

SEVEN

EDITORA
2025



Docência de Gastronomia

Uma metáfora alimentar acerca
dos saberes docentes na/da EPT

Tauane Carolina Parodi Be
Vantoir Roberto Brancher

EDITORA CHEFE

Prof^o Me. Isabele de Souza Carvalho

EDITOR EXECUTIVO

Nathan Albano Valente

ORGANIZADORES DO LIVRO

Tauane Carolina Be

Vantoir Roberto Brancher

PRODUÇÃO EDITORIAL

Seven Publicações Ltda

EDIÇÃO DE ARTE

Evellyn Thais de Souza

EDIÇÃO DE TEXTO

Stephanie Caroline Meyer de Quadros

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

2025 by Seven Editora

Copyright © Seven Editora

Copyright do Texto © 2025 Os Autores

Copyright da Edição © 2025 Seven Editora

IMAGENS DE CAPA

Evellyn Thais de Souza

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Seven Publicações Ltda. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Seven Publicações Ltda é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação.

Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.



O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

B365d Be, Tauane Carolina Parodi.
Docência de gastronomia [recurso eletrônico] : uma metáfora alimentar acerca dos saberes docentes na/da EPT / Tauane Carolina Parodi Be, Vantoir Roberto Brancher. – São José dos Pinhais, PR: Editora Seven, 2025.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6109-227-2

1. Gastronomia. 2. Alimentação. 3. Educação. I. Brancher, Vantoir Roberto. II. Título.

CDU 641:37

Bruna Heller - Bibliotecária - CRB10/2348

Índices para catálogo sistemático:

CDU: Gastronomia 641

CDU: Educação 37

DOI: 10.56238/livrosindi202551-001

Seven Publicações Ltda
CNPJ: 43.789.355/0001-14
editora@sevenevents.com.br
São José dos Pinhais/PR

AUTORES DO LIVRO



TAUANE CAROLINA PARODI BE

Graduada em Gastronomia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Técnica administrativa em educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha desde 2014. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Uniasselvi e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Farroupilha. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada de Professores MAGMA. Pesquisadora da área de Formação de Professores, com ênfase em Histórias de vida.
E-mail: tauane.be@iffarroupilha.edu.br.



VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Pedagogo, Especialista em Educação Especial (AH/SD), Mestre em Educação, Doutor em Educação (UFSM/ Universidade de Lisboa). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha desde 2012, atua em cursos de Graduação e Pós-Graduação (Especialização em Gestão Escolar e no Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT) <https://www.iffarroupilha.edu.br/informacoes-profeppt>. Orienta estudos e pesquisas na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, com enfoque para as temáticas de Formação de Professores, Gênero, Diversidade e Inclusão. Suas produções estão disponíveis no site do Grupo de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada de Professores MAGMA, o qual coordena desde 2012

<https://magma872.webnode.page>. Ainda se pode acompanhar o grupo de pesquisa em @grupode_pesquisamagma.

E-mail: Vantoir.Branchier@iffarroupilha.edu.br

COLABORADORES DO LIVRO



MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Atualmente é professora do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, do curso de Eletromecânica EJA-EPT, do Curso Tecnólogo em Redes de Computadores, do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM. É coordenadora do do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do CTISM. Atualmente é líder do grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. E tem contribuído na elaboração de materiais para formação de professores em EJA e EJA-EPT e no campo da gestão educacional da EPT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, EJA EPT, ensino médio integrado, políticas públicas, educação profissional, trabalho e educação, trabalho pedagógico e gestão educacional.

E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br



THIRSSA HELENA GRANDO

Médica Veterinária formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde também concluiu o Mestrado e o Doutorado em Medicina Veterinária. Desde 2018, atua como professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico - EBTT do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), atuando em cursos técnicos e de graduação. No âmbito da pesquisa atua na área de Medicina Veterinária Preventiva, com ênfase em parasitologia, doenças parasitárias e saúde pública. Participou de diferentes espaços institucionais, como o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado do Curso de Medicina Veterinária, e integra o Comitê Institucional de Pesquisa e a Comissão de Ética no Uso de Animais – CEUA do IFFar. Atualmente, exerce a função de Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFFar (gestão 2025–2029).

E-mail: thirssa.grando@iffarroupilha.edu.br.



ROBERTA PASQUALLI

Possui Bacharelado em Ciência da Computação (UNOES). É mestre em Ciências da Computação (UFSC) e doutora em Educação (UFRGS), onde também cursou Pós-Doutorado. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - IA - IFSC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovações Pedagógicas, Saberes Docentes e Currículo Integrado.

E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

APRESENTAÇÃO

Esta obra traz, não só no seu título, mas também em sua essência, a “metáfora”, na qual o leitor é convidado a vivenciar o fruto de uma pesquisa, cujos próprios sujeitos entrevistados receberam pseudônimos inspirados em temperos e ingredientes da culinária. Dessa forma, a leitura se torna não apenas metafórica, mas também dinâmica e profundamente reflexiva. O leitor se vê envolto no enredo da história e, ao mesmo tempo que o texto é científico, ele também se assemelha a um romance.

Utilizando um pouco dessa mesma linguagem metafórica, gostaria de convidá-lo(a) a degustar este Menu: uma entrada rica em conceitos importantes; pratos principais recheados de vivências diversas na docência da gastronomia, harmonizados com belos vinhos de reflexão e finalizado com uma deliciosa sobremesa, na qual nos adoçamos com o entendimento da importância da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este livro não é apenas voltado à docência da gastronomia, mas se propõe como uma obra literária sobre o ser docente e o fazer da docência, que vai além do ensinar, trazendo também o aprender.

Que esta leitura inspire, emocione e provoque. E que, tal qual uma boa refeição, que este livro alimente o pensamento crítico e desperte novos sabores para a educação.

por Thirssa Helena Grando

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PREFÁCIO..... | 9 |
| INÍCIO DE UMA CONVERSA..... | 11 |
| CAMINHOS PARA UMA POSSÍVEL CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA CONQUISTA, AINDA TARDIA..... | 14 |
| REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR EM GASTRONOMIA..... | 18 |
| TRAJETOS FORMATIVOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS..... | 22 |
| PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA..... | 26 |
| SABERES QUE NUTREM A PERFORMANCE DOCENTE..... | 33 |
| DOS CAMINHOS PERCORRIDOS..... | 39 |
| TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE GASTRONOMIA: RESSIGNIFICANDO PERCURSOS..... | 43 |
| REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS NO ENSINO EM GASTRONOMIA..... | 62 |
| SABERES DOCENTES EM GASTRONOMIA: REPERTÓRIOS MOBILIZADOS PARA ENSINAR..... | 100 |
| UM FINAL, SEM FINALIZAÇÃO: REFLEXÕES PARA UM FUTURO/PRESENTE POSSÍVEL..... | 112 |
| PÓS-FÁCIO..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |

É particularmente grande a abrangência da aprendizagem na educação profissional e tecnológica, pois ela envolve atos, gestos e modos operatórios; tempos empregados nas operações; o uso de instrumentos conceituais representados por modelos teóricos, signos, códigos, indicadores e parâmetros; o emprego de instrumentos físicos constituídos pelas máquinas, equipamentos e instalações; a análise de custos e benefícios; as relações técnicas e sociais; as funções econômicas e culturais da atividade para a qual se preparam os estudantes; sentidos e significados envolvidos; processos históricos (Machado, 2020, p.83).

A obra “Docência de gastronomia: uma metáfora alimentar acerca dos saberes docentes na/da EPT” de autoria de Tauane Carolina Bee e Vantoir Roberto Brancher nos convida a adentrar no universo da Gastronomia e da formação de professores.

Receitas, sabores e culturas ou ementas, vivências e práticas palavras chaves de dois campos que nos fazem refletir sobre Trabalho e Educação, sobre práticas e teorias, sobre quem é o professor da Gastronomia. Por isso, busquei na citação de Machado (2020) fundamentos sobre a EPT que está totalmente ligado à especialidade da área da Gastronomia: há toda uma particularidade no ensino e na aprendizagem.

Com a expansão dos Institutos Federais cresceu também a diversidade de cursos e as demandas dos professores que trabalham na EPT. Nesse sentido, olhar para a formação de professores desse campo é fundamental e em especial aproximar-se da área de Gastronomia traz importantes reflexões.

O primeiro ponto a refletir é o trabalho na EPT. Há uma especificidade de trabalho neste campo. Entendo “como trabalho pedagógico e este envolve todo o contexto da EPT: da aula ao PPP e vice-versa” (Maraschin, 2020, p. 58). No entanto, muitas vezes o trabalho dos servidores não é visto como pedagógico e por isso torna-se fundamental a ação dos autores dessa obra que visou aproximar-se dos docentes da área de Gastronomia, desvelando quem forma estes profissionais, quais as vivências dos cursos de Gastronomia. A partir disso, os autores buscaram compreender como vem se constituindo o trabalho docente nesses cursos. Quem são os protagonistas do ensino? Que caminhos os levaram a ser profissionais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)? E, principalmente, o que lhes fez permanecer?

A pesquisa revelou que os docentes gastrônomos, muitas vezes possuem o perfil do professor acessível, humanista, consciente de que a educação se faz aos pares. Mas também foi observado, que alguns professores da área atentam apenas para as demandas mercadológicas. Questões fundamentais também de serem pensadas na e para a docência da EPT: quem é o professor e a quem ele deve servir –ao mundo do trabalho ou ao mercado?

Nesse contexto, outro ponto muito significativo é os docentes da EPT apropriarem-se dos objetivos centrais e fundantes dos espaços da Rede Federal. Isto porque esta rede de ensino foi

planejada como alternativa para a superação da dualidade histórica brasileira, pautando-se na democratização educacional, a fim de consistir em uma educação emancipatória e transformadora. Além disso, caracteriza-se por promover e incentivar a formação de sujeitos críticos, pensantes, preparados para atingir quaisquer objetivos almejados no mundo do trabalho.

No mesmo sentido, os docentes da EPT precisam estar atentos às metodologias de ensino. A obra problematiza que no ensino em Gastronomia destaca-se a tendência em dividir o ensino da área entre teoria e prática, conceitos compreendidos de maneira segmentada pelos professores. E este tem sido um grande desafio na EPT: o da indissociabilidade entre teoria e prática, vivendo conjuntamente experiências práticas e conhecimentos teóricos, ora pratica-se, ora estuda-se e vice-versa e assim promove-se a práxis.

Portanto, além de olhar o trabalho e a formação dos docentes, os princípios e missão da Rede, as metodologias e a indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental conhecer os eixos tecnológicos, que neste caso em particular relaciona-se com receitas, sabores, memórias e culturas e por isso têm métodos próprios que advém de conhecimentos, tecnologias e linguagens. Eis aqui uma possibilidade de extrair palavras-chave de cada área.

E, por fim, vale ressaltar estes três campos que se entendem como primordiais no contexto da EPT e da Gastronomia: formação inicial, formação continuada e formação permanente. Compreendo, junto com os autores da obra, a importância da formação permanente na EPT, assumindo esta como uma possibilidade de transformação e autotransformação. Destaca-se, que na EPT por meio da formação contínua e permanente os “professores, estudantes e gestores assumem o compromisso com o aprender e com o transformar as antigas práticas em trabalho coerente e comprometido com a vida e a melhoria da sociedade” (Maraschin, 2020, p.70).

Portanto, na Gastronomia são receitas, sabores e culturas, mas não só. São também ementas, vivências e práticas que fazem o cotidiano das instituições e dão sentido a uma aprendizagem na EPT. E, por isso, não é possível não encerrar apontando a necessidade de uma formação permanente de todos os servidores nos eixos específicos de formação e do ensino, contribuindo para promover transformações nos docentes, nos cursos e na instituição.

Por Mariglei Severo Maraschin

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.
(FREIRE, 1996)

Esses escritos resultam de uma pesquisa realizada pela primeira autora, sob orientação do segundo autor. Eles emergem em um momento pessoal de amadurecimento da autora como profissional e despertam memórias de 16 anos atrás — quando ela se conectou com a gastronomia e decidiu, contrariando muitos, realizar um sonho que não era apenas seu, mas também de uma prima-irmã que partiu cedo demais. Na Universidade Federal de Pelotas, embarcou no “novo” ao cursar Tecnologia em Gastronomia. E quando dizemos “novo”, é no sentido literal: o ano era 2010, tratava-se da primeira turma de gastronomia da instituição e de uma das primeiras em âmbito federal do Brasil. Em seu percurso se conectou com pessoas e com a formação que escolheu, mas por diversas vezes se percebeu “atenta”, lançando um olhar de curiosidade em direção aos seus mestres, procurando entender o que os levou até ali, pois ao longo da graduação não percebeu os bastidores do curso de gastronomia como uma opção de carreira.

Esse olhar “curioso” sobre as instituições de ensino, a área da gastronomia e os servidores da graduação a conduziu a prestar concurso para o cargo técnico administrativo/laboratório de cozinha em meados de 2014, a partir do qual foi efetivada servidora do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja. Na época, a instituição apenas almejava a inserção de um curso superior de tecnologia em gastronomia, porque o foco eram cursos técnicos em cozinha nas modalidades subsequente ao ensino médio e PROEJA.

Após diversas reuniões de planejamento, organização de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), presidido pela primeira autora e com a inserção de novos servidores e investimento nos laboratórios, iniciou-se a primeira turma de Gastronomia do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja no ano de 2016.

Ao pensar em gastronomia, quase automaticamente nos direcionamos ao imaginário dos chefs de cozinha, aos restaurantes com menu degustação e às grandes criações — de texturas, cores e temperaturas. No entanto, essa área também contempla outra possibilidade de atuação profissional: a docência e os cargos técnicos administrativos em instituições de ensino. A autora teve a satisfação de acompanhar de perto e contribuir para a realização do sonho de muitos

egressos atuantes no mundo do trabalho. Percebeu, ainda, que alguns deles escolheram a docência após a graduação. Ao perceber isso, a inquietação que sentira durante o próprio percurso foi brevemente sanada — afinal, é possível que o curso que ajudou a construir tenha oferecido aos alunos diversos caminhos, entre eles a atuação em espaços educativos.

O segundo autor foi orientador da primeira autora na pesquisa que aqui se apresenta. Dessa parceria reconstroem-na neste trabalho. Esse escrito é o resultado de uma síntese/retomada/reescrita acerca da pesquisa que desenvolveram e surge das provocações desse momento vivido especialmente da primeira autora. Ela se compreende em um (re)despertar para novos tempos e novas versões de si mesma. Na obra se debruçam a enfrentar o desafio de aproximar-se da docência de uma área tão específica, qual seja a gastronomia.

A primeira autora, devido a suas situações de vida e de trabalho, precisou de um tempo de maturação e distanciamento da pesquisa para retomá-la e poder enfim apresentá-la a vocês. Assim, compreende que, por vezes, a vida nos afasta dos objetivos, mesmo que momentaneamente. Neste momento regressa com essa obra que significa uma grande transformação em sua vida pessoal e acadêmica.

Diante do reconhecimento da profissão de gastrólogo e dos cursos superiores na área fica o questionamento: Quem forma esses profissionais? Qual a história emergente nos bastidores dos cursos de gastronomia? Considerando uma área em constante (re)construção, procuramos, através desses escritos, compreender como se constitui a atuação docente nesses espaços educativos. Quem são os protagonistas do ensino? Que caminhos os levaram a ser profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? E, principalmente, o que lhes fez permanecer?

Através da aproximação com docentes de Cursos de Gastronomia dos IFs buscamos entrelaçar histórias de vida à luz das reflexões de Josso (2004), bem como discorrer acerca dos maiores feitos, anseios e enfrentamentos desses profissionais. Fazemos isso frisando a complexidade da constituição docente nos espaços de EPT¹, ao mesmo passo em que procuramos compreender como acontece a formação e o que desperta o interesse pela carreira de professor. Portanto, procuramos ampliar a compreensão dos elementos que constituem o saber-fazer pedagógico da área a partir desses escritos. O saber-fazer pedagógico é reconhecido como *saber da ação pedagógica*, considerado por Gauthier (2013, p.33) como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula”.

¹ Quando usamos a sigla estamos nos referindo aos espaços da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica, em alguns escritos também já foi usado a sigla EBPTT.

Nas sessões seguintes procuramos contextualizar, brevemente, a história do surgimento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior de Gastronomia no Brasil. Na sequência traçamos discussões acerca de três matrizes epistemológicas: os modelos pedagógicos, os saberes docentes e os trajetos formativos. Por fim, apresentamos a metodologia, seguida pela análise e a interlocução de dados.

No que se refere ao campo da educação profissional no Brasil a discussão é ampla e nos direciona, inevitavelmente, a refletir historicamente sobre a dualidade educacional característica do país. A educação anterior ao século XIX pode ser considerada como propedêutica, sem indícios de uma educação profissional, já que era direcionada apenas para uma parte da população: a elite (MOURA, 2007).

Os primeiros passos em direção a oferta de uma educação profissional só foram visíveis a partir do ano de 1909, quando as Escolas de Artes e Ofícios ou Escolas de Aprendizes Artífices acolheram a possibilidade de profissionalizar aqueles que não pertenciam à elite populacional (LOUREIRO, 2013). No entanto, essas escolas tinham como objetivo produzir mão de obra para indústrias locais/produção agrícola, repercutindo em uma educação com enfoque em formar para trabalhos manuais e mecânicos. Emergindo nessa perspectiva, têm-se, segundo Moura (2007), a organização e a possibilidade de capacitação do ensino agrícola.

