b>Tecnólogo</b>        | 295           | 278                | 17              | 55          | 240                |

Fonte: (MEC, 2022).

A partir do quadro 13, podemos observar que a formação superior em Gastronomia tem um caráter predominantemente técnico, visto a prevalência dessa modalidade de formação. Destacamos também o espaço público, que já é ocupado pelas duas modalidades de formação superior. No entanto, observamos que a modalidade EAD ainda não foi incorporada na formação em instituições públicas.

Ao observar os dados obtidos neste levantamento se faz necessário destacar também uma importante característica do ensino superior na Gastronomia, que é a predominância das formações tecnológicas, ou seja, com foco mais técnico e se objetivando em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, fato que acontece não só no Brasil, mas em diversos outros países, e que está relacionado com o desenvolvimento da profissão, que nasceu da relação entre mestre e aprendiz durante o trabalho, e também com as estruturas de formação, que só começaram a se desenvolver a pouco tempo se compararmos a outras realidades (Santos, Ramos, Cordeiro, 2021). Da mesma maneira, destaca-se também a ascensão da Gastronomia no espaço da educação pública brasileira. Além disso, destaca-se também a expansão para a pós-graduação com o lançamento do primeiro Mestrado Acadêmico em Gastronomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2020, uma importante conquista para a área.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre o tema proposto, é necessário entender um pouco sobre a legislação que oferece base aos cursos aqui citados. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), é a lei geral que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, e é a partir dela que outros documentos norteadores para a educação são estabelecidos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são os parâmetros legais para os cursos de graduação no Brasil.

As Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo que gozem de autonomia na execução de suas atividades, devem pautar suas ações em alguns preceitos a serem cumpridos com relação à aplicação dos seus cursos, e como já exposto, são as Diretrizes Curriculares que vão

estabelecer tais orientações. Será a partir da diretriz que serão estabelecidas definições com relação a estrutura dos cursos, seja ela curricular ou física, de modo que as competências e habilidades dos egressos, que também são definidas pela diretriz, tenham condições de serem desenvolvidas. Acresce ainda, que, para as profissões regulamentadas, a lei que determina a regulamentação também é um documento norteador para a construção e execução dos cursos. E como ponta final desse processo, cabe destacar também que estas mesmas diretrizes são utilizadas nos processos de avaliação das graduações (STECE et al., 2014).

No entanto, o caso da Gastronomia, objeto de estudo do presente trabalho, não segue esse padrão comum à maioria das graduações. Desta forma, cabe destacar que a Gastronomia não possui uma DCN para nortear o desenvolvimento dos cursos de formação, assim como também não possui uma legislação que regule a profissão, ou seja, inexitem para a Gastronomia os documentos que normalmente são utilizados para nortear a construção e desenvolvimento de um curso de graduação.

Porém, como já apresentado aqui, a formação na Gastronomia se origina nos cursos profissionalizantes, e quando atinge o nível superior, tem sua predominância na modalidade técnica e garante certa relevância nesse contexto. Sendo assim, foi lançado em 2016 a terceira e atual versão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) (BRASIL, 2016). Este documento consiste num esforço do poder público em aperfeiçoar e consolidar os Cursos Superiores de Tecnologia, de forma que estes “acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade” (p. 7). Basicamente, este documento é uma diretriz que apresenta definições e princípios norteadores para cursos superiores de formação tecnológica, e nesta atual edição existe uma sessão destinada aos cursos de Gastronomia.

O CNCST padroniza suas definições apresentando informações específicas de cada curso dentro dos seguintes assuntos: eixo tecnológico; carga horária mínima; perfil do egresso; Infraestrutura mínima e campo de atuação. Além disso, o CNCST também destaca as Classificações Brasileiras de Ocupações (CBO) associadas aos cursos e possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação. O conteúdo é apresentado de forma muito objetiva, de modo que cada curso tenha as suas orientações descritas em uma página.

Desta forma, cabe expor as definições apresentadas pelo CNCST para os cursos de formação tecnológica em Gastronomia, visto que este é o único documento oficial que apresenta definições sobre um curso de Gastronomia, no caso os tecnólogos.

Portanto, no CNCST o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia está enquadrado no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer e é estabelecido que tenha uma duração mínima de

1600 horas, sem especificações sobre divisão entre prática e teoria. De acordo com o documento espera-se formar um profissional com um perfil que:

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

O documento também estabelece uma infraestrutura mínima que deve proporcionar aos estudantes: Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso; Cozinha fria e quente; Laboratório de análise sensorial de alimentos; Laboratório de bebidas; Laboratório de panificação e confeitaria e Restaurante didático.

Como campo de atuação para aqueles que se formarem no curso o CNCST destaca: centros gastronômicos; embaixadas e consulados; empresas de hospedagem, recreação e lazer; hospitais e spas; indústria alimentícia; parques temáticos, aquáticos, cruzeiros marítimos; restaurantes comerciais, institucionais e industriais, catering, bufês e bares; e instituições de ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.

O CNCST também expõe o CBO relacionado com os cursos, e para a Gastronomia são apresentadas duas numerações, uma referente a ocupação de “Tecnólogo em Gastronomia – Gastrônomo – (2711-10)” e outra a “Chefe de cozinha (2711-05)”. E, como possível área de continuidade para a pós-graduação, destaca-se a Ciência e Tecnologia de Alimentos. É necessário destacar o CNCST como principal documento influenciador sobre a construção dos Currículos dos cursos tecnológicos em Gastronomia, que, como visto, são a grande maioria entre os cursos existentes. Porém, além do CNCST, existem outras forças que influenciam o processo de construção dessas estruturas de formação.

Assim, ao observar o cenário de ausência de DCN e existência de CNSCT para o ensino na Gastronomia, aponta-se o fato de não equiparação destes documentos, o que poderia vir a justificar a não necessidade de um pela existência de outro. Uma DCN apresenta de forma completa toda a estrutura de organização, desenvolvimento e avaliação de um curso, e ao passo que surgem as modalidades de bacharelado na Gastronomia, que extrapolam os limites dos CST, a ausência desse tipo de norma passa a ser algo a ser observado.

Nesse sentido, é importante entender também outras forças que atuam nesse sistema como contextos influenciadores dessas formações, para além dessas diretrizes. Abreu e Salles

(2015), em uma pesquisa com Universidades paulistas que oferecem o curso de formação superior tecnológica em Gastronomia, aponta que de acordo com os coordenadores destes cursos, as grades curriculares dos mesmos devem estar em conformidade com as demandas do mercado, e que sempre que necessário mudanças são feitas para que essa adequação ocorra.

Toledo e Bergamo (2011) complementam esse tópico apontando o mercado da Gastronomia como em constante transformação e para os cursos de formação isso é um grande desafio, pois os mesmos precisam estar continuamente se atualizando para manter esta adequação ao setor produtivo. Krause (2001) acrescenta afirmando que esta relação deve envolver também as entidades de classe da área, para que as mesmas possam, junto com as instituições de ensino, construir um perfil de formação ainda mais adequado ao mercado, que contribua para o mesmo com o desenvolvimento e melhoria dos produtos e serviços oferecidos pelo setor.

Um outro aspecto que ressalta o peso da técnica nos cursos de formação tecnológica é a relação dessas formações com seus respectivos docentes. Neste contexto, Rampim (2010), ao apontar os saberes relevantes para a atuação docente na formação técnica em Gastronomia, destaca que a experiência no mercado de trabalho é um fator mais relevante para o exercício da docência do que sua formação, visto que muitos professores têm uma formação formal, de graduação, por exemplo, em áreas não afins à Gastronomia, embora sejam experientes no mercado de trabalho.

Acresce ainda que estes saberes relacionados com a prática da profissão, principalmente as experiências com nomes de destaque no ramo, sejam restaurantes ou chefs, geram credibilidade e uma certa diferenciação entre os docentes. Essa dinâmica se coloca como um aspecto cultural dentro da área, que se reflete até na relação com os alunos, os quais enxergam os professores que carecem desse tipo de vivência como não capacitados a ensinar. Isso faz com que as habilidades dos docentes devam ser validadas a partir de um histórico de prestígio profissional, situação que restringe a atuação docente daqueles profissionais que possuem uma formação acadêmica mais robusta, mas que carecem de experiência profissional relevante em Gastronomia (RAMPIM, 2010).

Esta supervalorização dos conhecimentos técnicos e do relacionamento com o mercado de trabalho gera uma situação preocupante que desestabiliza a identidade docente dentro do campo de formação em Gastronomia. Essa norma faz com que os discentes confundam a identidade do professor com a de chef de cozinha, de modo que os estudantes prefiram ter um chef como referência em sala de aula, do que um professor. Essa situação gera, dentro do

contexto de atuação docente, uma grave desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e, também, dos saberes teóricos. Portanto, essa supervalorização dos saberes técnicos faz com que os próprios professores desvalorizem sua formação pedagógica para se dedicar mais a sua formação da prática profissional (RAMPIM, 2010).

Essa formação voltada às demandas do mercado reflete o forte apelo tecnicista nos Currículos dos cursos de formação técnica em Gastronomia, de modo que algumas pesquisas já realizadas destacam este viés (RODRIGUES; NERI; JHUN, 2009; RUBIM; REJOWSKI, 2013; ROCHA, 2015.). No entanto, mesmo com a compreensão de que se tratam de cursos de formação técnica, deve se levar em consideração que são cursos superiores de graduação, e que os mesmos devem ser capazes de preparar os estudantes para a pós-graduação, como definido no parecer CNE/CES 436/2001 do Ministério da Educação, que diz que os cursos tecnológicos devem “promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação”.

Essa realidade é explorada por Mendes e Faleiros (2013), que discutem o ensino de pesquisa científica nos cursos superiores de tecnologia em Gastronomia, e destacam que, no geral, é mínimo ou nulo o direcionamento de esforços destes cursos de construir uma estrutura de formação científica, crítica e reflexiva que proporcione aos estudantes a capacidade de continuar aprendendo. Os autores apontam que o foco em atender as demandas do mercado digressiona essa formação de uma atuação mais crítica e de oportunidades de desenvolver pesquisas, promovendo formandos que serão simplesmente reprodutores de técnicas, comportamentos e contextos estabelecidos por outras pessoas, e também atribuindo um caráter mecanicista nas atuações profissionais.

Portanto, ao destacar esta realidade em que existe uma supervalorização da técnica, infere-se a existência de uma realidade afetada por reflexos de uma formação direcionada ao desenvolvimento competitivo do mercado, que, como apontado por Sguissardi e Júnior (2009), constrói uma realidade de negligência as atividades mais filosóficas que trazem para o campo discussões mais críticas e reflexivas. Dessa forma, a realidade apresentada no presente trabalho pode ser compreendida como uma barreira e um desafio a ser enfrentado por aqueles que trabalham para construir a Gastronomia como um campo de construção de conhecimento, afim de gerar avanços tanto para a atuação na profissão quanto para as contribuições de pensamentos pró sociedade.

#### 4. CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama de discussões sobre o papel social da Universidade, e a partir disso identificar algumas visões sobre esse papel e quais são os principais influenciadores sobre o mesmo, de modo a construir um cenário contextual em torno do tema que pauta o referencial teórico que será utilizado nesta pesquisa.

Espaço de desenvolvimento crítico, de discussões sobre o social, fomentador de ideias, posicionamentos e opiniões, as Universidades são como as *Ágoras* da Grécia antiga, espaços públicos de debate nos quais aconteciam assembleias em que os gregos refletiam, discutiam e decidiam sobre questões ligadas à sociedade em que viviam. Eixo central da Universidade, a educação, é definida e relativizada por muitos pensadores. Anísio Teixeira (1900 – 1971) disse que “A educação não é só um bem para o indivíduo, mas uma necessidade para a sociedade”, direcionando seu discurso às Universidades públicas e enaltecendo a sua Função Social, que ele destaca como produtora de conhecimento, centro de pesquisas e estudos e formuladora da cultura nacional, ou seja, Anísio Teixeira compreendia a Universidade como uma necessidade social (XAVIER, 2012).

Dentro desse contexto, cabe trazer a discussão o cenário estrutural brasileiro de ensino superior, portanto foi elaborado o quadro a seguir a fim de apresentar esse panorama.

Quadro 14: Panorama quantitativo do ensino superior brasileiro

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| Nº total de IES no Brasil | 2.448 |
| Iniciativa Pública        | 296   |
| Iniciativa Privada        | 2.152 |
| Modalidade – Universidade | 199   |
| Universidades públicas    | 106   |
| Universidades privadas    | 93    |

Fonte: MEC, 2021

Observa-se que as IES privadas em sua maioria têm organização acadêmica de Faculdades, 1.878 no total. No âmbito público, além das Universidades, destaca-se a existência das Centro Universitários – como a UEZO do Rio de Janeiro – e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e Institutos Federais (IFs), que também desempenham o papel de oferecer, gratuitamente, acesso à educação superior para a população (BRASIL, 2018).

Neste contexto, ao destacar as Universidades públicas brasileiras, cabe salientar que, a Constituição Federal de 1988, estabelece no artigo 207 que, as Universidades devem

desenvolver ações conjuntas entre Ensino, Pesquisa e Extensão, como essência de seu funcionamento. “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Além disso, o poder público também define princípios e finalidades das IES públicas, definições estas que apontam um grande caráter social das ações da Universidade. Desta forma, cabe citar a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na qual, em seu quinto capítulo e artigo 43, destaca que a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

Santos (2005) destaca que as Universidades devem assumir maiores responsabilidades dentro de seu contexto social, saindo de uma relação unilateral com seu entorno, proporcionando e fomentando uma relação mais interativa, ou seja, o autor defende que “a medida que a ciência se insere na sociedade, esta insere-se mais na ciência” (SANTOS, 2005, p.43). Desta forma, essa passagem de Santos, corrobora com as premissas estabelecidas por lei para a atuação das Universidades e destaca a potencialidade da Universidade de agir com/para a sociedade.

Logo, visando o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, os governos das últimas duas décadas direcionaram esforços para o crescimento de oportunidades na educação superior brasileira. A iniciativa de programas como Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o REUNI, além das políticas de cotas, fez com

que crescesse o número de pessoas ingressando no ensino superior, seja ele público ou privado (BARROS, 2015).

Barros (2015) destaca também que, apesar de um aumento de 110% no número de matrículas após implementação desses programas, foi a rede privada que mais contribuiu para esse montante, sendo hoje a maior responsável pela educação superior no Brasil, reflexo dos incentivos à iniciativa privada na área da educação.

Deste modo, se faz necessário compreender que o destaque aos incentivos às iniciativas privadas na sociedade como um todo, é uma realidade desde os meados dos anos 1990, nos quais algumas políticas sociais foram influenciadas pela adoção de políticas neoliberais. No ensino superior, essas políticas atuaram diretamente sobre os pilares da pesquisa, ensino e extensão, promovendo uma certa fragilidade através da diminuição de recursos para desenvolvimento destas premissas da Universidade pública (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004; FERREIRA, 2016).

Fatores, como a economia capitalista globalizada, tem atuado fortemente sobre essa conjuntura privada na educação, incentivando estruturas que buscam inovar em nome da competitividade empresarial e do desenvolvimento, realidade qual é usada como base para arquitetar as estratégias de políticas de educação no Brasil, direcionando principalmente às áreas de ciência, tecnologia e pesquisa. Como apontado anteriormente, esta realidade tem seu desenvolvimento iniciado nos anos 1990 e têm reflexos até hoje, se destacando nas relações de parcerias público-privadas nos padrões de financiamento que articulam o mundo empresarial com as agências de fomento e o setor acadêmico (OLIVEIRA; MORAES, 2016).

A exemplo disso, Dias e Serafim (2015) discutem que a Universidade tem, essencialmente, um papel civilizatório, o qual deve ser desempenhado por ela, mas que ao longo das transformações ocorridas no século XX, principalmente a ascensão do neoliberalismo, a Universidade se distanciou do seu contexto social. Figueiredo (2013), retrata esse período como o da modernidade, o qual coloca a ciência como verdade universal e inquestionável, que fornece explicação para todos os fenômenos e é a esse período que Dias e Serafim (2015) se referem ao destacar o distanciamento da Universidade do contexto em que se insere, apontando que ela não pode permanecer em inércia perante aos problemas sociais de exclusão, violência e miséria que as cercam.

Spatti, Serafim e Dias (2016), articulam que a Universidade pública se define pelo seu comprometimento com o desenvolvimento reflexivo e crítico, e que seu caráter público denota seu esperado empenho com a sociedade. Marilena Chaui, em uma conferência na sessão de

abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 5 de outubro de 2003, destaca que a Universidade é, desde sua criação, uma instituição pública, ou seja, uma prática social estabelecida na constatação pública da sua legitimidade e atribuições (CHAUI, 2003).

Figueiredo (2013) discute o paradigma da pós-modernidade como um contexto que fez das Universidades palco para a valorização e discussão de temas considerados pós-modernos, como debates sobre gênero, preservação ambiental e pacificação, além do ressurgimento e fortalecimento de alguns outros temas, como movimentos sociais, acesso à educação, participação na política e melhores condições de trabalho. De acordo Figueiredo (2013), a ascensão desses debates é característica da crise do atual sistema econômico baseado na riqueza material, e que esse novo paradigma rompe com a ideia de modernidade aqui abordada, que posiciona a ciência como uma verdade que deve ser absoluta, a partir da proposta de novos enquadramentos teóricos. A partir das articulações do autor sobre os temas pós-modernos nas Universidades, destaca-se também o espaço da Universidade pública como privilegiado para tais movimentações, uma característica inerente a essência democrática da Universidade e seu papel social.

Sobrinho (2018) se aprofunda em uma discussão sobre a esperança como uma “crença e expectativas na potencialidade de transcendência da situação histórica de cada ser humano e do conjunto da humanidade” (P.737), e defende que essa esperança dá sentido à educação, a qual deve ser pública a fim preservar a dignidade humana como prioridade, acima das propensões individualistas. Dessa forma, para o autor a Universidade é um bem público, de toda a sociedade, e por isso deve estar disposta a agir em prol dos interesses do contexto em que se insere, e não somente como ferramenta de criação de competitividade para setores econômicos.

Santos (2005) defende a Universidade como um patrimônio da sociedade, público, e que para que ela possa exercer essa função é necessário que haja uma cooperação entre o estado e a comunidade, devidamente representada, de maneira a promover a formação de uma rede entre essas partes, baseado na reciprocidade, se distanciando de uma postura mais opressora do mercado que tende a corromper os valores democrático e sociais em busca de ideais de produção e acúmulo de capital.

Quanto as influências atuantes na Universidade, destaca-se a ascensão do neoliberalismo como ideia política fomentadora do pensamento pró mercado, que insere dentro das Universidades alguns contextos inerentes ao mundo empresarial, como o produtivismo,

inovação e competitividade, além de aproximar os interesses do mercado às pesquisas desenvolvidas no ensino superior público, fazendo com que os mesmos atuem atendendo os interesses mercantis e digressionando suas ações dos contextos sociais ligados ao bem-estar da população (FIGUEIREDO, 2013; DIAS, SERAFIM, 2015; SPATTI, SERAFIM, DIAS, 2016; SOBRINHO, 2018).

Ball (2004), a fim de estabelecer uma situação macro, contribui com essa discussão destacando a situação do enfraquecimento do Estado como provedor, afim de se tornar um Estado regulador, ou seja, a intervenção do estado dentro das esferas da sociedade se torna distante com o intuito de dar a ela a liberdade de criar. Ainda segundo o autor, essas condições estabelecem um cenário no qual diversos mercados internos começam a surgir e a operar, tendo o Estado apenas como um “auditor avaliando seus resultados”. E dentro deste contexto a educação desponta como um assunto cada vez mais fomentado no comércio internacional, isto é, a educação tem se tornado cada vez mais uma oportunidade de negócios (BALL, 2004).

Dias e Serafim (2015) destacam a atuação das agências de fomento brasileiras, que respaldam suas prerrogativas em conceitos fortemente mercadológicos, como a produtividade, competitividade e inovação, e destaca que “há que se considerar, ainda, o preocupante – e nada desprezível – risco de atrofiamento das missões tradicionais da Universidade (ensino, pesquisa e extensão)” (p. 343) na medida que a valorização de tais prerrogativas se estabelecem. Cenário que se agravou ainda mais no Brasil após as eleições de 2018 que estabeleceu um governo de extrema direita, aliado ao militarismo, que despreza as políticas educacionais e vem promovendo intensos desmontes nas estruturas da educação pública.

Fonseca e Ramos (2018) destacam a existência de uma perspectiva de que há uma supervalorização da produção acadêmica, e como essa conjuntura pode estabelecer relações em que a Universidade é apontada como detentora da verdade absoluta, a responsável por produzir um conhecimento culto e exemplar, muito direcionado para a formação de uma elite. Em sua pesquisa, as autoras apontam que esse perfil elitizado é aquele que muitos atores da própria Universidade esperam encontrar, de modo que as políticas afirmativas de acesso sejam vistas como um potencial fator para a queda da qualidade de seus trabalhos.

No entanto, Santos (2005) descreve que o acesso de grupos minoritários à Universidade se reflete num contexto de quebra de paradigmas, no qual a educação superior deve se adequar as demandas desses grupos que antes não tinham acesso à Universidade. A partir dessa conquista percebem como seus saberes são negligenciados e suprimidos e, por isso, iniciam um processo de revolução para terem representatividade dentro da conjuntura universitária e de

produção de conhecimento, ou seja, “um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem, portanto, as Universidades” (p. 43). Essa perspectiva se alinha diretamente ao desejo de estudar as formações em Gastronomia nas universidades públicas. Esse cenário nos leva a pensar em que medida a área da Gastronomia é tida como alheia a uma realidade acadêmica comprometida com a sua função social? Até que ponto essas formações irão assumir a sua diversidade, ou se enquadrarão nas premissas elitistas da universidade que detém o saber absoluto? Entendemos que essa problematização é uma oportunidade para produzir transformações tanto na Gastronomia quanto na Universidade. Para Spatti, Serafim e Dias (2016), algumas características inerentes à Universidade como, reflexão, postura crítica, lugar de compreensão, questionamentos e dentre outros, já apresentam muitos sinais de desgaste durante os últimos anos, em reflexo das mudanças político-ideológicas e econômicas que se sucederam, principalmente a emergência do neoliberalismo como ator principal nessas relações.

Sobrinho (2018) descreve que a essência do mercado, inerente aos desejos das grandes corporações, ao entrarem no contexto universitário, põem em xeque os objetivos essenciais do ensino superior público para formação humana. Desta forma, o autor argumenta que:

Na lógica empresarial ultraliberal, o espírito de competitividade é de grande valia e deveria ser fortemente exercitada inclusive pelos atores educacionais. A Universidade teria a função primordial de aumentar a competitividade na relação capital-capital (concorrências entre os capitalistas) e na relação capital-trabalho (entre patrão e empregados). Ser competitivo, nessa lógica, é querer sempre estar à frente e acima dos outros. Mais educado seria, então, o mais competitivo, como se fossem iguais e justas para todos as condições de partida e as circunstâncias ao longo da vida. A noção de qualidade educativa perde seu sentido de bem público (SOBRINHO, 2018, p. 743).

Essa compreensão de estímulo ao mercado, do empreendedorismo e inovação são características inerentes ao neoliberalismo, e de acordo com essa ideologia são esses valores que trarão prosperidade, avanço e bem-estar para as sociedades, assim como afirma Harvey (2008) ao definir o ideal neoliberal como:

Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p.12)

Dentro desse quadro, Figueiredo (2013) destaca a realidade da redução de investimentos público na Universidade, fazendo contraponto ao expressivo crescimento das faculdades e centros universitários privados, os quais não atuam sob o tripé de ensino, pesquisa e extensão, mas sim com o intuito de formação técnica para o mercado, definido pelo autor como imediatista, sem ter um desenvolvimento reflexivo e crítico inseridos em sua formação,

digressionando sua atuação do viés social. A partir desse panorama, Santos (2005) destaca que a expressiva ascensão do mercado do ensino superior, demonstra o interesse capital nesse segmento, de forma que o crescimento das IES privadas se deu em detrimento da descapitalização e desestruturação da Universidade pública, que segundo o autor favoreceu o desenvolvimento do setor de educação privada.

Por fim, é possível destacar a presente visão da Universidade como bem público e social, que deve ter seu caráter coletivo e participativo enaltecido e efetivado, de modo que a sociedade se insira cada vez mais dentro do contexto universitário, seja pela real democratização do acesso ou seja pela literal participação da sociedade civil nas discussões feitas dentro do ensino superior público brasileiro.

Ao enaltecer a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e buscar uma relação cooperativa com seu contexto social, a Universidade pública, como destacado, tem a capacidade de direcionar suas ações para o desenvolvimento de conhecimentos e discussões que retornem para a sociedade de forma a proporcionar o bem-estar daqueles que necessitam, visando, principalmente, o não abandono das questões sociais e a repulsa de conjunturas que direcione os esforços do ensino público a questões que atendam a demandas individualistas e mercantis.

Deste modo, observa-se também a ameaça das influências do mercado sobre a Universidade, que, como retratado, tem como objetivo fazer uso da máquina pública e de sua estrutura filosófica e cultural para benefícios de poucos, que apoiam iniciativas empreendedoras, inovadoras e competitivas que dão retorno imediato ao capital, empobrecendo o papel da Universidade e colocando-a em uma posição de perfil operacional e técnico, sendo o trabalho reflexivo, crítico e intelectual, tido como desnecessário e não digno de investimento, já que não responde aos anseios capitalistas reforçados pelo neoliberalismo.

## 5. DA FUNÇÃO SOCIAL À ECOLOGIA DOS SABERES

O que é uma Universidade? Qual o papel da Universidade pública brasileira para com sua sociedade? Quais dispositivos a Universidade dispõe para exercer seu papel social? Quais obstáculos se colocam entre a Universidade e seu potencial crítico emancipatório? Essas questões farão parte da construção deste capítulo sobre a Função Social da Universidade, o qual será desenvolvido, principalmente sobre os referenciais de Boaventura de Souza Santos, a fim de consolidar a visão de Função Social da Universidade pública que será utilizada como referencial teórico para essa pesquisa.

No capítulo de revisão intitulado de “Concepções sobre o papel social da Universidade pública no Brasil”, introduzimos o debate em torno das premissas que dão base para a atuação das Universidades públicas brasileiras, de modo que agora possamos construir as articulações teóricas que fundamentaram esta pesquisa.

Partindo do rigor da legislação brasileira, as Universidades a priori são caracterizadas pelo caráter da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Elas proporcionarão formação no nível superior, na pesquisa, na extensão e no fomento do cultivo do saber humano, respeitando alguns princípios, como ter um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e com regime de dedicação exclusiva à instituição, além de se comprometer com a produção de conhecimento relevante em termos científicos e culturais, regional e nacionalmente (BRASIL, 1996).

A Universidade latino-americana, principalmente a brasileira, se consolida em um lugar de destaque perante a sociedade em que se insere, firmando-se como um local de possibilidade de construção de conhecimento para o desenvolvimento de saberes e tecnologias, e principalmente a promoção da transformação social.

De acordo com Chauí (2003), as Universidades são instituições sociais que refletem a estrutura da sociedade que pertence, de modo que conflitos de ideias estejam sempre presentes no seu interior, um reflexo das divisões e contradições existentes na sociedade. Para a autora, essa característica explica o caráter da Universidade pública como uma instituição social, que se legitima no reconhecimento público por meio da diferenciação, que lhe confere autonomia frente às outras instituições, e que obviamente só é possível nas estruturas de uma sociedade democrática.

Bombassaro (2007) compreende que a Universidade pode ser um espelho da sociedade, mas que isso somente não consegue demonstrar a complexidade das relações que alicerçam essa instituição. Para o autor, além de refletir as relações sociais, as Universidades fomentam

transformações nas mesmas, pois ela não se limita em descrever uma imagem, mas sim ajudar a construí-la.

Dentro desse contexto, as Universidades se verão atravessadas por demandas intensas do Produtivismo, de menores tempos de formação, menos recursos para fomentos de pesquisas, e da transmissão de conhecimento útil ao mercado, sem tempo para reflexão e crítica. No Brasil esse cenário de precarização tem estado mais evidente do que nunca, a redução no orçamento do ensino superior no Brasil vem caindo desde 2015, mas começou a ter sua maior queda após as eleições de 2018 que elegeu um governo neoliberal de extrema-direita, assim, passando de um orçamento de R\$15,67 bilhões em 2015, para R\$ 5,5 bi em 2021 (HAJE; SEABRA, 2022).

Portanto, a partir desse cenário, o autor Boaventura de Souza Santos (2005; 2013), inserido no contexto latino-americano, em especial no Brasil, descreve o momento contemporâneo da Universidade como uma situação complexa, devido às novas exigências inerentes a uma sociedade em constante transformação, e da estiagem de recursos promovida pelo poder público. Dito isso, para o autor, a proposição de ação democrática e emancipatória é a melhor forma de responder aos desafios inerentes a contemporaneidade.

Santos (2005) descreve a perspectiva global de incluir o ensino superior no *hall* internacional de mercadorias, destacando principalmente as ações da OCDE, que promovem uma visão pragmática da atuação das Universidades, principalmente as localizadas na América Latina, que na visão da OCDE deveriam prezar por uma atuação mais operacional, posta como mais coerente com a realidade destes países.

Além de incursões internacionais, as reformas educacionais direcionadas ao Ensino Superior também assumem perspectivas pragmáticas, e estas preveem a manutenção daquilo que Santos (2005; 2013) descreve como contradições, que buscam ser amenizadas e gerenciadas a fim de que não seja necessário reconhecer as bases que proporcionam a concepção de um projeto democrático de emancipação social. Dito isso, o autor destaca as principais contradições relacionando-as com os três tipos de crise que a Universidade enfrenta:

- i. A crise de hegemonia, reflexo das contradições entre alta cultura e cultura popular; Isolamento e engajamento da Universidade; e teoria e prática.
- ii. A crise de legitimidade, marcada pelas contradições no acesso ao Ensino Superior, na educação hierarquizada em contraponto com a democratização de oportunidades.
- iii. A crise institucional, que é inerente a autonomia universitária e sua especificidade organizacional, que se contrapõe aos critérios de eficácia e produtividade do mercado.

Boaventura de Souza Santos (2005) descreve que essas crises foram agravadas ao longo do tempo por conta principalmente de: diminuição dos financiamentos do estado; pela ascensão de tecnologias da informação que questionam o relacionamento tradicional entre professor e aluno; pela ascensão do mercado educacional em nível internacional; e pelos esforços se direcionarem em grande parte a crise institucional que pouco contribui para superação do cenário como um todo.

Para o autor, o ideal é concentrar-se na crise de legitimidade, firmando o caráter formativo com base na pesquisa, ensino e extensão, pois a ausência dessas condições retrata uma realidade de Ensino Superior somente, e não de Universidade. Dito isso, a Universidade resulta em construir conhecimento sob as relações sociais e produtivas, promovendo transformações e se abrindo para ser transformada, concebendo algo novo para a sociedade por meio da articulação da pesquisa, ensino e extensão.

Para isso, como já referenciado, Boaventura de Souza Santos, após reconhecer este cenário, descreve uma proposta de reforma democrática e emancipatória da Universidade pública, coerente com desafios contemporâneos do mundo globalizado e elucidando sua responsabilidade social.

Santos (2005) apresenta que o elitismo da Universidade foi um pilar para o distanciamento da mesma para com a sociedade, de modo que o conhecimento culto e elitizado, distante da realidade dita não culta, fomentasse essa contradição. Com base nisso, o autor aposta na dimensão da legitimidade para enfrentar essas crises, a fim de conquistar a sociedade via a legitimação da instituição por meio de adoção de um acesso democrático, “não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à Universidade e por todo um conjunto com novas iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da Universidade na linha do conhecimento pluriversitário solidário” (SANTOS, 2005, p 54).

Para reforçar sua legitimidade, Santos (2005) elenca algumas medidas que a Universidade precisa adotar, como: desenvolver sua responsabilidade social; se aproximar das escolas públicas; delinear melhor a relação com a indústria; democratizar o acesso; priorizar impreterivelmente as atividades de extensão; e desenvolver práticas de pesquisa-ação e da perspectiva da ecologia de saberes.

Dentro do contexto da UFRJ existem ações importantes que podemos destacar como coerentes a essa proposta do Boaventura, como por exemplo, as transformações ocorridas pós lei de cotas raciais para o ingresso na universidade, que fez que o número de discentes negros ou pardos crescesse em 71%, de maneira que a proporção desses estudantes na comunidade da

UFRJ aumentasse de 21% para 35%. Outras ações pontuais são interessantes de serem citadas como a criação do Coletivo de Docentes Negras/os da UFRJ, que busca fomentar a elaboração e aprimoramento de políticas e ações antirracistas na universidade, e também ações de integração com comunidades do Rio de Janeiro como o projeto “Favela e universidade” proposto pelo Laboratório de Inovação Cidadã da UFRJ e que financia coletivos e organizações de todo o estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2021; PORTAL DE EVENTOS UFRJ, 2022). Nesse sentido, faz necessário refletir sobre um ensino de Gastronomia em uma perspectiva antirracista e vigilante quanto às desigualdades sociais, tanto em relação ao acesso à universidade quanto à permanência e conclusão do curso.

Deste modo chegamos a importante ponto da pesquisa, o surgimento da ideia de Ecologia dos Saberes como um dos caminhos para a superação da crise da legitimidade e fomentadora de aproximações entre sociedade e Universidade. Portanto, ressaltamos que a Ecologia dos Saberes se delinea como importante referencial teórico desta pesquisa, descrita por Santos (2005) como:

[...] uma forma de extensão ao contrário, de fora da Universidade para dentro da Universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a Universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. De par com a euforia tecnológica, ocorre hoje uma situação de falta de confiança epistemológica na ciência que deriva da crescente visibilidade das consequências perversas de alguns progressos científicos e do facto de muitas das promessas sociais da ciência moderna não se terem cumprido. Começa a ser socialmente perceptível que a Universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (SANTOS, 2005 p. 69).

Partindo dessa contextualização, destacamos a Universidade como uma instituição livre, dedicada a suprir demandas interiores ou exteriores, sem promover um auto isolamento. Salvaguardada em valores éticos e culturais, essas instituições primam, por essência, seu status de massa crítica da sociedade capaz de criar, preservar e difundir o conhecimento, pautadas no embate a exclusão, dentro e fora de seus muros, como foco na atuação democrática e participativa, promovendo uma consciência cidadã inerente principalmente às suas funções (LEITE, 2005).

Sendo assim, após a contextualização feita sobre a visão de uma Universidade pública com Função Social, e de apontar a problematização e direcionamentos feitos por Boaventura de Sousa Santos, nos dedicaremos agora a um dos seus aportes conceituais relativos à ação da Universidade em busca de legitimidade perante a sociedade que compõe, que é a prática da

Ecologia dos Saberes. Deste modo, para a presente pesquisa, esse aporte teórico fundamenta as discussões em torno de similitudes dos documentos estudados com algumas contradições inerentes a relações de: hegemonia e contra hegemonia; saber culto e saber popular; conhecimentos do Norte e conhecimentos do Sul; Universidade aberta e Universidade fechada.

Para abordar a contextualização da Ecologia de Saberes de Boaventura, é necessário descrever aquilo que a antecedeu e que serviu de base para formulação de seus pressupostos. Deste modo, destacamos inicialmente o contexto da ciência moderna, que de acordo com Santos (2008), se estabiliza como o modelo hegemônico de ciência, com base na racionalidade, e concebido a partir das revoluções científicas do século XVI. Para o autor, esse modelo estabelece um paradigma moderno que irá conduzir juízos para determinar aquilo que é científico e o que não é, no caso, descrito como senso comum.

Santos (2008) aponta que tal paradigma se concebe nas ciências da natureza, mas logo se desloca para as ciências sociais, com o pressuposto de que as leis das sociedades poderiam ser descobertas da mesma forma como as leis da natureza. De forma consciente, essa visão se estabelece como hegemônica, pautada em conjunturas inerentes a posição de poder daqueles que a praticavam, de construção e perpetuação de hierarquias culturais e sociais respaldadas por tais princípios, de crenças dominantes, e de estruturas metodológicas objetivas.

Essa soberania só começará a ser refutada durante o século XX, momento no qual tal realidade caminha para sua crise. Santos (2008) aponta que é o processo evolutivo da ciência moderna que irá conduzi-la à sua crise, pois esse avanço trará à luz as insuficiências e limites de tal paradigma, ou seja, seu progresso torna visível a fragilidade de suas bases.

Para Santos (2008), um dos pontos mais relevantes desse momento de crise do paradigma da ciência moderna está na constituição daquilo que ele descreve como um paradigma emergente. O autor denomina conceitualmente esse paradigma como o “conhecimento prudente para uma vida decente”, pois o mesmo não é somente científico, mas também social, e para o autor esse processo é concebido pela sociedade e, por isso, “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (p.60).

Boaventura de Sousa Santos aborda que tal paradigma irá se basear em quatro perspectivas. A primeira é a de que **“Todo o conhecimento científico-natural é científico-social”**, apontando maior relevância das ciências sociais para o fim da oposição entre

ciências sociais e naturais, com valorização do aspecto humanista; negação do positivismo e o desmonte da hierarquia entre saberes (SANTOS, 2008).

A segunda abordagem é descrita por Boaventura como aquela que vai contra a especialização e rigurosidade dos preceitos da ciência moderna, apontando que “**todo conhecimento é local e total**” e, portanto, deve prezar pela diversidade metodológica, adotando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e envolvendo as diversas ciências (SANTOS, 2008). Em seguida, a terceira se baseia na máxima de que “**todo conhecimento é autoconhecimento**”, apontando que a relação entre sujeito e objeto é imbricada, e que a influência do autor e suas particularidades na ação de pesquisar é plenamente assumido, de modo que a mesma carregue traços dos que são estudados e dos que estudam (SANTOS, 2008).

A quarta, e última abordagem, descreve que “**todo conhecimento científico visa construir-se em senso comum**”, buscando superar a postura da ciência moderna que negou o senso comum por considerá-lo superficial, inexato e irreal. Essa abordagem destaca que ao mesmo tempo que se deve valorizar esse senso comum, deve-se aproximar dele o conhecimento científico, contribuindo com o reconhecimento e validação do mesmo. Para Boaventura, estas quatro abordagens pretendem-se afirmar e fomentar a criação de novas razões, as quais devem se basear nestes preceitos, priorizando atuações mais humanistas e Transdisciplinares.

Deste modo, é a partir desta conjuntura que Boaventura de Sousa Santos irá elucubrar seus pensamentos sobre as ecologias dos saberes. O autor chega a esse conceito a partir de uma discussão que ele denomina de a crítica à razão indolente, a qual se localiza dentro deste contexto de paradigma hegemônico, sua crise e a promoção de um paradigma emergente.

Santos (2007) problematiza inicialmente essa questão, apontando que esse processo transitório se reflete numa situação social na qual vivemos uma complexidade de problemas para os quais não possuímos soluções adequadas. Para o autor, essa conjuntura é reflexo de sistemas hegemônicos fechados, que promoveram a construção de bases com referências restritas, como aquelas elaboradas nos países do Norte e assimiladas pelo mundo. Se pensarmos o Sul, qual a validade dessas teorias? No caso, elas estão deslocadas e não se adequam às suas realidades sociais. A partir dessa conjuntura, Santos (2007) descreve que “não é simplesmente um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. [...] necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas” (p. 20).

Desta maneira, Santos (2007) para construir sua crítica ele descreve que a razão indolente se caracteriza como uma racionalidade que exerce influência sobre as maneiras de pensar, de fazer ciência, e de conceber a vida e o mundo. Essa influência significa a adoção de

uma razão eurocêntrica e ocidental, concebida como única válida e adequada, excluindo aquilo que não se enquadra. E para entender melhor essa racionalidade, Santos (2007) apresenta duas manifestações da razão indolente: a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica se direciona a uma compreensão de totalidade homogênea, desconsiderando tudo o que não se encontra dentro dessa homogeneidade, promovendo aquilo que o autor descreve como desperdício de experiências, pois ela comprime o presente. Já a razão proléptica, se caracteriza como a expansão do futuro, pois por ela é possível saber o que se espera, que é a direção contínua ao desenvolvimento e o progresso, sem prepara-lo e sem se preocupar com o presente que o antecede. Por isso, Santos (2007) sintetiza que:

A razão indolente, então, tem essa dupla característica: como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica, expande infinitamente o futuro. E o que vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo (SANTOS, 2007 p. 26).

Neste processo, destacamos a razão metonímica, pois é a partir da relação de validação que ela produz que são construídas hierarquias entre os componentes das totalidades. Para Santos (2007), essa racionalidade exprime dicotomias que precisam ser repensadas, como por exemplo a relação entre Norte e Sul que aponta que não podemos pensar o Sul sem o Norte, no entanto, para buscar o diálogo e a complexidade, é preciso ter ciência que de que existem coisas fora dessa totalidade (relação norte-sul), e por isso o autor descreve que, nesse caso, é preciso pensar o Sul a partir do Sul.

Deste modo, a fim de promover a superação da razão metonímica, Santos (2007) apresenta o conceito de Sociologia das Ausências, que para o autor significa que muitas coisas existem de forma ausente, ou seja, são produzidas de forma não existente. Por isso ele descreve que:

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 28).

Deste modo, Santos (2007, 2010) aponta que essas ausências são constituídas por um sistema que o autor descreve como “Monoculturas”, que são lógicas produtoras de ausências e que agem sobre as ciências sociais promovendo essa exclusão de saberes e conhecimentos e uma “subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, “descredibilizada”, muita experiência social” (SANTOS, 2007, p.32). Ao mesmo tempo que o autor reconhece essa conjuntura, ele apresenta um conjunto de proposições, que são as suas ideias-chave, oriundas do pensamento da sociologia das ausências, e que irão se contrapor a estas monoculturas, propondo as “Ecologias” que são entendidas por ele como “a prática de

agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2010, p. 105), tendo o objetivo de tornar presentes as experiências ausentes.

Dessa maneira, elaboramos um quadro 15 no qual estão descritas e relacionadas as cinco monoculturas e ecologias propostas pelo autor Boaventura de Sousa Santos.

Quadro 15: Descrição das Monoculturas e Ecologias de Boaventura de Souza Santos

| Monoculturas:                   | Lógica:                                                                                                                                                                                            | Ecologias:             | Lógica:                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Saber e rigor                | Hierarquiza o conhecimento tendo o saber científico e a alta cultura como cânone que valida o que é legítimo e nega o não validado.                                                                | 1) Dos saberes         | Identificação contra-hegemônica de outros saberes/conhecimentos. Nega as hierarquias que invisibilizam em prol da pluralidade.                                                                                          |
| 2) Tempo linear                 | Assume que a história tem uma direção na qual os países do Norte seguem na frente, declarando atrasado tudo que estiver em desacordo com esse tempo “adequado”.                                    | 2) Das temporalidades  | Reconhecimento de outros Tempos relacionados a diferentes culturas, realidades, lógicas, as quais não se enquadram no tempo linear acidental moderno.                                                                   |
| 3) Naturalização das diferenças | Categoriza a população para naturalizar hierarquias, o que gera a relação de dominação, pois a inferioridade é insuperável porque é natural.                                                       | 3) Dos reconhecimentos | Promoção de prática reflexiva para descolonizar as diferenças. Repensar essas distinções e reconhecer aquelas que permanecem depois de eliminar as hierarquias, e aquelas que as hierarquias necessitam para existirem. |
| 4) Escala dominante             | Assumir uma escala significa decretar a irrelevância das outras. “O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (SANTOS, 2007, p. 31). | 4) Das Trans escalas   | Possibilidade de articular as escalas locais, nacionais e globais. Busca o trabalho entre e através as escalas. Opera desglobalizando o local do viés hegemônico.                                                       |
| 5) Produtivismo capitalista     | O Crescimento econômico é um objetivo inquestionável, e a produtividade é o critério que melhor lhe serve. O que não é produtivo é estéril, preguiçoso e desqualificado                            | 5) Das produtividades  | Recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção que a lógica capitalista invisibilizou.                                                                                                                 |

Produzido pelo autor. Fonte: (SANTOS, 2007; 2010).

Deste modo, como já apontado, a presente pesquisa faz uso das proposições de Boaventura sobre a Ecologia dos Saberes, visto a sua contextualidade e adequação ao tema trabalhado. Portanto, direcionaremos nosso texto para esses dois pontos, a monocultura do saber e do rigor e a ecologia do saber.

Como já descrito, as monoculturas são lógicas produtoras de ausências. A monocultura do saber e do rigor é aquela que está intimamente ligada com as ideias de hierarquias de saber, ou seja, para ela existe uma racionalidade que determina a existência de um único saber rigoroso e científico, e aquilo que não está dentro dessa lógica é um saber sem validade, sem reconhecimento científico (SANTOS, 2010).

Essa monocultura age reduzindo o presente, já que desconsidera todas as concepções que não fazem parte desse rigor, ou seja, os conhecimentos populares, indígenas, camponeses, e urbanos, pois os mesmos não se estabelecem com bases nos preceitos normativos da ciência hegemônica, a qual é aquela eurocêntrica e ocidental (SANTOS, 2010). Essa conjuntura, proporciona aquilo que Santos (2007) descreve como “epistemicídio”, que concerne na extinção de saberes alternativos por conta dessa lógica de invalidação e exclusão, e assim, além de subtrair os saberes, também descredibiliza os grupos sociais que se constituem nesses conhecimentos alternativos.

O contraponto a essa monocultura é apresentado como Ecologia dos Saberes. O autor descreve inicialmente que suas proposições não serão direcionadas em um viés “anticiência”, ou seja, ela não pretende promover a descredibilização que ele tanto crítica. Para ele é necessário estabelecer princípios contra hegemônicos na ciência hegemônica (SANTOS, 2007), ou seja:

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (SANTOS, 2007, p. 32).

Para o autor, essa relação de coexistência se estabelece não só naquilo que esses saberes representam, mas também na sua produção dentro da realidade. Santos (2007) explica essa lógica descrevendo que para ir à lua é necessário o conhecimento científico, mas para promover a preservação de ecossistemas são os saberes camponeses e indígenas que atuam como mais adequados, pois eles enxergam a natureza como parte de vida deles, e não como espaço de exploração. Isso nos faz perceber que precisamos destes dois olhares, a humanidade precisa ir à lua ao mesmo passo que precisa conservar a natureza, ou seja, é preciso entender que os dois

conhecimentos são necessários, que um não invalida o outro, e essa relação é a qual o autor denomina de ecologia dos saberes.

Portanto, a Ecologia dos Saberes é um conjunto epistemológico baseado na diversidade, e que busca uma cooperação global contra hegemônica para o fortalecimento e credibilização das mesmas. Ela busca reconhecer pluralidades de saberes heterogêneos, assim como sua independência, primando por um sistema dinâmico e horizontal, onde o conhecimento é “interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (SANTOS, 2010, p.157).

Porém, como pensamos essa teoria no contexto da presente pesquisa? O que pode ser a Ecologia dos Saberes para as Universidades públicas brasileiras? Bem, assumimos aqui essa ideia como caminho da Universidade para o enfrentamento da sua crise de legitimidade, de forma que a partir desses preceitos ela repense suas bases hegemônicas, pautadas no saber culto, e caminhe para uma ecologia dos saberes, valorizando os saberes que foram invisibilizados concernentes a sociedade, com o intuito de se legitimar perante a mesma.

Essa ideia se faz necessária pois o fato de a Universidade reconhecer o conhecimento científico como o único válido, e estabelecer muitas estruturas que perpetuam essa condição, ela promoveu de forma ativa a exclusão e extinção de muitos conhecimentos definidos como não científicos, e conseqüentemente marginalizando todos aqueles que compartilhavam dessas bases como forma de conduzir sua relação com o mundo (SANTOS, 2005).

Cabe ponderar aqui que mesmo tendo ciência dessa conjuntura da universidade que perpetua as hierarquias de saberes, o oposto também existe e ocupa os espaços dessas instituições, como por exemplo a ampliação ao acesso da universidade pública brasileira ocorrido nos últimos 20 anos, que conseqüentemente trouxe para esses locais muitos grupos que até então eram marginalizados, e assim, as suas pautas, reivindicações, modos, saberes e culturas também começaram a fazer parte desse espaço, mas como pauta de luta e de representatividade se opondo justamente a um sistema que por muito anos negou eles e aquilo que os representa.

Santos (2005) aponta que os modelos públicos de Universidade, por não serem tão perpassados pelos valores do capital, como a busca do lucro, têm o intenso potencial de construir relações críticas e solidárias na formação de seus estudantes, promovendo assim uma cidadania ativa. Além disso, busca-se o mesmo posicionamento nas ações de pesquisa e extensão, de forma a buscar uma nova relação entre Universidade e sociedade. Embora saibamos que essa realidade não seja perfeita e plena, pois a economia global neoliberal tem se inserido muito dentro do contexto das universidades, principalmente após as intensas

precarizações, ainda é essencial destacar essa conjuntura, especialmente quando comparamos com o contexto do ensino superior privado que em sua esmagadora maioria se dedica somente a atividade de ensino. A possibilidade de atuar com ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável permite às instituições públicas, contribuir de forma institucionalizada com uma produção de conhecimento científico em diálogo com as demandas sociais.

Por fim, a coerência desse conceito para com nossa pesquisa, se encaixa na sua realidade de ação propositiva, que aqui associamos com uma concepção de Universidade com Função Social, de modo que tais premissas de Ecologia de Saberes permita a possibilidade de reflexão sobre as contradições inerentes a existência das hegemonias limitantes, buscando uma realidade de maior complexidade inspirada num ideal utópico e, assim, fortalecendo uma ação formativa no Ensino de Gastronomia de forma mais coerente, crítica, e socialmente engajada.

## 6. POR UMA ECOLOGIA DE SABERES NO ENSINO DE GASTRONOMIA

Após a apresentação dos cenários importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, agora direcionaremos esforços a algumas elucubrações mais conceituais para a Gastronomia, a fim de, à luz do conteúdo apresentado até agora, promover algumas reflexões sobre esse campo, e principalmente, sobre a institucionalização destes cursos em IES públicas.

Como já posto, os dois contextos principais que compõem essa pesquisa são o campo da Gastronomia e das Universidades Públicas. À medida que nos debruçamos sobre as características e peculiaridades destes contextos, pudemos, à luz de nossos referenciais, conectar conceitos e promover diálogos. Nesse sentido, nos ocuparemos em apresentar uma construção conceitual sobre uma ideia de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, visando o perfil do egresso e sua inserção profissional.

Durante esta pesquisa, um determinado conceito esteve presente com bastante relevância nos variados tópicos abordados. O conceito em questão é a ideia de Hegemonia, que aqui teve o papel de compor explicações e argumentações em torno de discussões de valorização e desvalorização de saberes, práticas e grupos sociais.

Porém, como compreendemos de fato o que é Hegemonia? A partir de Gramsci (2002) podemos afirmar que hegemonia consiste em um regime de poder, associado a uma posição de liderança e autoridade, e que socialmente traduz-se na capacidade de um ou mais grupos sociais de comandar outros. Para o autor essa conjuntura pode variar em duas formas, o poder pelo uso da força coercitiva, e o poder pelo consenso.

Nos interessa, aqui, destacar o poder pelo consenso, que nada mais é que uma hegemonia validada por uma sociedade, mesmo sem que essa compreenda ou visualize estas estruturas de poder. Ter ciência desse mecanismo da hegemonia é indispensável para compreender como as práticas de diferentes grupos e níveis sociais são tidas como hegemônicas por serem entendidas como desejáveis, e que assim conduzem a consolidação de pensamentos e visões únicas sobre as realidades em que se inserem (GRAMSCI, 2002).

Para a presente pesquisa, esse contexto de reflexão sobre hegemonias se estabelece nos referenciais de Boaventura Sousa Santos, principalmente na sua elaboração da sociologia das ausências, abordada no capítulo anterior. Nela, Santos (2007) nos apresenta a ideia de que a instituição de um contexto hegemônico necessariamente estabelecerá uma estrutura de invisibilizações, ou seja, que inexistências são construídas a partir da compreensão de que estas não existem sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível ao olhar hegemônico.

Dessa forma, ao observar nossa conjuntura de pesquisa, compreendemos a existência de dois contextos hegemônicos, os quais estão diretamente relacionados com algumas inquietações e problematizações nas quais esse trabalho foi inspirado. O primeiro deles é aquele referente ao cenário da Gastronomia, e mais especificamente às estruturas de formação profissional, e o segundo é aquele relacionado à Universidade como centro de produção de conhecimento.

O contexto hegemônico que reconhecemos na Gastronomia se materializa na influência eurocêntrica, supremacista branca e machista, que tem a predominância da cultura francesa no estabelecimento de bases para a formação de novos profissionais da área. A Gastronomia francesa, também normatiza e valida o quão adequado essas formações são ao padrão eurocêntrico, e o quão alinhadas elas estão com a visão estabelecida sobre o que é reconhecido como Gastronomia (SANTOS, RAMOS, CORDEIRO, 2021). Em um contexto mais amplo, esse modelo formação de formação está inserido no sistema neoliberal, que mercantiliza e normativa todas as esferas da vida humana, inclusive as subjetividades (DARDOT, LAVAL, 2016).

Propor a afirmação de que tal contexto se apresenta como hegemônico se relaciona com as perspectivas de Gramsci e Boaventura apontadas aqui. Perceber que o modo francês de fazer e formar na Gastronomia e as demandas do mercado são assimiladas como norma, como o caminho adequado (SANTOS, RAMOS, CORDEIRO, 2021), nos impulsiona a pensar sobre realidades as quais estão invisíveis para essa visão, ou seja, uma Gastronomia não euro-francesa.

No outro espectro, temos o contexto hegemônico da Universidade, o qual já é bem explorado pelo meio científico e vai referir-se ao cientificismo culto e validador produzido e perpetuado pela Universidade, e principal fomentador da sua crise de legitimidade. Obviamente, esse cenário produz a invisibilização de saberes, conhecimentos e práticas que não se baseiam e não se estabelecem nas normas cultas do saber científico, uma consequência da hegemonia do conhecimento eurocêntrico e ocidental (SANTOS, 2005; 2008).

Cabe destacar que, desde os preâmbulos do Iluminismo as ciências naturais e sociais sempre desempenharam um papel fiscalizador sobre os saberes, conhecimentos e práticas compreendidos como românticos ou supersticiosos, partindo para uma relação validadora de domínio da norma culta que irá julgar a validade de determinada condição, fomentada pela característica de verdade absoluta que a ciência ocidental tinha, e têm (DELGADO, 2016).

Sendo assim, como forma de fomentar o diálogo, fazemos os seguintes questionamentos. Será que – no Brasil – a Gastronomia corre o risco de reproduzir essa lógica

agora que está crescendo no meio acadêmico, e fazendo parte de IES públicas? Ou seja, de assumir preceitos do contexto hegemônico da Universidade/Ciência. Ou será que as bases da função social das Universidades Públicas nos darão a oportunidade de reconhecer as contradições inerentes a esse contexto da produção de conhecimento das universidades (hegemonia da universidade) e também o contexto da hegemonia da Gastronomia, que também prevê um conhecimento validador?

A partir das obras de Boaventura, o qual pensa o cenário da Universidade pública brasileira, se desdobra um dos principais referenciais desta pesquisa, que é a ideia de Ecologia de Saberes, que, como já citada anteriormente, se apresentam como uma proposta contra-hegemônica baseada na sociologia das ausências, a qual revela as relações de Monoculturas X Ecologias, sendo Monocultura uma lógica produtora de ausências, e Ecologias as que buscam tornar presentes as experiências ausentes, e que compõe uma das ideias propositivas para a superação da crise de legitimidades das universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2007).

Dessa forma, se pensarmos uma Monocultura de Saberes no Ensino de Gastronomia esta será aquela que se baseia na cultura francesa, que marginaliza aquilo que não se adequa e não se conecta às visões de status e diferenciação social oferecidos pelo rigor requintado do ápice gustativo da Gastronomia europeia. Assim, da mesma maneira, podemos construir a ideia de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia como aquela que vai buscar superar essas linhas de validação e ampliar a compreensão de o que é Gastronomia, e especialmente do que se ensina como Gastronomia, partindo do pressuposto de uma ecologia de saberes, e estando num contexto universitário público, alinha-se a um ideal de função social dessas instituições para promover práticas mais conscientes com as diversas realidades socioculturais da sociedade.

Essa visão de um pensamento monocultural no o ensino de Gastronomia em contraponto com um pensamento ecologizado (ou ecológico) se relaciona com as ideias trabalhadas por Soares *et al* (2020), que a partir de um trabalho coletivo em um GT que se discutia “o que é Gastronomia” – o qual fiz parte –, propôs-se um debate sobre a forma como o conceito de Gastronomia é trabalhado na literatura, e assim dividindo as abordagens em duas perspectivas, a primeira pautada numa visão normativa, e a segunda numa visão ampliada.

A visão normativa se delineia pela compreensão elitizada e hegemônica sobre a Gastronomia, como bem descrevem Soares *et al* ao sintetizarem os argumentos dos autores estudados, onde julgam que:

[...] a Gastronomia teria suas origens na sociedade francesa moderna e que possuiria caráter de discurso e prática mediado por pressupostos de civilidade e distinção,

reforçando seu poder normatizador regido por agentes considerados legitimadores. Refletem sobre a Gastronomia como espaço plural em um contexto globalizado, embora seja representada constantemente como uma narrativa que prestigia atores reconhecidamente hegemônicos, como chefs e críticos gastronômicos, mas que não dá voz às manifestações populares e a outros atores envolvidos nos sistemas alimentares (SOARES *et al*, 2020, p.153).

Já a visão ampliada se baseia em interpretações inclusivas sobre o que pode ser a Gastronomia, expandindo-a e atribuindo um:

[...] caráter agregador/inclusivo, envolvendo novos atores sociais (PETRINI, 2009), o que permite a sociabilização de saberes e fazeres heterogêneos inerentes à alimentação em um cenário globalizado (CASTRO; MACIEL; MACIEL, 2016). Destacam-se, ainda, a convergência desses autores quanto ao cunho científico da Gastronomia e seu potencial de ampliar as discussões sobre fenômenos, práticas e teorias relacionadas à cadeia de produção e consumo de alimentos e bebidas na atualidade (SOARES *et al*, 2020, p.157).

A inspiração dessas duas visões no diálogo que propomos aqui, está na perspectiva de compreensão do que pode ser Gastronomia, ou seja, assimilar a ideia de que na monocultura do ensino de Gastronomia predomina uma visão normativa, e na ecologia deste ensino promove-se a visão ampliada, para que assim possamos transpor essa ideia para o contexto do estudo das formações profissionais.

Assim, podemos sintetizar que Monocultura no Ensino de Gastronomia é a perspectiva hegemônica e eurocentrada de compreender e praticar a Gastronomia, que a partir de estruturas de poder vai produzir fundamentos determinantes, e fomentar a formação de indivíduos com base nesses preceitos, que por conseguinte tenderão a reproduzir, validar e perpetuar essa visão hegemônica, lógica que faz parte do estabelecimento consensual das hegemonias. Além disso, a partir dela se promove a exclusão de saberes, práticas e sistemas alimentares plurais, e assim também negando os grupos sociais diversos que se constituem nesses conhecimentos.

Em contrapartida, a Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia vai partir para uma perspectiva ampliada, negando as estruturas validadoras e compreendendo a Gastronomia para além das linhas hegemônicas, como ação propositiva para contribuir para uma formação crítica, engajada e contextualizada com a realidade brasileira e latino-americana. Pensar nessa ecologia é expandir a Gastronomia, de modo a alcançar os fenômenos sociais populares e práticas e saberes alimentares de culturas locais e regionais, e também de reconhecer os valores hegemônicos não compatíveis com as distintas realidades, e assim fomentar superações, e enriquecer o processo formativo dos profissionais da área.

Porém, cabe salientar que, ao pensar em ecologias é preciso destacar que tal perspectiva não pretende constituir-se como validadora, assim como os contextos hegemônicos se apresentam (SANTOS, 2007). Logo, a partir desse princípio, quando propomos uma Ecologia

de Saberes para o ensino de Gastronomia, apontamos que não se prevê a promoção de descredibilização, mas sim o reconhecimento de pluralidades, primando por um sistema dinâmico e horizontal, no qual todos os saberes dialoguem, inclusive aqueles que antes eram propostos de forma monocultural, partindo para o que pode ser compreendido como visão transdisciplinar.

Os autores Freddy Delgado<sup>6</sup> e Stephan Rist<sup>7</sup>, ao tratar sobre a transdisciplinaridade no contexto de produção científica na América Latina, acrescentam que, reconhecer os desafios relacionados aos paradigmas hegemônicos e buscar a superação dos mesmos, não significa esquecê-los por completo, pois os questionamentos, problematizações e desafios gerados por eles podem ser compreendidos como oportunidades de progressão e inovação perante aos desafios do mundo atual (DELGADO; RIST, 2016), ou seja, problematizar as estruturas estabelecidas a fim de promover inovações mais coerentes com as diversidades.