Ampliando os nuances da dualidade educacional imposta destacou-se, na década de 30 do século XX, uma nova divisão na oferta de ensino: o curso primário de 4 anos com finalidade de preparação para o acesso ao ensino superior (para a elite) e a possibilidade limitada de realização de cursos rurais, agrícolas e profissionalizantes, como foco em domínio prático no campo e ampliação da produção (para a classe trabalhadora) (MOURA, 2007). Essa estruturação educacional durou 33 anos, até o surgimento, em 1942, da Lei Orgânica do Ensino Industrial, conhecida como Reforma Capanema, a qual transformou as Escolas de Artes em Escolas Técnicas Industriais (LOUREIRO, 2013).

Essa Reforma, situada na Era Vargas, repercutiu numa espécie de “atenuante” em relação à divisão econômico-social do trabalho e do acesso ao ensino onde, segundo Otranto; Pamplona (2008, p.10):

Foi um período em que a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma. Romanelli (2005) chama a atenção para a forte influência das ideias “fascistas” na composição do Decreto-Lei do Ensino Secundário, que traçava as regras educacionais do curso considerado mais importante para o acesso ao ensino superior, destinado, portanto, às elites da sociedade brasileira.

É inquestionável que a dualidade educacional, por ser de interesse da elite, adapta-se à diferentes tempos e vertentes mercadológicas, afinal, o que importa para essa parcela da população é a mão de obra barata, adquirida de maneira rápida e qualificada. Convergindo em

essa demanda, o Decreto-Lei 4.048/1942 originou o então conhecido como Sistema “S”, repercutindo no surgimento do SENAI (MOURA, 2007).

Antes de discorrer acerca do surgimento dos IFs, acreditamos ser válido mencionar um “sub progresso” em 1953, de cunho exclusivamente formal, que se deu a partir da Lei nº 1.821, conhecida como a Lei da Equivalência. Tratava-se da não mais restrição de acesso ao ensino superior, para os “desprovidos de fortuna”, em cursos relacionados exclusivamente à indústria (LOUREIRO, 2013). Essa lei, discursando ilusoriamente sobre “igualdade” e a “libertação” do ensino foi preenchida por discursos vazios, já que, na prática, aqueles que gostariam de ingressar em cursos não caracterizados como técnicos teriam que prestar exame de adaptação em três disciplinas (LOUREIRO, 2013). Esse “progresso meramente formal” foi destacado por Moura (2007, p.11), o qual afirma que:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Com isso, distancia-se a possibilidade de atingir, enquanto sociedade, uma educação democrática e unitária. Isso porque as “sociedades duais propiciam e fortalecem sistemas duais de ensino, assim, a dicotomia da sociedade brasileira foi reforçada pelas diferentes reformas de ensino na época” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p.14). A fim de romper com essa lógica, reestruturando a educação brasileira, consolidou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, em 1961, aliada à movimentos de sindicalistas, contando com o apoio de estudantes e intelectuais (LOUREIRO, 2013). A partir dela, o ensino passou a ser dividido em três graus: Grau Primário, Grau Médio e Grau Superior (MOURA, 2007).

No decorrer, em meados dos anos 70, destacou-se uma nova reforma na educação, desta vez centrada na educação básica: a Lei nº 5.692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, surgindo a educação de nível médio em concomitância ao ensino profissionalizante (MOURA, 2007). Porém, mais uma vez, a tentativa de superação da dicotomia do sistema educacional foi insuficiente por, segundo Loureiro (2013), precarizar e trazer mais incertezas ao ensino médio, desestruturar o ensino técnico estadual de nível médio e não alterar currículos de escolas com ensino técnico federal ou em escolas militares.

Nesse cenário, a dualidade tomou proporções ainda maiores, ao passo que:

Nas escolas públicas faltavam professores para as disciplinas profissionalizantes, especialmente nas áreas da indústria e agricultura, as escolas não possuíam laboratórios adequados e não havia verbas para adquirir equipamentos. Como resultado, houve um aligeiramento dos programas, com disciplinas mal ministradas e um descuido com a formação geral. Os egressos nem eram preparados para prestar vestibular e nem tinham a adequada preparação para ingressar no mundo do trabalho, pois, no entender de Aranha (2006, p.319), formavam uma “mão de obra desqualificada e barata”. Em contrapartida, as escolas particulares burlavam a lei. Segundo Aranha (2006, p.320), “apresentavam um ‘programa oficial’ que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação para o vestibular” (LOUREIRO, 2013, p.22).

Mais uma vez, a realidade do sistema educacional brasileiro se viu engolida pela intensificação das desigualdades dicotômicas, tanto no campo social quanto no campo educacional. Diante dessa atmosfera de inconstâncias, em 1982, surge a Lei nº 5.692/71 que acabou por extinguir a Lei nº 7.044/82, retirando a profissionalização obrigatória do segundo grau (LOUREIRO, 2013). A partir daí, o ensino profissional em concomitância com o ensino básico viveram um processo de quase inexistência, sendo que poucos eram os sistemas estaduais de educação que mantinham essa sistemática (MOURA, 2007).

A fim de ampliar a inserção na educação técnica e, conseqüentemente, abastecer o mercado de trabalho surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em 1978, orquestrados pela Lei nº 6.545, carregando um “estigma” de universidade, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, nas especificidades de engenharia industrial e licenciatura. Esta última objetivando a formação e preparação de professores para atuar nesses mesmos centros (LOUREIRO, 2013).

Apesar do crescente aumento dos CEFETs nesse período, em 1996 instaurou-se uma nova LDB, que potencializou a dualidade educacional enraizada historicamente no país. A Lei 9.394 dividiu a educação brasileira em dois níveis: educação básica e educação superior, negando fortemente a relevância da educação profissional no contexto do ensino regular brasileiro.

A possibilidade de uma *educação para todos* só se aproximou da sociedade brasileira em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil (LOUREIRO, 2013). Sua atuação trouxe, finalmente, grande mobilização para inserir a Educação Profissional e Tecnológica no sistema educacional brasileiro. Deste modo, a partir de 2005, iniciou-se o Plano de Expansão da Rede EPT convergindo, em 2008, na Lei nº 11.892, responsável pelo surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Um dos principais documentos, que regulou a disseminação do ensino sobre o viés da EPT, foi lançado em 2010, denominado: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes” (TURMENA; DE AZEVEDO, 2017, p.1071). A expansão dos IFs trouxe uma oportunidade de

desenvolvimento nacional, democratizou o acesso ao ensino e a possibilidade de expandir o potencial econômico da população, melhorando a qualidade de vida e promovendo o alargamento do acesso ao mundo do trabalho. Afinal, entende-se que:

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p.12)

Destacamos aqui a importância da criação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil como um avanço para a educação em consonância com o seu tempo e com o futuro, bem como enquanto uma alternativa de superação da histórica dualidade educacional. O *desenho curricular da EPT* se constitui da seguinte forma:

- Educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
- Ensino técnico em geral;
- Graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (PACHECO, 2011, p.23)

Ressaltamos o papel fundamental da EPT ao propiciar a formação completa dos sujeitos, ao passo que conecta aspectos culturais, humanos, éticos e morais no processo educativo. Além disso, esses espaços impactam na minimização de desigualdades sociais e se projetam como instituições de ensino inclusivas, preparadas para formar profissionais qualificados, dinâmicos e críticos independente de idade, condição social e econômica.

Antes de nos aprofundarmos acerca do ensino da gastronomia no Brasil convém situarmos as particularidades dessa área de conhecimento, numa tentativa de compreender sua abrangência. Façamos isso debruçando-nos em Brillant- Savarin (1995, p. 57-58) que define gastronomia como:

(...) o conhecimento analítico de tudo o que está relacionado à alimentação humana. Seu objetivo é assegurar a preservação da humanidade pela melhor nutrição possível. Esse objetivo é alcançado por princípios firmes que norteiam todos os que pesquisam, fornecem ou preparam o que pode ser transformado em comida. Portanto, é o que, no fundo, motiva fazendeiros, vinheiros, pescadores, caçadores e a vasta família de cozinheiros, qualquer que seja o título da qualificação usado para descrever seu trabalho de preparação de alimentos.

A gastronomia consiste em uma ciência que vai muito além do prazer efêmero ou da necessidade nutricional de alimentar-se, mas que transcende essas perspectivas... e o faz na medida em que expressa uma possibilidade de valorizar o patrimônio cultural, demonstrar afeto e reviver crenças e hábitos. Isso porque através da gastronomia se manifestam diversos sentidos, capazes de tecer saberes que se constituem, se complementam e se conectam desde a história da alimentação até a materialização da gastronomia molecular², por exemplo.

A complexidade da gastronomia é expressa por Montanari (2008) ao diferenciar a ação “comer” e “alimentar-se”, considerando o “alimentar-se” um ato nutricional e o “comer” um ato social, provido de atitudes, usos, condutas, costumes e situações. Aproveitamos esse espaço para tratarmos de outra diferença conceitual que eventualmente causa confusão: entre os conceitos “gastronomia” e “culinária”.

A “culinária” refere-se ao processo de produção alimentar que caracteriza uma realidade específica e repercute nas “identidades culturais”, tais como: culinária gaúcha, culinária nordestina, culinária indiana. A dimensão cultural que a expressão “culinária” traz é esclarecida por Santos (2005, p.15):

Os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes que podem vir a constituírem-se em tradições culinárias, fazem, muitas vezes, com que o indivíduo se considere inserido num contexto sociocultural que lhe outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa.

² Gastronomia molecular é o resultado de alguns estudos das ciências dos alimentos, composta por conhecimentos químicos e físicos, procura compreender as transformações que ocorrem nos alimentos. É uma parte divertida e criativa da gastronomia, que mistura gostos, sabores, texturas e surpreende o paladar. Transforma a cozinha em um laboratório, onde um ingrediente pode ser servido em diversos contextos/formas/texturas.

As memórias gustativas, as receitas transmitidas por gerações e os costumes dos povos conferem a manutenção do que é entendido como “comida típica” de um local. Quando pensamos em acarajé e azeite de dendê, isso nos leva, automaticamente, para o nordeste brasileiro; quando pensamos em churrasco relacionamos com o sul do Brasil e por aí vai... É assim que se consolida a arte da culinária: *através de rememoração/ressignificação histórica de hábitos e práticas alimentares*.

Já a “gastronomia” é expressa de maneira mais abrangente, pois: “(...) envolve, além da culinária, as bebidas, os materiais usados na alimentação e, em geral, todos os aspectos culturais a ela associados” (RAMPIM, 2010, p.16). Essa área traz em seu âmago saberes que perpassam a “arte da culinária”, tais como: noções de serviço de salão, empreendedorismo, *layout* de restaurantes e nutrição, dentre outros. A diversidade de perspectivas que essa palavra comporta consiste/resiste em uma amplitude de sentidos que ressoam no universo da alimentação.

Brillat-Savarin (1995, p.58) expressa a multidimensionalidade da área, ao afirmar que:

A Gastronomia está relacionada: à história natural, pela classificação que faz das substâncias alimentares; à física, pelo enxame de seus componentes e suas qualidades; à química, pelas diversas análises e decomposições a que submetem tais substâncias; à culinária, pela arte de preparar iguarias e torná-las agradáveis ao gosto; ao comércio, pela pesquisa dos meios de adquirir pelo menor preço possível o que consome, e de oferecer o mais vantajoso possível o que vende; enfim, à economia política, pelas fontes de renda que apresenta à tributação e pelos meios de troca que estabelece entre as nações.

Acreditamos que se torna essencial tecer a discussão acerca da influência midiática, que trouxe grandes holofotes para a área da gastronomia, movida, sobretudo, pela lógica de mercado, conveniente ao modo de produção capitalista, conforme menciona Lavinias (2015, p.7):

Poderíamos dizer que essa superexposição da gastronomia na atualidade não se dá somente pela “universalidade” do tema, mas, sobretudo, por uma construção capitalista que enaltece de forma “espetacular” o prazer proporcionado pela comida aos produtos midiáticos da indústria de alimentos e utensílios de cozinha em ascensão. Assim, a mídia, juntamente com o mercado, se apropria de um interesse pelo tema, dotando-o de alta visibilidade e comunicabilidade.

A socialização embutida no conceito “gastronomia” foi amplamente influenciada por programas de competições de cozinha (os “*reality shows*”), *chefs* em novelas e pela tendência de *gourmetização* de receitas, que alimentam o “*glamour*” do ato de cozinhar e transmitiram um estigma de requinte, luxo e sofisticação atrelado à profissão. Porém, *esse estigma é desmontado quando em contato com o mundo real da cozinha, em realidades bem distantes das telas*. Dizemos isso porque a rotina dentro de uma cozinha não é fácil: são jornadas de trabalho

exaustivas, calor incessante e abdicação de momentos de lazer (como datas comemorativas/feriados e finais de semana, por exemplo).

Apesar do *status* abrilhantado e luxuoso que permeia o universo da gastronomia, entendemos a influência midiática como uma das grandes alavancas para a formalização do ensino. Desde no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) era possível encontrar os seguintes cursos: serviço de salão, *barman*, recepção, administração de bares e hotéis. Apenas em 1970 o SENAC expandiu horizontes ao proporcionar uma formação mais completa no ramo da cozinha, emergindo daí a oferta do Curso de Cozinheiro na cidade de Águas de São Pedro, em São Paulo (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

O Curso Superior em Gastronomia surgiu no Brasil de maneira ainda mais tardia, no final da década de 1990. Em 1999, iniciou na Universidade do Sul de Santa Catarina, em Florianópolis, o Curso de Turismo com Habilitação em Gastronomia, na modalidade bacharelado. Na mesma época surgiram o Curso de Formação Específica em Gastronomia na Universidade Anhembi-Morumbi, em São Paulo; o Curso de Gastronomia na Universidade do Vale de Itajaí, em Itajaí - Santa Catarina e o Curso de Tecnologia em Gastronomia no Hotel Escola Águas de São Pedro, pelo SENAC (RUBIM; REJOWSKI, 2013). A partir daí, houve um estrondoso aumento da oferta do curso de gastronomia no país, conforme menciona Gimenes-Minasse (2015, p. 157):

Em 2008, segundo matéria publicada na Revista Prazeres da Mesa, existiam 79 cursos superiores em gastronomia, sendo 74 cursos de tecnologia e 5 bacharelados (...) Em 2012, segundo dados disponibilizados pelo E-MEC (...), os cursos superiores em gastronomia já totalizam 129 (8 cursos bacharelados e 121 cursos tecnológicos). Esta expansão bastante rápida, considerando que os primeiros cursos surgiram em 1999, tem esboçado uma nova dinâmica de mercado, com a formação de centenas de profissionais com um novo perfil e a própria exigência de qualificação acadêmica daqueles que desejam atuar como docentes nestes cursos.

Quanto à diferença entre as formações bacharel e tecnológica, destacamos que os cursos tecnológicos se caracterizam como uma qualificação profissional de rápida inserção no mercado, pois segundo Gimenes-Minasse (2015, p. 159):

Estes cursos possuem especificidades: tem duração menor em relação aos cursos de bacharelado, privilegiam abordagens de caráter mais prático e não possuem diretrizes curriculares específicas. São regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) publicadas em dezembro de 2002, que caracteriza o conjunto geral dos cursos de tecnologia ofertados no país.

Já os cursos bacharelados possuem uma formação mais ampla e longa, com ênfase em estudos acadêmicos e pesquisas. Sendo assim, considerando o enfoque de nossos escritos no Curso Tecnológico em Gastronomia, buscamos no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016), diretrizes quanto ao ensino, infraestrutura e perfil profissional da área. Quanto ao perfil do egresso, destaca-se 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 e 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)

São diversos os pressupostos que determinam o ensino-aprendizagem na gastronomia, ainda mais se considerarmos a complexidade da carreira docente, as bases epistemológicas presentes nos espaços EPT e a jovialidade/ascensão dessa área de ensino, tanto no âmbito social quanto científico. Além disso, o “mão na massa” da gastronomia expressa um gigante enfrentamento ao longo do caminho, considerando que requer domínio, segurança e experiência dos sujeitos. Com isso, entendemos que a partir de nosso objetivo, de compreender como se dá a docência em gastronomia na EPT convém discorrer acerca do que consideramos as bases constituintes da carreira docente: os trajetos formativos, os modelos pedagógicos e o campo dos saberes, pressupostos que serão o foco das próximas três sessões introdutórias.

Constituindo um dos maiores marcos da ação docente estão os trajetos formativos³. Eles remetem às diversas possibilidades de formações e vivências pessoais que, ao se conectarem compõem, dimensionam e caracterizam o perfil de um profissional. Conhecer os percursos nos bastidores da docência viabiliza compreender que práticas abarcam as singularidades das *performances* dos próprios docentes. Nesse ponto, trabalhamos com três categorias, sendo elas: *formação inicial, formação continuada e formação permanente*.

A *formação inicial* refere-se aos cursos de nível superior realizados em áreas específicas, os quais, a partir da conclusão, oportunizam inserção em determinados espaços.

A *formação continuada* refere-se àquelas formações realizadas após a conclusão das formações iniciais, no intuito de buscar aprofundamento em áreas específicas.

Enquanto uma nutre a base do conhecimento, possibilitando identificação com fundamentos da profissão, a outra embasa o aperfeiçoamento, a lapidação e sistematização de saberes e o estudo fragmentado de especificidades profissionais (CUNHA, 2013).

No entanto, ainda que de suma importância, uma formação não se sobrepõe à outra, mas entendemos que são complementares e agregam valor às práticas educativas decorrentes delas. A importância de construir afinidade entre as formações é ressaltada por Brancher e Oliveira (2017, p. 176), compreendendo que “(...) a formação continuada é parte complementar da formação inicial e se dá ao longo da carreira”.

A *formação permanente* será discutida na sequência, porém, consideramos conveniente traçar uma discussão anterior sobre o processo de formação especificamente vinculado à docência. Em relação à formação de professores, é possível compreendê-la como um mecanismo *continuum*, sobre o qual, Cunha (2013, p.04) entende que a construção tem seu início “desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Esse “processo vital” pode ser identificado nos relatos de Brancher; Oliveira (2017, p.174-175) onde:

O conceito de formação comporta diferentes possibilidades. Uma primeira possibilidade e de grande significado refere-se à formação em um sentido amplo, aquela que se dá no âmbito do nosso desenvolvimento como pessoa, com uma função social, que nos possibilita conviver em sociedade em seus diferentes aspectos. Se buscarmos a palavra formação em diferentes dicionários, encontramos primeiramente que o conceito refere-se “à ação ou efeito de formar ou formar-se”. Em uma dimensão pessoal, nota-se que está relacionado a fazer algo que pode estar ligado a outro ou a si próprio.

³ Expressão incorporada a partir dos estudos de Brancher e Oliveira (2017), com base nos estudos de Marta Souto, configurando-se como um conceito dinâmico que descreve o percurso de formação de um indivíduo em constante construção e evolução. O trajeto é inconcluso, em desenvolvimento e sempre aberto a novas possibilidades.

Além da relação indissociável entre a dimensão pessoal e profissional nos trajetos formativos, os autores ainda relacionam um novo conceito: *uma formação em prol do coletivo*. Essa dimensão coletiva da formação pode ser percebida nos locais educativos, nas escolas e universidades propriamente ditas, que apresentam necessidades específicas, podendo ser supridas através do pensar e do atentar para soluções que atendam certas demandas (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017).

O conhecimento obtido para ser validado precisa ser compartilhado, pois ao fazê-lo amplia-se a possibilidade de superação e enfrentamento de necessidades reais, concretas e contextualizadas. Essa *validação coletiva das formações* é um dos abismos a serem enfrentados no sistema educacional por exigir, segundo Brancher; Oliveira (2017, p.179) uma superação do individualismo:

Exige-se um esforço muito grande para superar o individualismo presente no cotidiano da escola, estar aberto à crítica, saber ouvir, partilhar experiências e dificuldades. Nesse sentido é que o respeito ao conhecimento individual, ao que cada um sabe, ao ser partilhado em uma discussão coletiva, pode provocar mudança, pode ser um grande potencial transformador na formação de professores como já afirmava Paulo Freire: “Por isso é que na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (...)

É nesse ponto que conectamos esses escritos com o conceito de *formação permanente*, o qual, de acordo com os autores supracitados, possui o *poder de transformação através da reflexão crítica* acerca de suas próprias atividades docentes. Imbernón (2009, p.63) destaca que:

A formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia. Referimo-nos aqui à formação dirigida à pessoa como indivíduo sem levar em conta o grupo, a comunidade e o contexto onde se situa. Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais. A experiência de inovação nasce, se reproduz e morre com o professor ou professora. É uma experiência de aula que não repercute no coletivo (salvo honrosas e conhecidas exceções). A inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente.

É possível, para tanto, compreender que a formação permanente procura *superar as portas de aulas fechadas e o enclausuramento pedagógico*, trazendo à tona um de seus principais objetivos: *o de formar para transformar*. É somente através da troca, de momentos de reflexão sobre a própria ação, de pensar criticamente acerca da atividade docente e dos saberes

constituídos a partir dos percursos vividos e experienciados, que a formação de professores pode ser capaz de transformar.

Dizemos isso pois “tanto a prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender” (IMBERNÓN, 2009, p.64).

Entendemos, sobretudo, que as diferentes possibilidades emergentes de um processo formativo estão inseridas em um tempo-espaco específico e em uma realidade concreta. Afirmamos isso considerando que “não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p.04).

Esses preceitos enfatizam a importância do pessoal e do social nas práticas, sendo que “à escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e das apostas nascidos na dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (JOSSO, 2004, p. 42). Além disso, os trajetos formativos estão intimamente relacionados com a capacidade de “reconstruir-se”. Uma das formas de fazer isso é a partir da rememoração de vivências, sobre a qual se materializa o movimento de reflexão influenciado pela narrativa. A capacidade formativa encapsulada no entorno das narrativas é entendido, por Brancher (2019, p.47), como um mecanismo que:

(...) estimula o narrador a revisitar imagens, saberes, vivências escolares e sociais próprias de suas construções históricas. Assim, “no movimento de lembrar e esquecer”, os colaboradores podem estabelecer significações outras à construção da pessoa do professor.

Ao considerar esse caráter formador das narrativas, o autor supracitado afirma que “ao narrar-se, um docente pode estar estabelecendo conexões outras que, antes ainda, não atribuía aos seus fazeres. É preciso, ainda, que se ressalte que toda vivência relatada é uma construção” (IDEM, p.46). Tudo isso nos elucida que a formação é um conceito amplo, não se limitando à simples acumulação de títulos e diplomas, mas sendo capaz de projetar-se em momentos de locução: ao contar uma história ou ao revisitar uma vivência particular. *Ser capaz de se formar permanentemente exige o desafio de se perceber constantemente.*

Destacamos, por fim, a importância do que buscamos fazer aqui: estender o olhar para sujeitos em constante construção. Acreditamos que proporcionar momentos de reflexão sobre si

mesmos/suas experiências significa abrir caminhos para lapidar os sentidos. Ao enfatizar as histórias e devolver o protagonismo para quem “faz” a educação, acreditamos ser possível compreender algumas pinceladas do que constitui o *lócus* de “ser” docente.

Ao lançar olhar sobre o ambiente escolar, os métodos de ensino mais utilizados e, principalmente, ao direcionar o foco para a imagem do docente, procurando compreender quais alicerces utiliza para mediar suas práticas educativas nos deparamos, inevitavelmente, com conceitos relacionados aos modelos pedagógicos.

No emaranhado dessa construção alguns questionamentos nos alcançam, como por exemplo: O que qualifica uma “boa aula”? Como despertar o conhecimento de maneira equânime considerando os diferentes níveis de aprendizado dos discentes? Quais as bases necessárias para assegurar o domínio de um profissional frente a uma sala de aula? De que maneira este profissional realiza seu planejamento e organiza o processo de ensinagem? A partir dessa perspectiva e da intenção de *circunscrever horizontes no ensino*, começamos a refletir sobre alguns preceitos, considerados essenciais por nós acerca das bases metodológicas do ensino.

Sabe-se que o verbo “ensinar” origina-se do latim “*insignare*”, o que significa, etimologicamente, “marcar com um sinal”, sendo este de vida, de busca, como forma de despertar para o conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012). *Compreendemos essa “marca” constituinte do ensino como o aprendizado*. Aprofundando a complexidade desse momento, as autoras supracitadas diferenciam os verbos “aprender” e “apreender”, relacionando o processo de ensino com à busca pela “apropriação” do conhecimento, pois:

(...) se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. (p.19)

As mesmas destacam que essa diferença vem ao encontro da “metodologia dialética”, a qual:

(...) deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e renovação (p.69)

Trata-se de um processo complexo, mas que se configura como um grande propulsor, ao ser capaz de aprimorar aspectos cognitivos críticos e reflexivos direcionados não apenas aos alunos, mas também aos docentes, *que todos os dias possuem a oportunidade de se transformar ao ensinar*. Dizemos isso porque percebemos a educação dissociada da prática de

“memorização”, mas se constituindo como uma ferramenta que estimula o crescimento, principalmente quando articulada em consonância com o tempo e quando considera as individualidades dos sujeitos, bem como as realidades nas quais se inserem.

É nessa perspectiva dialética, refletida na busca por *apropriação* do conhecimento, que o professor se torna uma espécie de estrategista do ensino. Cabe à ele a incumbência de agir como mediador no “despertar” do outro para conhecimentos multifacetados, que não se resumem à simples obtenção de títulos, notas ou diplomas, mas que se perpetuam como uma possibilidade formativa de *expandir significados e sensações*.

Há, sem dúvidas, um entrave cultural que permite que o processo de ensino seja confundido com o processo de memorização, ao ser compreendido, por vezes, como transmissão massiva de informações, onde o que prevalece é o repasse de ideias prontas/estáticas. Nessa perspectiva memorativa educacional aspectos como contextualização, historicidade e particularidades dos educandos ocupariam espaço secundário ou, até mesmo, estariam inexistentes no processo.

Nesse cenário, recorreremos aos autores Marques (2000) e Becker (2008), que discorrem acerca dos “modelos de ensino” - a fim de compreender os padrões e as possíveis relações históricas estabelecidas entre docentes e alunos no contexto educacional.

A memorização a qual nos referimos está relacionada com o *primeiro paradigma educacional*, denominado por Marques (2000, p. 115-116) de “*paradigma essencialista*”, definido pela “bipolaridade de um sujeito que conhece e de um objeto que é conhecido”, onde o conhecimento passa a ser transmitido do sujeito para o objeto. Trata-se de um modelo de ensino que considera o docente como detentor do conhecimento, portanto, *indispensável* e o aluno como agente passivo, portanto, *dependente*. Becker (2008) entende esse modelo de ensino como “*pedagogia diretiva ou empirista*”, onde prevalece o “*mito da transmissão do conhecimento*”:

Penso que o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser **transmitido** para o aluno. Ele acredita no **mito da transmissão** do conhecimento - do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo. (BECKER, 2008, p.45-46) (grifo nosso)

A transmissão do conhecimento se dá, nesse paradigma educacional, de maneira unilateral, concentrando o conhecimento exclusivamente nas mãos do professor ou da professora. Becker (2008, p.46) relaciona à esse contexto a ideia de “*tábula rasa*”:

O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. - O que é o não sujeito? - O mundo onde ele está mergulhado: isto é, o

meio físico e/ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é *tabula rasa*. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha em branco.

Becker (2008, p.47) ainda caracteriza o ensino e a aprendizagem nessa perspectiva como “*pólos dicotômicos*”, onde *o novo não é bem-vindo*:

Nesta relação, o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá, e o aluno jamais ensinará. Como diz um professor ao responder à pergunta “qual o papel do professor e qual o do aluno?”: “O professor ensina, e o aluno aprende; qual é a tua dúvida?”. Ensino e aprendizagem não são polos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixíssimo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode - ou deve - acontecer aqui.

Quanto ao *segundo paradigma educacional*, compreendido como “*paradigma da intencionalidade*”, por Marques (2000) e “*pedagogia não diretiva ou apriorista*”, por Becker (2008) a figura docente é vinculada à de um *transmissor de conhecimentos*, quase dispensável durante o processo. Afinal, pressupõe-se que o aluno já possui todo o conhecimento, limitando ao professor ou professora à missão *única e exclusiva* de “*despertar*” saberes pré-existentes:

O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. E o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho. O professor deve “*policar-se*” para interferir o mínimo possível. (...) O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. - Ensinar? - Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno. Como diz um professor (Becker, 1992): “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende.” Outro professor afirma: “Tu não transmites o conhecimento. Tu oportunizas, propicias, levas a pessoa a conhecer.” Outro, ainda: “acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar...acho que a pessoa aprende praticamente por si” (BECKER, 2008, p.46-47)

Essa perspectiva educacional compreende o conhecimento como *nato*, ou seja, entende que acompanha o indivíduo desde o nascimento e só precisa ser “*aflorado*”, “*instigado*”, pois o sujeito detém toda a autonomia do próprio saber. Marques (2000, p. 116-117) relaciona este paradigma educacional com o trabalho, a produção e a ciência:

Nesse paradigma da intencionalidade da consciência a educação se faz funcional para algo, seja para os processos da produção material de bens reduzidos a mercadoria, seja para um projeto de desenvolvimento de uma região ou país, seja para um projeto de acesso às conquistas culturais ou científicas, seja para um projeto ativista de libertação dos oprimidos(...) Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o nascimento da ciência acoplada à indústria.

Nesse ponto, a produtividade é percebida como “a chave” do processo de ensino/aprendizagem, orientada por “objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis.” (MARQUES, 2000, p. 117-118). O professor “renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2008, p.48). O reflexo inevitável desse modelo educacional é de um professor ou uma professora, despojados de suas funções, sendo “*sucateados*”/ *minimizados/ esquecidos* e de um aluno apropriado de um *status* que na realidade ele não detém. Além disso, uma não aprendizagem passa a ser entendida como um *déficit* que não pode ser superado (BECKER, 2008).

Contudo, consideramos seguro afirmar que o processo de *apreensão* de conhecimentos, que destacamos anteriormente, distancia-se tanto da ideia do mito da transmissão de conhecimentos (paradigma essencialista/ pedagogia diretiva ou empirista) quanto do conhecimento *nato* (paradigma da intencionalidade/ pedagogia não diretiva ou apriorista). Mas se aproxima, sobretudo, do *terceiro paradigma educacional* denominado “*paradigma da interlocução*”, por Marques (2000) e “*pedagogia relacional ou construtivismo*”, por Becker (2008).

Esse modelo educacional entende o processo de ensino/aprendizagem como uma *troca constante de conhecimentos*, convergindo em uma relação de dependência mútua entre sujeitos. Acreditamos que seja conveniente enfatizar a sustentação que Becker (2008, p.52) dá à Freire, em relação à ideal relação entre professores e alunos no cenário do ensino: “Para Freire, o professor, além de ensinar, passa a aprender; o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nesta relação, professor e alunos avançam no tempo”. Trata-se, portanto, de um paradigma que coloca os sujeitos envolvidos no processo de ensino na condição de aprendente e de ensinante, simultaneamente.

Ao compreender a importância desse modelo educacional, baseado na transmissão e absorção concomitante de saberes, visualizamos a essência das relações educativas, tecendo o que entendemos como a “base” das estratégias importantes para fundamentar as práticas de um professor ou uma professora:

O professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é *tabula rasa*, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontra. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a

construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la; ele descobre isto por construção. (BECKER, 2008, p.50)

Destacamos que o conhecimento neste contexto possui certa característica de “efemeridade”, considerando que “o já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdo da tradição cultural, na dimensão dos espaços sociais dos grupos neles integrados e no tempo histórico das gerações que se sucedem” (MARQUES, 2000, p.120). É nesse “entrelaçar” entre “*velho*” e “*novo*” que Becker (2008, p.53) relaciona o processo de construção de conhecimentos com a aproximação do futuro:

O resultado dessa sala de aula é a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca, e de coragem que esta busca exige. Esta sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro. Vive-se intensamente o presente na medida em que se constrói o futuro, buscando no passado sua fecundação. Dos escombros do passado delinea-se o horizonte do futuro; origina-se daí o significado que dá plenitude ao presente.

Voltando-nos para esse cenário “ideal”, nos deparamos com a possibilidade de ensinar baseando-se numa *didática fundamental*. Esse conceito, desenvolvido por Candau (2013, p.23), se configura como uma estratégia de alargar as possibilidades do ensino, afinal: “a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”.

No que se refere à *dimensão humana*, a autora considera toda aquela abordagem subjetiva, intrínseca às relações pessoais. Destaca o grande potencial de crescimento pessoal e interpessoal e engloba fatores como: a empatia, o relacionamento do docente com os alunos, a admiração e a inspiração.

Em relação à *dimensão técnica*, a mesma relaciona os diversos elos de organização do processo de ensino/aprendizagem, que acabam por determinar uma espécie de “esqueleto” de ensino, sendo estes: planos de aula, avaliação, metodologias e conteúdo.

Por fim, quanto à *dimensão política*, destaca aspectos como: cultura, normas, leis, hábitos, costumes regionais, particularidades sazonais.

Vale mencionar que as relações educativas acabam carregando, por vezes, o estigma de “detentoras do poder da mudança”. Dizemos isso porque percebemos que os ambientes escolares são reconhecidos socialmente como os únicos “salvadores”. Esse fato sobrecarrega tanto os espaços quanto os profissionais inseridos neles, ao responsabilizar quase que exclusivamente os sujeitos formadores por uma “não aprendizagem”, desconsiderando os fatores extrínsecos à

escola (sociais, políticos e econômicos), que interferem fortemente no processo. Ferry (1991, p. 45-46) problematiza esse papel “salvacionista” da educação, comparando-o com a busca por uma “*vida verdadeira*”:

Es así que progresivamente se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todas los interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica. De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la “*vida verdadera*”.⁴

A formação exerce, culturalmente, a função de “despertar”, de “acordar” para a vida. É possível perceber a coexistência entre o “ser” humano e as atividades educativas, ainda mais se considerarmos que o crescimento profissional, pessoal e a expansão da visão de mundo estão atrelados às experiências educacionais.

É nessa premissa, de uma educação comprometida em desenvolver dimensões humanas, técnicas e políticas, que se concebe a importância de práticas reflexivas no âmbito educacional. Entendemos a reflexão vinculada à atividade docente como uma alavanca de busca constante por um ensino dialético ou, mais do que isso, como forma de consolidar práticas educativas que procurem incentivar a prática do “*pensar*”, do “*questionar*”, do “*superar*”, do “*criar*” e do “*inovar*”. É, portanto, uma *nova visão do papel do professor*, qual Anastasiou; Alves (2012, p.37) definem como:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isso somente será possível num clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima do compartilhar.