Essa perspectiva de reconhecimento e relação horizontal se conecta a um ideal transdisciplinar que, para esta pesquisa, “aponta para a coprodução de conhecimento entre comunidades científicas, indígenas, camponesas, urbanas e seus movimentos sociais políticos ou culturais” (DELGADO; RIST, 2016, p. 37), a fim de buscar soluções para além das formas hegemônicas de pensar as realidades, perspectiva essa que trazemos ao diálogo para contribuir e enriquecer o nosso debate sobre a proposição de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia.

No entanto, o que vem a ser essa transdisciplinaridade aqui apresentada como uma ideia complementar ao contexto da Ecologia de Saberes para pensar a proposição que fazemos nesta pesquisa? Basarab Nicolescu sintetiza a ideia transdisciplinar descrevendo que:

*A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de*

---

<sup>6</sup> Professor e pesquisador da Faculdade de Ciências Agrárias, Pecuárias e Florestais da Universidad Mayor de San Simón. Diretor Executivo do Centro Universitário Agroecologia da Universidade de Cochabamba (AGRUCO). Doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável pelo Instituto de Sociologia e Estudos Camponeses da Universidade de Córdoba-Espanha. Foi coordenador latino-americano do Programa Internacional Comparando e Apoiando o Desenvolvimento Sustentável (COMPAS) e do Programa para a Construção de Capacidades e Teorias em Universidades e Centros de Pesquisa para o Desenvolvimento Sustentável (CAPTURED) com sede na Holanda. Coordenador acadêmico na Bolívia do Programa Internacional: Rumo à Sustentabilidade Alimentar, dirigido pelo Centro de Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade de Berna.

<sup>7</sup> Professor e pesquisador do Centro de Desenvolvimento e Meio Ambiente (CDE) da Universidade de Berna. Doutor em sociologia rural pela Universidade de Berlim-Alemanha e professor do programa de mestrado em agroecologia, cultura e desenvolvimento endógeno sustentável na América Latina e do doutorado em Diálogo do conhecimento, agroecologia e novos paradigmas da ciência e desenvolvimento, no Centro Universitário AGRUCO da Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba-Bolívia. Coordenador geral do Programa Internacional: Rumo à Sustentabilidade Alimentar na Bolívia e no Quênia, dirigido pelo Centro de Desenvolvimento e Meio Ambiente, com a participação do Instituto de Antropologia Social da Universidade de Berna e da Universidade de Genebra na Suíça, do AGRUCO, a ONG PROBIOMA na Bolívia e CETRAD no Quênia.

qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000a, p.11).

A visão transdisciplinar é complementada pelas esferas disciplinares, fomenta na relação de disciplinas o surgimento de novos dados, ampliando o alcance das mesmas, ou seja, ela não busca dominar os campos disciplinares, mas sim abri-los para aquilo que os atravessam e ultrapassam (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 2000).

Essa ampliação se relaciona com um ideal da transdisciplinaridade de que somente uma lógica consciente da amplitude dos desafios contemporâneos poderá fazer frente à complexidade do mundo atual e suas intempéries. Por isso, reconhecer diferentes níveis da realidade, cada um com suas peculiaridades, faz parte da atitude transdisciplinar, acrescida da compreensão de que qualquer investida em se estabelecer a realidade a partir de uma lógica única, não é transdisciplinaridade (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 2000), ou seja, contextos hegemônicos e validadores são incapazes de promover o conhecimento transdisciplinar, logo tal perspectiva se soma à proposição da Ecologia do Ensino de Gastronomia como força para superação dos limites impostos pelas hegemonias.

Nesse contexto, para Delgado e Rist (2016, p.42) ser transdisciplinar é atentar-se ao fato de que “valores socioculturais que dão sentido ao conhecimento gerado pela ciência estão profundamente enraizados nos diversos “mundos da vida” que são os significados sociais e culturais compartilhados por diferentes grupos de atores sociais”. Logo, se o conhecimento produzido na academia impõe suas próprias interpretações sobre esses “mundos da vida”, corre-se o risco desse conhecimento não ter validade para determinado grupo social, pois o mesmo tende a impor seus próprios valores sob aquela determinada realidade, gerando uma reação de negação e desconfiança desse conhecimento acadêmico, fato causado principalmente por problemas no processo de comunicação entre os saberes.

Essa realidade se liga diretamente com a forma como a Gastronomia culta/validadora se relaciona com os saberes diversos da sociedade e que são alheios ao seu contexto elitizado de ápice gustativo. Ou seja, qual valor de um rigor técnico para uma realidade que vive sua cultura/história/práticas sem precisar daquilo, por ter suas próprias bases? Seriam as bases arcaicas, ou não adequadas a essa norma, ou melhor, não compatíveis com o rigor e, por isso, devem ser repensadas, ou reelaboradas a luz da Gastronomia hegemônica para ganharem valor? O que desejamos destacar com esse questionamento é justamente a forma como a Gastronomia – da maneira como ela se estabeleceu na sociedade – também exerce essa função validadora, e como essa pode atrapalhar os processos de comunicação entre esses saberes, o que pode impossibilitar a preservação, a valorização, o reconhecimento das diversidades, os aprendizados

de novos saberes e entre outros aspectos que invisibilizam e silenciam as culturas alimentares do Sul Global. Quando pensamos em contextos formais enxergamos essa conjuntura como limitante, e por isso propomos este debate.

Para pensar essas interlocuções, passagens e relações abertas inerentes a transdisciplinaridade, Delgado e Rist (2016) descrevem as maneiras que os conhecimentos podem se relacionar, e destaca que na transdisciplinaridade deve prevalecer a relação intercultural, que supera as visões utilitaristas<sup>8</sup>, ignorativas<sup>9</sup>, paternalistas<sup>10</sup> e essencialistas<sup>11</sup>, para promover uma relação mais cooperativa, que parte do princípio do reconhecimento de que o conhecimento hegemônico é apenas mais um tipo dentre diversos, e que estes estarão sempre inseridos em contextos socioculturais, numa relação onde a complementariedade e a “coevolução” pode ser possível.

Assim, percebemos que tanto para a Ecologia de Saberes, quanto para a Transdisciplinaridade, predomina o ideal de superação de contextos de hierarquização de saberes a partir do reconhecimento da existência desses sistemas de dominação, que aqui denominamos como hegemônicos, e também da constatação das diversidades existentes para além das linhas validadoras desses sistemas. Além disso, dá-se destaque a necessidade de uma ação ecológica de reconhecimento das diversidades para promover estruturas transdisciplinares, as quais preveem um sistema complexo no sentido de pluralidade de conhecimentos, e primando por uma relação intercultural/cooperativa.

A última contribuição da transdisciplinaridade que traremos para esse debate, são algumas questões abordadas por Nicolescu (2000a) ao tratar dos desafios da evolução transdisciplinar do aprender, ou seja, dos seus aportes para o processo educativo. As ideias que destacaremos são alguns dos pilares para uma educação transdisciplinar proposta pelo autor.

Pensar uma educação transdisciplinar passa pelo desenvolvimento da ação do “aprender a aprender”, que diz respeito à capacidade de relacionar-se com diferentes saberes e construir significados para o cotidiano e o íntimo de cada indivíduo. Por sua vez, essa abordagem

---

<sup>8</sup> Conhecimentos locais são validados pelo conhecimento científico, ou seja, quando ele é cientificamente compreendido aos métodos da ciência moderna (DELGADO; RIST, 2016).

<sup>9</sup> A Ciência ocidental ignora outros sistemas de conhecimentos, os quais estão baseados em saberes de povos indígenas e camponeses pelo mundo. Ou seja, a visão hegemônica da ciência ocidental (DELGADO; RIST, 2016).

<sup>10</sup> Conhecimento científico moderno usa os conhecimentos populares como um ponto de partida que requer uma atualização, e assim será “cuidado” pela ciência moderna que irá adequá-lo aos moldes aceitos como válidos (DELGADO; RIST, 2016).

<sup>11</sup> A sabedoria popular é essencialmente melhor do que a ciência ocidental, logo é negada toda e qualquer influência desse contexto, para que assim as práticas do conhecimento endógeno sejam preservadas em sua forma pura (DELGADO; RIST, 2016).

transdisciplinar promoverá a formação de pessoas conectadas à ação do aprender e assim adaptados aos processos de mudanças da vida, especialmente a profissional, buscando sempre movimentos de atualização (NICOLESCU, 2000b).

Além disso, é necessário “aprender a fazer”, que se relaciona ao desenvolvimento da criatividade pela aprendizagem, onde esse "fazer" significa abrir-se ao novo e a criação, produzindo indivíduos autênticos. Porém, para criar condições de realização desse ideal, é necessário suprimir um contexto já abordado aqui, as estruturas hierarquizantes, que são arbitrarias como as hegemonias, e que invisibilizam e limitam, pois controlam os limites da criação e do que é aceitável, impedindo o surgimento de novas ideias, logo, essa perspectiva transdisciplinar propõe a superação desse contexto (NICOLESCU, 2000b).

Acresce ainda que esse processo que se pauta no desenvolvimento da criatividade está ligado ao que Nicolescu chama de “pessoa interior”, o qual se refere ao pessoal de cada indivíduo, e que esse movimento deve estar em equilíbrio com o exterior, pois sem esse balanceamento, o “fazer” perde o caráter criativo e assume um de submissão e reprodução, que limita e perpetua as hierarquizações (NICOLESCU, 2000b).

Portanto, promover conceitos transdisciplinares no processo educativo relaciona-se diretamente aos debates que viemos construindo neste capítulo, onde observou-se que é necessário primar pelo desenvolvimento de estruturas que vão, abrir-se a variedades de saberes; reconhecer as pluralidades a fim de ter respostas coerentes aos problemas relacionados a elas; ter capacidade de aprender para acompanhar as transformações do mundo; eliminação das hierarquias de saberes para equiparar estruturas, e também promover a criatividade; reconhecer contextos hegemônicos e seus mecanismos de controle e manutenção; reconhecer os saberes populares/locais; e por fim, assimilar estas ideias para a promoção de uma formação profissional ecológica e transdisciplinar.

Partindo de todo debate conceitual apresentado aqui, nos apropriamos da ideia de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia para contribuir com as reflexões sobre as práticas educativas e formativas, nos cursos de bacharelado em Gastronomia das Universidades Federais do Brasil. Mas afinal, por que decidimos propor essa ideia?

Boaventura de Souza Santos (2005) aponta que os modelos públicos de Universidade, por não serem tão perpassados pelos valores do capital, como a busca do lucro, têm o intenso potencial de construir relações críticas e solidárias na formação de seus estudantes, promovendo assim uma cidadania ativa, e relacionando-se com aquilo que denominamos de Função Social.

Além disso, busca-se o mesmo posicionamento nas ações de pesquisa e extensão, de forma a fomentar uma nova relação entre Universidade e sociedade.

Sendo assim, reconhecemos esse ideal social presente na atuação da Universidade, e a partir do momento em que os cursos de Gastronomia se fazem presentes nesse espaço é necessário pensar como os mesmos se adaptarão a esse cenário. Deste modo, a partir do reconhecimento de estruturas hegemônicas limitantes dentro da Gastronomia, enxergamos nos bacharelados públicos a oportunidade de promover superações desses contextos, e assim fomentar uma atitude mais coerente com a função social da universidade, promovendo a Ecologia dos Saberes no Ensino de Gastronomia.

Além disso, observamos ser necessário reconhecer o privilégio da existência de cursos de Gastronomia numa estrutura de universidade pública, que possibilita sofrer menos incursões das problemáticas econômicas, e que pelo ideal de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promove o desenvolvimento de espaços em que a Gastronomia poderá ser pensada para além das questões mercadológicas e midiáticas, fato que consumo ao fazer parte desse sistema e poder desenvolver as ideias que confabulo neste capítulo.

Assim, retomamos alguns questionamentos feitos no início deste tópico, onde problematizamos se a Gastronomia se renderia a um sistema de conhecimento validador, ou se poderia promover o diálogo e o reconhecimento de contradições nesse cenário. Obviamente, não há uma resposta objetiva nesse momento, mas aqui fazemos a proposta da Ecologia da Gastronomia nos processos de formação profissional, assimilando-a como ideia propositiva para a superação dos contextos hegemônicos aqui abordados, e assim promover transformações no campo da Gastronomia, tanto acadêmico, quanto profissional, a partir do reconhecimento de estruturas limitantes, da promoção da ecologia da Gastronomia, e da hipótese de pela ecologia, promover a ação social das Universidades por meios destes cursos.

Portanto, reconhecer os bacharelados de Gastronomia nas universidades públicas é enxergar as potencialidades desses locais para o desenvolvimento da Gastronomia. E tendo ciência deste cenário, propomos o reconhecimento de estruturas que limitam a Gastronomia, e que conseqüentemente podem ser perpetuadas por formações que se estabelecem de forma monocultural. E por fim, apostamos no ideal conceitual da Ecologia no Ensino de Gastronomia, pautada nas premissas da ecologia de saberes e da transdisciplinaridade, para contribuir nos processos analíticos dessa pesquisa, e poder ao fim promover diálogos sobre as ausências e emergências dos cursos estudados a partir do nosso olhar ampliado sobre esse campo.

## **7. METODOLOGIA**

Este capítulo tem por objetivo a apresentação do caminho metodológico que irá orientar a presente pesquisa. Deste modo, organizaremos o capítulo em partes, nas quais abordaremos a contextualização da investigação do estudo, as bases metodológicas que irão nortear a pesquisa, os procedimentos adotados, a seleção dos materiais de análise e a apresentação do procedimento analítico escolhido.

### **7.1 Abordagem e delineamento da pesquisa**

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2014) se sustenta na lógica de interpretar os dados à luz das Ciências Sociais e, portanto, a autora descreve que esse é um método aplicado ao “[...] estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57).

Complementando a compreensão sobre o método qualitativo, Bauer e Gaskell (2002) apontam que a pesquisa social se baseia em dados sociais, aqueles inerentes ao mundo social, e que são constructos do processo de comunicação, de modo que os dados reconstruam uma representação da realidade social de um grupo social.

A autora Miriam Goldenberg (2011), em seu livro “A arte de pesquisar”, descreve inicialmente que a escolha de um caminho é feita pelo pesquisador quando o mesmo sabe aonde deseja chegar, de forma que o problema que se busca trabalhar seja aquele que vai determinar a forma como esse trabalho irá acontecer.

Dito isso, descrevemos de maneira sintética que a presente pesquisa tem como essência de seus objetivos o interesse em analisar as bases constitutivas dos cursos aqui abordados, e nesta categoria se enquadram importantes documentos como os Projetos Pedagógicos de Curso e os Currículos. Desta forma, apontamos que os nossos objetos de pesquisa não se definem somente nos cursos de graduação, mas também, e principalmente, nestes documentos que os estruturam. Portanto, tendo ciência desta lógica, este trabalho se delinea como uma pesquisa de análise documental.

### **7.2 A pesquisa de análise documental**

Como ponto de partida desta descrição metodológica, apontamos que a pesquisa de análise documental é compreendida como aquela que buscará reconhecer informações

existentes em determinados documentos, levando em conta uma estrutura prévia de questões e hipóteses de interesse daqueles que a desenvolvem (LÜDKE, ANDRÉ, 2015).

Os documentos como objetos de pesquisa se caracterizam de forma positiva como importantes fontes de informações capazes de fundamentar pensamentos e argumentações, pois concedem informações de forma natural, as quais são contextualizadas e, por conseguinte, concedem dados sobre seu contexto (LÜDKE, ANDRÉ, 2015).

No campo da educação, a pesquisa de análise documental tem ganhado espaço, principalmente aquelas que buscam estudar as transformações nas políticas educacionais, um contexto inerente a sociedade atual, e que tem potencializado essas iniciativas (FÁVERO, CENTENARO, 2019). Evangelista (2012) aponta que no âmbito das políticas educacionais destacam-se documentos como leis, documentos escolares, relatórios, livros, regulamentos e entre outros. A autora salienta que esses documentos se adequam a uma pesquisa documental na área da educação pois se caracterizam como bases estruturantes de normas e diretrizes, servindo normalmente como fonte primária para investigações em torno desses contextos.

Para Fávero e Centenaro (2019), o processo de pesquisar esses tipos de documentos fornecem possibilidades de capturar as “ideias mestras das diretrizes educacionais de um determinado tempo e conduz a investigação das origens, das tendências, das influências e das ressignificações envolvidas na elaboração dos documentos.” (p. 179). Para os autores, durante esse processo, é impreterível ter a consciência de questionar criticamente essas fontes, e ir além do que está posto, já que aquilo que é ausente por vezes é mais importante do que é aludido, ou seja, direcionar esforços para o dito e o não dito.

Portanto, a justificativa da escolha de uma pesquisa de análise documental se estabelece a partir dos objetos pesquisados no presente trabalho e das considerações feitas acima, de modo que, ao observar que os esforços analíticos estariam debruçados sobre documentos, como PPC e Currículos, buscou-se uma metodologia adequada, que legitimasse e desse mais valor as fontes de estudo deste trabalho.

### **7.3 O contexto do estudo**

Cellard (2008) aponta que, decidir quais serão os documentos estudados se define como o ponto de partida deste percurso metodológico, e que nesse momento deve-se ter a consciência de localizar documentos pertinentes, aferindo a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. Lüdke e André (2015) corroboram com esse direcionamento ao acrescentar que, nesse processo de seleção de documentos não há aleatoriedade, mas sim intencionalidade,

visto que essas escolhas carregam propósitos e estão intimamente ligadas aos objetivos e hipóteses dos trabalhos.

Portanto, a partir destas considerações, iremos caracterizar nosso contexto de estudo, o qual corresponde aos interesses do presente trabalho, para que assim possamos apresentar as informações que nos possibilitaram escolher e caracterizar a nossa amostra documental de forma coerente e justificável. A partir dos questionamentos que delinearão a construção desta pesquisa e das orientações iniciais de uma pesquisa de análise documental, nosso contexto de estudo está focado nos cursos de graduação em Gastronomia com modalidade de bacharelado que são oferecidos por instituições públicas de ensino, mais especificamente, por Universidades.

Compreendendo a ação de pesquisar como um experimento que busca se aproximar de um contexto complexo (WARDENSKI, 2016), buscamos averiguar o nosso contexto de estudo, para que assim possamos determinar os sujeitos da nossa pesquisa, e, por conseguinte tornar adequado o nosso critério para seleção dos documentos estudados. Portanto, após mapear o cenário de ensino superior da Gastronomia no Brasil, e assim identificar esses cursos e essas instituições, buscamos reconhecer quais poderiam ser as fontes de dados para as análises propostas nessa pesquisa.

Desta maneira, nosso contexto de pesquisa se concentrará nos cinco cursos de bacharelado em Gastronomia existentes em Universidades públicas brasileiras, as quais são:

Quadro 16: IES que oferecem formação de bacharelado em Gastronomia

| <b>Instituição de ensino</b>             | <b>Instituto/Departamento</b>           | <b>Vagas anuais</b> | <b>Ano de criação</b> |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Universidade Federal da Bahia            | Escola de Nutrição                      | 90                  | 2008                  |
| Universidade Federal da Paraíba          | Departamento de hotelaria e Gastronomia | 30                  | 2010                  |
| Universidade Federal do Ceará            | Instituto de Cultura e Arte             | 40                  | 2009                  |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro   | Instituto de Nutrição                   | 50                  | 2010                  |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco | Departamento de tecnologia rural        | 60                  | 2004                  |

Fonte: E-MEC (2020)

A escolha deste contexto de estudo se deu a partir do objetivo principal de analisar as bases constitutivas dos cursos de bacharelados em Gastronomia de IES públicas no Brasil, visto que a problematização de uma formação superior a partir do olhar da Função Social da

Universidade, só pode acontecer naquelas que gozam de tais princípios, as Universidades públicas, pautadas na premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, justificando assim o nosso recorte.

Com a definição deste contexto de pesquisa, foi feita, então, a escolha de analisar os projetos pedagógicos destes cursos, visto sua representatividade como documento base de um curso de graduação, e também os currículos por terem semelhante papel e por serem um desdobramento dos PPCs. A justificativa para essa escolha se baseia nas construções teóricas de Veiga (2004), que descreve uma concepção de PPC que marca sua importância e validade para um curso de graduação, destacando a credibilidade deste documento para a presente pesquisa. Portanto, de acordo com a autora:

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, **decidir sobre os focos decisórios do currículo** (objetivo, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento de ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de projeto político-pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo (VEIGA, 2004, p. 13).

De forma a complementar a descrição do caminho de uma pesquisa de análise documental, se faz importante compreender o que se caracteriza como um documento. Fávero e Centenaro (2019) destacam haver duas abordagens para compreender o que pode ser um documento. A primeira é a abordagem objetiva, que se baliza por premissas positivistas, e tende a estreitar a compreensão do que é um documento àqueles materiais escritos, oficiais e registrados, considerados únicos capazes de fornecerem uma pesquisa segura e válida. A segunda abordagem é a globalizante que irá ampliar essa compreensão para qualquer vestígio histórico ou informativo, sejam eles escritos, cinematográficos, visuais ou musicais (FÁVERO, CENTENARO, 2019).

A partir de Cellard (2008) complementamos a caracterização de um documento apontando que os mesmos podem ser definidos entre públicos ou privados. Segundo o autor, os documentos públicos se dividem em arquivados, como documentos governamentais (jurídicos, escolares, municipais e etc.), e em não arquivados, que são aqueles distribuídos e de fácil acesso, como revistas, periódicos e jornais. Já os privados são os que não tem domínio público, ou por serem controlados, como alguns documentos políticos, ou por serem pertencentes a indivíduos como diários e correspondências. Portanto, podemos caracterizar a amostra documental trabalhada nesta pesquisa como pública e arquivada, por se tratarem de documentos governamentais pertencentes a Universidades públicas.

A partir da abordagem objetiva da pesquisa documental aqui descrita, observamos que nosso trabalho se direciona para essa visão quanto aos tipos de textos utilizados, pois trabalhamos documentos escritos, oficiais e registrados. Porém, cabe destacar que não partimos para esse objeto pelo motivo de acreditar que esses são os documentos adequados para serem estudados cientificamente, mas sim porque eles se caracterizam como aqueles que podem contribuir para engendrar e trabalhar nossos questionamentos, escolhidos por sua natureza adequada aos nossos objetivos.

Assim, direcionamos nossa compreensão a uma abordagem globalizante, não somente pela forma de compreender os documentos, mas sim pelo delinear do processo de fazer esta pesquisa. Esteban (2010) aponta que essa abordagem parte de uma visão epistemológica construcionista, que descarta o sentido de um ideal objetivo aguardando ser encontrado, para considerar que os significados são compostos na interação com o real, ou seja, os conteúdos não são descobertos, mas sim construídos. Cabe destacar que, esta concepção age diretamente sobre a relação entre o sujeito e a pesquisa, ponto que abordaremos no tópico seguinte.

#### **7.4 Procedimentos de pré-análise e proposta de análise**

O caminho analítico deste trabalho segue as orientações metodológicas para uma pesquisa de análise documental apresentadas por Cellard (2008). Para o autor, além de saber compor suas fontes documentais de maneira coerente e representativa, é essencial avaliar de forma adequada e crítica a documentação selecionada. Deste modo, Cellard (2008) orienta que essa apreciação crítica se caracteriza como a primeira etapa de uma análise documental, a qual é denominada pelo autor como “análise preliminar”, e que se divide em cinco dimensões analíticas, as quais foram trabalhadas nesta pesquisa, e estão apresentadas no capítulo “Análise Documental Preliminar”.

A primeira delas é a do Contexto. Para uma análise documental é necessário ter ciência do contexto no qual os documentos analisados foram produzidos, levando em conta a época em que foi elaborado, e a quem ou para o que foram destinados, seja esse contexto longínquo ou recente. Para Cellard (2008), conhecer o contexto, seja ele político, social, cultural ou econômico, no qual tais documentos foram produzidos possibilita a apreensão de conceitos, ideais, intensões, argumentações, e também identificar pessoas e grupos sociais aos quais ele faz referência. Deste modo, buscou-se tais informações ao longo dos documentos, avaliando seus objetivos e justificativas. Por se tratarem de documentos institucionais de registro de

criação destes cursos, a dimensão política que proporcionou essa gênese também foi considerada.

A segunda dimensão corresponde às autoras ou aos autores dos textos. Numa pesquisa de análise documental é impreterível conhecer quem foram as pessoas que conceberam os documentos analisados, para ser minimamente possível conhecer, ou por vezes inferir, sobre seus motivos, interesses, a quem se dirigem, e quem ou o que representam. Trazer à luz as identidades dos autores ou autoras viabiliza uma melhor avaliação da credibilidade desses documentos, possíveis interpretações dos textos inerentes as ações desses sujeitos, e direcionamentos teóricos (CELLARD, 2008). Observou-se se tais indivíduos estavam registrados nesses documentos ou não, quantos eram, se eram divididos em grupos, e suas respectivas profissões e áreas de atuação.

A terceira dimensão é a da autenticidade e confiabilidade do documento. Esta etapa refere-se à garantia da segurança dos objetos estudados em uma pesquisa documental, levando em conta fatores como a sua origem e a fidedignidade de seus autores quanto ao domínio do que foi produzido. Porém, para a presente pesquisa, dentro desta dimensão, cabe somente a reflexão sobre a origem e autenticidade dos documentos, pois mesmo que seja algo pouco passível de problemas, é indispensável verificar e garantir a procedência dos documentos analisados (CELLARD, 2008).

A quarta etapa refere-se à natureza dos documentos. Cellard (2008, p.302) afirma que “não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo”. Para a pesquisa documental é necessário compreender a natureza dos documentos para que assim possa ser feita uma adequada compreensão das suas intencionalidades, forma e conteúdo. Buscou-se então, descrever a natureza desses documentos, sua origem e definição, a fim de garantir adequada interpretação do mesmo.

A quinta e última dimensão é a referente aos conceitos-chave e a lógica interna do texto. Cellard (2008) aponta que nessa etapa é necessário estar atento a forma como o texto se apresenta e sua estrutura e lógica interna, buscando os conceitos-chave apresentados por eles, assim como o contexto em que os mesmos são empregados, principalmente quando são feitas comparações de documentos de natureza semelhante, como o caso da presente pesquisa. Afim de expressar a intencionalidade da pesquisa documental, buscou-se nesse momento apontar as estruturas conceituais que irão corresponder aos interesses da pesquisa. Além disso foram levantadas semelhanças conceituais entre os documentos, destacando termos e ideias que possuem o mesmo entendimento, porém são apresentados de maneira diversa entre eles.

Por fim, após esse procedimento preliminar, partimos então para a descrição da proposta analítica que este trabalho adotou. Como já abordado, a presente pesquisa segue os delineamentos metodológicos de Cellard (2008) para uma pesquisa de análise documental, baseando seu percurso nestes dois momentos complementares, a pré-análise e análise. Como já descrevemos esse momento preliminar, nos dedicaremos agora ao próximo estágio, apontado por Cellard (2008) como o momento em que iremos:

[...] reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (p. 303).

Nesta etapa de análise, adotaremos, também, um direcionamento inspirado no pensamento dialético, um processo no qual voltamos nosso olhar para o indissociável e inseparável, os antagonismos, as concorrências e as complementaridades, num movimento que vai da dialética à dialógica, processo esse que foi iluminado pelas reflexões de José Paulo Netto (2011) sobre o método de Marx. Para Marx (1968 apud NETTO, 2011) o pesquisador deve “apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (p. 25). Cabe nesse momento salientarmos importantes questões inerentes a esse processo analítico, e que estão diretamente ligadas à relação entre pesquisador, objeto e teoria.

A primeira delas é a postura e relação do pesquisador com seu objeto. Netto (2011) descreve que o processo de construção teórica se dá pelo movimento do conhecimento real do objeto, para o plano ideal do pensamento do sujeito que pesquisa, e de acordo com o autor isso requer uma postura ativa do mesmo “para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica” (p. 25), sem pretender uma neutralidade.

Lüdke e André (2015) abordam como característica da pesquisa qualitativa em educação o fato de que os dados não se projetam diretamente aos pesquisadores, assim como esses também não partem para essa busca sem bases, e por isso não deve se esperar uma separação nítida na relação entre o pesquisador, o seu objeto, e os frutos dessa relação, ou seja, assim como Netto (2011) relata, não se espera neutralidade ou passividade do pesquisador, pois o mesmo está imbricado neste processo.

Complementamos esse contexto – principalmente para afirmar a adequação do método a esse trabalho – apontando que a pesquisa documental na educação possui intencionalidades e exige posicionamentos, pois os documentos demandam uma postura dinâmica do pesquisador, pois ele o explora, organiza e analisa, e por isso exigir a neutralidade nesse momento é algo impraticável (EVANGELISTA, 2012). Deste modo, destacamos que:

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 57)

Fávero e Centenaro (2019) descrevem que a relação entre pesquisador e objeto em uma pesquisa documental sintetiza o processo de construção de conhecimento, o qual, além de carregar as determinações de ambos, é necessariamente interposto pela teoria. Netto (2011) aponta que, para Marx, ao longo dessa ação de apreender durante o pesquisar, os sujeitos devem ter ao seu dispor sua totalidade de conhecimentos teóricos, além de dotarem de criatividade e imaginação. Cellard (2008) contribui com essa conjuntura ao descrever que esse momento de soma de ideias entre sujeito, objeto e teoria, proporciona a construção de um raciocínio explicativo, que demanda do pesquisador imaginação e intuição, momento esse qual o autor denomina de sincronicidade.

Portanto, como síntese desse contexto descrito, apontamos que nossa maior inspiração analítica no pensamento dialético se encontra nos conceitos de contradição e abstração, essenciais para o procedimento de análise. Deste modo apontamos que:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável-aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (NETTO, 2011, p. 44).

Situamos esta ação de abstrair como cerne do processo analítico, que se relaciona diretamente com o que Cellard (2008) aponta como sincronicidade. Isto posto, Netto (2011) sintetiza o que concerne esse método indicando que:

Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método* (NETTO, 2011, p. 42).

Já a ação da contradição concerne em um processo de busca por superação, um movimento de crescente complexidade, visto que é necessário compreender o mundo como um conjunto de processos (NETTO, 2011), ou seja, dinamizar esta pesquisa por meio de contradições significa proporcionar esse movimento de busca a superação, pois entende-se que não existe um contexto acabado, mas sim uma totalidade viva disponível para ser estudada e trabalhada.