As metodologias que sustentam as práticas pedagógicas são um dos pontos-chaves que auxiliam no processo de “apropriação” de conhecimentos. No entanto, as particularidades dos

⁴ Assim, a ideia de uma formação que responda a todas as questões, a todos os transtornos, a toda a angústia dos indivíduos e grupos desorientados e mobilizados por um mundo em constante mudança foi progressivamente imposta como evidência, desestabilizado pela crise econômica. Da formação, espera-se, definitivamente, o domínio de novas ações e situações, a mudança social e pessoal que já se espera da transformação de estruturas, a solução para o desemprego, a democratização da cultura, a comunicação e a cooperação entre seres humanos, em suma, nascimento para “*vida verdadeira*”. (Tradução nossa)

alunos impactam fortemente, bem como o “*feeling*” do professor - que age como um “*estrategista*” do ensino. Anastasiou; Alves (2012, p.81) mencionam que:

Com relação aos momentos dialéticos, à mobilização para o conhecimento, à construção e à elaboração da síntese dele, destaca-se que uma mesma estratégia pode objetivar perspectivas diferentes; por exemplo: uma estratégia como a tempestade cerebral pode ser utilizada para mobilização, no início de uma unidade. Ela pode também servir como diagnóstico no transcorrer da unidade, ou como fechamento de uma aula ou unidade: aí está a *arte docente*, em sua função de *estrategista*. Outro ponto a destacar refere-se às condições de efetivação das estratégias; nosso *habitus* docente está muito centrado na aula expositiva (a tradicional, na maioria das vezes!) e já *dominamos* esse cenário. O mesmo não se dá com as demais estratégias, que exigem cuidados e diretividade, conduções, enfim, específicas.

A fim de compreender algumas das estratégias de aprendizagem ativas no ambiente escolar, as autoras destacam vinte estratégias (IDEM, 2012), percorridas nos seguintes tópicos: descrição, operações de pensamento (predominantes), dinâmica da atividade e avaliação. As estratégias analisadas vão desde as mais conhecidas como: aula expositiva dialogada, estudo de texto, estudo de caso, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, seminário, simpósio, painel, fórum e oficina; Até as mais diferenciadas, como: lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, tempestade cerebral, *phillips 66*, grupo de verbalização e de observação GV e GO, dramatização, júri simulado, estudo do meio e ensino com pesquisa.

Sem negar ou limitar valor à quaisquer que sejam as estratégias, acreditamos que as alternativas metodológicas de ensino (principalmente aquelas de tónus tecnológico) devem ser pensadas em sintonia com a necessidade e realidade dos discentes, sendo utilizadas estrategicamente, a fim de desenvolver as dimensões já supracitadas nos sujeitos: técnica, política e humana.

Diante disso, ressaltamos a complexidade da profissão docente, afinal, sobreposta a ela está embutida a difícil missão de organizar formas de ensino que possibilitem a “apreensão” e o domínio de conhecimento para os mais diferentes indivíduos. No entanto, destacamos que apesar da relevância da escolha metodológica, grande parte da eficácia das práticas educativas está atrelada, inevitavelmente, à figura docente: suas experiências, suas expectativas e suas estratégias enquanto condutores do processo de ensino. Provém daí a importância de conhecer suas histórias, seus trajetos e suas experiências, para então ser possível compreender a singularidade das práticas educativas nos diferentes espaços e tempos.

É impossível assimilar a prática docente a uma nulidade de contextos ou vivências, sendo assim, quando pensamos nos saberes que perpassam os professores nos deparamos com uma “janela ideológica⁵” que nos conduz à compreensão de que um docente não pode ser visto como um sujeito neutro ou portador de um conhecimento acabado em si, imutável. Ao contrário, *ele é feito um tanto dos outros e um tanto de si mesmo*, carrega uma espécie de fusão de diversos sentidos, sofre impacto de múltiplas fontes e agrega em seu dia-a-dia toda a bagagem referente a esses processos metamórficos.

Entendemos que o docente se constitui da conexão entre diferentes saberes, expectativas, percursos e individualidades, sendo que a coexistência desses fragmentos remontam determinada personalidade e postura frente a um processo de ensino. Esses aspectos característicos, a dinâmica de ensino e as formações ao longo da vida sustentam o que entendemos por *saberes docentes*.

No entanto, existe um contexto social que minimiza a complexidade já discutida aqui da docência. Nos referimos àqueles discursos que insistem em minimizar a atuação docente, resumindo-a como um “dom”/ “talento”, afastando os aspectos construtivos, identitários e de amadurecimento do âmago da profissão. Em relação a isso Gauthier (2013, p.21) menciona que:

Basta ter talento. Muitos afirmam também que ensinar é apenas uma questão de talento. Isso se expressa na seguinte sentença que tanto se ouve: “Ou você sabe ensinar ou não sabe”. É preciso dar razão à ideia de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, e que sem talento todo desempenho torna-se limitado. Seria um erro, no entanto, esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial. Basta observar o desempenho dos atletas ou dos artistas para se convencer disso. Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento. As práticas artísticas ou esportivas exigem técnicas e saberes particulares que, um dia, foram formalizados, ensinados e aprendidos. Além disso, o talento é coisa rara e as necessidades são abundantes na área da educação. Podemos limitar-nos, então, a confiar tal ofício apenas àqueles que possuem um talento especial para ensinarem? (...), o problema daqueles que têm talento é que, tal como o tesouro de um faraó, eles o levarão consigo para o túmulo. Assim, reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daquelas que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientelas.

O autor expressa com notável sensatez a emergência de desvincular a imagem docente de um simples talento divino ou da ideia pré-concebida de que o sujeito “nasceu para isso”. Mesmo que exista um “sonho” costurando a aproximação da docência, essa carreira se expande para

⁵ Utilizamos a expressão “janela ideológica” nesse caso na intenção de relacionar uma ideia, uma suposição como uma fonte de “iluminação”, de “abrir caminhos” através da qual, nesse caso é confirmada a hipótese da não neutralidade de uma prática docente.

muito além desse marco inicial. Trata-se de uma construção de saberes alicerçada com a experiência, consolidada a partir do amadurecimento pessoal/profissional e arquitetada a partir das diversas formações ao longo da vida. É o que entendemos por uma busca constante por “identificar-se” enquanto professor ou professora dentro de diferentes espaços/tempos/relações, a fim de aprimorar seus saberes/práticas e a si mesmo.

Acerca dos saberes que contornam a docência, Tardif (2008) relaciona a “pluralidade” e a “temporalidade” como fortes alicerces, por se configurarem como saberes adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O “*magnetismo*” entre os dois conceitos é entendido por Tardif (2008) como “*amálgama*”, expressão que destaca a conexão plural entre os diferentes saberes, percebidos sobre quatro perspectivas: *os saberes oriundos da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais*. Esses mesmos saberes aparecem nos escritos de Gauthier (2013), porém três novos surgem na sequência: *das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica*.

Em relação aos *saberes da formação profissional*, Tardif (2008) afirma que são os saberes transmitidos pelas instituições que formam professores, incorporados pelos docentes durante os períodos de formação. Consideramos importante agregar à explicação deste autor, a premissa de que esses saberes detêm ampla influência na (auto)identificação com práticas pedagógicas específicas, afinal constituem e influenciam fortemente determinadas ações. Entendemos que é no âmago do momento formativo, quando o docente encontra-se discente e passa a experienciar situações de identificação em relação à metodologias de ensino, que se inicia a construção do repertório de saberes. É o que consideramos o “*start*” na construção de uma percepção individual do que pode ser considerada uma “boa aula”, incorporando inspirações múltiplas para atuações subsequentes.

Os *saberes disciplinares* correspondem “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, é o conhecimento por eles produzido a respeito do mundo” (GAUTHIER, 2013, p.29). São aqueles elegidos enquanto disciplinas fragmentadas, oriundos de campos específicos do conhecimento e que, portanto, não dependem especificamente da figura docente para existirem, ainda mais se considerarmos que “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, 2013, p.29). Cabe ao docente incorporá-los, porém este não pode “representar sozinho “O” saber docente” (GAUTHIER, 2013, p.30). Compreendemos que os saberes disciplinares carregam certa tradição, resquícios de historicidade e consolidam-se baseados, especialmente, nos campos da ciência e da pesquisa.

Os *saberes curriculares* são dotados de “discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2008, p. 38). Correspondem aos saberes organizados e elaborados pelas instituições, sendo utilizados como fonte de controle e de adequação às práticas escolares previstas nos espaços educativos. Englobam as ações e os procedimentos operacionais que *orientam* os caminhos docentes, a fim de suprir as bases de ensino exigidas em âmbito nacional. Estes saberes “guiam”, “orientam” os docentes, e “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2008, p.38). Fica nítido que este, assim como o saber disciplinar, *não são construídos pelos docentes, mas os perpassam, os constituem*, conforme salienta Gauthier (2013).

Os *saberes da ciência da educação* correspondem aos “conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (GAUTHIER, 2013, p.31). É possível identificá-los em diversos momentos, dentre eles: saber o que é um conselho escolar, uma carga horária; possuir noções de desenvolvimento infantil, diversidade cultural ou de violência entre jovens (GAUTHIER, 2013, p.31). Esse grupo de saberes está relacionado à sensibilidade docente, considera o contexto e o mundo social e cultural, pois:

É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER, 2013, p.31)

Os *saberes da tradição pedagógica* são aqueles que possuem maior ligação com a história e com o tempo, perpetuando-se desde o século XVII a partir do cristianismo/jesuítas. Cenário que apesar de totalmente desconexo do que acreditamos “ser” a educação, moldou a forma de ensinar. Isso porque o ensino passou a ser estruturado no coletivo, entendido por Gauthier (2013) como um processo de ensino dirigido a todos os alunos ao mesmo tempo. Apesar da tradicionalidade aqui imposta, o autor afirma que esse saber apresenta muitas fraquezas e erros, mas prevalece como um “guia” para o comportamento dos professores.

É no âmago dessa especificidade do saber que podem ser percebidas algumas atitudes centradas no “autoritarismo” e na “hierarquia”, sob as quais *alguns* docentes ainda insistem em determinar suas ações, debruçados no pressuposto da existência de uma “tradição” pedagógica. Porém, quando o fazem, *o que permanece é a rigidez nas relações de ensino*. Portanto, apesar

do saber da tradição pedagógica se qualificar como um marco histórico, cabe, a partir dele, refletir: é esse o ensino que queremos consolidar? Que potencial um ensino engessado possui para formar e (auto)formar?

Os *saberes experienciais* destacam-se como um dos saberes mais importantes e significativos, que mais detém influência nas atividades docentes. Compreendem-se como o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos” (TARDIF, 2008, p.48-49). Destacamos a relevância desse campo dos saberes pois é a partir dele que procuramos aprofundar nossos escritos... afinal, ele acontece diante das experiências/vivências e lapida a atuação docente.

Gauthier (2013, p.33) menciona que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. No entanto, entendemos este como um dos saberes de maior destaque e representatividade nas *performances* docentes. Sobre a singularidade da experiência vinculada à docência, Gauthier qualifica o fato de aprender por meio de vivências como uma oportunidade de fazer diferente, de permitir-se viver um momento particular e registrá-lo no “repertório de saberes”, a fim de usufruí-lo ao longo do tempo.

No entanto, há de atentar-se ao comodismo atrelado à esse saber. Nos referimos ao “*habitus*”, com potencial de alavancar ou estagnar os sujeitos, principalmente se considerarmos que: “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados” (GAUTHIER, 2013, p.32), podendo causar inércia, tornando-se “a regra” e, assumindo a forma de rotina (IDEM, 2013).

Apesar da palavra “rotina” carregar uma espécie de negativismo em sua gênese, ainda assim, pode repercutir como forma de manutenção da “autenticidade docente”. Debruçamo-nos em uma memória particular da primeira autora, reflexo de sua experiência enquanto discente do ensino médio, a fim de refletir sobre essa pauta. A mesma rememora um professor da disciplina de química que considera (até hoje) genial e quando pensa em autenticidade lembra dele. Enfatiza que é dos tempos de lousas com giz de cera e que lembra que para prender a atenção da turma, quando estava no ápice de uma explicação, esse professor se colocava no fundo da sala e “atirava” giz de cera na direção do quadro. Aquela simples ação prendia sua atenção e se tornou um “*habitus*” que além de gerar uma expectativa, confirmava a importância daquela informação e, automaticamente, se destacava em suas anotações. Nesse caso, a “rotina” auxiliava no processo de apreensão do conhecimento e se caracterizava como um “estilo” de ensino docente. É o que Tardif (2008, p.49) define a partir de “um estilo de ensino, em “macetes” da profissão e

até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional, validado pelo trabalho cotidiano”.

O *saber da ação pedagógica* representa um saber experiencial que foi testado e tornado público, ou seja, ele sai da particularidade de um docente e é comprovado eficiente perante um grupo ou à sociedade (GAUTHIER, 2013). O autor destaca se tratar da evolução de um saber experiencial, convergindo em uma hipótese testada, considerada válida ou pertinente, legitimada pela pesquisa e disseminada enquanto ação, auxiliando docentes em posicionamentos profissionais futuros.

Apesar de configurar-se um saber de extrema importância na esfera de profissionalidade do ensino, “os saberes da ação pedagógica, legitimados pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor” (GAUTHIER, 2013, p.34). Essa escassez de ações pedagógicas impacta, paralelamente, na disparidade de posicionamentos docentes em relação a demandas pedagógicas comuns. Em relação a isso, Gauthier (2013, p.34) afirma que:

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

É “urgente”, portanto, a consolidação de ações pedagógicas, que possibilitem perpassar o mundo particular de docentes e superar o individualismo. Entendemos que o saber da ação pedagógica emerge a partir da troca de experiências e da capacidade de percepção de inconclusão dos sujeitos. Trata-se de um saber que permeia a integração e o empoderamento docente, dimensionando timbres de reconhecimento social e científico e validando o *saber-fazer* em diferentes áreas.

Finalizamos, por hora, as observações que consideramos pertinentes em relação ao campo dos saberes e permanece em nós a percepção de que a complexidade do processo de construção e de amadurecimento docente possui suas raízes cravadas tanto na imprevisibilidade do tempo, na concreticidade da história, na riqueza das experiências quanto e, principalmente, nas incertezas do futuro. *Um docente é sempre um profissional em construção*, incorporado por saberes complexos, interdependentes e em constante transformação.

Trata-se, em suma, de uma profissão que exige coragem, paciência e tempo. Provém da espera de construir-se dia após dia, um tanto de hoje e um tanto do amanhã, um tanto de si e um

tanto do outro, para que em dado momento, as práticas educativas superem as paredes da sala de aula e passem a consolidar ações e saberes situados nos corredores do coletivo.

As discussões que seguem baseiam-se em uma pesquisa com caráter qualitativo a respeito dos saberes/fazer de docentes atuantes na gastronomia em espaços da EPT. Além disso, possuem viés de cunho subjetivo e singular, ao se relacionarem com discursos e análises das histórias de vida dos colaboradores.

Minayo (2012, p.21) relaciona a pesquisa do campo nas Ciências Sociais, entendida com caráter qualitativo, como uma maneira de trabalhar um “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, possui uma relação com o campo de saberes, enaltecendo individualidades e peculiaridades pertinentes de um mundo de significados específicos.

Realizamos um estudo com professores de formação em gastronomia, atuantes em cursos da área em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, durante os anos 2018 e 2019. Considerando o foco, que seria a compreensão da docência em gastronomia, narrada a partir de seus protagonistas, foram convidados os docentes atuantes em cursos de Tecnologia em Gastronomia de dois Institutos Federais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica do Brasil. Iniciamos a coleta de dados com uma amostra intencional, contando com a participação de *seis professores* que retornaram o convite e aceitaram, formalmente, fazer parte do estudo.

A entrevista é indicada, segundo Duarte (2004), em situações que possuam a intenção de desenvolver o autoconhecimento. Optamos pela entrevista para coletar os dados que fundamentam esses escritos, pois nos identificamos enquanto pesquisadores com essa metodologia. Através dela entendemos que além de recolher informações é possível promover interações diversas entre pesquisadores e entrevistados, permitindo momentos de reflexão e de espontaneidade entre os partícipes. Essa singularidade das entrevistas semiestruturadas é destacada por Rosa (2006, p. 82-83):

Na entrevista semiestruturada, as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, as questões dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. Seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Isso é o que nos move enquanto pesquisadores: criar um ambiente favorável, de acolhimento, para que os colaboradores possam expressar suas vivências e tecer suas histórias ao longo do processo, sem medo e sem julgamentos. Cabe mencionar que utilizamos a expressão “colaboradores” para nos referirmos aos partícipes do estudo porque entendemos que estes são

nossos parceiros no processo de pesquisa, endossam fortemente nossos *insights* e são essenciais para o que procuramos construir aqui. Estamos juntos, no mesmo barco. De maneira alguma queremos conduzir esses escritos com entonações outras que não sejam de acolhimento e colaboração mútua.

Um dos maiores receios que a primeira autora encarou (e ainda enfrenta) enquanto pesquisadora da área de formação de professores é o de não ter a docência como profissão e por hora não almejar se tornar algum dia. No entanto, se interessa pelas discussões acerca desse universo e além disso, está inserida em um contexto educacional no âmbito da EPT há mais de dez anos enquanto técnica administrativa, fazendo parte do Grupo de Pesquisa Magma (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial e Continuada de Professores do IF Farroupilha), onde se percebeu atenta aos caminhos da docência. Acreditamos que todo esse histórico profissional e o interesse pelos estudos na área se configuram por si só justificativas válidas diante da constituição dessa autora enquanto pesquisadora acerca da formação docente.

As perguntas “guias” das entrevistas foram elaboradas e testadas em uma entrevista piloto e sofreram algumas alterações, a fim de deixar as sínteses mais claras, precisas e consistentes. Após revisão destas, na intenção de validar o instrumento de coleta de dados e receber o retorno de olhares quanto à efetividade, abrangência e construção dos questionamentos, enviamos o roteiro para dois profissionais pesquisadores, com larga expertise na área, os quais não tinham nenhuma relação com o andamento da pesquisa.

Os avaliadores retornaram o convite para validação do roteiro de entrevista com algumas considerações pertinentes, as quais foram essenciais para o fechamento do instrumento de coleta de dados, originando assim, o roteiro final das entrevistas semiestruturadas que serviu como base para essas locuções. Vale mencionar que a entrevista piloto faz parte desses escritos, pelo fato de ser considerada uma transcrição que traz uma riqueza de detalhes e vivências. As perguntas, que sofreram alguma alteração durante a revisão do roteiro de entrevista, foram realizadas novamente ao mesmo docente, em um momento posterior, com as devidas modificações.

Foi fornecido aos colaboradores um Termo de Confidencialidade, respaldando sigilo quanto à identidade dos mesmos e ficou esclarecido que possuíam liberdade de solicitar afastamento sem quaisquer penalidades, a qualquer momento. Logo após aprovação do Comitê de Ética as entrevistas foram agendadas e gravadas em áudio com auxílio de um gravador, realizadas em locais e horários combinados previamente, conforme disponibilidade dos envolvidos (sempre com a intenção de evitar interferências externas). Considerando que alguns

dos colaboradores eram profissionais de um Instituto Federal do (Estado)⁶, uma parte das entrevistas foi realizada utilizando o *software Skype*.⁷

Após as entrevistas passamos para a etapa de transcrição de dados, sendo esta caracterizada como fidedigna ao que foi executado. Não utilizamos nenhum mecanismo tecnológico, além de escuta dos áudios e um documento *word* em branco, para transcrever as entrevistas. Foi uma etapa bastante cansativa e demorada mas acreditamos que tenha sido uma das mais importantes para o processo de reflexão e construção científica... afinal revisitar as vozes, as pausas, as sensações de cada uma das conversas e histórias que ouvimos despertaram “*insights*” que talvez eu não teríamos se optássemos por artifícios mais rápidos/tecnológicos para transcrever as entrevistas.

Após essa etapa, os entrevistados receberam uma devolutiva, para análise da transcrição. Somente após a permissão destes é que utilizamos os dados da entrevista nestes escritos. Na sequência, realizamos a análise dos dados, por meio de “análise de conteúdo”, a fim de dar consistência às transcrições, afinal segundo Minayo (2007, p.308):

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. Esse conjunto de movimentos analíticos visa a dar consistência interna às operações.

Em relação à coleta e à interpretação dos dados, investimos em um trabalho baseado em “Narrativas de Vida e Formação”. Os estudos embasados nessa metodologia são capazes de “situar o entusiasmo pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial (...)” (JOSSO, 2004, p.20) e, além disso, potencializam um processo de formação e de percepção do espaço/tempo/universo de quem narra a si mesmo.

A abrangência da metodologia de pesquisa-formação, baseada em Histórias de Vida, situa-se “(...) em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p.25). É possível compreender o porquê nos identificamos com essa metodologia e procuramos adaptá-la nesse estudo: pelo grande potencial formador que possui.

⁶ Determinado estado do Brasil, informação omitida para preservar sigilo dos colaboradores.

⁷ *Skype* é um *software* que permite comunicação pela internet, através de voz e vídeo.

Com a intenção de gerar reflexões e incorporar conhecimento às vivências individuais, favorecendo a consolidação de um saber-fazer coletivo, procuramos realizar uma análise categorial temática. Neste sentido, Bardin (1977, p.38) afirma que:

A análise de conteúdos pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição de conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos à condição de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

A categorização temática se deu de acordo com os pressupostos teóricos que discorremos até aqui: trajetórias formativas, modelos pedagógicos e saberes docentes. Após transcrever os discursos, alguns trechos foram destacados e relacionados com essas categorias, para então gerarem conexões e reflexões próprias, atreladas à bibliografias pertinentes.

Antes de adentrar especificamente no contexto das narrativas dos colaboradores e passarmos para a etapa de análise/interlocução de dados, convém mencionarmos que esse trabalho repercute, em nossa vivência enquanto pesquisadores, na ampliação e aprofundamento de nossos próprios horizontes.

O amadurecimento pessoal e profissional que o envolvimento com a pesquisa traz, está fortemente relacionado com a ideia de que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” Freire (1996, p. 18). É a partir dessa premissa, de “saciar” as curiosidades que nos inquietam e de contribuir coletivamente com a perspectiva da docência em uma área tão embrionária como a gastronomia, que prosseguimos nesta empreitada de compreender o “ser” docente, ao mesmo tempo em que lapidamos o nosso “ser” pesquisador.

Cabe informar à quem nos lê que optamos por trabalhar com pseudônimos para identificar cada um dos participantes desses escritos, preservando o sigilo em relação às informações dos envolvidos. Todos os pseudônimos escolhidos são temperos ou ingredientes utilizados em preparações gastronômicas, que foram articulados e pensados considerando as características singulares dos sujeitos, consistindo em uma espécie de *fusão entre o mundo dos sabores e dos saberes*.

Iniciamos essa etapa da análise ressaltando a importância de conhecer os professores através de suas narrativas/ experiências/ histórias de vida. Essa importância se materializa diante da oportunidade da escuta, da fala e da reflexão, porém, mais do que isso, consiste numa oportunidade de eternizar memórias. Antes de mergulhar, especificamente, nas falas dos colaboradores, consideramos pertinente uma primeira reflexão acerca do que Josso (2004, p.58) entende como pressupostos das Narrativas e Histórias de Vida:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida.

É perceptível o quanto esse processo engrandece não apenas quem ouve os relatos, mas, sobretudo, a quem fala, a quem se ouve relatando, por se configurar na oportunidade de reviver histórias, diante da possibilidade de expandir suas próprias significações, de (auto)formar-se. Pensar em si, em sua atuação profissional, em seus encontros e desencontros ao longo da vida, consiste em enxergar-se como um ser humano passível de mudanças, erros... acertos... enfim, *significa acolher e compreender a sua própria essência*.

Ao longo desse processo, uma necessidade tomou conta de nós: a vontade de *aproximar quem nos lê de quem nos fala*. Sendo assim, buscando uma lógica mais fidedigna às sensações que obtivemos enquanto entrevistadores, apresentamos pseudônimos repletos de aromas, cores, sabores, gostos e formas, a fim de construir uma identidade e aproximar o leitor dos docentes partícipes deste estudo. Compreendemos que, assim como os temperos e os ingredientes são essenciais para elaborações culinárias, os sujeitos, com suas características, pluralidades e subjetividades, tanto visíveis quanto invisíveis, são essenciais para a compreensão do “ser” humano e de suas ações.

A *primeira colaboradora* é uma mulher, a qual, de primeira vista, transmite certa sensação de timidez, mas faz disso seu “mecanismo de defesa” a fim de reconhecer os territórios que se permite pisar. É um instinto de proteção, de resguardo, de autocuidado. Pensar nessa colaboradora nos remeteu à *fava da baunilha*, especiaria doce e acessível à poucos, muito utilizada na gastronomia, principalmente na confeitaria e panificação.

A semente da baunilha, repleta de aromas que se espalham quando aquecidos, é envolvida em uma fava que precisa ser aberta para revelar a sua essência interior. A fava serve como um “casulo”, que protege a baunilha, ingrediente extremamente intenso e delicado, assim como, a professora se expressa, ao proteger-se do mundo e abrir-se apenas para os que se fizerem merecedores de conhecê-la em sua essência incrivelmente delicada, inspiradora e marcante.

A *segunda colaboradora*, que também é uma mulher, passa uma impressão de sofisticação ao mesmo tempo em que transmite uma sensação de exotividade. Metódica, clássica e perfeccionista sabe o que quer e corre atrás da concretização de seus planos e sonhos. Determinada e autêntica, daquelas que é impossível sair despercebida. Além de possuir uma maçã do rosto levemente avermelhada, o que nos remeteu, quase que automaticamente, à coloração da *pimenta rosa*, algumas características singulares nos fizeram lembrar da multidimensionalidade de benefícios que esse ingrediente traz.

Rica em vitamina c, cálcio, com propriedades antioxidantes, capaz de prevenir doenças como o *alzheimer* e de favorecer o emagrecimento, a pimenta rosa é determinada, sofisticada e coerente no que faz, assim como a professora em questão. Nas preparações culinárias, esse ingrediente ocupa a mesma pluralidade de lugares, podendo dar um “toque especial” tanto na fabricação de geleias, sorvetes e chocolates quanto na preparação de molhos e pratos com peixes, aves ou legumes.

A *terceira colaboradora* é mulher e transmite uma sensação de força, de coragem e de proteção a quem conhece. Transborda carinho, atenção e cuidado com os outros: uma espécie de “mãezona”, se doa. A partir dessas características, da capacidade de entrega e de cativar facilmente os outros, será representada aqui como o *mel*. O mel, obtido através das abelhas e do néctar das flores, possui uma grande quantidade de benefícios nutricionais, além de ser uma ótima fonte de energia. A professora, assim como o mel, é meiga, doce e transmite energia e proteção à quem com ela convive. Na gastronomia esse ingrediente é largamente utilizado em molhos doces, molhos salgados, bebidas, pães ou até mesmo para caramelizar legumes.

A *quarta colaboradora* é mulher e transmite uma sensação de calma. É como se ela estivesse sempre caminhando em águas tranquilas ou como se finalmente tivesse encontrado seu lugar no mundo. Até sua voz é capaz de acalmar quem a escuta. A positividade que emana se espalha por onde passa. Vive leve e sem pressa. Pensar nessa professora nos fez pensar na sutileza das *claras em neve*, tão utilizadas em preparações na área da gastronomia. Essa preparação, à base de claras de ovos batidas, serve para dar volume em bolos, suflês, mousses, pudins e passa a sensação de que a leveza mora ali, semelhante à sensação que essa professora conseguiu nos transmitir enquanto ouvíamos seus relatos.

O *quinto colaborador* é homem e se destaca em qualquer lugar por sua hiperatividade. Gosta de falar, de contar histórias, de brincar, de dar risada. Com ele não tem tempo ruim. Curioso, sempre atrás de conhecimentos e experiências. Viaja muito, nunca se sacia. Passa a impressão de que desacelerar é impossível em sua rotina. Precisa estar sempre em movimento, em evidência. Nessa perspectiva, de autenticidade, se assemelha muito com o *coentro*: divide opiniões, mas, sem dúvida, se destaca.

O coentro é um tempero que é utilizado em preparações, tanto *in natura* quanto em forma de sementes/seco. Seu gosto é percebido de maneiras diferentes por quem ingere, por esse motivo há pessoas que estranham sua característica cítrica nas preparações. Porém, é um tempero que se destaca, que chama atenção, que estimula a curiosidade, que é a cara do Brasil. Esse professor é assim: se destaca fácil, nada é capaz de mascarar sua empolgação, sua sede de viver.

O *sexto e último colaborador* é homem e parece acumular duas personalidades marcantes em um mesmo corpo. De um lado ele é doce, gentil, educado, sofisticado, emotivo, sensível, reservado, sonhador e, por outra perspectiva, é autêntico, animado, divertido, engraçado, extrovertido, elétrico, uma companhia perfeita seja para se aventurar, aproveitar a vida ou contar em momentos difíceis. Quando pensamos nele, com suas duas personalidades distintas que se encaixam perfeitamente, lembramos da *páprica*, que também se divide em duas principais versões: a doce e a picante.

A páprica é um condimento em pó vermelho feito a partir de pimentas e pimentões que são secos e moídos. A páprica doce não contém capsaicina, responsável pela picância das pimentas, característica que é removida com o descarte das sementes e membranas do fruto. A páprica picante é seca, com essas sementes e membranas, o que lhes permite o seu sabor picante. Ambas são utilizadas amplamente em preparações culinárias, tanto para temperar arroz, cozidos e sopas quanto para saborizar queijos, salsichas ou linguiças.

Realizadas tais considerações acerca da personalidade dos envolvidos, passamos para etapa de análise das narrativas. Estamos, neste momento, movidos pela intenção de compreender os trajetos formativos e os alicerces dos processos de formação individuais dos professores de gastronomia da EPT e iniciamos essa caminhada destacando suas formações iniciais:

Quadro 1: Formação Inicial dos Colaboradores

| Colaborador | Formação inicial |
|--------------|---|
| Baunilha | Bacharelado em Gastronomia |
| Pimenta Rosa | Bacharelado em Turismo e Tecnologia em Gastronomia |
| Mel | Contabilidade e Tecnólogo em Gastronomia |
| Clara | Licenciatura em História e Bacharelado em Gastronomia |
| Coentro | Tecnólogo em Gastronomia |
| Páprica | Bacharel em Gastronomia |

Fonte: dos autores.

Em relação à *formação inicial* dos colaboradores constata-se que três destes possuem formações anteriores à gastronomia. A formação em Turismo de Pimenta Rosa, do Eixo Tecnológico de Hospitalidade e Lazer, se aproxima da formação em gastronomia, até porque dividem o mesmo eixo⁸. Contudo, mesmo que não estejam inseridas nos mesmos eixos, as formações “contabilidade” e “licenciatura em história”, existentes nos relatos de Mel e Clara, respectivamente, não deixam de se relacionar com a gastronomia.

A contabilidade estabelece essa relação considerando que a gastronomia relaciona-se com o mundo dos números, das medidas, das proporções e, mais do que isso, se pensarmos em estabelecimentos alimentícios é imprescindível que um empreendedor tenha noções de contabilidade e administração para embasar suas práticas.

Quanto à licenciatura em história destacamos duas possíveis relações que podem ser estabelecidas com a área de gastronomia. A primeira refere-se à compreensão da história da alimentação, no sentido antropológico do ato de alimentar-se e da contextualização de culinárias distintas, costumes, hábitos de diferentes regiões e culturas do mundo, considerando que a Gastronomia é capaz de proporcionar viagens no tempo e espaço, apenas com a influência gustativa de preparações. A segunda refere-se à experiência da licenciatura propriamente dita, no sentido de que essa colaboradora, provavelmente, teve uma aproximação ao longo dessa formação com o universo do ensino, da pedagogia e da didática.

Ainda em relação à formação inicial dos colaboradores, evidenciamos a diferença perceptível entre as modalidades de ensino cursadas por esses. Alguns possuem formação em Bacharelado de Gastronomia e outros formação de Tecnologia em Gastronomia, demonstrando a amplitude das possibilidades formativas da área⁹.

⁸ Informação disponível no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>

⁹ Definições e diferenciações entre Bacharel em Gastronomia e de Tecnólogo em Gastronomia podem ser encontradas no capítulo sobre Ensino Superior em Gastronomia.

Nessa etapa, se faz necessário contrapor a visão segmentada de possibilidades formativas, pois acreditamos que as formações de professores não são estanques, ou seja, não encerram em si mesmas. Mas se qualificam como um processo *continuum*, onde a formação docente acontece entre a formação inicial e a formação continuada, ao longo de todo o percurso docente (DINIZ-PEREIRA, 2010). Acreditamos que seja conveniente perceber a formação inicial como apenas uma das etapas de um processo formativo complexo, que se encontra em constante construção e desenvolvimento.

Em relação ao que se entende por *formação continuada*, percebemos uma preocupação comum: a ânsia de investir na profissionalização através de cursos de especialização. Essa busca, pela aprendizagem e certificação ao longo do tempo, traz à tona a ideia de que “*Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado através de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*”¹⁰ (Ferry, 1991, p.43). Diante dessa perspectiva, de buscar meios para formar-se, os colaboradores encontraram ao longo do tempo formas de investir em suas formações continuadas, consolidadas a partir dos cursos de especialização:

Baunilha: Olha... apesar de eu não me identificar anteriormente com a docência eu sempre busquei conhecimentos nessa área. Então, **eu fiz uma especialização de gestão**, porque eu pensava que se eu tivesse que passar informações ou ser gestora de um estabelecimento eu teria que aprender (...) depois de concluída passou um ano e **fiz outra especialização, em docência**. Nessa especialização aprendi a importância de um artigo científico, de participar de tarefas, de compartilhar, de trazer pessoas de fora para acrescentar para os alunos, isso foi bem importante. **Depois eu fiz um mestrado**, que não foi na área, e eu tive muita dificuldade porque eu não gostei. **Foi em Desenvolvimento**. (grifos nossos)

Pimenta Rosa: (...) eu fiz a faculdade de gastronomia e a **especialização em hotelaria** junto. Aí me formei nas duas, ao mesmo tempo. E aí depois, quando entrei no IFF, comecei a **licenciatura em formação para ensino em EPT**...que era licenciatura.. e aí eu fiz, porque na época, no meu concurso, exigia (...) depois eu **fiz um mestrado em desenvolvimento**, foi muito válido também, foi ali que aprendi a área da pesquisa e que também me apaixonei pela pesquisa... amo sabe... tenho assim, amado fazer pesquisa, escrever, publicar, vira um vício. E agora **eu pretendo continuar**... e depois que tiver o segundo filho, **esperar uns anos e fazer doutorado**. (grifos nossos)

Mel: (...) como eu já tinha uma outra formação eu já fiz o Superior e a Pós em Alimentos e Gastronomia juntos.