## 7.5 Categorias de análise

As categorias de análise desta pesquisa emergiram do contato inicial com o texto, do desenvolvimento da análise preliminar inspirada por Cellard (2008), e também da construção da proposta teórica de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia como nossa lente de estudo. Lüdke e André (2015) apontam que o processo de construção de categorias consiste na apreensão de conceitos e ideias-chaves dos documentos, a partir do exame exaustivo dos mesmos, e que são concebidas de forma indutiva a partir do arcabouço teórico apreendido para a pesquisa. Para as autoras, embora esse seja um processo de indução, a criação destas divisões não é simples, pois mesmo que possam ser concebidas preliminarmente, as mesmas tendem a se modificar ao longo do estudo, fruto da dinâmica entre a teoria e a empiria, e foi exatamente desta maneira que seguimos, tendo categorizações iniciais, mas que foram se transformando e se construindo ao longo da exploração dos documentos.

Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE, ANDRÉ, 2015) apresentam adequada síntese metodológica a respeito deste processo. Para os autores, o processo de construção de categorias começa no exame inicial do material, quando, à luz da teoria, busca-se a recorrência de temas, observações e comentários, as quais irão estabelecer os agrupamentos primeiros. Além disso, Lüdke e André (2015), a partir do estudo de Guba e Lincoln, descrevem que, após essa gênese, é necessário avaliar tais categorias, pois elas devem refletir os propósitos da pesquisa, e também seguir critérios de “homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade” (p. 51), ou seja, as categorias devem ser internamente coerentes quanto aos seus conteúdos, ao mesmo passo que devem estabelecer diferenças claras entre si; elas devem proporcionar a organização do maior número possível de dados, e serem estabelecidas de forma coerente a ponto de expressar sentido para os atores externos quando sofrerem passar por uma avaliação.

Por fim, após essa organização, é necessário voltar aos documentos de maneira a enriquecer esse sistema. Em um movimento de retorno, baseado em suas categorias construídas, o pesquisador retoma o exame dos textos, para aprofundar suas inferências, aumentar seu conhecimento e explorar ainda mais seu material, tendendo a promover novas associações, combinações e reorganizações (GUBA, LINCOLN, 1981 apud LÜDKE, ANDRÉ, 2015). Portanto, descrevemos esse caminho como aquele que foi adotado na presente pesquisa, o qual nos possibilitou a construção de categorias.

Deste modo, tendo como ponto de partida a nossa lente de pesquisa e o estudo inicial dos documentos, foi feita a divisão da análise em duas grandes categorias. A primeira é aquela

relacionada ao contexto apresentado como Monocultura no Ensino de Gastronomia, e que aqui chamaremos de Ausências, e a segunda se baseia na proposta de Ecologia no Ensino de Gastronomia e recebe o termo Emergências, perspectivas ligadas diretamente aos referências de Boaventura utilizados na pesquisa.

Então, nossas duas grandes categorias são as Ausências e as Emergências desses documentos, a primeira ligada a perspectiva de monocultura, e a segunda a de ecologia. Porém, dentro dessas duas categorias se encaixam subcategorias temáticas, relacionadas aos assuntos específicos que as compuseram, ou seja, temas presentes no texto que alimentaram a construção das análises dessas categorias, os quais são: (i) Projeções do papel social da formação; (ii) Influências da ação do mercado; (iii) Projeções sobre pesquisa e extensão; (iv) Valorização da cultura regional/nacional; (v) Perpetuação de contextos hegemônicos da Gastronomia; (vi) Perspectivas contra hegemônica; e (vii) Dimensões de Gestão e avaliação.

## **8. ANÁLISE DOCUMENTAL PRELIMINAR**

Aqui apresentaremos o detalhamento dos conteúdos das categorias de pré-análise propostas por Cellard (2008). Esta etapa se tornou fundamental para a pesquisa, devido às informações que a mesma trouxe para o trabalho, se aproximando de desempenhar um papel de uma fundamentação teórica, já que fomenta a coerência e contextualização no diálogo proposto.

### **8.1 A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto**

Primeiramente aponto que os documentos investigados se caracterizam por serem documentos oficiais, já que são textos produzidos com o objetivo que registrar bases políticas e curriculares de cursos de graduação em Gastronomia de cinco diferentes universidades públicas do Brasil, logo, sua natureza se caracteriza como um documento com linguagem formal, focado em descrever as premissas, ideias, projeções e estrutura dos cursos de formação aos quais se referem. Destaco também que dos cinco documentos, três são versões atualizadas – UFC, UFRPE e UFPB – e dois ainda são as versões originais do momento de criação dos cursos – UFRJ e UFBA. Acrescenta-se que os mesmos foram adquiridos de fontes adequadas e seguras, como os sites institucionais dos cursos ou pelo contato com gestores dos mesmos, desta forma consideramos tais objetos autênticos e confiáveis.

Como abordado neste trabalho, conhecer a natureza de um documento é fundamental para telo como fonte de uma pesquisa, pois é a partir dela que pode ser feita uma adequada compreensão das suas intencionalidades, forma e conteúdo, e para a presente pesquisa, entender a natureza desses documentos é uma forma de valoriza-los como fontes de estudo, destacando a sua adequação ao propósito deste trabalho. Dessa forma, é importante demarcar a compreensão que temos sobre um PPC e um Currículo, que estarão ligadas diretamente a forma como estes serão analisados.

Assim, começo descrevendo uma peculiaridade quanto a forma como esses documentos são nomeados. No campo da educação, especialmente na formação básica, um outro termo é conhecido, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se resume numa visão de indissociabilidade entre um projeto pedagógico de formação educativa e uma concepção política de formação cidadã, marcando intencionalidades e compromissos (VEIGA, 2004). No caso dos documentos aqui estudados é utilizado o termo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que é a nomenclatura prevista por todos os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) ou Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das suas respectivas instituições, já que esses PPCs, em tese, deverão responder diretamente às demandas colocadas por estes outros documentos.

A priori, não é possível afirmar que a ausência do termo “político” se refletiria na falta de tal consciência nesses documentos, e isto não será foco de debate dessa pesquisa. Então, seguiremos sem propor uma diferenciação entre essas nomenclaturas, utilizando o termo PPC para se referir aos documentos, pois é a forma como eles se apresentam, mas iremos compreender a sua natureza a partir das reflexões da autora Ilma Passos Alencastro Veiga (VEIGA, 2004) sobre o PPP no ensino superior, assumindo aqui as duas formas como sinônimos. Sendo assim, o texto se dedica agora a apresentar essa abordagem que completa o sentido desses documentos para o trabalho.

Parto inicialmente de uma compreensão básica sobre o que é um projeto, entendendo-o como aquilo que se orienta para o futuro, que projeta, ou seja, se relaciona com o tempo que está por vir (VEIGA, 2004). Essa projeção de futuro se alinha a perspectiva de utopia defendida por Santos (2002, p.278), que a descreve como “a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece lutar”. Assim, compreender essa dimensão utópica para um PPP é assimilar uma ideia de futuro, uma possibilidade que se traduz no caráter político da educação, reforçando o papel social da Universidade e de um PPP voltado para a transformação social, e que deve primar pela coletividade no seu desenvolvimento para promover o pertencimento e legitimidade dentro de sua comunidade educativa (VEIGA, 2004).

Para alcançar esse potencial de transformação é necessário ter consciência e intencionalidade na elaboração desses documentos, pois a ausência delas promove a elaboração de um PPP com caráter utilitarista e técnico, vazio de ação político-educacional. Para Veiga (2004), a consciência e intencionalidade do PPP como instrumento de ação política deve alinhar-se a uma perspectiva de adequação a uma realidade de quebra de paradigma, sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, como por exemplo os postulados de Boaventura de Sousa Santos que embasam essa pesquisa. Será isso, então, o que poderá dar a potencialidade de construir um projeto apropriado a uma visão de mundo mais adequada, projetando uma ação cidadã e pleno desenvolvimento pessoal e profissional, superando totalmente uma função utilitarista.

Pensar o PPP dentro desse aspecto técnico se relaciona com o que Veiga (2004) chama de PPP como modismo, onde modismo está associado a uma ideia de assimilação superficial que compromete a plena realização do projeto pedagógico, alinhado a expectativas burocráticas de fazer por ser obrigado, sem consciência. Esse modismo é normativo, dita regra, regula e tem

base em cobranças/obrigações. É autoritário e implantado de forma burocrática por um sistema, fazendo a sua aplicação mera execução técnica e quantificável. A autora (2004) aponta que, se assim continuar sendo feito serão fortalecidas cada vez mais as racionalidades burocráticas, ou seja, um PPP de modismo reforça as estruturas não adequas aos tempos atuais de complexidade, ou como no caso deste trabalho, pode corroborar e perpetuar as hegemonias, pois ele é excludente, não prevê participação democrática, e não possui caráter político.

Em contra partida é proposto uma perspectiva de PPP como inovação, que vai buscar uma relação antagônica ao que o modismo produz. Para Veiga (2004) o PPP pela ótica da inovação, busca fomentar uma ideia de ruptura com o status quo, e a unidade entre teoria e prática a partir do trabalho coletivo e solidário, importantes nuances para a construção da legitimidade do projeto. Sendo assim a autora nos diz que:

O projeto político-pedagógico na ótica da inovação deverá conduzir a uma ruptura com práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno conflitual, o que significa "atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade" (Gadotti 1994, p. 579). Assim, construir um projeto pedagógico inovador significa enfrentar o desafio da transformação na forma de gestão exercida pelos interessados, o que implica reorganizar seu processo de trabalho pedagógico e repensar a estrutura de poder (VEIGA, 2004, p.19).

Esse caráter transgressor entendido pela perspectiva inovadora de PPP se traduz para essa pesquisa como o caminho pelo qual compreende-se ser possível atingir uma realidade de promoção de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia. Buscar essas rupturas significa reconhecer as estruturas limitantes e ter ação contra-hegemônica, por isso assimilamos a fundo essa perspectiva para o diálogo proposto pelo trabalho, a fim de reconhecer também os desafios de transformação e trabalho pedagógico inerentes a construção dessa realidade, pois "a inovação não é ruptura total: ela se dá em processo de transição, em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade" (VEIGA, 2004, p. 21).

Um ponto importante do PPP com inovação é sua qualidade política, que se relaciona diretamente com a função social da Universidade. A partir disso, Veiga (2004) nos apresenta a ideia de um PPP inovador baseado no caráter emancipador e argumentativo da epistemologia da ciência emergente, que busca fomentar nos projetos uma maior comunicação e diálogo com as práticas/saberes/conhecimentos locais e com os grupos aos quais estes fazem parte. Inovar nesse contexto é se contrapor as formas instituídas e as estruturas de poder, conduzindo um processo que vai da periferia para o centro, de baixo para cima, partindo da compreensão de que essa "inovação não pode ser confundida com evolução, reforma ou invenção" (VEIGA, 2004, p.21), mas sim como o fortalecimento das ideias emergentes e alternativas da realidade.

Um outro aspecto importante, mas que será apresentado sucintamente é a respeito do que Veiga (2004) fala sobre a necessidade de indissociabilidade entre o instituído (lei, norma, regra) e o instituinte (comunidade acadêmica) do contexto educativo, duas dimensões que fazem parte do processo de construção de um PPP. Esse apontamento é feito em referência a conjunturas comuns de elaboração de projetos pedagógicos que são normatizados e instituídos por órgãos centrais da administração educacional (modismo), sem conexão com sua comunidade (instituinte). Para a autora o processo de participação democrática da coletividade é a chave para essa indissociabilidade, principalmente quando se busca a inovação.

É com base no trabalho coletivo de todos os envolvidos que se dá o projeto político-pedagógico instituinte. Ele ocorre na medida em que se analisam os processos de ensinar, aprender e pesquisar, as relações entre o instituído e o instituinte, o currículo, entre outros, a fim de compreender um cenário marcado pela diversidade. Como vemos, o projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituinte possibilita a ampliação dos saberes (VEIGA, 2004, p.25).

Sendo assim, destacamos a importância do trabalho coletivo e do senso comunitário e democrático na elaboração desses documentos, a fim de que os mesmos sejam parte do instituinte e tenham legitimidade perante a sua comunidade, fazendo com que o seu planejamento seja compreendido e assimilado de melhor forma.

Por fim, o último aspecto importante a ser destacado para a nossa pesquisa sobre a natureza do PPP é sobre o processo de investigação inerente ao seu caráter de projeto. Sendo assim destacamos que “a investigação é um elemento impulsionador do projeto pedagógico e da inovação” (VEIGA, 2004, p.28), a atitude investigativa promove o PPP inovador, pressupondo a construção de espaços de reflexão coletivo, plural e transparente, da mesma maneira que o projeto pedagógico inovador irá prever as estruturas de investigação relacionada aos seus postulados e objetivos. Ou seja, tão importante quanto produzir é acompanhar e avaliar esses projetos e a realidade a qual ele faz parte.

Importante salientar que, como abordado nesse trabalho, a sociedade atual vive momentos de crise na educação pública, e no contexto da Universidade destacamos as inserções de valores neoliberais de mercado, que precarizam as estruturas e relações de trabalho, e que aqui se apresentam como um obstáculo para o desenvolvimento desse ideal de PPP suscitado.

As reflexões da autora Ilma Passos Alencastro Veiga, foram intensivamente referenciadas por conta da sua sincronicidade com os objetivos e valores dessa pesquisa, ao passo que nos dá uma importante compreensão sobre a natureza desse documento e a forma

como escolhemos olhar para eles, principalmente quando associamos às propostas teóricas expostas nesse trabalho.

Quando definimos os PPC como nossas fontes documentais, uma outra parte também irá compor essa pesquisa, pois a mesma integra o corpo de um PPC, que é o currículo. Dessa forma acredita-se ser necessário marcar a natureza desse documento para essa pesquisa.

O Currículo como um objeto de estudo é explorado por diferentes Teorias, ou seja, diferentes discursos sobre o que deve ser o Currículo e quais transformações ele deve proporcionar em quem o vive. Para isso, os Currículos são definidos e moldados de acordo com os princípios e os objetivos que essas teorias apresentam. Dessa forma, essa variedade de teorias se dá devido a uma questão central nas discussões de Currículo, que é a definição de qual conhecimento deve ser ensinado, isto é, priorizado. Portanto, para formular essas estruturas curriculares, cada uma dessas vertentes se apropria, de forma única, de aspectos relacionados a natureza da humanidade, dos conhecimentos, das culturas, do aprendizado, e da sociedade, e a partir desse contexto cada um desses discursos desenvolvem seus critérios para justificar as suas escolhas na constituição de um Currículo (TADEU, 2007).

Porém, o que é Currículo? De acordo com Tadeu (2007) propor uma definição de Currículo é uma difícil tarefa, já que estes são como fatos históricos e estão diretamente ligados aos contextos em que se inserem, e além disso o autor afirma que a diversidade de teorias sobre Currículo apresentam uma multiplicidade de significados e objetivos, e que muitos paralelos podem ser propostos nas discussões de Currículo, como identidade, cultura, ideologias e poder, que são variáveis que atuam na constituição do que pode ser considerado válido ou não para um Currículo.

Entretanto, mesmo partindo desta realidade de múltiplos significados, é possível apresentar um panorama semelhante a todas as visões existentes sobre o que é Currículo, destacando que se trata de um dispositivo constituído de elementos culturais adotados como norteadores de processos variados, e que irão estar diretamente ligados aos interesses de grupos detentores de poder (MOREIRA E CANDAU, 2007). A autora Maria Inez Salgado de Souza, também contribui para essa compreensão ao destacar que:

Primeiramente, o Currículo é um espaço de poder, um campo de lutas, em seguida, que esse é um espaço político. Assim aprendemos que o Currículo é uma construção social e que, portanto o importante é perguntar “que conhecimentos são considerados válidos” para uma determinada sociedade. (SOUZA, 2004).

Dessa forma, ao elucidar as questões de poder presente no Currículo, cabe citar Michael Apple (1999) que sustenta que conflitos e disputas são eventos intensos na competição por

hegemonia dentro dos processos de construção de Currículos. Sacristán (2000) também contribui para essa definição destacando Currículo como:

[...] uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O Currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁ, 2000, p.15-16)

Portanto, mesmo compreendendo a complexidade que existe em torno de o que é um Currículo, para o presente trabalho cabe entender o Currículo como uma parte constituidora de processos de formação, e que o mesmo é passível de sofrer influências de contextos externos que exercem poder sobre o mesmo, e que definem estruturas de acordo com seus interesses e objetivos.

## 8.2 Contexto

Pensar o contexto em que esses documentos foram produzidos necessariamente precisa estar ligado a natureza dos mesmos. Os PPC e seus respectivos currículos se caracterizam como documentos coletivos e estruturantes, como aqui já abordado, e por isso pensar o seu contexto significa pensar quais foram as forças que possibilitaram a produção dos mesmos e conseqüentemente a criação dos seus referentes cursos.

Deste modo, destacamos inicialmente um dos mais relevantes contextos, que é o surgimento e atuação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi uma política elaborada e desenvolvida durante o governo do Presidente Lula, que tinha o objetivo principal de promover uma expansão quantitativa e qualitativa das universidades federais brasileiras. Ela foi instituída pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, buscando pela sua concretização o desenvolvimento econômico e social pela ação estratégica das universidades (BRASIL, 2007a).

Esse programa, que foi uma ação ligada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), teve como objetivo fomentar a construção e reforma de estruturas para possibilitar as universidades a: garantia de condições adequadas para ampliar o acesso e também a permanência no ensino superior; comprometer-se com inovações acadêmicas visando maior qualidade; integrar os diferentes níveis de ensino; possibilitar um aproveitamento adequado dos recursos humanos assim como das estruturas físicas; e de promover a interiorização das instituições federais de ensino (BRASIL, 2007a; 2007b). Deste modo, o decreto define que:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a

ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007a).

Devemos entender a expansão como o processo, não só de investimentos nas estruturas existentes, mas também de criação de novos cursos, o que conseqüentemente demanda a construção ou adequação de espaços, contratação de professores e de profissionais técnicos. Portanto, foi esse programa de investimento no sistema federal de ensino superior, que possibilitou a gênese da maioria dos cursos aqui descritos. Mencionamos “maioria” pois o bacharelado da UFRPE foi concebido antes do REUNI, o curso foi iniciado em 2005, dois anos antes do início das atividades do programa, logo não foi criado a partir do mesmo.

Os cursos da UFRJ, UFBA, UFPB e UFC foram constituídos com o fomento do REUNI, e estas informações estão descritas em seus respectivos documentos, relatando o início das atividades de planejamentos dos cursos, a partir do momento em que suas universidades adotaram o programa e passaram a abrir editais e disponibilizar recursos para essa expansão.

Um outro componente desse cenário de Contexto dos documentos da pesquisa é aquele referente a bases legais de construção e avaliação dos mesmos. Nesse momento me refiro a estruturas normativas que dão diretrizes para a construção desses documentos.

Deste modo, destaco como maior referência desse ponto a lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que a partir do trabalho coletivo entre Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

De acordo com a lei que o instituiu, o SINAES tem como finalidade a:

[...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O CONAES é o órgão que coordena e supervisiona o SINAES, ou seja, é a partir de sua atuação que é posta em prática as normas estabelecidas por esse sistema, e juntamente com o INEP e o DEAES mobiliza as estruturas avaliativas das instituições e de seus cursos, instituindo as modalidades de: Avaliação de Cursos, Avaliação Institucional Externa e Autoavaliação Institucional e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (PICAWEY, 2008).

Toda essa estrutura supracitada compõe esse sistema de avaliação do ensino superior, que não se refere somente a apreciação de cursos e instituições existentes, mas também a todos os processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação

de reconhecimento, uma relação complexa entre criação e avaliação (PICAWEY, 2008). E para esta pesquisa esse sistema se firma como um Contexto por ser o responsável em nortear a criação e avaliar os documentos dos cursos que são objetos deste trabalho.

Os documentos relacionados aos processos de avaliação do SINAES são o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nos atemos nessa pesquisa somente aos PPCs e os currículos, mas ao abordar o tema Contexto, é importante marcar a existência do PPI e PDI, que são documentos institucionais, relativos as IES de modo total e não ao um curso especificamente, e apontar a essência de sua existência como bem descreve Picawy (2008) ao afirmar que:

O PDI traz a caracterização geral da IES em caráter descritivo, denso, nomeando parte a parte toda a constituição administrativa, pedagógica e de pessoas que determinam o perfil da IES. Do PDI emanam as diretrizes norteadoras do agir institucional, conjuntamente ao Regimento que o apoia nas orientações nucleares. O PPI vem trazendo o conjunto referencial da IES com relação às suas opções pedagógicas, descrevendo suas concepções na área da educação, buscando orientar o desenvolvimento acadêmico geral da IES. O PPI é o documento institucional que reúne todos os cursos oferecidos na IES, caracterizando-os, sucintamente, de modo a organizar a rede das macro perspectivas das áreas do conhecimento; também constitui bases teóricas e legais ao desenvolvimento e organização dos PPCs. (PICAWEY, 2008, p. 97).

Deste modo, destacamos que o PPI e o PDI também representam um Contexto para os documentos aqui analisados, primeiramente pelo PPI determinar de forma direta a criação e organização dos PPCs de sua respectiva instituição, e segundo que como previsto no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (BRASIL, 2017) faz parte da avaliação dos PPCs a verificação da articulação do mesmo com os documentos pedagógicos institucionais, o PDI e PPI, destacando a necessidade de haver sintonia e coerência entre esses documentos. Dito isso, destacamos também que três dos cinco documentos analisados foram elaborados em contextos de atualização, no qual suas comunidades acadêmicas observaram a necessidade de adequação e reelaboração de seu projeto.

Por fim, ao citar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, cabe destacar um aspecto muito importante, que é a ausência de DCNs para o curso de Gastronomia. Isso se coloca como preocupação pois grande parte da estrutura avaliativa deste instrumento é balizada pelas DNCs, ou seja, visa analisar a partir das diretrizes. As DCNs são fundamental peça no processo de criação e avaliação, elas surgiram para substituir o currículo mínimo e estabelecer o contexto de competências, relativos a cada tipo de formação.

Dessa forma, esse Contexto referente a esfera avaliativa e de criação, se apresenta como uma elucidação para compreender as estruturas prévias que irão influenciar diretamente na

construção dos documentos estudados, e mesmo que aqui não exista o objetivo de expandir a compreensão dessa relação de influências incluindo os documentos institucionais na pesquisa, é de suma importância apontarmos tal aspecto como componente da esfera do Contexto.

Por fim, apontamos como um outro importante Contexto, o cenário da Gastronomia no Brasil que ao longo das últimas décadas ascendeu socialmente e está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, principalmente após a exploração da profissão e suas práticas pelas mídias em geral. Isso se apresenta nesses documentos como uma proposta destes estarem se adequando às novas demandas da sociedade por profissionais mais capacitados na área gastronômica, consequência da sua expansão e também do crescimento do mercado de alimentos e bebidas, hoteleiro e turístico.

A presença de forças do mercado na construção de cursos em Gastronomia é algo comum, como já abordamos nesta pesquisa, a busca por adequação da formação para a atuação em um mercado de trabalho descrito como exigente e em constante desenvolvimento é uma descrição recorrente nos documentos avaliados. Para estes, referenciar esse contexto é sempre plausível para justificar a sua existência.

O PPC da UFC, por exemplo, descreve que o mercado gastronômico da cidade em que se encontra, Fortaleza, é considerado em crescente desenvolvimento, e apresenta características como restaurantes de “alta” Gastronomia chefiados por profissionais formados em outros estados e em tecnólogos, um forte mercado turístico, e uma rede de empreendimentos que, embora seja considerada em ascensão, não atende a uma expectativa de um serviço descrito no PPC como diferenciado, o qual é colocado como uma demanda natural do turismo da região (UFC, 2020). Assim, o documento aponta essa conjuntura como uma realidade imbricada em sua construção, e que se apresenta como uma das justificativas da existência do mesmo.

O documento da UFRJ também segue semelhante direcionamento, destacando o desenvolvimento do setor de alimentação fora do lar na cidade do Rio de Janeiro, e acrescenta também que pensar os megaeventos que aconteceriam nos anos seguintes ao surgimento do curso – Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas e Paraolimpíadas (2016) – como potencializadores de oportunidades para a área da Gastronomia e que essa formação deveria se preparar para tal (UFRJ, 2010).

Essa construção de uma relação entre o mercado de trabalho e as formações em Gastronomia é um contexto recorrente em nossos debates da pesquisa. Já sabemos que desde a origem dessas formações o mercado de trabalho é uma força relevante no seu processo de construção (SANTOS, RAMOS, CORDEIRO, 2021). Entender essa conjuntura como contexto

de produção desses documentos é tomar consciência das nuances de poder contidas nessa relação, que não vão só ditar aquilo que essas formações irão ensinar, mas principalmente aquilo que não será ensinado, um debate que seguiremos mais a fundo nos próximos capítulos do trabalho.

Portanto, como contextos mais abrangentes, destacamos o REUNI, o SINAES, e o mercado da Gastronomia, que se fizeram presentes de maneira geral, e se conectam diretamente com o processo de desenvolvimento dos mesmos.

### 8.3 Autoras e autores

Os documentos utilizados como fontes de estudo nesta investigação são naturalmente concebidos por grupos de indivíduos, um aspecto inerente a natureza dos mesmos. Logo, buscamos como autores e autoras, as pessoas descritas e registradas nesses documentos como pertencentes às comissões de trabalho ou comissões de organização.

Inicialmente verificamos a presença de determinados dados nestes documentos, e após isso, descobriu-se que dos cinco cursos estudados, um não traz os dados a respeito de quais foram as pessoas envolvidas em sua elaboração, que foi o da UFPB. Portanto, descrevemos que essa categoria foi analisada somente nos PPC da UFRPE, UFBA, UFRJ e UFC. Como os dados sobre os autores não estavam presentes em um dos documentos, foi feito o contato com a instituição para de alguma forma ter acesso a essa informação, porém não foi possível obter os dados.

Com isso, passaremos à apresentação dos dados referentes aos quatro documentos, os quais estão descritos e organizados exatamente como em suas origens, e serão expostos por meio das tabelas a seguir.

Quadro 17: Autores e autoras do PPC da UFRPE.

| <b>Autores e Autoras do PPC – UFRPE</b> |                                          |
|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Comissão de elaboração</b>           | <b>Apoio Técnico Pedagógico</b>          |
| Amanda de Moraes Oliveira Siqueira      | Ana Carolina Moura Sobral                |
| Edenilze Teles Romeiro                  | Camila da Conceição Papa Pessoa da Silva |
| Ericka Maria de Melo Rocha Calábria     | Maria do Socorro Valois                  |
| Leonardo Pereira de Siqueira            | Rosaline Conceição Paixão                |
| Luciana Leite de Andrade Lima Arruda    |                                          |

Fonte: (UFRPE, 2018).

Quadro 18: Autores e autoras do PPC da UFBA.

| <b>Autores e Autoras do PPC – UFBA</b> |                       |
|----------------------------------------|-----------------------|
| <b>Comissão de elaboração</b>          | <b>Colaboradores</b>  |
| Márcia Regina da Silva                 | Iracema Santos Veloso |

|                           |                              |
|---------------------------|------------------------------|
| Marilena Pacheco Assunção | Lígia Amparo da Silva Santos |
| Roseanne Porto Dantas     |                              |
| Viviane Sahade            |                              |

Fonte: (UFBA, 2008).

Quadro 19: Autores e autoras do PPC da UFRJ.

| <b>Autores e Autoras do PPC – UFRJ</b> |                             |
|----------------------------------------|-----------------------------|
| <b>Comissão de trabalho</b>            | <b>Assessora pedagógica</b> |
| Nilma Morcerf de Paula                 | Victoria Brant              |
| Lúcia Andrade                          |                             |
| Mirian Ribeiro Baião                   |                             |
| Rosângela Alves Pereira                |                             |
| Vera Lúcia Mathias da Silva            |                             |
| Jean Phillippe Lafond (aluno)          |                             |

Fonte: (UFRJ, 2010).

Quadro 20: Autores e autoras do PPC da UFC.

| <b>Autores e Autoras do PPC – UFC</b> |                                          |
|---------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Comissão de elaboração</b>         | <b>Apoio pedagógico</b>                  |
| Paulo Henrique Machado de Sousa       | Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza |
| Eveline de Alencar Costa              |                                          |
| Adriana Camurça Pontes Siqueira       |                                          |
| Alessandra Pinheiro de Góes Carneiro  |                                          |
| Rafael Queiroz Gurgel do Amaral       |                                          |
| Robson Nascimento da Mota             |                                          |
| Rodrigo Viriato Araújo                |                                          |

Fonte: (UFC, 2020).

Após essa primeira exposição, já podemos destacar algumas questões. Observamos que a maior parte das pessoas envolvidas na elaboração destes documentos são mulheres; que o registro de apoio pedagógico está presente no PPC da UFRPE, UFRJ e UFC; e a presença de um autor descrito como discente aparece somente no documento da UFRJ. A seguir, apresentaremos as tabelas que trazem as informações a respeito de quem são os autores desses documentos, e conseqüentemente, quem são as pessoas envolvidas na construção destes cursos, destacando as áreas de conhecimento em que atuam, sua titulação, de que instituição pertencem, e se possuem alguma formação na área da Gastronomia. Destacamos que as informações foram coletadas dos sites institucionais dos cursos e da plataforma Lattes, e levando em conta as informações dos autores no momento em que os PPC foram produzidos, sendo ignoradas as formações adquiridas após as datas dos documentos.