Clara: Eu fiz mestrado em Gestão de Alimentos e Bebidas.

Coentro: Assim, eu fiz o mestrado em Hospitalidade (...)

¹⁰ Formar-se não pode ser mais do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através dos meios que se oferecem ou que se busca. (tradução nossa)

Páprica: (...) eu ingressei em uma especialização (...) que era em Gestão de Negócios e Serviço de Alimentação e eu fiz um mestrado em Nutrição e Alimentos para Saúde na (Instituição)¹¹.

Ainda que seja perceptível essa busca por formar-se (por diplomação) convém considerarmos que o processo de formação vai muito além da acumulação de diplomas e de preenchimento do *lattes*, consistindo em uma elaboração de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.13). Esse processo de formação, ao longo do tempo, de reflexão acerca das práticas, está diretamente relacionado às vivências pessoais e profissionais dos sujeitos. É o que entendemos por *formação permanente* de professores, que se relaciona com a “reflexão crítica sobre a prática (...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.22).

A capacidade de permitir-se olhar com criticidade para suas práticas e buscar a evolução da profissionalidade é facilitada quando passamos a assumir nossa essência humana inacabada. Quando admitimos que somos sujeitos inacabados e tomamos consciência desse fato estamos preparados para crescer, afinal, quando reconhecemos a característica de “não conclusão” como parte da experiência vital, acabamos por nos inserir num permanente processo de busca (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva de busca por mudanças, é válido ressaltar a relevância que as subjetividades e as singularidades das vivências dos sujeitos expressam ao longo de seus caminhos formativos. A subjetividade acaba por influenciar amplamente os processos de formação, sendo enfatizada por Oliveira(2000, p. 95), onde:

Tomo em conta, repito, a ideia de que **a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas**, isto é, ser o profissional no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói, a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade. (grifos nossos)

Para tanto, não apenas a questão profissional determina o processo de amadurecimento dos sujeitos, mas sobretudo a relevância de aspectos singulares e a capacidade de interferência que esses escritos detêm no âmbito profissional e na lapidação do “ser humano” e do “ser” professor ao longo do tempo. A conexão entre vida profissional e pessoal é perceptível quando os docentes em questão nos dizem que:

¹¹Instituição de ensino superior. Informação omitida para preservar o sigilo em relação aos colaboradores dessa pesquisa. Todas as instituições que aparecerem ao longo do nosso trabalho, citada por eles, receberão essa nomenclatura: “(Instituição)”.

Baunilha: Era uma **cobrança pessoal muito grande**, eu estava passando por uma fase não muito tranquila da minha vida... **eu não estava tranquila nem profissionalmente e nem pessoalmente então foi difícil**. Eu procurei estudar mais, buscar mais... mas mesmo assim eu sempre sentia que estava falhando (...) por muito tempo eu achei que não era isso que eu queria eu me perguntava “o que que estou fazendo aqui?” e a comodidade do setor público me mantinha aqui.... então **eu tive que passar por outras mudanças, principalmente pessoais, para entender que eu gostava de estar aqui. E demorou.** (pausa). Eu acho que depois de uns quatro anos me senti mais confortável... eu realmente não sabia o que queria. (grifos nossos)

Essa capacidade, de enxergar o professor como um “sujeito vivo”, carregado de sentimentos, lidando com suas próprias inconstâncias, é o que procuramos levar em consideração ao lançar o olhar para esses profissionais. Levantamos essa pauta na intencionalidade de conscientizar quem eventualmente nos lê, procurando estabelecer uma compreensão de que o “professor” é ao mesmo tempo “um ser humano”, suscetível a todas as amarras e enredos que a vida pode proporcionar.

Acreditamos ser importante destacar que o relato de Baunilha, apesar de estar baseado em sua experiência individualizada, reforça a ideia de que há distintos, porém similares, ciclos na vida de professores. Afinal, mesmo que sejam indivíduos diferentes, passando por vivências singulares, os enfrentamentos ao longo da carreira são similares.

Huberman (1992, p.38) diz que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Ou seja, mesmo quando experienciada de maneira e em tempos distintos, a carreira docente terá companhia de sensações/sentimentos/inquietações em comum, que transparecem principalmente no que se refere ao início da profissão de professor ou professora.

Enfatizamos a extrema necessidade de tomarmos consciência de que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.13). Sendo, portanto, necessário “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (IDEM, 1992, p.13).

Acreditamos que essa oportunidade que os docentes obtiveram, de narrarem suas histórias e refletir acerca de tudo o que foi vivido até o momento da entrevista, já se configura um processo de formação. Em relação a essa capacidade de estimular a memória, Oliveira (2000, p.16) elucida que “(...) a memória é, por excelência, o trabalho que organiza, busca, junta, rejunta, cola, desmonta, dando uma configuração às imagens que desenham novas subjetividades”. Ou seja,

relembrar momentos e superações significa proporcionar pontes para a construção de imaginários diversos e permitir a reconstituição dos processos identitários.

Visitar o passado e narrar a si, contar e se ouvir contando sua própria história possibilita percorrer um fluxo de lembranças distintas que surgem aleatoriamente, sendo algumas destas capazes de reviver os ciclos da profissão. Em relação ao ciclo do início da carreira de professor Huberman (1992, p.39) divide essa fase em dois estágios: a “sobrevivência” e a “descoberta”:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega de um determinado corpo profissional.

Considerando essas fases buscamos compreender o que os colaboradores nos dizem em relação à *inserção na docência*. Apenas um destes menciona que a carreira foi pensada e planejada, como uma espécie de sonho, de meta:

Coentro: Ser professor para mim é na realidade um sonho, que veio, de certa forma, de modo tardio. Foi uma coisa que foi... um projeto feito por mim... **eu não virei professor como muitos que já conheci e conheço que: “oh, virei professor”**. Não... é, quando eu terminei a faculdade, tardiamente, eu fiz um projeto para ser professor e fui para (Instituição) fazer um mestrado e lá comecei a prestar concurso, a fazer contatos... e foi um projeto de desde dessa época até os dias de hoje de ser professor federal foram 7 anos de projeto.... para chegar no nível que estou. (grifos nossos)

Percebemos que ao relatar seu percurso esse professor é capaz de perceber que todos os caminhos trilhados foram válidos, já que sua meta profissional foi atingida. Todavia, a entonação que utiliza ao mencionar a experiência de alguns colegas que “viraram” professores, sem planejamento prévio, chamou nossa atenção. Talvez, por se tratar de uma realidade diferente da que foi vivida por ele, não compreenda a relevância da inserção sem planejamento na docência ou até mesmo a perceba com teor de “menor importância”.

De fato, os motivos de inserção na docência precisam ser considerados quando pensamos nos processos de formação e percursos dos sujeitos, porém, essa fala nos acendeu um alerta. Afinal, se segundo Freire (1996) somos seres inacabados, quando conscientes de nossa condição de inacabamento procuramos ir além, mas ao atingirmos nossas metas, ao concluirmos que alcançamos nossos objetivos, ao nos considerarmos completos... Será que ainda estaríamos movidos pela vontade de ir além, de buscar mais?! Se um professor caiu *de paraquedas* na

docência... Será que este, justamente por ter sido surpreendido em seu percurso profissional, não estará mais consciente de sua condição de inconclusão, buscando meios para ir além, passando a desafiar seus próprios limites?

Procurando compreender a *inserção não planejada na docência*, Mel justifica sua profissão como fruto de um planejamento pessoal para conquistar um cargo público. Sua escolha não foi ser professora, mas sim funcionária pública:

Mel: Na verdade, a minha **escolha não foi por ser professora, a minha escolha foi por ser funcionária pública**. Nessa de ser funcionária pública surgiu a oportunidade de fazer o concurso para ser professora e foi isso que aconteceu assim... **não foi “ah eu sempre sonhei”** não...eu me formei para ser cozinheira e por um acaso aconteceu de eu fazer o concurso para professora (grifos nossos).

Acreditamos ser válido mencionar o atravessamento do serviço público em nossas análises, principalmente no que se refere à estabilidade, até porque na trajetória da primeira autora foi uma das principais razões de investir na carreira técnica administrativa. Ao atingir esse objetivo e tornando-se servidora pública, ela assim como Mel e muitos colegas sentem-se livres da realidade do desemprego. De fato, a estabilidade assegurada é um respiro em meio às incertezas da vida, entretanto, não é o que define a postura, o comodismo e a estagnação nos afazeres profissionais. Acreditamos que “o fazer ou não”, dentro de qualquer espaço, está atrelado à multifatores como: ambiente de trabalho, estímulo, relações interpessoais, identificação com a atividade e até mesmo dilemas ou enfrentamentos pessoais. Enquanto servidores públicos, ainda mais inseridos no âmbito da EPT, somos instigados à nos qualificarmos, realizarmos cursos, oficinas e progressões na carreira, ou seja: a não parar de evoluir. Cabe à cada um, diante de sua realidade e de seu tempo, o interesse e a busca por crescimento profissional.

No entanto, além do desemprego, que é um problema estrutural e histórico brasileiro, existe uma pré - concepção social que faz com que empossar cargos públicos seja equiparado à “fórmula da felicidade” ou, até mesmo, que define os servidores, de maneira generalista, como “acomodados” e “trabalho fácil”. No entanto, considerando especificamente o contexto das instituições de ensino, a falta de concursos públicos e a tendência de terceirização de serviços, bem como com o aumento de oferta e cursos superiores, técnicos e integrados, há uma conseqüente sobrecarga das demandas e acumulação de responsabilidades, tornando-se uma tendência perceptível nos espaços para os profissionais da educação.

Dentro de nossa própria experiência nos deparamos com relatos de colegas que estavam insatisfeitos com sua profissão e que, por vezes, buscavam outros meios de se sentirem mais

completos em suas carreiras, seja através de *hobbies* ou segundos empregos. Acontece que estamos inseridos numa sociedade marcada fortemente pelo capitalismo e há um contexto de desigualdades e egoísmo aprofundado, que reafirma o “lugar do outro” como “menos importante”. Essa tendência pode ser percebida, principalmente, em determinadas empresas e ambientes privados, onde o que importa é o lucro e a produção desenfreada, esquecendo de humanizar os processos e as pessoas inseridas. Freire (1987, p.34) diz que “na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”.

Tecendo essa discussão sob a ótica da docência, vale relembrar a complexidade dessa carreira e a enorme responsabilidade de contribuir com a formação de forma integral, emancipatória e omnilateral dos sujeitos. Em relação a essa característica Pimenta (1999, p.18) afirma que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Apesar de não almejar a docência, mas sim um cargo público cabe mencionar que a colaboradora expressa, ao longo de suas narrativas, compreender o real papel da docência, o que indica que ao longo do tempo a responsabilidade embutida no “ser” professor foi sentida/vivida:

Mel: Primeiro de tudo eu acho que ser professor é ter uma responsabilidade muito grande com a formação das pessoas... de opinião, profissional... eu acho que é tu tentar mudar o mundo e contribuir com a mudança do mundo que tu espera... né?... Formação integral das pessoas mesmo.

Ainda em relação à inserção na docência em gastronomia, quando nos deparamos com a narrativa de Páprica, percebemos que a docência surgiu como uma brincadeira, como uma expectativa que não existia em seus planos, mas que acabou se consolidando “por acaso”:

Páprica: Bom o professor (Nome do Colaborador)¹² **ele caiu de paraquedas na docência** (...) Ela caiu como brincadeira, como uma expectativa que eu não tinha, **achei que não fosse conseguir a oportunidade de ser docente** porque eu pouco me via como docente... talvez por ser tímido.. talvez porque né? Na época eu era muito jovem mas acabou que ela veio... Então aconteceu da seguinte forma: eu fui em uma padaria, eu vi um cartaz divulgando o curso de Nutrição e brinquei falando que “eu acho que eu posso dar aula nesse curso”. Aí a (Instituição) era ao lado e eu tava com minha pasta de currículo na mão, entrei lá, deixei meu currículo e em 10 minutos eles me ligaram me

¹² Informação omitida para preservar o sigilo de identidade do colaborador.

chamando para uma entrevista. (risos) Ai eu prontamente aceitei né? E fui... passei na seleção... e pronto... porque na época em que eu conclui Gastronomia não era comum uma graduação a nível acadêmico...então eles ficaram surpresos em ver um gastrônomo com diploma no interior de (Cidade)¹³. (grifos nossos)

Apesar dessa *casualidade*, identificamos ao longo dessa narrativa a satisfação com a profissão, perceptível quando ouvimos que *se sente “vazio” quando está fora da sala de aula*:

Páprica: Olha.. hoje eu **não me vejo fora da sala de aula né?** É, eu acredito que assim, quando eu estou... acho que é mais fácil falar de quando eu estou fora. **Quando eu estou fora dela eu me sinto vazio né?** Por ter, pelo fato de eu poder aprender, reaprender e ensinar é algo para mim que é formidável né? (grifos nossos)

Essa capacidade de aprender e reaprender ao longo da profissão expressa uma busca constante pela identidade profissional e remete à autonomia dos sujeitos em se (auto)formarem e ressignificarem suas práticas. Nóvoa (1992, p.25) conduz essa discussão e ajuda a compreender a ideia do *professor enquanto um eterno aprendiz*:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Todavia, ainda deparamo-nos com um momento que nos trouxe certo desconforto. Trata-se dos discursos similares de Baunilha e Pimenta Rosa, que remontam *aspectos familiares e sentimentais enquanto propulsores da docência em suas vidas*:

Baunilha: Foi difícil, eu estava aqui não para ser professora, eu estava aqui e tinha acabado de sair da graduação, eu estava aqui apenas para cumprir um planejamento pessoal que era estar mais perto da minha família.

Pimenta Rosa: (...) porque eu nunca imaginei ser professora, nunca mesmo... sempre fui muito tímida, achei que nunca iria ser, nunca me passou pela cabeça... só que em função do meu namoro à distância, quando eu fiquei sabendo do concurso eu vi uma oportunidade de ficar perto dele... Foi bem em função do relacionamento.

Percebemos que essas professoras encararam momentos e situações ímpares que as levaram à tomadas de decisões. Esses relatos nos fazem refletir acerca do quão comum é a existência de diálogos como estes, *ainda mais em se tratando da vida das mulheres*. Não estamos aqui afirmando que homens não tomam decisões pautadas no lado emocional, estamos apenas destacando o que constatamos ao longo de nossa experiência enquanto pesquisadores. Nos

¹³ Nome da cidade omitida para preservar a identidade do colaborador.

chamou atenção que, durante o discurso de duas colaboradoras mulheres, o lado emocional e a influência do “outro” desenharam seus próprios caminhos. Em relação a isso, Louro (1997, p.02-03) afirma que:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como *são* ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação.

É possível perceber que as mulheres, apesar de ocuparem mais amplamente os espaços e romperem com a lógica patriarcal da sociedade, ainda justificam muitas de suas escolhas profissionais baseadas em seu lado afetivo, emocional. As falas de Baunilha e Pimenta Rosa evidenciam o viés assistencialista projetado nos caminhos das mulheres e, portanto, destacam os momentos-chaves vivenciados por elas¹⁴.

Esses momentos-chaves, que marcam a trajetória pessoal dos sujeitos, sobretudo das mulheres, ressaltam a influência do outro ou dos sentimentos nas escolhas profissionais, ainda mais por serem demandas vertidas de contextos emocionais e culturais. Esses cenários podem alimentar diversos confrontos internos, denominados por Josso (1988, p.44) de “*momentos-charneira*”:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Diante dessa perspectiva, da influência “do outro” nos mais diferentes caminhos, ainda é possível relacionar uma última narrativa em relação à inserção na docência. Esse trecho selecionado evidencia, mais uma vez, a influência dos outros nas escolhas profissionais:

Clara: Então assim... um subchefe me convidou, perguntou se eu queria fazer um teste e que queria uma pessoa com as minhas características, era para trabalhar em um restaurante especializado em frutos do mar... foi uma experiência incrível, muito boa... e lá eu percebi uma necessidade de estudar um pouco mais sobre a gestão né (...) então acabou que eu comecei a fazer uns treinamentos com a equipe do restaurante e acabou melhorando né... **então até que me falaram “olha, você fala muito bem, você ensina muito bem, porque que você não vira professora”.. então foi aí que comecei a**

¹⁴ Para fins de aprofundamento, acerca dessa temática, recomendamos a obra de LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

pensar, comecei a estudar pra concurso e aí abriu esse em (Instituição), passei e fui assumir... e desde então sou professora. (grifos nossos)

Neste ponto, cabe refletir acerca de uma sensação que obtivemos a partir da escuta desse relato. A professora afirma que passou a pensar na docência após elogios de alguns colegas de profissão, porém, se considerarmos o início de seu discurso, já é possível perceber que, na realidade, a vontade de ensinar já estava se configurando em um planejamento pessoal latente dentro dela.

Quando afirma que percebeu a necessidade, no contexto em que estava inserida, *de melhorar a gestão do restaurante e que foi atrás de uma qualificação para propor mudanças pertinentes*, já se pressupõe a sensibilidade que esta possui na identificação de demandas e no estabelecimento de soluções pertinentes. Provavelmente os comentários acenderam a “chama” da inserção na docência, que já estava ali... dentro dela.

Um fato que chamou nossa atenção, ao longo da análise dos discursos e durante as entrevistas, é o ponto comum nos discursos indicando que independente da docência vir acompanhada de planejamentos ou do acaso, há sempre uma característica de *apaixonamento* pela profissão. Destacamos alguns trechos que enfatizam essa percepção:

Baunilha: Hoje a docência para mim é tudo. Muito importante. Talvez se eu tivesse ficado no mercado de trabalho, trabalhando em cozinhas, que era o que eu queria, eu gostava bastante, eu não teria tantos conhecimentos da área como eu tenho hoje. Acho que teria me acomodado mais, então **a docência me faz expandir.** (grifos nossos)

Clara: (...) E aí então, **a docência veio pra mim como um remédio...** primeiro para eu me sentir mais útil... porque assim, as pessoas que eu convivia no restaurante, a maioria não tinha estudado sabe? Tinha cozinheiro que era analfabeto, então assim... acabava que, por exemplo, nas horas de almoço eu não tinha muito com quem conversar ou então eram sempre aquelas conversas mais vazias sabe... eu sentia falta de ter alguém com quem conversar sobre coisas interessantes e pra mim, a docência veio nesse sentido... de poder ensinar o que eu sei para quem não sabe, de ouvir o que eles trazem para mim... fazer o diálogo... **a docência para mim foi um remédio, foi uma salvação.** (grifos nossos)

Quando consideramos discursos como esses onde Baunilha menciona que a docência *veio como uma oportunidade de expandir a si mesma* e Clara equipara a docência a um remédio, conseguimos perceber de forma lúdica e latente as grandes significações que a docência tece em sua essência. Afinal, ainda que não tenha sido fruto de um planejamento prévio, a carreira de professora se materializa, para essas colaboradoras, como uma oportunidade de *expansão* e de *cura*.

A amplitude da profissão se confirma a partir de dois pontos que se conectam nessas narrativas. Dizemos isso ao considerar que Baunilha nos diz que *se tivesse optado pela profissão*

de cozinheiro, certamente, não teria tantos conhecimentos da área e, ao mesmo tempo, Clara relata que enquanto trabalhava nas cozinhas sentia falta de crescer, de aprender com o outro.

Essas narrativas nos fazem perceber que o *professor é realmente um eterno aprendiz*. Afinal, a profissão engloba um universo de saberes que se expandem durante a atividade docente, no contato com o aluno, com colegas de trabalho, com o contexto inserido, confirmando a noção de que “um professor se forma e se re-forma ao formar”, apontada por Freire (1996, p.12):

(...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Voltando-nos para essa percepção latente que tomou conta de nós e dos discursos, sugerindo um “*apaixonamento*” pela profissão, percebemos que, além dessa capacidade de aprender, de se formar e reformar, de se constituir, a docência traz consigo a possibilidade de construção de uma identidade profissional, sendo esta lapidada e cultivada ao longo do tempo. Quando questionamos acerca do significado da docência para Coentro, este menciona que:

Coentro: É tudo... porque eu quis ser docente no primeiro dia que eu dei aula (...) e eu falei quando saí da sala de aula: “**pronto, me achei, quero fazer isso pro resto da vida**”... sei que vou ter problemas, já tive problemas, com alunos... com outros professores... e isso faz parte da vida, nenhuma profissão é perfeita... mas eu encaro os problemas, tento melhorar, mas a docência para mim é tudo... quero me aposentar sendo professor. (grifos nossos)

O que percebemos é que Coentro está em um momento constante aprendizado, desafiando-se diariamente ao enfrentar obstáculos profissionais, passando a encará-los como parte de um processo construtivo. Além disso, seu discurso sugere uma identificação com a profissão *desde o primeiro dia* em que entrou em sala de aula. Conseguimos perceber certa conexão com o que Pimenta (1999, p. 19) entende por *identidade profissional*, a qual:

(...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Convém mencionar, o quão impactante nos pareceram essas narrativas, afinal, os docentes de gastronomia da EPT percebem a docência como um orgulho/uma paixão/um

encontro na vida, enfatizando a paz e a consciência de que fizeram as escolhas profissionais certas ao tornarem-se professores da área. Ouvir destes colaboradores narrativas imersas no “apaixonamento” pela profissão fez com que pudéssemos compreender, ainda mais, nosso papel enquanto pesquisadores, no sentido de contribuir com a formação daqueles que nos inspiram profissionalmente, diante da oportunidade destes refletirem/ressignificarem suas próprias vivências e práticas durante o andamento das entrevistas.

Consideramos, ainda, que ao contar essas histórias, encorajamos futuros discentes de gastronomia, que almejam inserir-se na docência. Afinal, compreender um pouco do universo já consolidado na figura desses profissionais, instiga tecer seus próprios caminhos e experiências que somente a educação e a própria pesquisa são capazes de proporcionar.

Verificamos, entretanto, indícios que enfatizam o quanto os docentes foram e são desafiados, encaram medos rotineiros e lidam com situações de extrema insegurança ao longo de sua carreira. Essa caminhada constante de percalços, dúvidas e inconsistências é visível em alguns discursos, os quais expressam um pouco de como eles se percebem vulneráveis, na posição em que ocupam:

Baunilha: É alguém que ainda tem muita dificuldade de estar em sala de aula, que tem medo, muito medo de errar, de ser julgada.

Coentro: realmente você fica meio “acoado”. Primeira vez que você entra em sala de aula e tem um monte de alunos na tua frente... mas eu tentei, de certa forma, mostrar conhecimento e agir de maneira séria mas... dá um certo medo (...) mas aquele dia foi muito difícil, eu fiquei muito nervoso e eles me desafiaram... fizeram perguntas desafiadoras e eu saí aliviado de certa forma, porque a aula acabou mas... sabe quando você sai da aula e pensa “ai... não foi uma aula tranquila”, eu estava pressionado.

Páprica: Olha eu sempre encerro uma aula acreditando que eu deixei a desejar (risos)... Talvez pela minha timidez.

Esse *apavoramento e vulnerabilidade* ao longo da profissão ficou perceptível, sobretudo, quando confrontamos os colaboradores com questionamentos reflexivos - na intenção de provocá-los a se avaliarem enquanto docentes. Consideramos que “olhar para si” é um processo difícil, enredado e complexo, por acarretar em uma conexão com vivências que impactam em nosso próprio ego, pois enquanto sujeitos possuímos ampla capacidade de autocrítica.

Nesse contexto, merece destaque a figura do professor reflexivo, o qual, segundo Schön (1992) é aquele que se propõe a realizar uma *reflexão-na-ação*, no sentido de conseguir, além de compreender a si mesmo, valorizar os alunos e suas singularidades, suas particularidades, de maneira individualizada. É um professor aberto a ser surpreendido pelos discentes e que, a partir

dessas surpresas e de um processo reflexivo intenso, procura reformular o problema da situação e testar em suas práticas hipóteses levantadas a partir de suas reflexões.

Trata-se, portanto, de um docente entregue às mudanças, ciente da confusão que acompanha, inevitavelmente, o processo de aprendizagem. Um sujeito que assume, valida e acolhe suas inquietações, consciente de que é somente a partir delas que se torna possível construir uma atmosfera real de mudanças e crescimento.

Ficamos extremamente felizes ao identificar esse potencial reflexivo em diversos momentos ao longo das entrevistas, principalmente porque despertaram em nós a percepção de que os docentes gastrônomos estão envolvidos em uma busca por constante renovação e apropriação de conhecimentos, estão preparados para mudanças, sejam quais forem. Em relação à essas mudanças, Imbernón (2001, p.16) afirma que “a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar aspectos novos que viveu em sua formação”.

É nessa empreitada, na busca por crescimento e a partir do afastamento da “inércia” e da “estagnação”, que os professores e professoras têm a oportunidade de se reinventar, amadurecer e buscar novas formações/experiências. Essa busca promove uma espécie de “reencontro” a cada novo aprendizado, a cada nova vivência. A coragem de mergulhar em conhecimentos, de “sentir-se melhor a cada dia”, salienta, inevitavelmente, a obscuridade e complexidade do “*ser*” e do “*perceber-se*” docente:

Baunilha: Ah. Eu acredito que falho muito. Tenho muitas falhas. Acredito que hoje eu estou melhor e consigo transmitir um pouco dos meus objetivos, mas eu realmente não sei dizer se sou uma boa professora. Acho que preciso melhorar muito. (...) Um professor tem que estar o tempo todo se informando, se atualizando, estudando, melhorando. De um ano para o outro a gente pensa diferente, **temos alunos diferentes então tem que mudar.** (grifos nossos)

Pimenta Rosa (...) Acho que a gente precisa estar sempre se atualizando, estudando **porque se a gente parar, os alunos vão parar também.** Acho que um professor tem que estar sempre se atualizando, aprendendo, tem que ter paciência e empatia para lidar com os problemas dos alunos (...) A gente vai perdendo a paciência um pouco, conforme os anos passam. Desde que eu entrei ali até agora já é bem diferente meu comportamento com os alunos... porque antes eu escutava muito, eu era muito paciente... então isso, a gente perde um pouco. Mas, a gente tem que ter sabe... tem que ter... escutar, escutar, escutar... **porque a gente tá mexendo com o sonho deles, com a história de vida deles, então eu acho que tem que ter muita empatia com os alunos** (...) até hoje, na verdade, quando eu entro na primeira, segunda semana de aula eu entro meio nervosa... **porque a gente não conhece os alunos, não sabe o que vai encontrar.** (grifos nossos)

Apesar de espelhar características de evolução e crescimento ao passar do tempo, as frases em destaque expressam um estigma de insegurança em relação às necessidades e expectativas

que os alunos possam vir a exigir, alimentar e lançar sobre o professor. Porém, percebemos que tratam-se de exigências que os docentes colocam sobre si mesmos.

É indiscutível que, uma vez inseridos na docência, os sujeitos buscam uma formação permanente, que lhes permita evoluir com as experiências, refletir acerca de suas práticas e aprender com seus erros. Todavia, esses discursos expressam certa dureza e denunciam pressões e cobranças pessoais intensas, impostas pelos próprios docentes.

Afinal, se os professores são sujeitos em constante renovação, suscetíveis a diversos processos de amadurecimento, será que é somente o fato de encarar “alunos diferentes” a razão de tanta cobrança? Enquanto justifica que *precisa se adequar aos diferentes alunos* não é ele mesmo que muda, ano após ano? Que precisa adaptar-se com novas versões de si mesmo? E, ainda, por ser um sujeito em construção e movido por conhecimentos, será que tamanha autocrítica não vem de sua cobrança por ser sempre melhor? Além disso, quando o professor nos diz que *está mexendo com sonhos, com a história de vida dos alunos, que é preciso ser empático*, será que não seria um sinal de que ele gostaria de sentir acolhimento, empatia, aceitação e suporte de seus alunos?

De fato, esses questionamentos, nos fizeram refletir acerca do quanto esses *processos metamórficos* que os professores enfrentam podem vir a comprometer ou, até mesmo, guiar suas práticas. A fim de romper com essas inseguranças, reafirmamos a necessidade de que os docentes se acolham e se percebam enquanto sujeitos em construção, afinal:

As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos (OLIVEIRA, 2000, p.17).

Essa capacidade de enxergar a si mesmo como sujeito inserido no processo de construção/desconstrução aparece com bastante força nos relatos dos colaboradores. Consideramos relevante, diante dessa constatação, trazer alguns trechos que representam essa perspectiva existente:

Baunilha: (...) Acho que hoje estou em uma fase em que o medo ele tá sendo superado (...) Eu acredito que ainda não aprendi (a ser professor) e que faz uns dois anos que ser professor para mim mudou muito, nessa trajetória de seis anos.

Pimenta Rosa: sou bem realizada no que faço (...) a gente muda muito... cada ano tu vai melhorando, modificando, até o teu jeito de sentir, não só o que tu passa para os alunos... (...) eu gostei desse contato com os alunos, desse aprendizado constante...a gente sempre está se desafiando... em cada aula.

Mel: Porque eu acho que o ter me formado professora, o ter me tornado professora é

uma coisa que está ainda em construção...

Coentro: (...) e eu... digo que eu aprendi, fui aprendendo a ser professor a partir do primeiro dia que eu entrei em sala de aula e eu nunca vou deixar de aprender a ser professor...porque todo dia, toda aula, toda semana, você aprende algo novo e geralmente um erro você pode acabar consertando (...)

Páprica: (...) eu hoje né 18 anos depois de ter iniciado na carreira de docente eu me vejo com um olhar... de amadurecimento talvez seria a palavra... a cada dia que eu entro em sala de aula eu aprendo e ensino coisas novas né? (...) e é claro que eu aprendo diariamente coisas novas e consigo ensinar é... Acredito que eu tenho colocado na minha bagagem a cada dia.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, em relação aos trajetos formativos dos docentes de Gastronomia, fica nítido o quanto o tempo e as experiências desses professores impactam e influenciam no amadurecimento profissional e em suas formações. Ferry (1991, p.54) enfatiza esse potencial formativo das práticas reflexivas quando afirma que “*Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas*”¹⁵.

É possível, todavia, compreender que a formação dos professores de gastronomia da EPT é constituída de diversos aspectos, que abrangem tanto dimensões profissionais quanto pessoais. Destacamos aqui que ela ocorre ao longo da vida, em espaço-tempo específico, não se limitando aos cursos de formação inicial ou continuada, mas, sobressaindo esses horizontes, ao configurar-se como uma formação permanente, contínua e constituída das vivências de cada um.

Além disso, percebemos uma necessidade (quase que uma urgência) dos colaboradores em superar o isolamento da sala de aula e tornarem-se falantes de si, de seus caminhos e de seus percursos. Notamos isso principalmente em relação à possibilidade de compartilhar sentimentos, erros, acertos, expectativas e frustrações com colegas de trabalho. Afinal, ao superar o individualismo e dispor-se a dividir com o coletivo, principalmente considerando a jovialidade do ensino em gastronomia, os professores serão capazes de formar-se em conjunto, a partir do suporte e do apoio de quem, provavelmente, enfrenta ou já enfrentou situações similares.

Por fim, acreditamos que independente da maneira como os colaboradores se inseriram na docência (*seja através de sonho/planejamento, momentos-charneira, causalidade, estabilidade*) existe, incrustado em seus discursos, uma característica de *apaixonamento* pela profissão e, mais do que isso, uma consciência de que *enquanto professores serão eternos aprendizes*. Fica perceptível que esses profissionais estão envolvidos em uma *formação perpétua*, em uma busca profunda por autonomia e emancipação profissional, imersos em uma

¹⁵ Formar-se é refletir para si, é um trabalho sobre si mesmo, sobre situações, sobre sucessos, sobre ideias. (tradução nossa)

perspectiva de construção da identidade docente, *marcada pela liberdade de se descobrirem professores ao longo do tempo.*

Na intenção de compreender quais as estratégias que os professores de gastronomia mobilizam para ensinar, buscamos identificar como se dá o processo de ensino na área. Procuramos, neste capítulo, compreender de que maneira os colaboradores elaboram suas aulas, quais os pressupostos que adotam em suas atividades e quais as experiências - destacadas como boas ou ruins, durante o processo de ensino/aprendizagem - vivenciadas ao longo de suas carreiras.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente iniciar essa sessão procurando compreender de que forma esses professores significam sua atuação docente e quais as percepções que possuem em relação ao papel dos professores na sociedade. Fazemos isso na intenção de, em um primeiro momento, compreender *sob quais paradigmas educacionais¹⁶ situam suas práticas*. Ao longo dos relatos, surgem diversas colocações que pressupõe direcionamentos nessa perspectiva:

Clara: a licenciatura em história me ajudou bastante... em termos de entender o que é didática, a educação né, o processo que é a educação, um processo educacional que envolve professor e aluno e que **o professor não é aquela pessoa que sabe tudo e o aluno não é um vaso vazio que não tem conteúdo...** (grifos nossos)

Quando ouvimos que - *o aluno não é vaso vazio que não tem conteúdo* -, nós nos identificamos - pois essa afirmação expressa o real sentido da educação. Afinal, enquanto sujeitos, pesquisadores e profissionais acreditamos que, em um ambiente educativo, é fundamental considerar que lidamos com indivíduos inteiros, repletos de significados e de vivências anteriores.

O ponto de vista de Clara contrapõe diretamente a teoria de que os alunos são tábulas rasas - pela qual se orienta a “pedagogia diretiva ou empirista” de Becker (2008) ou “paradigma essencialista” de Marques (2010). A teoria da “tábula rasa” e o “mito da transmissão de conhecimentos” equiparam os alunos às folhas de papel em branco. Essa visão os percebe enquanto sujeitos capazes de absorver todo o conhecimento de forma passiva, desconsiderando aspectos pessoais, sociais e subjetivos inerentes aos próprios discentes e ao ambiente educativo.

A narrativa de Clara evidencia a valorização da bagagem anterior dos alunos e a influência de suas vivências na capacidade de absorção de conhecimento. Além desse discurso, outras colocações surgiram ao longo das narrativas - sugerindo uma aproximação da atuação destes em consonância com a perspectiva da “pedagogia relacional ou construtivismo” de Becker (2008), ou “paradigma da interlocução” por Marques (2000). Essas evidências podem ser percebidas em discursos como:

¹⁶ Rever discussão dos paradigmas educacionais no Capítulo sobre Metodologia de Ensino.