Quadro 21: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFRPE

| <b>Descrição dos autores/autoras – PPC UFRPE</b> |                                                |                                          |                                                                                                 |                                               |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Autores / Autoras</b>                         | <b>Atuação profissional</b>                    | <b>Titulação</b>                         | <b>Áreas/linhas de atuação</b>                                                                  | <b>Possui alguma formação em Gastronomia?</b> |
| Amanda de Moraes Oliveira Siqueira               | Professora do curso de Gastronomia da UFRPE    | Doutora em Nutrição                      | Ciência e Tecnologia de Alimentos; Confeitaria, pastelaria, panificação; Organização de eventos | Não.                                          |
| Edenilze Teles Romeiro                           | Professora do curso de Gastronomia da UFRPE    | Doutorado em Medicina Veterinária        | Ciência e Tecnologia de Alimentos; Medicina Veterinária Preventiva                              | Sim. Tecnólogo em Gastronomia.                |
| Ericka Maria de Melo Rocha Calábria              | Professora do curso de Gastronomia da UFRPE    | Mestrado Desenvolvimento Urbano.         | Turismo, Gastronomia e Patrimônio                                                               | Não.                                          |
| Leonardo Pereira de Siqueira                     | Professor do curso de Gastronomia da UFRPE     | Doutorado em Nutrição                    | Ciência e Tecnologia de Alimentos; Pastelaria e panificação                                     | Não.                                          |
| Luciana Leite de Andrade Lima Arruda             | Professora do curso de Gastronomia da UFRPE    | Doutorado em Nutrição                    | Ciência e Tecnologia de Alimentos; Enologia                                                     | Não.                                          |
| <b>Colaboradores</b>                             |                                                |                                          |                                                                                                 |                                               |
| Ana Carolina Moura Sobral                        | Coordenadora de Apoio Pedagógico - UFRPE       | Mestrado em Educação                     | Didática; Formação docente; Ensino de ciências                                                  | Não.                                          |
| Camila da Conceição Papa Pessoa da Silva         | Coordenadora de Planejamento de Ensino - UFRPE | Especialização em Coordenação Pedagógica | Gestão educacional                                                                              | Não.                                          |

|                           |                                                       |                                   |                                             |      |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------|------|
| Maria do Socorro Valois   | Coordenadora Geral dos Cursos de Licenciatura - UFRPE | Doutorado em Educação             | Política, Planejamento e Gestão da Educação | Não. |
| Rosaline Conceição Paixão | Coordenadora Geral de Estágios - UFRPE                | Especialização em Psicopedagogia. | Gestão educacional                          | Não. |

Fonte:(Plataforma Lattes).

Quadro 22: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFBA

| <b>Descrição dos autores/autoras – PPC UFBA</b> |                                         |                                                |                                                   |                                               |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Autores / Autoras</b>                        | <b>Atuação profissional</b>             | <b>Titulação</b>                               | <b>Áreas/linhas de atuação</b>                    | <b>Possui alguma formação em Gastronomia?</b> |
| Márcia Regina da Silva                          | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos | Nutrição/Ciência dos alimentos                    | Não                                           |
| Marilena Pacheco Assunção                       | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Engenharia de Produção            | Nutrição/Administração de Serviços de Alimentação | Não                                           |
| Roseanne Porto Dantas                           | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Ciências dos Alimentos            | Nutrição                                          | Não                                           |
| Viviane Sahade                                  | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Medicina e Saúde                  | Nutrição Clínica                                  | Não                                           |
| <b>Colaboradores</b>                            |                                         |                                                |                                                   |                                               |
| Iracema Santos Veloso                           | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Saúde Coletiva                    | Nutrição, Trabalho e Saúde Coletiva               | Não                                           |
| Lígia Amparo da Silva Santos                    | Professora da Escola de Nutrição - UFBA | Doutorado em Ciências Sociais                  | Alimentação, Cultura e Saúde                      | Não                                           |

Fonte:(Plataforma Lattes).

Quadro 23: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFRJ

| <b>Descrição dos autores/autoras – PPC UFRJ</b> |                                                                  |                                                |                                                         |                                               |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Autores / Autoras</b>                        | <b>Atuação profissional</b>                                      | <b>Titulação</b>                               | <b>Área/linhas de atuação</b>                           | <b>Possui alguma formação em Gastronomia?</b> |
| Nilma Morcerf de Paula                          | Professora do Instituto de Nutrição - UFRJ                       | Doutorado em Administração de Empresas         | Nutrição/Administração de Serviços de Alimentação       | Não                                           |
| Lúcia Andrade                                   | Professora do Instituto de Nutrição - UFRJ                       | Mestrado em Nutrição                           | Nutrição/Alimentação coletiva                           | Não                                           |
| Mirian Ribeiro Baião                            | Professora do Instituto de Nutrição - UFRJ                       | Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher      | Nutrição/Saúde Coletiva                                 | Não                                           |
| Rosângela Alves Pereira                         | Professora do Instituto de Nutrição - UFRJ                       | Doutorado em Saúde Pública                     | Nutrição/Saúde Coletiva                                 | Não                                           |
| Vera Lúcia Mathias da Silva                     | Professora do Instituto de Nutrição - UFRJ                       | Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos | Nutrição/Alimentos e Dietética                          | Não                                           |
| Jean Phillipe Lafond                            | Discente do curso de nutrição - UFRJ                             | Graduando em Nutrição                          | Nutrição/Gastronomia                                    | Sim. Tecnólogo em Gastronomia.                |
| <b>Assessora pedagógica</b>                     |                                                                  |                                                |                                                         |                                               |
| Victoria Brant                                  | Professora do programa de pós-graduação em clínica médica - UFRJ | Doutorado em Educação                          | Educação/Tecnologia Educacional nas Ciências e na Saúde | Não                                           |

Fonte:(Plataforma Lattes).

Quadro 24: Descrição dos autores e autoras do PPC da UFC

| <b>Descrição dos autores/autoras – PPC UFC</b> |                             |                  |                               |                                               |
|------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Autores / Autoras</b>                       | <b>Atuação profissional</b> | <b>Titulação</b> | <b>Área/linhas de atuação</b> | <b>Possui alguma formação em Gastronomia?</b> |

|                                          |                                                                                                                                |                                                |                                       |                                 |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| Paulo Henrique Machado de Sousa          | Professor do Curso de Gastronomia e dos programas de Pós-graduação de Ciência e Tecnologia de Alimentos e de Gastronomia - UFC | Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos | Gastronomia/<br>Gastronomia Molecular | Não                             |
| Eveline de Alencar Costa                 | Professora do curso de Gastronomia e da Pós-graduação em Gastronomia - UFC                                                     | Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos | Gastronomia/Ciência dos alimentos     | Não                             |
| Adriana Camurça Pontes Siqueira          | Professora do curso de Gastronomia e da Pós-graduação em Gastronomia - UFC                                                     | Doutorado em Alimentos e Nutrição              | Gastronomia/<br>Nutrição              | Não                             |
| Alessandra Pinheiro de Góes Carneiro     | Professora do curso de Gastronomia - UFC                                                                                       | Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos | Gastronomia/Ciência dos alimentos     | Sim. Cursos profissionalizantes |
| Rafael Queiroz Gurgel do Amaral          | Professora do curso de Gastronomia - UFC                                                                                       | Graduado em Gastronomia                        | Gastronomia                           | Sim. Tecnólogo em Gastronomia.  |
| Robson Nascimento da Mota                | Professora do curso de Gastronomia - UFC                                                                                       | Doutorado em andamento em Biotecnologia        | Gastronomia                           | Sim. Cursos profissionalizantes |
| Rodrigo Viriato Araújo                   | Professora do curso de Gastronomia – UFC                                                                                       | Mestrado em Educação                           | Gastronomia                           | Sim. Tecnólogo em Gastronomia.  |
| <b>Apoio pedagógico</b>                  |                                                                                                                                |                                                |                                       |                                 |
| Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza | Pedagoga do Instituto de Cultura e Artes - UFC                                                                                 | Doutorado em Educação                          | Pedagogia/Educação                    | Não                             |

Fonte:(Plataforma Lattes).

Após a explanação dos detalhes a respeito do perfil desses autores, destacamos inicialmente que predomina a área da Nutrição e das Ciências dos Alimentos, assim como fica em destaque a ausência no momento de elaboração do documento de pessoas com formação na área da Gastronomia. Nesse quesito, apontamos que o PPC da UFC se destaca, pois, o mesmo é uma edição atualizada que foi produzida no ano de 2020, dez anos após a criação do curso, o que nos faz inferir ser a causa de uma maior diversidade entre os autores. Embora tenhamos o PPC da UFRPE também atualizado, o mesmo não apresentou igual cenário descrito sobre a universidade cearense. Além disso, o documento da UFPB também é atualizado, com data de 2020, porém não traz informações sobre os autores, como já apontado.

Além das informações sobre quem são seus autores/autoras, o PPC da UFRJ descreve mais alguns detalhes sobre o processo de composição desse documento. Está registrado no PPC, que, além das pessoas descritas, outros profissionais da área também contribuíram, como professores de cursos de Gastronomia de instituições como Universidades Estácio de Sá, UNIRIO, UNISUAN, SENAC e Universidade Anhembi Morumbi. Essa participação aconteceu por meio da promoção de “Oficinas de Trabalho”, reuniões com a proposta de debater assuntos relacionados à formação em Gastronomia. Em um anexo do documento, é informado que foram três encontros dedicados às temáticas de “Expectativas e perspectivas para a área de Gastronomia”; “Atuação profissional em Gastronomia”; e “Formação em Gastronomia: necessidades e perspectivas” (UFRJ, 2010).

O PPC da UFC também apresenta uma perspectiva de construção coletiva. Em seu texto, o documento descreve que a sua concepção foi realizada por meio do aprimoramento do documento anterior, datado de 2012, apontando a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no desenvolvimento de reformulações em seu conteúdo que posteriormente foram discutidos junto ao corpo docente e discente do curso ao qual pertencem, descrevendo um processo de construção coletiva. Acrescenta-se também que os docentes que compõem o NDE são os mesmos que estão na comissão e elaboração dos documentos (UFC, 2020).

Já o projeto da UFRPE descreve inicialmente que o mesmo foi elaborado de forma coletiva, com professores e pelo técnico administrativo do curso, sob coordenação do NDE. No entanto, não constou a presença do corpo discente na composição desse grupo, o que marca uma fragilidade na perspectiva de coletividade apresentada nesse registro do documento.

#### 8.4 Os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto

Como já descrito, nossos objetos de estudo se dividem em cinco conjuntos de documentos referentes a cinco bacharelados de instituições distintas. Embora a pluralidade seja uma marca desses documentos, uma característica inerente a ausência de bases legais de normatização, com as DCN's e também às variadas áreas a que esses cursos estão alocados nas IES, apontamos que ainda assim é possível assimilar semelhanças entre eles quanto a sua construção, seja ela relacionada as suas estruturas ou seus conteúdos.

A maior dedicação desses documentos é apresentar toda a construção e idealização de um curso de graduação. No viés estrutural quase todos apresentam igualdade na distribuição dos conteúdos, se delineando por tópicos principais descritos a seguir:

1. Uma exposição de um contexto sócio histórico dos cursos que representam;
2. Apresentação de justificativas para a criação dos cursos;
3. Os objetivos do curso, assim como o perfil do profissional que desejam formar e suas competências e habilidades;
4. Descrição dos sistemas que contemplam o ingresso de alunos, suas avaliações, e o percurso exigido para concluir a formação;
5. Apresentam a estrutura física que o curso necessita para funcionar, assim como seus componentes curriculares e um ementário de suas disciplinas (somente o PPC da UFRJ não possui ementário).

Atentamos ao fato de termos mencionado “quase todos” no enunciado da enumeração acima, pois dos cinco documentos, um possui uma estrutura bastante reduzida quando comparado aos demais. O documento em questão é o PPC da UFPB, que após sua atualização teve relevantes transformações com relação ao seu conteúdo, embora a pesquisa não se dedique a produzir comparações entre edições antigas e atualizadas dos projetos, cabe salientar tal informação.

Além disso, cabe uma outra colocação a respeito do projeto da UFPB. O documento disponibilizado no site/SIGAA da instituição intitulado de “Projeto Pedagógico de Curso – 2020” tem um formato de Resolução que aprova o PPC e juntamente traz as informações sobre o curso e seu currículo e ementário, sendo assim, isso nos gerou dúvida se havia outro documento com mais detalhes relativos ao fazer político e pedagógico, visto que esse traz somente os dados de objetivo, perfil do egresso, habilidades e competências e campos de atuação, além do currículo. Sendo assim, mesmo ele sendo publicizado como o atual PPC do curso, foi feito o contato para buscar resposta para a questão de que se havia outro documento

mais detalhado, no entanto não obtivemos respostas, e desse modo, seguimos com a compreensão de que o mesmo é o PPC do curso.

Assim, cabe destacar que o novo PPC da UFPB tem um perfil bastante objetivo e simplista. Fazemos esse destaque pois o mesmo muito se difere dos demais documentos, principalmente com relação à descrição de seu conteúdo, e já adiantando um diálogo, o mesmo se encaixa exatamente na visão que apresentamos de PPP como modismo, pois sua simplicidade denota a um caráter utilitarista e puramente técnico/burocrático, com poucas características de projeto/planejamento.

Após já termos apresentados diferentes informações nas categorias anteriores, as quais contemplam alguns dos pontos sinalizados acima, e afim de contribuir para a contextualização desta pesquisa, iremos descrever os conteúdos destes documentos relacionados ao item 3. Portanto, para apresentar esses dados de forma sintética e objetiva, recorreremos ao recurso do quadro explicativo, para que depois possamos sinalizar algumas semelhanças e diferenças.

Quadro 25: Descrição dos objetivos, perfil do egresso e competências apresentados nos cinco PPC estudados

| IES  | Objetivo Geral do Curso                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Perfil do Egresso                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Competências e Habilidades Gerais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UFRJ | Formar o bacharel em Gastronomia capaz de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade, em equipe ou autonomamente, em todos os setores da Gastronomia, exercendo atividades em gestão dos empreendimentos relacionados à produção de alimentos e bebidas e à prestação de serviços na área de alimentação. | O egresso do Curso de Gastronomia é o profissional generalista, voltado para atuar em unidades gastronômicas de natureza pública ou privada, nos diversos segmentos de prestação de serviços e indústria de alimentos e bebidas, estando apto a tomar decisões adequadas; ter habilidades de comunicação; Liderança; Investir na educação permanente.                                       | Aprender a aprender; trabalhar em equipe; atuar na proteção e defesa do consumidor com base em evidências científicas disponíveis; comunicar-se adequadamente com a clientela; reconhecer e valorizar a identidade sociocultural alimentar, contribuindo para a promoção da saúde por meio da alimentação saudável                                                                                                                                                                            |
| UFC  | O curso tem como objetivo formar Bacharéis em Gastronomia com condições de exercer a atividade profissional em diferentes setores e segmentos sociais, públicos e privados.                                                                                                                                     | Profissional bacharel capaz de investigar e atuar nos campos da pesquisa, docência, produção, gestão, criação e sustentabilidade, dentro de um referencial social, cultural, histórico e antropológico, aplicando seus conhecimentos com competência, criatividade, ética e atitude empreendedora, respeitando os princípios da segurança alimentar e nutricional e da soberania alimentar. | Desenvolver pesquisas na área da Gastronomia; atuar profissionalmente respeitando o meio ambiente, os direitos humanos e as relações étnico-raciais; promover e divulgar a alimentação como patrimônio social, cultural, histórico e antropológico; desenvolver habilidades para melhor aproveitar os alimentos; criar técnicas e produtos gastronômicos; gerir/prestar consultoria a estabelecimentos de alimentação; Empreender; Atuar na Docência; divulgar o conhecimento na Gastronomia. |
| UFBA | Formar gastrônomos conhecedores da cultura gastronômica e aptos a aplicar técnicas de preparações culinárias na criação e inovação na produção de comidas tendo como princípio norteador a valorização da Gastronomia brasileira e baiana e, como finalidade o prazer gustativo e                               | Atuar como o "embaixador" da Gastronomia brasileira e baiana, comprometido com a qualidade da sua atuação, capaz de acompanhar de forma sistemática e crítica os desafios e as mudanças ocorridas no mundo da cultura e do trabalho. Sua atuação deve se pautar no respeito às diferenças socioculturais, utilizando as técnicas gastronômicas e os conhecimentos                           | Ser capaz de tomar decisões adequadas; ter habilidades de comunicação; Liderança; Investir na educação permanente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | a segurança alimentar dos comensais.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | básicos da arte culinária e da química, buscando a contribuição das ciências sociais aplicadas à cultura alimentar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| UFPB  | Formar Bacharéis em Gastronomia aptos a gerenciar processos e pessoas em diferentes setores e segmentos sociais, públicos e privados, interligados com ações gastronômicas e alimentares. Capacitar profissionalmente em três grandes áreas: Gestão empreendedora; Gastronomia e cultura; ciência e tecnologia de alimentos. | O curso de graduação em Gastronomia se propõe a formar bacharéis com sólida formação inter e multidisciplinar capazes de atuar na Gestão dos Empreendimentos Gastronômicos, Cultura, Ciência dos Alimentos e Técnicas de Preparo em Alimentos, com capacidade e aptidão para compreender as questões éticas, humanísticas e de preservação do meio ambiente, aplicando o conhecimento relacionado à gestão em restaurantes, bares, hotéis, hospitais, buffets, resorts, catering entre outros. Além disso, o egresso estará apto a assimilação de contínuas e novas informações emergentes do setor gastronômico regional, nacional e internacional. | Administrar empreendimento gastronômicos; atuar na consultoria em projetos na área de gestão e estudos mercadológicos; gerenciar as relações de venda com os clientes; controlar a qualidade no processo de produção de alimentos e bebidas; compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais; contribuir para a formação humanística; gerenciar a logística; assimilar contínuos e novos conhecimentos do setor gastronômico regional, nacional e internacional; gerenciar eventos; gerir a organização e limpeza dos espaços de trabalho; Dominar o uso de utensílios e equipamentos; Planejar cardápios; Ser ético de acordo com normas e legislação vigentes. |
| UFRPE | Formar bacharéis em Gastronomia para exercer as atividades de gestão na produção e serviço de alimentos e bebidas, no desenvolvimento de pesquisas e na difusão de conhecimentos gastronômicos.                                                                                                                              | Profissional capaz de atuar nas áreas administrativas, gerenciais e operacionais de empreendimentos de alimentos e bebidas, como restaurantes, bares, buffets, resorts, parques de lazer, empresas de serviços alimentícios, catering e prestar assessoria e consultoria nos diversos empreendimentos de alimentos e bebidas. Ademais, estará capacitado para atuar no desenvolvimento de estudos de pesquisa e desenvolvimento com alimentos e bebidas.                                                                                                                                                                                             | Atuar nas áreas administrativas, gerenciais e operacionais de diferentes setores de A&B, com conhecimentos teórico-práticos administrativos, mercadológicos, de segurança e higiene, operacionalização de serviço e culinária; desenvolver capacidade de inter-relacionar áreas afins à área de Gastronomia; realizar avaliações, consultorias, perícias; atuar em pesquisa e desenvolvimento na área de Gastronomia e Ciência e Tecnologia de Alimentos; atuar no desenvolvimento de estudos de inovação para indústrias de alimentos e bebidas.                                                                                                                                               |

Fonte: UFRPE, 2018; UFBA, 2008; UFPB, 2020; UFRJ, 2010; UFC, 2020.

Ao observar os dados apresentados no Quadro 25, podemos perceber algumas semelhanças e diferenças entre as propostas dos cursos. Cellard (2008), descreve que trabalhar essa categoria é importante tarefa quando estamos utilizando documentos de natureza semelhante. Essa afirmação do autor se impõe, pois, por serem documentos que compartilham suas funções, é possível que, ao analisá-los, seja coerente promover algumas aproximações ou distanciamento entre os mesmos.

Primeiramente, observamos que mesmo compartilhando o tipo de formação, cada PPC apresenta suas considerações de forma bastante distintas e diversas. Quanto aos objetivos, predominou um ideal de formar um profissional capaz de atuar em diferentes áreas da profissão, uma concepção que se refletiu na descrição do perfil do egresso da UFRJ, quando o mesmo declara buscar formar um profissional generalista, ou seja, com uma ampla possibilidade de atuação. Ao mesmo passo, cabe destacar um contexto, que foi o PPC da UFBA que descreve ter como objetivo garantir a formação de bacharéis capazes de serem promotores da cultura nacional e em especial da Bahia, perspectiva que não aparece da mesma forma nos demais, mas pode ser observada nos PPC da UFC e UFRPE que valorizam os saberes regionais.

O texto apresentado pelos PPC quando abordam seus objetivos, normalmente é muito semelhante ao que descrevem no perfil de profissional que desejam formar. Nesses momentos os documentos se atêm a apontar as possibilidades de atuação daquele profissional. Neste ponto, os PPC da UFBA e UFC se diferenciam dos demais. A UFBA, assim como em seu objetivo, destaca o contexto de valorização da cultura local como ponto chave de sua formação, já a UFC, valoriza a atuação para a produção científica e para a docência.

Destacamos um fato que nos leva a produção de reflexões. A descrição dos objetivos nesses documentos se debruça sobre os discentes/egressos, sem uma perspectiva de contemplar uma maior amplitude de alcance da atuação do curso, que consequentemente envolve seus outros atores em consonância com as atividades para além do ensino, como a pesquisa e a extensão. Assim, observamos que não há declaração de promover alguma ação no campo profissional ou acadêmico, ou cultural, para além da formação de novos profissionais, o que pode fomentar uma perspectiva de que essas consequências de transformações estariam ligadas somente à atuação desses egressos no mercado de trabalho.

Quanto as habilidades e competências, mais uma vez, fica marcada a diversidade de considerações e caminhos. Os PPC da UFBA e UFRJ são bem objetivos quanto ao que desejam fomentar na formação, com características mais gerais de uma formação profissional. O PPC da UFPB se debruça sobre expectativas de garantia de habilidades técnicas, as quais esses

alunos deverão dominar ao final da formação. Por último, apontamos os PPC da UFC e UFRPE que apresentam uma descrição mais completa e abrangente, destacando valores de formação crítica, sustentável e de valorização do patrimônio cultural.

Por fim, salientamos que a variedade dos conteúdos e formas desses documentos provavelmente se liga à ausência de bases normativas comuns, as quais poderiam contribuir para um direcionamento que pudesse ser compartilhado por todos os bacharelados, mas que também pode vir a gerar uma preocupação de respeito e manutenção das diversidades inerentes a cada contexto onde estes cursos se encontram.

## 9. UM DIÁLOGO SOBRE AS AUSÊNCIAS E AS EMERGÊNCIAS

Após a construção teórica, a proposição de ideias e do detalhamento das características dos documentos, chegamos à etapa da pesquisa em que iremos nos dedicar àquilo que Cellard (2008) chama de sincronicidade, momento em que buscaremos a sinergia entre todos os componentes apreendidos para a produção dessa pesquisa, debruçando-se sobre nossas fontes a fim de construir os diálogos e interpretações aqui propostos.

Nosso objetivo aqui será o de destacar pontos de atenção para com esses documentos, de produzir questionamentos que possam vir a fomentar reflexões. A análise é um diálogo que se propõe a iluminar questões até então inexistentes, de refletir criticamente sobre os documentos, sem objetivo de ditar regras, mas de ascender às fragilidades e potencialidades dos mesmos.

Como abordado na metodologia da pesquisa, dividimos a análise em duas grandes categorias, Ausências e Emergências, que partem da perspectiva de que estas se relacionam diretamente com o que propomos como Monocultura e Ecologia no Ensino de Gastronomia, afinal, foi esta a lente construída no percurso da pesquisa para a análise dos documentos.

Sendo assim, apontamos que seguiremos com um diálogo contínuo falando tanto das ausências quanto das emergências. Em muitos momentos os seus antagonismos são complementares, dando maior sentido às argumentações quando apresentadas de forma unificada, fato que justifica uma não separação entre um tópico de ausências e outro de emergências.

Iniciamos pela característica de projeto que esses documentos possuem. Este é um aspecto muito importante sobre os documentos aqui estudados, uma compreensão essencial para esse processo de análise. Ao tratar da natureza desses documentos, apontamos que a elaboração/execução de um projeto está alinhada a uma visão de futuro, e em tese o mesmo se caracteriza por ser uma diretriz norteadora. Um PPC é um documento de planejamento, e a garantia de sua execução está atrelada a diversas variantes, sendo assim, compreendemos que o projetar não significa a plena execução. Dessa maneira, destacamos que estamos analisando projeções e intenções, o que marca uma limitação da pesquisa pois não adentraremos ao contexto da prática.

Ao propor a análise de PPCs de cursos de graduação buscamos caminhos que auxiliassem não só na construção da proposta da pesquisa, mas também que valorizassem nossas fontes de estudo, ao passo que fizesse deste trabalho um espaço e uma oportunidade de discutir sobre a importância desses documentos. Por conta disso, assimilamos as características

da natureza desses documentos aqui colocadas, reunindo informações que nos ajudaram a analisar esses projetos.

## 9.1 Gestão e avaliação

Dessa maneira, iniciaremos abordando uma questão relativa à natureza de um PPC, que graças a pesquisas anteriores já possuímos alguns dados sobre como os mesmos são compreendidos em algumas dessas instituições. A característica que damos destaque inicialmente é quanto à necessidade de coletividade no processo de produção desses projetos.

Como foi possível ver no tópico que abordamos a natureza desses documentos, a existência do senso de coletividade é um ponto chave no processo de elaboração dos PPCs, sendo a sua emergência a garantia da construção de uma base legítima e representativa, aqui entendida como inovadora. Já a ausência desse senso de coletividade, tende a promover uma instituição normatizadora e burocrática, e é entendido como modismo (VEIGA, 2004). Essa preocupação com o senso coletivo, acontece para que esse documento tenha maiores condições de ser instituinte, ou seja, de ser coerente e pertencente à realidade a qual ele concerne, sendo assim legítimo perante sua comunidade.

A autora Isis Fonseca Sá<sup>12</sup> (2021) nos apresenta um importante cenário que marca diversas nuances desses documentos. A partir de entrevistas com docentes dos cursos da UFBA e UFRJ, a autora apresenta um cenário de total desconexão entre os PPC e os docentes dos cursos das referidas universidades. A principal causa deste descompasso que é apontada pelos professores é a falta de sincronicidade entre a produção do documento e a construção/desenvolvimento do corpo docente, ou seja, a grande maioria das pessoas que compõem os cursos hoje se quer faziam parte da instituição no momento em que o PPC foi produzido, e por conta disso há um sentimento de deslegitimidade desse projeto perante a sua comunidade.

Veiga (2004) nos diz que a coletividade e o senso comunitário são consciências essenciais para a produção de um PPC, principalmente aquele que quer se fazer inovador, e que na ausência destes prevalecem os sentimentos de não pertencimento e também de total alienação para com as premissas que esses documentos carregam. Por isso, interpretamos esse cenário como uma ausência, pois além de limitar as potencialidades desses cursos, distancia os

---

<sup>12</sup> Isis é egressa do curso de Gastronomia da UFRJ e desenvolveu sua pesquisa de mestrado no Instituto NUTES. Também atuou pesquisando os cursos de bacharelado e a formação profissional na Gastronomia.

mesmos de uma perspectiva ecológica<sup>13</sup>, principalmente quando temos outros exemplos de documentos que buscaram superar essa realidade, como o caso dos projetos da UFC e UFRPE que descrevem a participação do coletivo atual na atualização de seus documentos.

A superação que nos referimos no parágrafo anterior está relacionada com o processo de atualização desses documentos, visto que justamente os PPC da UFBA e UFRJ são os únicos que ainda estão na sua primeira versão de projeto que deu origem aos cursos. Logo, é fácil prever a existência dessa distância entre os documentos e os docentes atuais dessas formações. Além disso, cabe destacar que os PPCs destes dois cursos ainda carregam um caráter preliminar de antecedência à prática, pois foram produzidos antes do início dos cursos, e seguem os mesmos até hoje, cerca de 10 anos depois da criação.

Nesse contexto, há uma perspectiva importante que se refere aos autores e às autoras desses documentos. Nós pudemos observar que predominam as áreas de nutrição e ciência dos alimentos na formação dos profissionais que produziram os 4 (quatro) documentos analisados nesse quesito (UFPB não consta os autores). Esse apontamento também é feito pelos entrevistados na pesquisa de Sá (2021), de que existem diferenças conceituais entre as pessoas que produziram esses documentos a cerca de 10 anos atrás e àquelas que compõem esses cursos atualmente, de modo que muitos dos que foram autores já não fazem parte mais do curso hoje.

Destacamos também a emergência das características positivas relativas aos projetos da UFC e UFRPE, que declaram a ação coletiva na sua produção, que conseqüentemente contribui para a legitimidade desses documentos e, assim, como a execução de seus valores e projeções (UFRPE, 2018; UFC, 2020). Acrescentamos como destaque o PPC da UFC por declarar ter envolvido não só docentes e técnicos, mas também o corpo discente nas etapas de elaboração do novo projeto (UFC, 2020).

A comunidade discente e também os egressos desses cursos são parte fundamental dessa estrutura, algo que é um fato inerente às atividades de ensino e aprendizagem. Circular e amplificar as vozes desses indivíduos é oportunizar a expressão plena da experiência de viver esses cursos, ainda mais se tratando de formações novas, pois são os discentes que viverão na prática esses projetos, dando-os um discurso legítimo sobre os cursos aos quais fazem e fizeram parte. Aqui, faço essa colocação em forma de apelo e protesto, pois como um egresso, destaco a importância das nossas visões, experiências e perspectivas, já que mais do que qualquer indivíduo que faça parte das estruturas desses cursos, nós egressos somos de forma plena fruto

---

<sup>13</sup> Aqui entendeu-se como ecológica como aquela alinhada a proposta de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia.

do planejamento de se construir um curso de Bacharelado de Gastronomia em uma Universidade pública, e de tudo o que concerne sua aplicação e expectativas, nós somos resultado desta realidade que é recente, e assim passível de avaliações e atualizações.

Ao chegar nesse ponto apontamos algo muito importante, que é a experiência dos egressos desses cursos, tanto com relação à graduação, quanto ao desempenhar da profissão. Após a conclusão dos cursos, os egressos lidam com diversos desafios inerentes às suas escolhas profissionais, o que por conseguinte tem o potencial de incentiva-los a uma atitude de questionamento e reflexão sobre seu processo de formação, colocando-o em uma posição de alguém que pode contribuir com o processo de avaliação dos cursos aos quais fizeram parte (MEIRA, KURCGANT, 2009). Cabe destacar que no caso dos bacharelados em Gastronomia essa conjuntura é bastante marcante, principalmente pelo fato de serem cursos recém-criados e, conseqüentemente, carregados de expectativas e promessas.

Sendo assim, buscamos entender como esses documentos se colocam quanto ao planejamento de acompanhamento dos egressos, visto o valor destes para um processo de atualização dos cursos. Desse modo, apontamos que dos cinco projetos analisados somente um apresenta uma descrição de uma política de acompanhamento dos seus egressos, enquanto os outros quatro se dedicam somente a descrever um perfil que se deseja alcançar.

O PPC que se destaca como único é o do curso da UFC, que após apresentar o perfil do egresso e suas habilidades e competências descreve como vem acompanhando os seus alunos já formados, ou seja, como já vem sendo feito, e não um planejamento de algo que irá ser colocado em prática. O documento aponta que além de cadastros de contatos, de atividades profissionais, e questionários online, o curso incentiva o retorno dos egressos para participação em eventos, cursos e bancas de trabalhos de conclusão de curso (UFC, 2020).

A falta dessa perspectiva nos outros quatro documentos é lida por nós como uma ausência, principalmente quando atrelamos a um olhar de responsabilidade e papel social dessas formações. Quando defendemos uma ideia de função social da universidade pública nesta pesquisa associamos ela a uma perspectiva crítica e socialmente consciente. O não planejamento de ações de acompanhamento de egressos pode digressionar essas formações dessa retórica, caminhando para uma postura alienada e desconexa com a realidade fora dos muros da universidade.

Desse modo, chegamos a um ponto importante que é o contexto de avaliação e atualização desses documentos. Ao deparar-se com as evidências do trabalho de Sá (2021), é marcante observar que a deslegitimidade dos documentos da UFBA e UFRJ parece estar ligada

diretamente a sua não atualização. Mesmo não tendo os mesmos dados de depoimentos de docentes dos outros cursos, é possível inferir essa relação, principalmente por observar que em seus documentos a UFC e UFRPE buscam declarar de alguma forma a existência do trabalho coletivo da atual comunidade que compõe os cursos (UFRPE, 2018; UFC, 2020). Logo, mesmo que ainda possa existir problemas, a total desconexão entre projeto e comunidade foi minimamente superada pela atividade de avaliação e atualização dos projetos.

Dessa maneira, apontamos que a consciência e declaração de atividades de acompanhamento e avaliação do projeto está presente em três dos cinco documentos. Os dois que se fazem ausente são o da UFRJ e UFPB, um desatualizado e outro já remodelado, que não declaram como os projetos preveem o acompanhamento e avaliação das premissas definidas por eles. Já a UFC, UFRPE e UFBA, apresentam considerações sobre esse tema.

O PPC da UFBA a partir de um tópico intitulado de “Sistema de Avaliação do Projeto do Curso” marca a consciência do contexto de acompanhamento e autoavaliação, citando até mesmo o SINAES como base normatizadora do processo avaliativo instaurado pela universidade (UFBA, 2010). Já o documento da UFRPE descreve que foi a partir dos desdobramentos da primeira visita de avaliação do MEC que o curso começou a organizar sua atividade de autoavaliação, e além disso reconhece de forma evidente o valor desse procedimento para o curso, como por exemplo a necessidade de uma readequação curricular após os primeiros anos de execução do mesmo, assim, no tópico “Mecanismos de autoavaliação do curso” o projeto descreve seu compromisso para com essa atividade (UFRPE, 2018).

O PPC da UFC se dedica de forma plena a descrever um planejamento de acompanhamento do curso em um tópico intitulado de “Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa”, no qual retrata sua proposta de avaliação e acompanhamento de seu PPC. Isso marca seu caráter consciente, que percebe essa observação como um trabalho inerente a ação de legitimação desse documento perante a sua comunidade, principalmente quando marcam a compreensão das intensas mudanças que o contexto da Gastronomia vem sofrendo (UFC, 2020).

Damos destaque ao PPC da UFC devido a sua expressiva consciência para com a importância deste documento, e também por estar muito alinhado com a perspectiva de um projeto inovador (VEIGA, 2004), que aqui reconhecemos como aquele que poderá ter potencial de produzir uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, como pode ser observado na seguinte citação onde este documento justifica a importância desse processo de acompanhamento e avaliação.

O acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso visam ampliar a construção coletiva do conhecimento, a descentralização das decisões, a construção e a revitalização de espaços políticos. Sendo que esse objetivo leva ao entendimento de que o acompanhamento e a avaliação não podem constar de atos solitários e isolados. Portanto, o PPC e seu acompanhamento legitimam as ações de implantação e as transformações e inovações. Desse modo, a avaliação do Projeto Pedagógico deve contemplar a conscientização e a disponibilidade por parte de todos os que fazem o curso, ou seja, o docente, o técnico e o discente. (UFC, 2020, p. 130).

Mesmo com nuances diferentes, esses três documentos declaram suas intencionalidades sobre o processo de avaliação, o que concerne em uma perspectiva importante que marca uma consciência naturalmente fundamental para um PPC. Compreendemos a ação de avaliar como importante, pois a ação investigativa da atividade pedagógica e curricular representa a produção de reflexão, ela orienta a atenção para questões importantes, elucidando o debate e o intercâmbio de opções, ou seja, ela tem um caráter impulsionador do projeto pedagógico e da inovação (VEIGA, 2004).

Além disso, uma outra questão vale ser apontada, que é o fato de que os cursos aqui estudados foram capazes de gerar uma espécie de “meta avaliação”, ou seja, a sua proposta de construção mais abrangente fez com que o ambiente se desenvolvesse, e assim propiciando o surgimento de agentes questionadores da sua própria realidade, como um aprendiz que supera seu mestre, fato que consumo como um egresso de um desses cursos.

## **9.2 Perpetuação de contextos hegemônicos e Perspectivas contra hegemônicas**

Tendo em vista algumas transformações ocorridas nos últimos dez anos no campo da Gastronomia, as quais me refiro como surgimento dos bacharelados públicos, de eventos acadêmicos, revistas científicas, projetos de pesquisa, um mestrado acadêmico, e entre outras coisas, que apontam um cenário de que hoje a Gastronomia busca ser compreendida de novas maneiras. Por isso, destacamos esse processo de avaliação desses cursos para que estes possam acompanhar as transformações que os mesmos foram responsáveis em fomentar, e adequar os seus projetos sempre que necessário.

Dito isso, este ponto relativo a essa temporalidade dos projetos e sua atualização nos leva a refletir sobre a potencialidade de esses documentos agirem como perpetuadores dos contextos hegemônicos que aqui referenciamos e alinhamos a perspectiva de monocultura. Dessa maneira, a partir da perspectiva de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, a qual visa o reconhecimento das hegemônias e de práticas contra hegemônicas, analisamos os documentos para entender se estes corroboram com a perpetuação deste contexto, e se atuam pela promoção de uma perspectiva alinhada com a visão de ecologia. Ou seja, tentar dar ênfase

as ausências e emergências sobre aquilo que pode limitar ou potencializar a execução desses projetos.

Damos início a esse ponto pela UFPB, e relembramos aqui a limitação inerente a esse documento, o qual tem como característica principal ser burocrático quanto às suas colocações, e assim raso com relação a descrição de informações sobre um PPC, descrevendo somente objetivos, perfil de egresso, habilidades e competência, campo de atuação e currículo com e mentário (UFPB, 2020). Porém, foi possível extrair percepções importantes para nosso diálogo.

Com relação ao colocado no documento, dois pontos específicos chamaram nossa atenção quanto a uma ideia monocultural, ambos colocados na descrição do perfil profissional. O primeiro ponto está relacionado com a ausência de regulamentação da profissão, algo que é posto como um desafio, e para pensar sua superação propõe-se uma perspectiva de associação ao Conselho Federal de Administração, que autoriza o registro de profissionais da área da hospitalidade (UFPB, 2020). Partindo da compreensão de que tais regulamentações afetam a construção dos cursos aos quais se referem, pois tem poder de diretriz e de base para a avaliação, percebemos essa proposta como algo potencialmente limitador, pois é necessário que a gente parta para essa construção pelo coletivo da profissão e não de um coletivo externo no qual temos ligações, para que não se corra o risco de estabelecer relações de valores e conteúdo que depreendam mais atenção para as áreas de gestão e não do todo que engloba a Gastronomia brasileira, e que os bacharéis tem potencial para consolidar e valorizar.

Outro ponto que destacamos é o grande apelo para o profissional/mercado, de modo que o documento aborda com ênfase as áreas e formas de atuação, trazendo muito da prática do trabalho como objetivo e consequência. Não percebemos essa conjuntura como inadequada, mas o fomento da relação do mercado pelo mercado gera um contexto de invisibilização por construir uma norma e excluir aquilo que é alheio a ela (SANTOS, 2007).

Ao estudarmos o currículo, observamos que há um potencial de valorização cultural e início de fuga das práticas hegemônicas na Gastronomia, pois existe uma disciplina obrigatória que trata da cozinha africana juntamente com a asiática, e outra dedicada a Gastronomia da Paraíba, uma iniciativa importante e diferencial, que marca uma ecologia de saberes nesse ensino por dar espaço para aqueles conhecimentos antes invisibilizados (UFPB, 2020).

No entanto, cabe destacar que não sabemos se na prática essas disciplinas consolidam uma perspectiva contra-hegemônica na Gastronomia, ou se criam uma europeização dos saberes locais e de povos invisibilizados, pois, por exemplo, a única referência bibliográfica da

disciplina “Gastronomia Asiática e Africana” relativa ao conteúdo dos países da África é o livro “Larousse da Cozinha do Mundo – Oriente Médio, África e Índico” que é uma publicação feita por uma editora francesa. Além disso, essa disciplina, que tem um repertório de conteúdo extremamente extenso, tem, assim como todas as outras disciplinas de técnicas gastronômicas, uma carga horária de 60h.

Dito isso, destacamos que o documento aponta que componentes curriculares de Educação da Relações Étnico Raciais são colocados como conteúdos transversais a seis disciplinas<sup>14</sup> (UFPB, 2020). Uma delas é a de Sociologia Aplicada à Gastronomia, que é a única que aparenta não estar de acordo com a recomendação do projeto, já que a ementa da disciplina não aponta nada a respeito da citação anterior sobre os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, nem mesmo nas bibliografias, que seguem com referências de homens brancos europeus que não possuem perspectiva para servir de base para esse tipo de conteúdo.

Nesse contexto, apontamos também o fato de que a disciplina de Cozinha Clássica foi transformada em Cozinha Francesa, marcando o valor dessa referência cultural e seu caráter globalizante. Além disso o currículo tem uma disciplina de Língua Francesa como obrigatória, com perspectiva de preparar os alunos a saber interpretar conteúdos em língua francesa do contexto da Gastronomia (UFPB, 2020). Isso marca um descompasso com o contexto global onde o inglês predomina, e marca uma valorização da perspectiva francesa para essa formação, pois o quão importante é aprender francês se não para conduzir sua prática a partir daquilo que os códigos franceses estão produzindo? Se eu preparo meu aluno a saber francês é porque desejo que ele absorva esse tipo de perspectiva.

Por fim, apontamos acreditar que exista uma potencialidade ecológica no documento da UFPB com relação a busca por uma ação contra hegemônica, mas que está pouco explicitada em sua articulação, visto que o documento oferecido pela instituição em sua página oficial é um documento burocrático, objetivo e limitador.

Para tratar agora do documento da UFRJ, cabe destacarmos uma perspectiva a respeito desse contexto hegemônico. Aqui, entendemos como hegemonia todo aquele contexto que se estabelece socialmente como adequado, e que por conseguinte determina aquilo que não é válido a partir de seu poder validador (SANTOS, 2002). Dito, isso, destacamos que pensar o contexto de mercado, que ainda abordaremos mais afincado nesse capítulo, também é reconhecido

---

<sup>14</sup> Sociologia Aplicada à Gastronomia, Gastronomia Brasileira, Gastronomia Paraibana, Gastronomia das Américas, Gastronomia Asiática e Africana e História da Alimentação.

como uma forma de produzir invisibilidades, pois o mesmo irá fomentar essa relação hierárquica, principalmente no momento de construção dos currículos desses cursos.

Dito isso, apontamos que o um relevante contexto hegemônico e limitador no PPC da UFRJ é sua perspectiva alinhada ao mercado, que é visto como um campo fértil de atuação e que necessita de melhorias (UFRJ, 2010), as quais serão realizadas por esses novos profissionais com uma formação rica em conteúdo da área da gestão, que, de acordo com o documento, compõem 720h com um total de 15 disciplinas, se caracterizando como o curso que mais possui elementos curriculares nessa área.

A partir dessa observação, refletimos sobre um potencial de se alinhar o interesse em formar gestores a uma perspectiva de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, que propõe um fomento à criticidade, e que se objetiva em produzir debates sobre as contradições desse campo, executando assim um papel social dessa formação. Se os conteúdos da gestão são alinhados somente ao que o mercado pede, sem consciência ecológica, como essa formação poderia transformá-lo? Ou seja, o quão potente uma percepção crítica sobre a prática administrativa seria para essa formação? Infelizmente nosso estudo não chega até essa esfera de observação, porém a partir das premissas do PPC e das ementas destas disciplinas, os valores de mercado são mais abordados, e não há presença de componente crítico (UFRJ, 2010), e quando me refiro a crítico falamos de questionamento e produção de transformação, e não só de replicação, que não forme só gestores habilidosos e eficientes, mas críticos, humanos e conscientes, valores que o campo de atuação da profissão carece.

Uma outra especificidade pode ser apontada quanto a uma perspectiva de perpetuação de contextos hegemônicos, que foi a observação de que a disciplina de Culinária Francesa é a disciplina de prática culinária com maior carga horária, com 75h (UFRJ, 2010). Sendo assim, pensamos, por que a Gastronomia francesa tem esse destaque? Acreditamos que isso é uma marca latente de influência da conjuntura hegemônica da cultura franco europeia, ao passo que existem disciplinas que tratam de aspectos continentais como Américas e Asiática que possuem carga horária menor.

Como descrevemos, na Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia não se prevê a negação total daquilo que está posto, mas sim uma horizontalidade. Não se pretende com essa colocação questionar por questionar, mas sim apontar uma realidade que necessita de atenção e propor uma consciência quanto as suas limitações, para que esses contextos hegemônicos, antes normalizados, possam ser hoje questionados, problematizados e superados.

Porém, é necessário reconhecer as emergências quanto a esse contexto, e nesse caso as premissas que marcam uma ação contra hegemônica. Assim, destacamos a priori um conjunto de disciplinas eletivas, que se dedicam a conteúdos alheios ao contexto hegemônico da Gastronomia eurocentrada e capitalizada pelo mercado, que são “Gastronomia e Decolonialidade”, “Cultura e Alimentação Africana” e “Gênero e Gastronomia” (UFRJ, 2022). Essas são disciplinas eletivas que apontam um cenário de potencialidade de promoção de uma ecologia no Ensino de Gastronomia, pois apresentam propostas de discussão que se direcionam a debates críticos e fora das linhas hegemônicas. Porém nossa única indagação é porque são eletivas e não parte do currículo? Certamente um processo de atualização poderia levar a esse tipo de mudança.

Outras disciplinas podem ser destacadas quanto a seu potencial contra hegemônico. Uma delas é a disciplina de “Educação, Saúde e Ambiente”, compreendida como um potencial muito importante para o curso. A partir de sua ementa, destacamos seu potencial como o de ligar a Gastronomia a discussões sobre meio ambiente, produção de alimentos, indústria de alimentos, práticas sociais, ecologia, sustentabilidade, educação ambiental e saúde, tudo isso de forma integrada abordando práticas sociais que apresentam cenários e fundamentos para promover a discussão. Muito próximo a isso também estão as propostas das disciplinas “Políticas Públicas Saúde e Alimentação” e “Alimentação e Sustentabilidade” (UFRJ, 2022).

A disciplina de História da alimentação e Gastronomia, que é oferecida pelo Instituto de História da UFRJ, aponta em sua ementa um objetivo de abordar discussões sobre a história da Gastronomia e dos restaurantes, a construção histórica do chef de cozinha, e algumas contemporaneidades (UFRJ, 2020) o que nos faz refletir sobre o potencial de produção de ecologia que essa disciplina tem, mas se for feita de forma não crítica, sem uma perspectiva contra hegemônica, ou seja, não alinhada a um paradigma emergente, ela irá agir perpetuando concepções hegemônicas sobre a Gastronomia e sua formação. A disciplina de “Alimentação e Cultura” segue o mesmo raciocínio.

Por fim, destacamos uma das 15 disciplinas de gestão, “Empreendedorismo para Organizações Sustentáveis”, que apresenta uma proposta de transformação por um empreendedorismo com responsabilidade social, consolidando um espaço de formação crítica e cidadã.

Agora, nos dedicaremos ao documento da UFBA. O primeiro ponto que desejamos destacar nesse momento é quanto a descrição do perfil do egresso desse curso. Ao colocar o perfil que se deseja alcançar com a formação, o documento se utiliza de referenciais ligados ao

contexto hegemônico da Gastronomia, de uma ideia culta de rigor técnico e ápice gustativo, e de uma perspectiva eurocentrada, ou seja, marca um viés hegemônico e limitador como pode-se ver na citação a seguir:

Amando de Miguel, sociólogo espanhol, distingue três campos de conhecimento em alimentação: a Gastronomia, também denominada como arte culinária, a ciência da nutrição e a cultura alimentar. Situando a Gastronomia como um "saber humanístico" sobre comida, acrescenta que enquanto a ciência da nutrição se volta para o comer para nutrir-se a Gastronomia trata de satisfazer os gostos dos comensais proporcionando-lhes o prazer de comer (UFBA, 2010, p.14).

No entanto, essa perspectiva é balanceada a partir do momento em que esse documento reconhece esse profissional como um embaixador da Gastronomia brasileira e baiana, com consciência das diferenças socioculturais, e com perfil crítico para com o cotidiano do exercer da profissão (UFBA, 2010). Desse modo, apontamos como importante para uma perspectiva de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia as disciplinas de Ateliê Gastronômico, que tem um apelo interdisciplinar de unir os componentes curriculares a cada semestre para promover uma capacitação criativa, se concretizando como um espaço para o desenvolvimento de criatividade e de potencial de desenvolvimento crítico, pois une as disciplinas desenvolvidas naquele período, construindo um espaço transdisciplinar que pode promover a criação de importantes debates e construção de conhecimento e de reflexão sobre o próprio processo de formação (UFBA, 2010).

O PPC da UFBA apresenta em seu currículo uma estrutura de formação em línguas, colocando várias tipos como, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão (todas relacionadas ao contexto europeu que domina a construção de conhecimento na área), porém sabemos que somente a de francesa faz parte realmente do currículo do curso como pode ser observado no sistema da grades curricular da UFBA (UFBA, 2022), além do mais, se os outros 4 idiomas fossem oferecidos de forma obrigatória o curso teria um acréscimo de 816h, seria no total de 1088h só de conteúdos de idiomas, o que nos faz perceber facilmente que ou havia dúvida de qual idioma escolher no momento de produzir o projeto, ou havia a intenção de oferecer de forma optativa. Mas foi possível ver também que não há essa opção. Logo, só o idioma francês faz parte e aqui fazemos a mesma colocação sobre o PPC da UFPB, por que o francês? Sabemos que é por conta da sua hegemônica cultura, mas o questionamento faz parte da nossa construção analítica de promoção de diálogos a partir das reflexões aqui propostas, afinal o objetivo é questionar as hegemônias.

O currículo da UFBA tem uma disciplina optativa de Estágio em Gastronomia Baiana. Acreditamos ser um potencial de Ecologia, pois, embora seja uma optativa, corrobora com uma estrutura de valorização cultural para essa formação. Dessa forma, destaca como componente

formativo os saberes e práticas da Gastronomia baiana, o seu reconhecimento como algo que tenha valor para essa formação, e que conduz a uma realidade que se contrapõe a um contexto de replicação de saberes do Norte, assimilados para nossa cultura ao passo que o local foi esquecido.

Apontamos também a existência da disciplina “A Gastronomia e o Gastrônomo”, a qual tem uma perspectiva interessante de, por ser do primeiro período, promover a discussão e construção de identidade desse gastrônomo, de apresentar os objetivos desse curso e falar sobre a amplitude do conceito de Gastronomia e seu estado da arte, se caracterizando como um espaço em potencial para a promoção da Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia (UFBA, 2010).

Outras disciplinas também foram compreendidas com potencial ecológico como a de “História da Gastronomia” e “Cultura Alimentar Brasileira”, que mesmo não sendo possível entender se produz a perpetuação de hegemonias, compreendemos que as mesmas têm poder produzir espaços para construir narrativas contra hegemônicas nessa formação (UFBA, 2010).

Como veremos detalhadamente mais a frente deste capítulo, o PPC da UFRPE é marcado por uma conjuntura onde o mercado recebe destaque, situação a qual compreendemos aqui como uma projeção de um contexto hegemônico limitador. Porém, mesmo apontando esta realidade o documento busca sinalizar valores importantes sobre ética, sustentabilidade ambiental, social e econômica, e a valorização da Gastronomia regional.

Em todas as atividades poderá contribuir para o desenvolvimento da Gastronomia regional, nacional e internacional, focando na ética e na sustentabilidade ambiental, social e econômica em todas as etapas do processo em desenvolvimento (UFRPE, 2018, p.20).

Debruçando-se sobre o contexto curricular dessa formação, foi possível observar nuances da perspectiva de perpetuação hegemônica e ação contra hegemônica. O primeiro ponto a respeito desse currículo está na forma de compreender e executar duas disciplinas do grupo de “Técnicas Gastronômicas”, que são “Cozinha Clássica I e II”. Estas disciplinas são responsáveis respectivamente pelos conteúdos de Gastronomia francesa e italiana (UFRPE, 2018).

Em “Cozinha clássica I” objetiva-se estudar “A França e sua hegemonia cultural e gastronômica [...] influência da França na Gastronomia brasileira” (UFRPE, 2018, p. 50), e em “Cozinha clássica II” estudar a “culinária tradicional da Itália [...] dando ênfase às técnicas culinárias utilizadas nas diversas preparações italianas” (p. 56).

Demos destaque a essas disciplinas por conta da relação entre a sua nomenclatura e seu conteúdo. A utilização do termo clássico normalmente está relacionada a uma tradição, a um

modelo, a uma referência reconhecida e validada, ou seja, se aproxima de uma percepção de algo hegemônico, e o uso deste termo introjeta essas compreensões para aquilo ao qual é associado. Dessa forma, nomear disciplinas que se dedicam as Gastronômias da França e Itália como clássicas, pode ser compreendido como um contexto de perpetuação da hegemonia cultural franco europeia nessa formação, pois marca a consciência e aceitação dessa hegemonia, afinal, como citado anteriormente, a disciplina de cozinha clássica I tem como objetivo ensinar sobre a hegemonia cultural francesa. Cabe apontar também, que além dessas duas disciplinas ainda existe uma de “Gastronomia Europeia”, que irá ter uma dedicação mais abrangente da cozinha de outros países europeus, os quais não são reconhecidos por esse currículo como clássicos.

A respeito dessa situação, podemos citar o currículo da UFPB que em sua atualização promoveu a troca do termo clássico pelo termo temático da disciplina. Então, a disciplina de cozinha clássica virou “Gastronomia Francesa” (UFPB, 2020), fato que pode parecer banal, mas carrega uma desassociação da compreensão hegemônica dessas disciplinas, afinal ensiná-las como clássicas é perpetuar as égides classistas e coloniais que acompanham essa percepção, e que não se conectam com uma perspectiva de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia que aqui colocamos como uma ação propositiva para realizar a função social da universidade por meio destes cursos.

Ainda a respeito desse ponto, uma outra colocação é válida de ser feita. Mesmo sendo um documento atualizado, o PPC da UFRPE teve sua produção coordenada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é composto por cinco docentes atuantes na área de Nutrição e Ciências dos Alimentos, dos quais apenas uma possuía formação em Gastronomia – tecnólogo – no momento de produção do documento (UFRPE, 2018).

Fazemos essa colocação para destacar a característica desses cursos de terem sido construídos por pessoas fora da área da Gastronomia, o que podemos inferir como um fomento a reprodução de visões hegemônicas, de senso comum, sobre a área. Como Cellard (2008) nos diz, analisar documentos de mesma natureza nos possibilita promover comparações entre eles, e sendo assim trago o exemplo da UFC, que consolida um grupo de professores com formação em Gastronomia como autores de seu projeto além de envolver a comunidade discente, fato que associamos ao estabelecimento do seu projeto como o mais coerente com as demandas atuais de desenvolvimento crítico do campo e da profissão. Com isso mesmo atualizado, o PPC da UFRPE ainda corrobora com algumas premissas hegemônicas, e a caracterização dos docentes

que lideram a construção desse documento acaba corroborando com o entendimento dessa relação de influência.

Em contrapartida o curso tem algumas disciplinas obrigatórias que vão em um sentido contra hegemônico, como: “Cozinha Típica de Pernambuco”, que marca uma valorização da cultura regional institucionalizada no currículo; “Gestão Ambiental e Responsabilidade Social” com um viés voltado para área administrativa a fim de fomentar a consciência ecológica e sustentável nas atividades empresariais do setor da Gastronomia; e “Sociologia Aplicada à Gastronomia”, que possui uma abordagem humanística para tratar da Gastronomia a partir da promoção de uma consciência crítica (UFRPE, 2018).

E além dessas, existem algumas disciplinas optativas que devem ser destacadas aqui, que são “Cozinha de matriz africana” e “Educação das relações étnico-raciais” (UFRPE, 2018), que possuem conteúdo ligado diretamente a uma perspectiva contra hegemônica e decolonial, pois tratam de temáticas invisibilizadas na estrutura de formação profissional da Gastronomia, que é marcada pelo colonialismo cultural franco europeu.

Ao observar a alocação dessas disciplinas como optativas, refletimos: Por que os conteúdos sobre as relações étnico-sociais e cultura africana não são do currículo obrigatório? Compreendemos que, não colocar a cultura gastronômica da África e suas nuances na Gastronomia brasileira no mesmo espaço que os outros saberes gastronômicos/culinários das outras culturas estudadas nessa formação, é uma forma de produzir hierarquias de saberes que determinam o que é mais ou menos importante para essa estrutura de formação profissional, além de diminuir a possibilidade de ter um espaço disciplinar com potencial de promover não somente uma compreensão e conhecimento desses temas, mas de um local com potencial de formação crítica e com postura contra hegemônica na Gastronomia, o que se relaciona diretamente com a perspectiva de função social universidade pública.

Partindo para o documento da UFC, começamos destacando sua vanguarda entre todos os documentos analisados, construindo e planejando um projeto que é marcado pela ampliação da Gastronomia para além de seus contextos hegemônicos, podendo ser considerado aqui como aquele com maior potencial inovador. Assim, ilustramos essa perspectiva a partir da seguinte citação:

Com a reformulação do projeto pedagógico, o curso se torna mais flexível, adaptado à nova proposta, com disciplinas voltadas para a área da Ciência dos Alimentos, Cultura, Arte, Administração e Gastronomia, mas também terá uma maior valorização das questões regionais, ambientais, educacionais, mercado de trabalho e extensão universitária. Portanto, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará pretende formar um profissional bacharel capaz de atuar nos campos da pesquisa, docência, produção, gestão, criação e sustentabilidade, dentro de um referencial social, cultural, histórico e antropológico,

aplicando seus conhecimentos com competência, criatividade, ética e atitude empreendedora, respeitando os princípios da segurança alimentar e nutricional e da soberania alimentar (UFC, 2020, p. 12).

Um aspecto que vai marcar o PPC da UFC é a sua organização. A estrutura curricular desse curso apresenta algumas diferenças quando comparado às realidades dos outros documentos, de modo que o projeto da UFC carrega uma vanguarda na forma de organizar o curso. Começamos pelo fato de que o curso prevê a realização de 448h de conteúdos optativos, mais que o dobro definido normalmente nos outros cursos, e que é colocado pelo documento como um incentivo a promoção de um espírito empreendedor e autônomo nos discentes durante o processo formativo, e dentro desses conteúdos opcionais estão todas as disciplinas temáticas de Gastronomia, menos as de “Cozinha brasileira” e “Cozinha do Ceará”, que são obrigatórias (UFC, 2020).

A forma como o documento escolheu manter as disciplinas de cozinha brasileira e do Ceará como obrigatória após decidir sobre a ampliação dos conteúdos optativos, se apresenta como uma declaração de valorização desses conhecimentos para essa formação, assim como colocar todas as disciplinas temáticas como optativas, ocupando o mesmo espaço de forma igual nessa formação, sem o risco de reproduzir hierarquias de saberes entre as disciplinas, fato que criticamos nos outros documentos. Sendo assim, consideramos essa proposta com grande potencial ecológico e contra hegemônico.

Partindo para as disciplinas, destacamos inicialmente a de “Introdução ao Curso de Gastronomia”, que se coloca com uma proposta de apresentar o curso e seu PPC aos alunos, que se faz um importante momento de divulgação das premissas do projeto de formação, de modo que contribui para uma consciência e coletividade das premissas do projeto (UFC, 2020).

Observamos também a disciplina de “História da Gastronomia”, a qual se difere de todas as outras disciplinas semelhantes que vimos nos outros projetos, pois está traz em sua ementa o objetivo de abordar a superação do modelo europeu de alimentação, uma perspectiva contra hegemônica (UFC, 2020).

A disciplina de “Metodologia de Ensino em Gastronomia” se coloca como um bom exemplo de coerência entre discurso e planejamento, pois o PPC traz a definição de que o egresso pode atuar na docência, e para isso é oferecida essa disciplina obrigatória que trata do processo de ensino e aprendizagem na Gastronomia, em aspectos de gestão e planejamento e com uma consciência “com vistas a uma prática pedagógica crítica, emancipatória e humanizadora” (UFC, 2020, p.).

Fazemos essa colocação pois foi comum observar um descompasso entre intenção desses documentos e proposta de realizá-las, como por exemplo o caso da UFRJ que coloca que uma das competências de seu egresso é “atuar em instituições de ensino de nível técnico e superior” (UFRJ, 2010, p.13), mas que não apresenta em sua estrutura curricular, nem obrigatória nem optativa, nenhuma disciplina que irá fomentar a formação adequada para o desenvolvimento dessa competência.

Outras disciplinas também merecem ser citadas a fim de demonstrar o potencial de ensino ecológico a partir desse documento, como: “Educação Alimentar e Nutricional” que fomenta o conhecimento crítico nos aspectos relativos à área da saúde como potencial de execução de uma função social dessa formação. A optativa “Segurança Alimentar e Nutricional” também segue a mesma lógica.

Outras disciplinas, que são optativas, também se colocam como promotoras de espaços para construção de um conhecimento contra hegemônico, como por exemplo “Biodiversidade para Alimentação e Nutrição”, que apresenta um cenário de contribuição para o reconhecimento e valorização da biodiversidade da região; “Cozinha Africana” que assim como em outros projetos é incluído na estrutura curricular a fim de buscar a superação do processo de invisibilização desses saberes; “Cozinha Natural” que busca assimilar valores relativos a sustentabilidade e biodiversidade em determinadas linhas de atuação na prática da Gastronomia, como o veganismo por exemplo; “Gastronomia Ecológica” que parte de uma perspectiva ecológica da prática da Gastronomia pautada em conceitos de sustentabilidade, respeito e uso correto da biodiversidade, e também noções de produção de alimentos em viés ecológico; “Gastronomia Social” a qual se objetiva em construir uma retórica da Gastronomia como ação social e extensionista, e que é um contexto disciplinar observado somente no PPC da UFC; e, por fim, “Gênero na Gastronomia” que se coloca com o potencial de formação crítica e consciente para uma temática de grande relevância para a atuação profissional (UFC, 2020).

Por fim, descrevemos que o PPC da UFC se destaca como aquele que mais demonstra consciência quanto aos contextos hegemônicos e por conseguinte, mais se compromete com perspectivas contra hegemônica para a formação de gastrônomos.

### **9.3 Influências do mercado**

No momento em que buscamos compreender a forma como as estruturas de formação profissional foram se estabelecendo ao longo da história, pudemos perceber que um agente

muito marcante nesse processo foi o mercado. Quando usamos o termo mercado nos referimos ao espaço de exploração da profissão, onde as habilidades e técnicas são úteis para a produção de capital, e não pura e simplesmente a um mercado de trabalho, mas sim a um ambiente que demanda processos que o auxiliem a desenvolver mais e melhor seus produtos e serviços, a fim de produzir mais lucros e gerar mais riquezas. Ou seja, um mercado que precisa de uma mão de obra especializada, alinhada a seus interesses, para assim executar as funções necessárias para que este funcione, característica que se torna ainda mais marcante por se tratar de uma profissão com um grande apelo técnico/prático.

Dessa maneira, ao pensar o ensino na Gastronomia, associamos as demandas desse mercado a uma perspectiva de monocultura, ou seja, de produção de ausências, pois se considerarmos válido somente aquilo que o mercado demanda de forma imediata, estaríamos balizando essas formações de maneira superficial, deixando de fora os aspectos que vão além dessa perspectiva produtivista e mercadológica.

Sendo assim, nos debruçamos sobre os documentos a fim de buscar como estes se colocam perante a essa conjuntura, se apresentam uma relação cega de supervalorização do mercado, ou se conseguem alinhar as expectativas a uma consciência de que é necessário ir além, afinal, se preparar para o mercado é fundamental, no entanto tê-lo como referência predominante sem consciência é uma situação passiva de questionamentos, ainda mais quando tratamos de instituições públicas.

O PPC da UFRPE apresenta um alinhamento comum com o mercado, assinalando a sua formação alinhada a ele como objetivo específico. Além disso, utiliza como descrição do perfil profissional a necessidade de formação de alguém alinhado às novas demandas e às mudanças desse mercado, destacando o valor dos artefatos tecnológicos, que faz com que os consumidores sejam cada vez mais exigentes, mas também consegue promover um contraponto em suas intenções ao marcar intencionalidades quanto a produzir uma consciência crítica e humanística. (UFRPE, 2018). Vale apontar que o documento coloca a compreensão de mercado dentro de uma perspectiva que chamamos de Monocultura, pois não busca a complexidade, mas sim adequação, a adaptação às mudanças do mercado e não uma consciência de transformação. A preocupação com o mercado é legítima, porém, é necessário consciência, pois não devemos servir somente as elites, é necessário ir além.

No documento da UFPB, “O objetivo do curso é formar Bacharéis em Gastronomia aptos a gerenciar processos e pessoas em diferentes setores e segmentos sociais, públicos e privados, interligados com ações gastronômicas e alimentares” (UFPB, 2020, p.4). A descrição

dos objetivos do curso segue uma lógica bastante pragmática de mercado, fato que é complementado com a descrição das três áreas da formação dentro do corpo do objetivo que são “Gestão empreendedora na Gastronomia”, “Gastronomia e cultura”, “Ciência e tecnologia de alimentos”, as quais são bem alinhadas aos benefícios destas para a atuação profissional, ou seja, como cada uma delas pode ser empregada. Nessa descrição não há uma perspectiva ética e crítica, e também não há apelo a atividade de produção de conhecimento (UFPB, 2020).

Um ponto importante de ser destacado sobre o PPC da UFPB é a descrição de suas habilidades e competências. Das 14 competências específicas que o documento descreve somente 1 (uma) faz menção a produção de conhecimento e de consciência crítica, afirmando o dever de “contribuir para a formação humanística, profissional e a sistematização dos saberes em Gastronomia;” (UFPB, 2020, p.5). Essa única colocação ganha destaque como uma marca de Ausência, ao observarmos que das restantes 8 (oito) estão diretamente ligadas a aspectos gerenciais e administrativos, e as outras se direcionam a perspectivas técnicas de como saber usar utensílios, higiene e respeito às legislações. No fim, observamos a ausência de criticidade e responsabilidade social, que se contrapõe a uma supervalorização da adequação ao mercado. Há um grande apelo profissional marcante na descrição do PPC, pois aborda a todo momento as áreas de atuação, formas, e prática de trabalho como objetivo e consequência.

Já na UFBA O contexto do mercado é inicialmente apresentado como um fomentador de criação do curso, onde existiria um mercado carente de mão-de-obra especializada, pois sofria com a baixa qualificação, e também um setor produtivo em crescente expansão. Um destaque é a visualização do mercado do turismo como um grande fomentador:

“A Gastronomia tem marcando presença no campo da indústria do turismo, agregada não só à área da hospitalidade, mas também, como significativo elemento da cultura e da identidade dos povos, constituindo-se em importante atrativo turístico no conjunto do patrimônio cultural, abrindo assim um mercado de trabalho para conhecedores da Gastronomia desde a elaboração dos planos estratégicos do turismo até à sugestão de roteiros detalhados das agências de viagens” (UFBA, 2010, p. 8).

A assimilação das demandas do mercado do turismo é colocada no documento como aquela que influencia na construção de uma formação engajada com aspectos históricos e culturais da cultura local e nacional. Esse ponto marca uma síntese positiva desta influência do mercado, pois o mesmo foi assimilado para a formação de forma coerente com uma perspectiva ecológica de manutenção do regional para que o mesmo sirva de atrativo para um mercado turístico. Um cenário diferente seria a adequação das práticas a um conceito cosmopolita de turismo, de assimilação do básico comum, sem buscar oferecer a diversidade cultural da região como um capital.

Assim, de modo geral o documento da UFBA não se coloca perante as expectativas do mercado de forma tão direta, como pudemos ver na UFRPE e UFPB, ou seja, o seu PPC não coloca o mercado em tanto destaque, no sentido de não se apropriar do mesmo como uma influência à produção de monocultura, mas sim de um reconhecimento de um contexto importante pra formação, conjuntura que consideramos mais adequada frente as questões que já levantamos sobre esse tema.

No PPC da UFRJ, observamos essa relação em uma ação específica relativa ao mercado, que foi a utilização das experiências de instituições do setor privado para pensar a criação do curso (UFRJ, 2010), e aqui fazemos o contraponto pelo fato de o mercado privado de educação ser muito mais perpassado por perspectivas financeiras que agem diretamente sob a condução de tais formações, e também por oferecerem cursos mais técnicos que produzem um apelo maior ao pragmatismo do mercado, o que pode ter se compreendido como adequado naquele momento. Mas hoje é passível de se entender como uma ação incoerente que teria capacidade de fomentar limitações aos bacharelados, visto as diferenças entre as modalidades e as instituições.

Além disso, em sua justificativa, o PPC descreve o desenvolvimento do mercado como um fomentador da criação do curso, prevendo a existência de uma demanda de profissionais qualificados a partir do reconhecimento dos megaeventos da Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016), citados no documento como fomento à construção de um curso de formação em Gastronomia na cidade do Rio de Janeiro, frente as oportunidades que esses eventos trariam (UFRJ, 2010).

Um outro ponto é a observação de desafios relativos a esse mercado, como a descrição de um cenário de ausência de mão de obra qualificada, as taxas de falência dos empreendimentos e a relação entre ambas as situações. Essa conjuntura é colocada como parte da justificativa da construção do curso, que se coloca como capaz de formar profissionais aptos a lidar com esses desafios, e se reflete na estrutura curricular desse curso em que predominam disciplinas da área administrativa (UFRJ, 2010).

Por fim, avaliamos que o PPC da UFC apresenta um padrão ouro de consciência, pois suas colocações a respeito do mercado de trabalho são pontuais, conscientes de sua importância, porém, sem buscar colocá-lo como um balizador do processo formativo. A observação dessa consciência se consolida na proposta ampliada que o documento propõe, a qual já descrevemos ao abordar o potencial contra hegemônico desse documento. Essa perspectiva se alinha à a ideia

de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, que busca a promoção da horizontalidade para prevenir a limitação dos processos formativos.

Dito isso, acreditamos que algo em comum a todas essas formações é o reconhecimento do mercado como fomentador desses cursos, e também uma perspectiva de desenvolvimento de consumidores mais exigentes, o que por conseguinte demandaria profissionais mais qualificados. Precisamos dessa relação do mercado, no entanto, nosso argumento é quanto ao poder de alienação e limitação que esse contexto pode apresentar, pelo fato de ser uma força de influência para formatação desses cursos. Essa ênfase predominantemente mercadológica tende a resultar na limitação de uma formação mais crítica e socialmente responsável e engajada, coerente com o perfil de atuação da universidade pública.

Apontamos que essa perspectiva tende a não reconhecer outras vertentes que podem ser compreendidas e apreendidas como fomentadoras dessas formações. Um propósito de transformação social seria um viés ideal para a nossa compreensão de uma formação adequada em Gastronomia numa universidade pública que possui função social.

Assim, entendemos que o mercado também é passível de transformações a partir dessa perspectiva ampliada e ecológica. Se nos debruçarmos somente sob as expectativas do mercado seremos incapazes de promover superações por assumir as suas premissas e contribuir para a validação de suas formas de fazer e pensar alinhada ao sistema neoliberal. Ou seja, se reproduzimos demasiadamente a lógica do mercado, estamos corroborando com a mesma, e consequentemente validando-a, o que dê certo diminui nosso potencial de ação transformadora. De acordo com Muller et al (2009), culturalmente não existe fomento ao questionamento dentro do contexto da prática da Gastronomia, o que demonstra uma ausência de perspectivas reflexivas, alocando os profissionais desta área em uma posição de passividade, ou não reação, frente aos desafios e questões relacionadas à profissão.

Então, mesmo que os cursos aceitem as demandas do mercado, também é necessário criar outras que sejam conscientes de uma perspectiva de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, a fim contribuir para produzir transformações nessa realidade complexa e com inúmeros problemas. Sendo assim, refletimos: Quais outros desafios impostos pela sociedade, também poderiam ser fomentadores dessa formação para além da perspectiva de um mercado exigente?

Um ponto muito bem elaborado pelo PPC da UFC é a sua descrição de áreas de atuação do seu egresso, já que o documento faz uma grande e detalhada lista sobre possíveis campos de atuação. Essa descrição ampliada sobre as possibilidades de atuação desses profissionais é algo

comum a todos os documentos, porém, a reflexão quanto a essas grandes descrições sobre as possibilidades de atuação profissional é quanto a real viabilidade destas. Sabemos que o nicho profissional dos bacharéis em Gastronomia enfrenta um grande desafio que é a compreensão do próprio mercado sobre essa profissão, que ainda não é regulamentada.

No início se acreditou que os profissionais formados seriam tão extraordinários que os mesmos fariam o nome das instituições e assim consolidando as possibilidades de atuação. Porém, o que nós vivemos no mercado de trabalho nos mostra o oposto, que mesmo demanda que saibamos nossas habilidades sobre a execução de determinada atividade. O mercado ainda nos “lê” como aqueles ligados somente à cozinha/restaurantes/hotéis. Isso nos faz refletir mais uma vez sobre a real responsabilidade inerente a essa perspectiva. Seria o egresso o único responsável por apresentar para a sociedade que esses cursos existem e que formam profissionais mais completos do que o que é ofertado normalmente por outras modalidades e instituições? Qual é o papel dos cursos para com seus objetivos de formação? Seria essa uma responsabilidade/função social que essas formações possuem e precisam colocar em prática?

#### **9.4 Projeções sobre a Função Social das Formações**

A última temática que vamos abordar nesse capítulo são as projeções sobre o papel social dessas formações contidas nesses documentos, tópico que muito se refere ao contexto já falado da manutenção de hegemonias, pois, práticas contra-hegemônica no Ensino de Gastronomia em universidades públicas é uma forma de alinhar a realização desses cursos com a perspectiva de função social. O que desejamos aqui é observar não como o papel social pode ser executado, mas se esses documentos reconhecem essa conjuntura a partir de seus planos e intenções.

Desse modo, começamos pela UFPB e destacamos mais uma vez que seu formato compromete nossa análise, visto que o mesmo não tem uma estrutura comum de PPC, sendo muito objetivo e direto, o que dificulta até nossa compreensão sobre o mesmo.

O curso de graduação em Gastronomia se propõe a formar bacharéis com sólida formação inter e multidisciplinar capazes de atuar na Gestão dos Empreendimentos Gastronômicos, Cultura, Ciência dos Alimentos e Técnicas de Preparo em Alimentos, com capacidade e aptidão para compreender as questões éticas, humanísticas e de preservação do meio ambiente, aplicando o conhecimento relacionado à gestão em restaurantes, bares, hotéis, hospitais, buffets, resorts, catering entre outros. Além disso, o egresso estará apto a assimilação de contínuas e novas informações emergentes do setor gastronômico regional, nacional e internacional (UFPB, 2020, p. 4).

Essa citação faz referência ao perfil de profissional que esse curso deseja formar, e é lida por nós como uma perspectiva potencial de promover uma formação alinhada com a

perspectiva de função social. Porém, não conseguimos observar outras nuances que nos ajudasse a compreender a consciência sobre a função social da Universidade que esse curso poderia executar.

Partindo para o documento da UFRJ, trazemos a seguinte citação:

Outrossim, formará profissionais mais preparados para atuarem na área de ensino, com uma visão mais abrangente do que a do “fazer”, mas, também, incorporada da cientificidade inerente ao tema e do espírito crítico necessário ao desenvolvimento do saber acadêmico e do bem estar social (UFRJ, 2010, 7).

A partir desse trecho, observamos a perspectiva sobre o potencial dessa formação, destacando o valor do processo científico/acadêmico e a consciência crítica. É apresentada a ideia de formar profissionais formadores que irão propor uma atuação mais ampla dentro desse contexto, e também com capacidade de atuar em diferentes contextos correlatos a isso e onde a Gastronomia tradicionalmente não está inserida, como por exemplo no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), visto que um dos grandes focos temáticos da formação do curso da UFRJ são as disciplinas da área da Saúde (UFRJ, 2010).

Além disso, o projeto se compromete em diferentes momentos com a consciência entre a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e coloca as diferentes maneiras que essa ideia é compreendida para o PPC (UFRJ, 2010), como podemos observar na citação seguinte:

[...] desde o ingresso no curso, o aluno tem o eixo estilos de vida e alimentação saudável como o problema a ser investigado e explorado nos setores específicos de alimentação, mantendo permanentemente a integração dos serviços com programas sociais e ambientais desenvolvidos local e globalmente, identificando áreas de interesse para desenvolver: Projetos de extensão, Projetos de pesquisa, Atividades comunitárias, Trabalhos monográficos (UFRJ, 2010, p. 10).

Um ponto que observamos como ausente nessa perspectiva de papel social é com relação a conexão de alguns tópicos já abordados, que são o valor do mercado e as disciplinas do campo da gestão que compõem essa formação. Assim, observamos que o mercado é fortemente associado às motivações e objetivos de todos os cursos, e a UFRJ tem um corpo disciplinar muito direcionado a esse mercado. Sendo assim, observamos uma ausência ao perceber que das 15 disciplinas de gestão somente uma tem características baseadas em aspectos mais críticos, alinhado à perspectiva de função social. enxergamos como um desperdício de experiência por conta da maioria das disciplinas estarem alinhadas ao mercado de maneira obediente e replicadora, ou seja, são conduzidas pelas demandas do mercado, e assim questionamos mais uma vez, como produzir mudanças no mercado se só replicamos aquilo que ele demanda?

A UFBA, em seu PPP, faz importante menção às responsabilidades sociais das Universidades públicas, pois destaca que é necessário se apropriar destas instituições como

aquelas que se preocupam com uma formação cidadã, a qual está alinhada às questões da atual sociedade, como a fome, sustentabilidade, inovação, educação de qualidade, preservação cultural e promoção da saúde. Logo, a partir dessa abordagem, o currículo do curso em questão faz referência a essas características, e se propõe a:

[...] atingir esses objetivos, muitos dos quais absolutamente imprescindíveis ao profissional da comida quais sejam a promoção da saúde, a preservação do ambiente com o respeito à biodiversidade, a competência, o empreendedorismo e a inovação tecnológica, bastante ressaltados neste projeto, perpassando transversalmente os componentes curriculares (UFBA, 2008, pg. 12).

O documento reflete sobre a predominância na época de cursos relacionadas às áreas de Turismo e Hospitalidade, e prega a compreensão que outros cursos devem ser pensados, mas para além dessa perspectiva, com novos projetos mais ampliados sobre a Gastronomia e mais coerentes com as novas possibilidades que se abrem aos formados (UFBA, 2010). A partir dessa colocação, descrevemos a observação de que os documentos da UFBA e UFRJ possuem uma semelhança muito grande quanto as suas intencionalidades, organização, e até mesmo escrita. Assim, podemos enxergar essa semelhança nessas declarações sobre esse ponto de cursos mais amplos.

Torna-se imprescindível a implementação de novos cursos em Gastronomia que privilegiem projetos pedagógicos que se apresentem com preocupação ambiental, social e biológica. Que sejam criativos e sustentáveis e, a rigor, mais adequados às possibilidades de ampliação das áreas de atuação para esses profissionais (UFRJ, 2010, p.8).

Torna-se imprescindível, uma proliferação de novos cursos com projetos pedagógicos com uma visão holística da Gastronomia e a rigor mais adequado às novas possibilidades que se abrem para os gastrônomos (UFBA, 2010, p.11).

Essas semelhanças são observadas em diferentes vários momentos, o que marca não só um compartilhamento de referências, como as DCN dos cursos da área da Saúde, mas também uma possível inspiração da UFBA pela UFRJ, visto que o PPC da UFBA é anterior ao da UFRJ. Ao trazer o contexto da saúde, compreende-se também que esses dois cursos possuem um potencial de ação social por meio do seu enfoque na área da saúde, ou seja, a saúde nessa formação é reconhecida como um caminho para a promoção de uma formação socialmente engajada, promovendo o papel social dessas instituições por meio desses cursos (SANTOS; CORDEIRO, 2021).

Um outro ponto do PPC da UFBA é a rica manifestação de um desejo de valorização da cultura baiana por meio desse curso, que se desenrola como uma consciência do potencial social dessa graduação em promover esse reconhecimento da cultura local, de modo que o documento reconheça que seu egresso deva ser um embaixador da Gastronomia brasileira e baiana (UFBA, 2010).

Sobre o PPC da UFRPE, destacamos inicialmente uma ausência quanto a perspectiva de função social, que é a não existência de trabalho de conclusão de curso (TCC) ao nível de monografia, de pesquisa, mas sim a apresentação de um relatório de estágio (UFRPE, 2018). A produção de TCCs na Gastronomia tem um papel importante de consolidação e produção de conhecimento, os quais são demandados para ocuparem os espaços de pesquisa, de eventos acadêmicos, periódicos e afins. A não obrigatoriedade de produção de uma pesquisa para conclusão de um bacharelado é compreendida como uma ausência para o contexto de papel social dessa formação para com a Gastronomia, principalmente tratando-se de uma instituição pública.

A universidade pública é um local privilegiado para a produção de conhecimento, visto que, comparada às instituições privadas, as incursões de valores e cobranças de mercado são bem menores, o que possibilita que esses cursos se dediquem a aspectos que não são de interesse dos grupos econômicos do mercado da educação, e tendo consciência que o maior contingente de profissionais na Gastronomia é formado por IES privadas, que não se dedicam a produção de conhecimento, ter um curso de bacharelado em Gastronomia em uma universidade pública que não promove a produção de TCCs é um desperdício de experiência e de oportunidade. As IES públicas têm inúmeros problemas, mas é necessário reconhecer o privilégio de serem as instituições brasileiras capazes de produzir conhecimento livre, pois são públicas.

No documento da UFC há uma abundância de evidências sobre seu compromisso com uma perspectiva de papel social dessa formação. O primeiro ponto é seu alinhamento com uma perspectiva de PPC inovador (VEIGA, 2004) que se reflete na sua consciência política do processo educativo, na assimilação de um paradigma emergente para com seu relacionamento com os saberes e conhecimentos, na proposta contra-hegemônica de perceber e produzir a Gastronomia, e a sua conexão declarada com os documentos institucionais da UFC, como o PDI (UFC, 2020).

Assim, a compreensão que norteia esse documento passa pela compreensão de que:

Os princípios norteadores assumidos buscam formar um profissional capaz de exercer a Gastronomia nos campos da pesquisa, docência, produção, gestão, criação e sustentabilidade, fundada em referenciais sociais, culturais, históricos e antropológicos, aplicando conhecimentos com competência, criatividade, ética e atitude empreendedora, respeitando os princípios da segurança alimentar e nutricional e da soberania alimentar (UFC, 2020, p.17).

Um outro dado a respeito do PPC da UFC que apontamos como potencial para a perspectiva de função social é a “Articulação horizontal e vertical mediadas pelas disciplinas do Projeto Integrador I, II, III e IV” (UFC, 2020, p.18). São disciplinas promovem um espaço de integração de conteúdos trabalhados nos anos que se seguem o curso, onde os indivíduos

que compõem essa estrutura formativa se integram a fim de construir atividades que reflitam uma conexão entre os conteúdos trabalhados naquele ano, que busca uma transversalidade na formação, a partir da construção de trabalho coletivo que pode se materializar em oficinas, palestras, pesquisas, ações de extensão, trabalhos, tendo o princípio de cooperação entre os alunos e professores. Assim, podemos pensar essa estrutura como potencial de discussão sobre as contradições desse campo, e também de assimilar à formação um espaço de diálogo crítico, e de reflexão e de potencial transdisciplinar.

Cabe destacar também dados pontuais como a existência de uma disciplina de “Gastronomia Social”, a valorização das temáticas de Segurança Alimentar e Nutricional e Soberania Alimentar, ter como competência a atuação profissional em conformidade com uma educação ambiental, direitos humanos e respeito as relações étnico-raciais, o registro no seu projeto da sua responsabilização em acompanhar seus egressos, e por fim a valorização da cultura regional (UFC, 2020)

Por fim, uma coisa que chama a atenção de maneira geral nesses documentos, é que por vezes algumas colocações mais etéreas e filosóficas parecem afirmações superficiais e marcadoras de discursos. Acreditamos que, na maioria dos documentos estudados, falta uma perspectiva de “como”, para descrever como que se pretende atingir o que se propõe como consciência crítica, responsabilidade social, valorização cultura e entre outros aspectos. Sabemos que a relação entre instituído e instituinte é fundamental para a realização das premissas colocadas nos projetos (VEIGA, 2004), o que nos faz enfatizar no valor desses documentos e de sua construção coletiva.

Importante destacar uma ressalva de que aqui descrevemos e dialogamos sobre a realidade descrita nos documentos, pois não fomos para a prática, já que não comportava nessa pesquisa produzir esse tipo de atividade. Desse modo, o que podemos inferir e refletir é que talvez alguns pontos colocados nesses documentos não sejam praticados, principalmente daqueles que ainda estão sem atualização. Por isso, a atividade de avaliação é fundamental para observar se as transformações ocorridas com a realização daquele projeto constroem uma realidade que o mesmo projetou. Por vezes e por muitos motivos, a ação de projetar pode ser muito simplista por não levar em conta uma realidade. É fácil projetar um programa incrível, mas sem planejamento para sua execução perde-se o valor e as situações acontecem como o sistema as leva, e provavelmente o objetivo daquele documento se perde. Assim, é importante a construção coletiva para entender todas as demandas e dificuldades e promover uma proposta consciente e coerente com a realidade, valorizando o potencial de estar inserido em um curso

dentro de uma instituição pública, de modo que os valores precisam estar presentes nas nossas práticas, e não somente em discursos feitos em momentos que é conveniente defender aquele espaço.

Por fim, sintetizamos esse capítulo colocando que nossa intenção esteve na proposição de diálogos, de produção de sincronicidade não para explicar fenômenos, mas para promover conscientização, problematização e questionamentos. Dessa forma, não produzimos respostas para algumas de nossas indagações, pois a ação dessa pesquisa se objetivou exatamente nisso, refletir sobre a estrutura de formação superior em Gastronomia nas universidades públicas a partir dos documentos base para esses cursos.

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSIÇÕES PARA UM ENSINO ECOLÓGICO E TRANSDICPLINAR NA GASTRONOMIA**

Neste capítulo partiremos para as nossas considerações finais a respeito de todo esse processo de pesquisa, com o objetivo de concluir as ideias sobre as articulações e proposições colocadas até aqui, e também de reflexões sobre a aplicação da metodologia e suas contribuições para a dissertação.

Chamo de proposições pois é com base nas ausências e emergências citadas no capítulo anterior que foi possível produzir um pensamento questionador e dialógico, a partir da perspectiva que o caminho percorrido por essa pesquisa nos deu fomento para observar as contradições e conduzir um diálogo sobre elas, e para aquelas que não dominamos nos cabe produzir questionamentos coerentes que proporcionem novas reflexões e pesquisas, e consequentemente o desenvolvimento dessas formações.

Sendo assim, damos início a partir de um contexto que a priori não fazia parte dos intencões de análise e reflexão, mas que surgiu a partir do desenvolvimento da metodologia da pesquisa e do contato inicial com os documentos. Nos referimos ao contexto de reconhecimento da natureza das fontes de pesquisa que nos levou à consciência de análise dos aspectos de Gestão dos PPCs.

Reconhecer as características da natureza de um PPC a partir das premissas de Veiga (2004) nos ajudou a identificar o valor e a importância desse documento, fato que corroborou com os objetivos da pesquisa por ter um alinhamento com nossa perspectiva de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, por enxergar num paradigma emergente de produção de conhecimento uma forma de produzir documentos mais conscientes e coerentes, principalmente dentro de uma Universidade Pública.

Ao analisar os documentos a partir dessa perspectiva, foi possível refletir sobre a realidade em que cada um deles se encontra. Dessa forma, destacamos agora o valor do processo de atualização, pois a ação de comparação entre os documentos nos possibilitou perceber os benefícios de se realizar um processo de avaliação e atualização desses PPCs, ainda mais por serem cursos novos, e dentro de um campo de conhecimento em forte ritmo de expansão.

Assim, pensar a Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia perpassa diretamente pela perspectiva de gestão dos PPCs apontada anteriormente. Essa conclusão acontece a partir do momento em que analisamos documentos em diferentes estágios, ou seja, documentos revisados e não revisados. Ao comparar essas duas realidades, foi possível observar que aqueles documentos que passaram pelo processo de atualização se caracterizaram como mais coerentes

a uma proposta de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, e com as premissas de uma Universidade Pública com Função Social.

Sendo assim, a proposição realizada nesse contexto é a de conscientização do valor de construir ferramentas de avaliação e reestruturação dos PPCs ainda antigos, no caso da UFBA e UFRJ, os quais nem são reconhecidos pela sua comunidade docente (SÁ, 2021) por conta do seu descompasso temporal de ainda ser aquele documento produzido para o lançamento do curso. Porém, é importante reconhecer o cenário de precarização do ensino público, que por vezes sobrecarrega as estruturas administrativas e acadêmicas, produzindo dificuldades para a condução de uma ação desse tipo, visto a sua complexidade que deve ser assumida devido a sua importância.

Desse modo, citamos o PPC da UFC como aquilo que a pesquisa quantitativa chama de “padrão ouro”, pois ele se coloca como um documento inovador (VEIGA, 2004) e que conduz um planejamento alinhado ao que propomos como Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, fato que é marcante para a pesquisa por perceber que mesmo partindo de uma consciência utópica que motiva e inspira, a criação da proposta dessa ecologia de saberes que aqui propomos se materializa nas premissas e objetivos do PPC da UFC, marcando a coerência e a possibilidade de execução dessa proposta de compreender o ensino na Gastronomia para além das linhas hegemônicas e alinhada com a perspectiva de Função Social da Universidade. Assim, destacamos que a produção desse documento e da lógica do seu currículo é exemplar, assim como a descrição das suas premissas políticas é clara e metodologicamente justificada, não sendo discursos simplesmente de só intenção, mas sim afirmações acompanhadas de planos de ação para que tais objetivos sejam alcançados, perspectiva que não é tão reconhecida nos outros documentos.

Outro aspecto marcante que precisa estar em nossas considerações é a respeito das reflexões realizadas sobre a relação entre esses cursos e o Mercado. Como reconhecido aqui na pesquisa, o mercado é um agente limitante, que influencia na consolidação das estruturas de formação, conjuntura essa que é presente em todos os documentos, mas somente variando na forma como estes lidam com essa relação. A presença do mercado é marcante na construção dessa estrutura, de modo que a primeira escola de Gastronomia do mundo, fechou suas portas 12 anos após sua criação pois não era lucrativa (SANTOS, RAMOS, CORDEIRO, 2021).

Como dito levar em conta as demandas do mercado não é o implicante, mas sim balizar uma formação a partir dessas égides, colocando o contexto do capital como maior consolidador de estruturas, e que vai definir o adequado e não adequado. Para a proposta de Ecologia de

Saberes no Ensino de Gastronomia, é necessário antes de reconhecer as demandas, reconhecer o poder hegemônico limitador que o mercado possui, de modo que o mesmo possa ser assimilado de maneira consciente. Propomos como consciência nesse caso as premissas de uma Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, que reconhece as estruturas limitantes para as bases de formação, e busca fomentar a horizontalidade nas relações a fim de garantir espaços para todo aqueles que concernem ao contexto, o que por conseguinte tem o potencial de formar pela função social, para além de só uma mão-de-obra especializada para o mercado.

Unindo esse contexto a uma perspectiva que abordamos em nossa análise a respeito da consideração dos saberes invisibilizados, pauta que é central na perspectiva da Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia, produzimos alguns questionamentos que nos ocuparam ao estudar essa conjuntura. Sendo assim, propomos uma reflexão: Por que o estudo da cultura indígena e africana não é valorizada e reconhecida nos currículos? É por que é um conhecimento não valorizado pelo mercado? Ou por que é um saber entendido como não útil para a formação profissional, e por isso julgam não necessário estar presente? Por que só estudamos de forma basal esse assunto quando falamos das influências e base da cozinha nacional? Seria a demanda do mercado tão decisiva assim? Seria coerente um curso de instituição pública corroborar tanto com esses valores? Até que ponto essa relação entre universidade e mercado tem que ser repensada para que a universidade consiga começar a produzir transformações nesse mercado gastronômico que tem tantos problemas? Afinal, se a universidade reproduz todos os valores e demandas desse mercado, como que é possível pensar e projetar as transformações que nós egressos fomos convencidos de que nós iríamos fazer? Seria somente nossa responsabilidade de promover essas transformações? Seria essa a única forma de atuação da universidade, só pela formação?

Embora nós tenhamos produzidos diálogos sobre o contexto dos questionamentos feitos acima, obviamente nossa pesquisa não dá conta de produzir respostas ou elocubrações, somente o apontamento da conjuntura e seu potencial limitador para o Ensino de Gastronomia. Embora tenhamos utilizado o contexto das culturas indígena e africana sob a relação com o mercado, essa perspectiva lógica de questionamento é reproduzível para diferentes cenários, como a hegemonia da cultura franco europeia que coloniza e invisibiliza nossa cultura local, a falta de engajamento e reconhecimento de um Projeto Pedagógico que não exerce sua função libertadora e se torna uma burocracia contestável visto sua deslegitimidade, e a ausência de registro e planejamento de ações de acompanhamento de egressos, que são fruto dessas estruturas de formação, e ao nosso ver têm muito a contribuir na atualização desses PPCs, pois

são os que enfrentam, na prática, os desafios relativos a esse modelo formativo sobre a Gastronomia no Brasil.

Gostaria de marcar mais dois pontos que se entrelaçam: a perspectiva de Função Social dessas formações e da pertinência de uma proposta de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia. Sendo assim, cabe destacar inicialmente a contribuição dos trabalhos do autor Boaventura de Sousa Santos que serviu de inspiração para a construção da argumentação de ambas as perspectivas, que se consolidou nessa pesquisa como referencial teórico central para a reflexão crítica. A partir de Boaventura, pudemos refletir sobre a importância do reconhecimento da Função social da Universidade Pública para a construção de uma narrativa de legitimidade dessas instituições perante a sociedade, e também de constatar a sua proposta de Ecologia de Saberes como caminho para promover o diálogo entre Universidade e sociedade.

Dessa maneira, a escolha de Boaventura se deu pela sua sincronia teórica com a ideia da pesquisa em refletir sobre os cursos de bacharelados em Gastronomia das Universidades Públicas do Brasil, a fim de construir uma reflexão que levasse ao reconhecimento do potencial dessas formações e, conseqüentemente, de sua legitimação em um ambiente que é marcado por perspectivas hegemônicas de hierarquia de saberes, onde se insere a Gastronomia.

Assim, destaco a síntese de que, a partir da análise proposta, os cursos aqui estudados são facilmente compreendidos como potenciais plataformas de realização da Função Social das Instituições aos quais fazem parte, pois mesmo que tenhamos feito contrapontos, ponderações e críticas, todos os projetos analisados vão além de uma perspectiva técnica inerente à formação profissional na Gastronomia. Porém, é necessário destacar que para a consolidação dessa perspectiva é necessário a promoção de consciência sobre o potencial dessas formações de não só formar profissionais, mas de fomentar a construção de um campo de conhecimento científico, de construir espaços para o debate sobre a profissão, sobre o potencial social transformador da Gastronomia de forma consciente, respaldados pelo privilégio do espaço público de formação, que não deve se limitar ao atendimentos das necessidades das elites e de um mercado capitalista.

Agora, destaco a experiência de utilização do método de análise documental, o qual avaliamos que se adequou de forma plena aos objetivos da pesquisa. Para pensar sobre as contribuições do método aqui descrito, é importante marcar um cenário de desafios que levaram à adoção do mesmo. Ao passo que desenvolvíamos a ideia de se trabalhar com documentos, as referências sempre indicavam o uso da metodologia de análise de conteúdo, a qual não se fez adequada perante os interesses dos pesquisadores por conta de seu caráter mais objetivo.

Destaco então, um fato importante que é a minha condição de autor dessa dissertação e egresso de um dos cursos estudados, conjuntura que incentivou a busca por uma referência que respaldasse o reconhecimento das intencionalidades dessa pesquisa relativas à experiência como egresso. Sendo assim, a escolha pela análise documental de Cellard (2008) foi feita pois nela encontram-se premissas que reconhecem a não neutralidade do pesquisador perante o objeto.

Partimos da realidade de não existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para os bacharelados, de regulamentação da profissão, e conseqüentemente ausência de bases para produção de avaliações mais coerentes com o campo, que é composto por cursos jovens, criados há pouco mais de 20 anos, seja tecnólogo ou bacharelado. Assim, sugerimos que parâmetros e ferramentas de avaliação e acompanhamento são necessárias para atualizações destes documentos, de maneira que os mesmos estejam coerentes com a realidade a que eles se referem.

Sendo assim, o estudo desse cenário a partir da análise documental se mostrou como grande valia por conduzir uma apreciação crítica dessa realidade, de modo que seja uma iniciativa essencial para pensar o atual ensino de Gastronomia. Consideramos que a análise “fria” dos documentos não seria capaz de proporcionar um diálogo mais consistente e coerente com a realidade formativa desses cursos. e. Sendo assim, refletimos sobre o seu uso na presente pesquisa para poder promover a experiência de utilização do método e de sua apreciação crítica e contextualizada.

Dito isso, após a apreciação crítica dos documentos que foi apresentada, a oportunidade de analisá-los de forma contextualizada ajuda muito no conhecimento das inter-relações e articulações que envolveram seu desenvolvimento. A análise sendo feita dessa maneira ofereceu uma oportunidade de não ir para campo às cegas. Desse modo, propiciou a uma análise não fria sobre as fontes, de maneira que os conteúdos da pré-análise servissem como base para quaisquer interpretações que se desejasse fazer no processo de análise dentro da pesquisa.

Neste trabalho, conhecer os autores/autoras a fundo, por exemplo, significou reconhecer as bases das estruturas de poder que circundam esses cursos e também um cenário de pouco desenvolvimento acadêmico da Gastronomia na criação destes. Ao passo que profissionais de outras áreas tenderam a ocupar espaços importantes dentro desses cursos, fato que nos serve de reflexão sobre a conexão e adequação de um contexto formativo desenvolvido por profissionais de áreas alheias àquela planejada.

Assim, destacamos o uso da análise documental nas pesquisas da área de ensino de Gastronomia como um potencial metodológico de reconhecimento e construção de uma identidade formativa. Ao passo que além de debater sobre as formações, busca-se dialogar sobre todo o contexto que envolve a criação destas, proporcionando o reconhecimento de estruturas que estão ausentes nos documentos, mas que de forma oculta fazem parte de sua constituição, promovendo assim mais coerência e consciência crítica nos debates a respeito dessas formações.

Dito isso, após apontarmos nossas considerações sobre o nosso método, percebemos que ao final desse trajeto foi possível compreender o valor de um PPC, a necessidade de estabelecer o senso de comunidade e o seu potencial quando pensado de forma inovadora, reconhecer alguns aspectos hegemônicos e enxergar no contexto documental a real influência e existência dos mesmos, e perceber o poder do mercado e do sistema neoliberal para essas formações, o que se coloca como um grande desafio para esses cursos. Há a exigência constitucional, epistemológica e ética de cumprir a função social das instituições, ao mesmo passo que se deve promover uma formação que possibilite a inserção profissional no mercado de trabalho. O fato que discutimos é a perspectiva de transformação, pois, se obedecermos de forma cega o mercado, como iremos formar cidadãos críticos e engajados eticamente com a transformação das estruturas sociais que oprimem, violam direitos e aprofundam as desigualdades sociais? É preciso refletir.

Promover a reflexão a respeito da maneira de formar profissionais na Gastronomia é exatamente o propósito a que venho me dedicando. A construção da proposta de Ecologia de Saberes no Ensino de Gastronomia nasce exatamente do desejo de conceber um raciocínio que fundamentasse uma reflexão sobre essas formações ao sentido de uma complexidade, de produção de autocrítica, de buscar consciência sobre os processos formativos, de reconhecer as contradições e os desafios, de reconhecer o valor dos papéis daqueles que participam de todo esse processo e, assim, contribuir para a legitimação desses cursos dentro de uma perspectiva socialmente engajada, coerente com a realidade a que os concerne.

Quanto às intencionalidades iniciais, eu retomo aqui o Filipe que se formou no curso de bacharelado em Gastronomia da UFRJ no ano de 2016, repleto de inquietações quanto à profissão que havia escolhido e carregando grandes expectativas de produzir transformação para o bem da Gastronomia Brasileira. Foram exatamente essas inquietações que me conduziram ao meio acadêmico e me impulsionaram a iniciar o Mestrado. Assim, chego nesse

momento com sentimento de realização, de ter conseguido construir para além daquilo que eu planejava no início desse trajeto.

Busco a partir dessa dissertação ser agente fomentador, promover a reflexão e produção de novos questionamentos, inspirar novas pesquisas, e certamente inspirar novos PPCs para os cursos de Gastronomia. Além disso, faço desse espaço um lugar de valorização dos meus iguais, que acreditaram no potencial dessas formações e se dedicaram a ela, e hoje, graças ao seu potencial de formação, retorno para esse contexto com o desejo de contribuir, assim como tantos outros colegas também estão fazendo.

O afeto para com a realidade de existência de cursos de Gastronomia em Universidades Públicas, me motivou a fazer dessa pesquisa uma grande carta em defesa dessas formações, promovendo a reflexão sobre as suas potencialidades, e reconhecendo também os privilégios daqueles que fazem parte dessa estrutura hoje, a qual é uma conjuntura positiva e especial para se produzir conhecimento na Gastronomia, para exercer o ensino, a pesquisa e extensão, um privilégio oferecido pela Universidade Pública, visto o caráter mais limitado do ensino privado. É preciso reconhecer o valor desses cursos e a importância em ocupar esses espaços para a promoção do crescimento e ampliação da Gastronomia Brasileira.

Retomo uma das citações que fiz ao falar sobre a esperança na educação, em que Sobrinho (2018) nos diz que essa deve ser uma “crença e expectativas na potencialidade de transcendência da situação histórica de cada ser humano e do conjunto da humanidade” (P.737), defendendo essa esperança que deve dar sentido à educação, a qual deve ser pública a fim preservar a dignidade humana como prioridade, acima das propensões individualistas. Dessa forma, para o autor a Universidade é um bem público, de toda a sociedade, e por isso deve estar disposta a agir em prol dos interesses do contexto em que se insere, e não somente como ferramenta de criação de competitividade para setores econômicos, discurso que todos nós que de alguma forma estamos inseridos nesse contexto, devemos assimilar as nossas práticas.

Portanto, concluo apontando que existem muitos desafios, e que aqui partimos minimamente da ação de reconhecer muitos deles e refletir sobre maneiras de enfrentá-los, buscando a promoção de um ensino de Gastronomia crítica, antirracista, decolonial, ecológica e transdisciplinar que forma indivíduos socialmente engajados.

## 11. REFERÊNCIAS

- ABREU, Luciana Moura; SALLES, Maria do Rosário Rolfsen. O Ensino Superior Tecnológico em Gastronomia em São Paulo: Um Estudo sobre Formação, Perfil do Egresso e Áreas de Atuação. *ROSA DOS VENTOS-Turismo e Hospitalidade*, v. 7, n. 1, 2015.
- AMERICAN CULINARY FEDERATION. **Who we are: The Standard of Excellence for Chefs**. 2020. Disponível em: </https://www.acfchefs.org/ACF/About/Overview/ACF/About/Overview/>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- ANJOS, Francisco Antônio dos; CABRAL, Sílvia Regina; HOSTINS, Regina Celia Linhares. O CENÁRIO DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM GASTRONOMIA NO BRASIL:: uma reflexão da oferta. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. 14, ed. 1, p. 1-21, 1 ago. 2017.
- APPLE, Michael W. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang. 1999.
- BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set. 2004.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfitatro, 2018.
- BOLAFFI, G. **A saga da comida: receitas e história**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORGES, Ana Marta de Brito; AUTRAN, Martha Pio; RUBIM, Rebeca Elster. Pesquisa em Gastronomia: análise dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq–ano de 2010.
- BRASIL, Filipe. Número de alunos pretos e pardos na UFRJ cresceu 71% desde a adoção das cotas, aponta levantamento. *G1 Rio*, 7 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/07/numero-de-alunos-pretos-e-pardos-na-ufrj-cresceu-71percent-desde-a-adocao-das-cotas-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da saúde. *As cartas da Promoção da saúde*. Brasília: MS, 2002. Disponível em: < >. Acesso em 08/03/2021.
- BRASIL, Senado Federal. *Constituição da república federativa do Brasil*. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância. MEC/INEP/DAES. Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Notas Estatísticas 2017. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme .A Fisiologia do Gosto. Trad.: Paulo Neves. 5ª reimp. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BROWN, Jeffrey N. A brief history of culinary arts education in America. **Journal of Hospitality & Tourism Education**, v. 17, n. 4, p. 47-54, 2013.

BUENO, Maria Lúcia. Da Gastronomia francesa à Gastronomia global: hibridismos e identidades inventadas. **Caderno CrH**, v. 29, n. 78, p. 443-462, 2016.

BUSS, Pedro Marchiori. Uma introdução ao conceito de Promoção da Saúde. In: **Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendências**. CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (orgs). pp. 19-42. Rio de Janeiro: Ed. FioCruz, 2009.

CAMPUS FRANCE (França). Annuaire des Licences. Annuaire des Licences. In: **Annuaire des Licences**. [S. l.], 14 nov. 2022. Disponível em: <https://cataloguelm.campusfrance.org/licence/#/catalog>. Acesso em: 14 nov. 2022

CAMPUS FRANCE BRASIL. **Conheça os diferentes tipos de instituições de ensino superior**. Disponível em: <https://www.brasil.campusfrance.org/instituicoes-de-ensino-superior-na-franca>. Acesso em: 03 jun. 2020 a.

CAMPUS FRANCE BRASIL. **Diplomas, créditos e equivalências**. Disponível em: <https://www.brasil.campusfrance.org/diplomas-creditos-equivalencias>. Acesso em: 03 jun. 2020 b.

CAMPUS FRANCE BRASIL. **Estude Gastronomia na França**. Disponível em: <https://www.brasil.campusfrance.org/estude-Gastronomia-franca>. Acesso em: 03 jun. 2020 c.

CAMPUS FRANCE. **How can you evaluate the quality of a degree or institute?**. Disponível em: <https://www.campusfrance.org/en/certification-labels-institutes-France>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CASTRO, Helisa Canfield; MACIEL, Maria Eunice; MACIEL, Rodrigo Araújo. Comida, cultura e identidade: conexões a partir do campo da Gastronomia. **Ágora**, v. 18, n. 1, p. 18-27, 2016.

CELLARD, André. Análise documental. IN: POUPART, Jean et. al.(Orgs.). **A Pesquisa qualitativa—enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

COOLAHAN, John. **Irish education: Its history and structure**. Institute of Public Administration, 1981.

DANAHER, Pauline. **An Investigation of the Current Course Content on the BA (Hons.) in Culinary Arts Hot Kitchen Modules in the Dublin Institute of Technology**

**Ascertain whether the Content is Adequate in Meeting the Needs of the Stakeholders.**

Orientador: Dr Máirtín Mac Con Iomaire. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado) - School of Culinary Arts and Food Technology, Dublin, Irlanda, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad.: Mariana Echalar. 1a Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Freddy; RIST, Stephan. Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. In: DELGADO, Freddy; RIST, Stephan. Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo. AGRUCO-UMSS-CDE, 2016.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. **A Brief Description of the Irish Education System.** 2004. Disponível em:

<http://www.educacionyfp.gob.es/irlanda/dam/jcr:2b116fca-4e62-4b8b-b622-a01b0051c11c/des-education-system.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na Universidade pública brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, 2015

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 3, p.91-115, set./dez. 2004

DROUARD, A. Histoire des cuisiniers en France: XIX-XX siècle. Paris: CNRS éditions, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FERGUSON, Priscilla Parkhurst. A cultural field in the making: Gastronomy in 19th-century France. **American journal of sociology**, v. 104, n. 3, p. 597-641, 1998.

FERREIRA, Suelene Lopes et al. Reflexões sobre ensino, pesquisa e extensão universitária. **Anais III Conedu**, Campina Grande, v. 1, 2016. Disponível em<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID6765\\_19082016133705.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID6765_19082016133705.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

FERRO, Rafael Cunha; REJOWSKI, Mirian. Produção científica no campo da Gastronomia: em busca de uma configuração. **Turismo-Visão e Ação**, v. 20, n. 3, p. 500, 2018.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. A Universidade pública brasileira sob o paradigma da pós-modernidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 49, p. 137-148, 2013.

FLANDRIN, Jean-Louis et al. História da alimentação. **São Paulo: Estação Liberdade**, p. 107-185, 1998.

FONSECA, Liliame Ramos; RAMOS, Paula. Ensino de botânica na licenciatura em ciências biológicas de uma Universidade pública do rio de janeiro: contribuições dos professores do ensino superior. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-23, 2018.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da Gastronomia**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta de transdisciplinaridade In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO; 2000.

FREIXA, Dolores; CHAVES, Guta. **Gastronomia no Brasil e no mundo**. Senac, 2008.

FURTADO, Silvana Mello; SCHWAN, Thaina Pacheco; DE PAULA, Nilma Morcerf. Os Cursos de Gastronomia no contexto do Turismo: uma breve reflexão. **Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**, v. 5, p. 1-13, 2008.

GILLESPIE, Cailein; COUSINS, John A. European Gastronomy into the 21st Century. Butterworth-Heinemann, Oxford. 2001.

GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta SG. A formação superior em Gastronomia E a realidade do mercado de trabalho No estado de São Paulo: percepções de coordenadores e empregadores. **Turismo-Visão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 121, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 2011

GÖRKEM, Onur. Ulusal aşçılık meslek standardı çerçevesinde mutfak eğitimi yeterliği: Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde bir uygulama. **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara**, 2011.

GÖRKEM, Onur; SEVİM, Burhan. GASTRONOMİ EĞİTİMİNDE GEÇ Mİ KALINDI ACELE Mİ EDİLİYOR?. **Electronic Journal of Social Sciences**, v. 15, n. 58, 2016.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V. 5. O Rissorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HAJE, Lara; SEABRA, Roberto. Professores e dirigentes de universidades criticam cortes no orçamento da educação. Agência Câmara de Notícias, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/887257-professores-e-dirigentes-de-universidades-criticam-cortes-no-orcamento-da-educacao/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008. 256p.

HERTZMAN, Jean; ACKERMAN, Robert. Evaluating quality in associate degree culinary arts programs. **Quality assurance in education**, 2010.

HOUSES OF THE OIREACHTAS. **National Tourism Development Authority Act 2003**. Disponível em: <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2002/40/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

INSTITUTO PAUL BUCOSE. **Notre histoire**. Disponível em: <https://www.institutpaulbocuse.com/institut-paul-bocuse/histoire/>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

INTERNATIONAL QUALIFICATIONS ASSESSMENT SERVICE (org.). **International Education Guide**: for the assessment of education from the united states of america. Alberta:

Zero, 2016. Disponível em: <https://www.alberta.ca/documents/IQAS/usa-international-education-guide.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KAMAL, Kevin. **Perfis do sistema educacional**: educação na turquia. Educação na Turquia. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2017/04/education-in-turkey>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KRAUSE, Rodolfo Wendhausen; DE MORAES DIAS, Célia Maria. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GASTRONOMIA NO BRASIL: DA NECESSIDADE AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NA UNIVALI. **Turismo-Visão e Ação**, v. 4, n. 8, p. 123, 2001.

LE CORDON BLEU. **A 120-year history in teaching the french culinary arts**. Disponível em: <https://www.cordonbleu.edu/news/paris-school-opening/en>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

LEITE, Denise (Org.). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005

LOO, Bryce. **Perfis do sistema educacional: Educação nos Estados Unidos da América**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>. Acesso em: 07 jun. 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MAC CON IOMAIRE, Máirtín. The Changing Geography and Fortunes of Dublin's Haute Cuisine Restaurants, 1958–2008. **Food, Culture & Society**, v. 14, n. 4, p. 525-545, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Líber Livro, 2006.

MAGAZINER, Jessica. **Perfis do sistema educacional: Educação na França**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2015/09/education-france>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MEC. Ministério da Educação. e-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Consulta textual. Curso de Gastronomia. 2022. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/03/2022.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 43, p. 481-485, 2009.

MENDES, Bruna Castro; FALEIROS, Pedro Bordini. O ensino da pesquisa científica em cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia. **Revista Hospitalidade**, n. I, 2013.

MENINO, Sergio Eugenio; PETEROSSO, Helena Gemignani; FERNANDEZ, Senira Anie Ferraz. Reflexões sobre pesquisa nos cursos superiores de tecnologia. In: **WORKSHOP DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA**. 2009. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/Trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/Trabalhos%20Completos/MENINO,%20Sergio%20Eugenio.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MILES, Robert. Culinary education: Past, present practice and future direction. In: **Proceedings of 2007 International CHRIE Annual Conference**. 2007. p. 266.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e Universidades?** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-Universidades>. Acesso em: 04 out. 2020

MIYAZAKI, Márcia Harumi. Ensinando e aprendendo Gastronomia: percursos de formação de professores. **Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 115p**, 2006.

MIZIKACI, Fatma. Ensino superior na Turquia. **Bucareste: Monografias da UNESCO no Ensino Superior** , 2006.

MORAES, Bibiana Arantes; COSTA, Nilce Maria da Silva. Compreendendo los currículos a la luz de los orientadores de la formación en salud en el Brasil. **Rev. da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. spe, p. 9-16, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MÜLLER, Keith F. et al. The effectiveness of culinary curricula: a case study. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* (online), v. 21, n.2, p.167-178, 2009.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (EUA). College Navigator. College Navigator. *In: College Navigator*. [S. l.], 14 nov. 2022. Disponível em: <https://nces.ed.gov/collegenavigator/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS (NFQ). **Irish national framework of qualifications (nfq): what is the irish national framework of qualifications (nfq)?**. What is the Irish National Framework of Qualifications (NFQ)?. Disponível em: <https://nfq.qqi.ie/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Editora Expressão Popular, 2011.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO; 2000b.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO; 2000a.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. Produção do conhecimento na Universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p.73-95, out./dez. 2016

PETRINI, Carlo. *Slow Food: princípios da nova Gastronomia*. Trad.: Renata Lucia Botini. São Paulo: Ed. São Paulo, 2009.

PICAWY, Maria Maira. **Pdi – Plano de desenvolvimento institucional, ppi – projeto pedagógico institucional e ppc – projeto pedagógico de curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três ies/rs/Brasil**. 2008. 262 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Programa de pós graduação em Educação. Pucrs, porto alegre, 2008.

PITTE, Jean-Robert. Nascimento e expansão dos restaurantes. **FLANDRIN, J.-L.; MONTANARI, M. História da Alimentação. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.**

PORTAL DE EVENTOS UFRJ. “Favela e universidade”: Laboratório de Inovação Cidadã 2022. Portal de Eventos UFRJ, 12 ago. 2022. Disponível em: <https://eventos.ufrj.br/evento/favela-e-universidade-laboratorio-de-inovacao-cidada-2022/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza; PIVETTA, Fátima. Por uma promoção de saúde emancipatória em territórios urbanos vulneráveis. In: **Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendências**. CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (orgs). pp. 207-229. Rio de Janeiro: Ed. FioCruz, 2009.

POULAIN, Jean Pierre. *Sociologia da alimentação*. Florianópolis: UFSC, 2004.

POULAIN, Jean Pierre; NEIRINCK, Edmond. **Histoire de la cuisine et des cuisiniers: Techniques culinaires et pratiques de table, en France, du Moyen Âge à nos jours**. Paris, France: Éditions LT Jacques Lanore, 2004. 175 p.

QUALITY AND QUALIFICATIONS IRELAND (Irlanda). QualifaX. QualifaX. In: QualifaX. [S. l.], 14 nov. 2022. Disponível em: <https://www.qualifax.ie/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RAMPIM, Beatriz de Carvalho Pinto. **Entre panelas, livros e tradições: as trajetórias de formação de professores de Gastronomia**. 2010. 223 pg. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo.

ROCHA, Fernando Goulart. Gastronomia: Ciência e profissão. **Arquivos Brasileiros de Alimentação**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2015.

ROCHA, Keli Araújo. A evolução do curso de Gastronomia no Brasil. **Comportamento, cultura e sociedade**, v. 4, n. 2, p. 11-27, 2016.

RODRIGUES, Heloisa; NERI, Marcelo; JHUN, Susana. Tecnologia em Gastronomia em São Paulo: Docentes Práticos em Atuação na Universidade Anhembi Morumbi. In: seminário da associação brasileira de pesquisa e pós-graduação em turismo, 6., 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2009.

RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da Gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação. **Revista Turismo Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 15, p.167-184, maio 2013.

SÁ, Isis Fonseca; DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, Gustavo. Desafios e caminhos possíveis na relação entre Gastronomia e promoção da saúde: percepção de professores sobre o papel do gastrônomo formado em universidades federais brasileiras. *Revista Mangút: Conexões Gastronômicas*, v. 1, n. 1, 2021.

SACRISTÁN, J.Cimeno. O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTICH, Barbara. The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. **International journal of hospitality management**, v. 23, n. 1, p. 15-24, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo : Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

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

SANTOS, Boaventura Sousa, *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade*. Biblioteca das ciências do Homem. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Filipe Pessoa dos, CORDEIRO, Juliana Dias Rovari. Currículos de bacharéis em Gastronomia e suas aproximações com a área da saúde. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76391>>. Acesso em: 13/11/2022.

SANTOS, Filipe Pessoa Dos; CORDEIRO, Juliana Dias Rovari. Os bacharelados de Gastronomia do Brasil sob a ótica da função social da universidade pública. In: 2º Encontro de Pesquisa em Gastronomia do Brasil. Anais. Rio de Janeiro (RJ) Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2021. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/simposioGastronomia\\_enpegastro/417980-OS-BACHARELADOS-DE-GASTRONOMIA-DO-BRASIL-SOB-A-OTICA-DA-FUNCAO-SOCIAL-DA-UNIVERSIDADE-PUBLICA](https://www.even3.com.br/anais/simposioGastronomia_enpegastro/417980-OS-BACHARELADOS-DE-GASTRONOMIA-DO-BRASIL-SOB-A-OTICA-DA-FUNCAO-SOCIAL-DA-UNIVERSIDADE-PUBLICA)>. Acesso em: 11/08/2022

SANTOS, Filipe Pessoa dos; RAMOS, Paula; CORDEIRO, Juliana Dias Rovari. Caminhos da formação em Gastronomia no exterior: uma revisão de literatura sobre o ensino superior em quatro países. *Revista Mangút: Conexões Gastronômicas*, v. 1, n. 1, 2021.

SEYITOĞLU, Faruk. Definindo a posição atual do campo da Gastronomia na Turquia. **Journal of Culinary Science & Technology** , p. 1-20, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho (intensificado) nas Federais: Pós-graduação e Produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã Vm Editora e Gráfica Ltda, 2009. 238 p.

SMITH, Erica; KEATING, Jack. **Making sense of training reform and competency-based training**. Wentworth Falls: Social Science Press, 1997.

SOARES, Cláudia Mesquita Pinto et al. Conceitos de Gastronomia: um debate sobre dissonâncias e convergências na literatura científica. *Revista Confluências Culturais*, v. 9, n. 2, p. 147-161, 2020.

SOBRINHO, José Dias. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 3, 2018.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. Currículo, conhecimento e criticidade. In ANAIS, VI Colóquio sobre Questões Curriculares, I Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares, Rio de Janeiro: UERJ, 2004, v. 1- p. 4355.

SPATTI, Ana Carolina; SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 341-360, 2016.

STECE, Vanderleia et al. Características dos cursos superiores de tecnologia e bacharelado em secretariado: um estudo com base na interpretação das diretrizes curriculares. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 1, p. 62-81, 2014.

SYMONS, Michael. **A history of cooks and cooking**. University of Illinois Press, 2004.

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo. 2 ed. Autêntica, 2007.

TEMİZKAN, Rahman; CANKÜL, Duran; KIZILTAŞ, M. Çağatay. Food And Beverage Education and Scholars' In Turkey. **Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel**, v. 1, n. 2, p. 18-25, 2018.

TOLEDO, R. F. M.; Bergamo, M. (2011). O currículo gastronômico: um universo a ser explorado. Tomimatsu, C. E.; Furtado, S. M. (orgs). Formação em Gastronomia. Boccato: São Paulo, 2011, p. 72-86.

TSCHUMI, Gabriel. Domestic Servants. In. BURNETT, John (Ed.). **Useful Toil: Autobiographies of Working People from the 1820s to the 1920s**. London: Penguin Press. 1994

UFBA (Salvador, BA). Universidade Federal da Bahia. Curso de Graduação em Gastronomia. *In: Curso de Graduação em Gastronomia*. UFBA, Bahia. Disponível em: <<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=282140&nuPerCursoInicial=20092>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UFBA. Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia: bacharelado. Salvador/BA: UFBA, 2008.

UFC. Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia: bacharelado. Fortaleza/CE: UFC, 2020.

UFPB. Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia: bacharelado. João Pessoa/PB: UFPB, 2010.

UFRJ (Rio de Janeiro, RJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Curso de Graduação em Gastronomia. *In: Curso de Graduação em Gastronomia*. UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/AFC68BAA-92A4-F79D-3A55-2B48C33D35A6.html>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UFRJ. Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia: bacharelado. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2010.

UFRPE. Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia: bacharelado. Recife/PE: UFRPE, 2007.

USNEI. **Estrutura da educação nos EUA**. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html>. Acesso em: 07 jun. 2020.

VANLANDINGHAM, Paul G. How Has Vocational Culinary Arts Changed as a Result of a Redesign of the Education System. 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico**. Papirus Editora, 2004.

WARDENSKI, R. F. **Continuidade/ descontinuidade no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior**: Análise das Percepções de Professores da Área da Saúde com o Uso da Constructore. Rio de Janeiro, 167p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional Para a Saúde- Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 2, p. 669-682, June 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Jul. 2019.

YILMAZ, Gökhan. Gastronomi Eğitiminin Ortaöğretim ve Yükseköğretim Düzeyinde Değerlendirilmesi. **Turizm Akademik Dergisi**, v. 6, n. 1, p. 229-248, 2019.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU. **Yükseköğretim Program Atlası**. Disponível em: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>. Acesso em: 08 jun. 2020.