Baunilha: o quão importante é um professor na vida de um aluno, nesse tempo que eles estão aqui conosco. No sentido de auxiliar, de apoiar, de permitir, de pedir ajuda para eles... De que eles sintam-se livres para expor suas ideias, eles sempre vêm com novidades né, enfim, **saber que às vezes eles têm muito mais o que ensinar do que aprender com a gente** (...) (grifos nossos)

Pimenta Rosa: (...) mas as trocas possíveis... acho que é muito importante a experiência que eles trazem para a gente... vai mudando a cada ano, a gente tá sempre aprendendo (...) ontem eu até comentava que vi na televisão que **um professor só consegue ensinar quando ele consegue aprender...** (grifos nossos)

Páprica: Porque eu vejo a Gastronomia como algo do cotidiano mesmo que tu consegue aprender como aluno... falo que quando eu estou em sala de aula eu procuro observar cada momento. Porque o aluno ele vem, uma senhora né? (...) que já cozinha há mais de 30 anos... não tem como eu não acreditar que eu não vá aprender alguma coisa com ela né? Porque ela veio em busca de conhecimento mas ela talvez não tenho noção de que ela também vem nos ensinar né? Talvez da maneira mais simples, mas ela tem. Então acredito que essa relação é... da docência é algo formidável né?... Não só na Gastronomia... **que é o aprender e o ensinar né? É uma troca mútua. É como se tu tivesse dando um prato de comida e proporcionando um prazer para a pessoa... que é um prazer mútuo... ela se satisfaz e eu me satisfaço com a alegria dela...Então acredito que seja isso** (grifos nossos)

Ao refletir diante dessas narrativas, levando em consideração os trechos em destaque, percebemos a imensidão de experiências e significados que a docência em gastronomia propicia. Quando nos deparamos, por exemplo, com o argumento que Páprica utiliza, *ao comparar uma troca mútua e constante de aprendizados em sala de aula com uma troca mútua de prazeres na mesa*, conseguimos compreender, ludicamente, a amplitude de percepções/sensações expressos tanto na docência quanto na gastronomia.

Esse universo de sentidos, quando conectado, evidencia a beleza e o enredamento que a relação entre alunos e professores pode propiciar e, ao mesmo tempo, destaca a natureza intrínseca no processo de comensalidade: *aquela que vem da troca... de dividir a mesa, as histórias e os saberes*.

Da mesma forma, ao considerarmos o discurso de Baunilha, percebemos que o papel do educador vai além da mera transmissão de conhecimentos. Essa finalidade tradicional das práticas educativas é suplantada pelos elementos social, humano e colaborativo. Tais elementos se destacam na figura do professor, que se mostra disposto a *compartilhar o que sabe e aprender constantemente*. O *aprender constantemente* se conecta, de forma íntima, à interação possibilitada pelo contato com os alunos, ao reconhecer a relevância do conhecimento pré-existente e da bagagem vivencial dos sujeitos. Sobre essa relação, Freire (1996, p. 12-13) afirma que:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim,

socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado...

Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos um discurso que evoca a figura do professor que acolhe os posicionamentos e valoriza as informações trazidas pelos estudantes, reconhecendo-as como elementos cruciais para qualificar e enriquecer sua própria trajetória profissional.

Páprica: Então eu acredito que eu aprendi a ser professor em sala de aula. (pausa) Em sala de aula... **eu acho que o fato de ouvir mais do que falar me fez aprender né?** E acabou que nesse momento eu comecei a contar né? A contar o que eu escutava, acho que foi mais ou menos isso...(grifos nossos)

Essa capacidade, de constituir-se professor dia após dia, diante da experiência em sala de aula e do contato com o outro, demonstra o quanto as relações podem se fazer conectadas e entrelaçadas no processo de ensino/aprendizagem. Candau (2013, p.26) *reafirma a multidimensionalidade do aprendizado* quando diz que:

(...) Espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com os outros, com nossas próprias experiências, com nossas meditações pessoais. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, um cabedal de conhecimentos e sabedoria que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais. É a educação que se faz!

O fato de considerar os conhecimentos e as vivências prévias demonstra o quanto a atividade de Páprica está preocupada em promover um processo formativo que seja capaz de sobressair limites conteudísticos. Pensar nisso acabou nos remetendo à discussão que articulamos anteriormente, em relação à formação permanente de professores e à singularidade/complexidade dos trajetos formativos. A partir do momento em que assumimos essa capacidade - de nos percebermos enquanto sujeitos aprendentes, não estagnados - passamos a buscar qualificações em diversas perspectivas e possibilidades, portanto:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como um processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p.34)

A consciência do inacabamento é caracterizada por Freire (1996) como o saber fundante das práticas educativas, emergindo dessa perspectiva um professor comprometido com o ensino democrático, que respeita a autonomia e a autenticidade dos sujeitos. Percebemos, ao longo das entrevistas, detalhes que endossam essa preocupação - de propiciar uma educação com aporte à dimensões pessoais, críticas e reflexivas, a fim de formar os indivíduos em sua totalidade:

Mel: Primeiro de tudo eu acho que ser professor é ter uma responsabilidade muito grande com a formação das pessoas... de opinião, profissional... **eu acho que é tu tentar mudar o mundo e contribuir com a mudança do mundo que tu espera né?... formação integral das pessoas mesmo** (grifos nossos).

A importância do processo de ensino/aprendizagem enquanto propulsor da formação integral dos sujeitos está intimamente ligada com o propósito da EPT e com o contexto de criação dos IFs. Em relação à isso, Pacheco (2011, p.29) diz que:

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Esses escritos relacionam-se, em síntese, com os preceitos da EPT, que enquanto espaço de desenvolvimento de capacidades e superação de desigualdades sociais, transmitindo a percepção de que os professores e demais profissionais, ligados aos espaços educativos, se configuram como agentes condutores de transformações.

No que diz respeito ao planejamento e à preparação das aulas, os docentes expressam preocupações e inseguranças cotidianas. As dúvidas e os anseios em torno dos aspectos metodológicos do ensino são evidenciados em relatos como:

Baunilha: E esse plano de aula? O que um aluno vai fazer durante essa aula? Ele só vai escutar um professor com *slide* como eram as aulas que eu tinha na faculdade? Ou esse aluno vai produzir, vai pensar, vai praticar alguma coisa para a aula se tornar mais interessante....mais dinâmica.... que ele não esteja só cumprindo o horário de aula, mas que esteja realmente aprendendo, ensinando, compartilhando. Eu acho que esse é nosso maior desafio. Ter metodologias diferentes de ensino, identificar o aluno com dificuldade, com dificuldade às vezes de relacionamento, não somente na prova quando está reprovando. Mas antes, se perguntar “O que que eu fiz?” “Qual foi minha metodologia, meu planejamento para ajudar esse aluno?”

Pimenta Rosa: (...) temos muito o que aprender, principalmente nesse sentido pedagógico. Muitas vezes eu fico com dúvidas, eu acho que hoje se eu pudesse elencar minha maior dificuldade, seria nesse sentido. **Será que eu tô fazendo certo?** Eu não que didática que eu uso. Eu não sei. Eu queria... alguma coisa nesse sentido (...) sempre que eu penso em uma aula, eu sempre penso a mais, para não sobrar tempo... sabe... eu fico com medo, às vezes, sei lá...se sobra meia hora de aula o que é que eu vou fazer? (grifo nosso)

Os anseios, inseguranças e dúvidas em relação à metodologia de ensino ficam perceptíveis nos detalhes, mas é importante focar em duas percepções trazidas por uma das colaboradoras. A primeira delas reitera nossa discussão anterior, ao expressar a preocupação em não apenas transmitir conteúdos, mas em realmente permitir que o aluno mergulhe em um processo de pensamento, compartilhamento e aprendizado intensos. É essa percepção do ato de educar como um caminho para estimular a liberdade e reforçar a autonomia dos sujeitos que viabiliza a possibilidade real e concreta de aprendizagem.

A segunda denuncia a relação íntima entre as metodologias de ensino e o processo intenso, complexo e interpessoal que brota do âmago do ensinar. Isso implica a necessidade de estratégias que levem em conta as dificuldades individuais dos alunos e o enfrentamento/superação dessas. Consideramos conveniente destacar uma analogia relacionada à cozinha e ao ato de ensinar, utilizada por Zabalza (2009, p.113):

Nossos alimentos são os conteúdos específicos da disciplina. Supõe-se (...) que nos movemos com facilidade sobre este terreno: temos domínio de nossa disciplina e fomos selecionados para ensiná-la justamente por isso. O problema de “reprofissionalização” começa no momento em que nos dizem que temos de ensiná-los a sujeitos com determinadas características e com determinados propósitos. Então, surge uma segunda variável de nossa profissão: os indivíduos a quem teremos de fazer aprender os conteúdos de nossa disciplina. Nesse contexto, não está em jogo apenas o fato de “preparar uma refeição” de acordo com o gosto de alguns, enquanto os que “dela” não gostam são ignorados. Nosso compromisso é fazer (ou, ao menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes. Portanto, **é preciso que tenhamos noção** (ou seja, que nos informemos e nos formemos) **de quais são suas características, do que sabem e do que não sabem, do que são capazes de aprender e dos meios para isso, dos conteúdos que são úteis ao propósito a ser alcançado e dos mecanismos que podemos utilizar visando tornar possível uma aprendizagem efetiva ou aos quais podemos recorrer para comprovar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente.** Sendo assim, não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador da área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes. (grifos nossos)

Além de afastar a ideia de que o ensino se resume à transmissão de conteúdos, é fundamental destacar a importância das particularidades nesse processo. Valorizar as singularidades dos sujeitos e o contexto em que estão inseridos amplia horizontes e aumenta a probabilidade de o professor identificar, de forma prévia, eventuais dificuldades. Isso permite

um exercício pedagógico mais comprometido em suprir demandas específicas e transformar realidades.

Identificar as dificuldades em momentos que antecedem os métodos avaliativos é um dos pontos que exige não apenas uma metodologia correta, mas, sobretudo, certa *sensibilidade* por parte de quem ensina:

Mel: então... essa sensibilidade para saber para quem tu tá falando, no momento que tu tá falando e como tu vai conduzir aquela conversa... é bastante importante sabe? (...) eu acho que se o professor não tem essa sensibilidade de passar pelos níveis diferentes, de uma maneira diferente, ele não vai conseguir atingir o público, ele não vai conseguir fazer com que os alunos entendam.. porque se tu tem uma linguagem mais científica em uma turma que não vai absorver aquilo tu não vai chegar ao teu objetivo que é o aprendizado... então eu acho a sensibilidade bem importante... e a boa vontade do professor também, de querer estar ali e mudar o jeito de dar aula né? Tem gente que diz: ah, eu só trabalho desse jeito e os alunos se quiserem que se adaptem ao jeito que eu trabalho. Eu acho que a gente, que trabalha com esses públicos diferentes, temos que saber mudar o jeito de trabalhar também para que consigamos atingir nossos alunos. (grifos nossos)

Compreendemos essa narrativa como uma demonstração de que a profissionalidade docente está intimamente ligada à capacidade de perceber os alunos não como objetos, mas como indivíduos vivos e imersos em suas próprias significações. Nesse sentido, essa visão fortalece a ideia que defendemos: a de uma educação problematizadora que promova a emancipação dos sujeitos e conteste a 'educação bancária' (Freire, 1987). Esta última, criticada pelo autor, é aquela em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

A análise da metodologia do ensino em Gastronomia revelou o surgimento de duas categorias centrais que precisam ser debatidas e aprofundadas. Trata-se da forma como os docentes percebem (1) a dicotomia entre *teoria e prática* e (2) as distinções entre as modalidades de ensino *técnico e tecnólogo*, no contexto da EPT.

Pimenta Rosa: porque o técnico é mais mão de obra... a gente tenta trazer isso para os alunos né (...) adianta eu ficar cobrando nome de cortes? Técnicas mirabolantes? Não. Então o que eu e os professores estamos discutindo? Como tornar esse ensino mais básico e mais real...por exemplo, o que que tem nos restaurantes locais? Uma boa *ala minuta*, um bom peixe frito...uma boa pizza... então é isso que a gente tem tentado trazer... trazer para a realidade deles. Para o técnico né. Para o tecnólogo não. O tecnólogo tem que saber de tudo... ele vai ser um profissional além... não só mão de obra... claro que ele tem que ser mão de obra mas ele tem que ser o pensante (...) a questão do superior é muito mais teoria, muito mais individualizado, tu tem que aprofundar mais, eu tive que estudar tudo de novo.. coisas que às vezes passa meio batido o técnico, no superior não pode passar. Tu tem que saber ou saber. (grifo nosso).

Clara: (...) o curso de técnico em cozinha ele era um curso que tava formando, praticamente, um tecnólogo. Eles tinham uma carga muito mais pesada, exigiam muito deles, porque esqueciam que aquele conteúdo não era para ser cobrado no técnico e sim no tecnólogo... tanto que quando eu peguei as grades para estudar eu falei “Meu Deus,

que coisa mais confusa”... porque o cara fazendo um curso técnico, tem que fazer um plano de negócios... um plano de negócios? Gente, quando você é um tecnólogo, tudo bem... porque tu tem base... como tu vai exigir dos técnicos? **Ele tá aqui para aprender as técnicas, é técnico em cozinha sabe...** tanto que, no mês passado eu comecei a mostrar essas coisas para quem tava lá... falei que não era competências dos técnicos um plano de negócios.... pedi desculpas para quem formatou a grade, eu sei que tava empolgadão, mas assim... tem que saber o que é competência de cada curso. **Se é o técnico em cozinha? Ele vai atuar na área de produção... então acho que é nisso aí que a gente tem que dar uma força. O tecnólogo, ele já vai atuar na área de produção, mas ele vai ter que ter uma base de gestão...para administrar o negócio, então daí tu aumenta a carga...** eu até falei para eles: “quem de vocês que no ensino médio teve aula de administração? Porque eu não tive... eu tive matemática, física, química...” Então assim, como você vai exigir essa maturidade de um nível técnico. (grifo nosso)

Embora seja esperada uma distinção na metodologia de ensino entre o curso técnico em Cozinha e o tecnólogo em Gastronomia — reflexo das diferentes grades curriculares e dos respectivos níveis (superior e técnico) —, é importante ressaltar que as formações não são excludentes. Pelo contrário, ambas são igualmente necessárias e possuem complexidades específicas.

Essas narrativas, principalmente a de Pimenta Rosa, surgem de forma contrastante em relação ao que defendemos até aqui, no sentido de que enfatizamos em diversos momentos a importância dos professores estarem comprometidos com uma educação que promova autonomia, emancipação e senso crítico aos envolvidos no processo. Apesar disso, discursos como esse evidenciam e presumem certa segmentação na educação.

De fato, esses relatos despertaram em nós uma grande preocupação acompanhada de certa inquietude acerca do que transcende a colocação específica de Pimenta Rosa, afinal, a educação se materializa como um dos principais propulsores na busca pela superação de desigualdades sociais. No entanto, se até mesmo alguns protagonistas, do processo de ensino/aprendizagem, compreendem que *o técnico é mais mão de obra*, com que força as reais intenções educacionais da EPT se manifestam nesse contexto?

Ouvir essa narrativa nos remeteu à percepção reducionista e mecanicista do curso técnico, pois ao passo que a professora nos diz *que o técnico tem que receber um ensino dentro de sua realidade e que o tecnólogo tem que ir além, tem que ser uma mão de obra, mas uma mão de obra pensante*, questionamos: o técnico não é pensante? Não é crítico? Apenas reproduz receitas sem pensar durante o processo? Não leva em conta a origem dos alimentos ou até mesmo a temperatura e textura dos mesmos? Ou não compreende o porquê daquela preparação culinária? Esse aluno do curso técnico não pode ir além? Sair de sua realidade e se inserir como profissional preparado para atuar em realidades distintas? Esse técnico em cozinha vai ser útil apenas para seguir um fluxo já existente no mercado local?

Todos esses questionamentos foram articulados como uma maneira de elucidar o quanto essa narrativa se encontra descontextualizada da abordagem que utilizamos nesses escritos e contrasta com o epicentro da criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Por certo, os tópicos capazes de clarear essa discussão abrangem a relação entre o sistema econômico capitalista, a educação e o trabalho, assuntos que abordaremos na sequência.

O trabalho, compreendido como a essência humana, está diretamente ligado com a prática educativa, fundando-se em uma relação antiga, estabelecida desde o “comunismo primitivo”, onde - em uma época marcada pelo modo de produção comunal - os homens além de produzirem sua existência de forma compartilhada, educavam uns aos outros nesse processo (SAVIANI, 1994). Ao longo do tempo, a relação entre trabalho e educação foi mudando, adequando-se aos diferentes modos de produção.

Uma dessas mudanças decisivas ocorreu no final do século XVII e primeira metade do século XIX, com a Revolução Industrial, a qual se configurou, ao mesmo tempo, como uma Revolução Educacional. Afinal, “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (SAVIANI, 2007, p.159).

Nesse cenário, a escola passou a obter exclusividade do ato de educar, porém, essa hegemonia educacional veio acompanhada do surgimento de discussões positivistas favoráveis à universalização educacional, o que de imediato não agradou a classe dominante. Uma das alternativas encontradas pela elite, a fim de “frear” esse processo de democratização educacional e suprir necessidades da indústria, foi levantada por teóricos como *Adam Smith*, o qual defende “*instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas*”. Nesse contexto, o mínimo de instrução seria necessário aos trabalhadores inseridos em um sistema capitalista, porém, ao ultrapassar essas pequenas doses de informação, a ordem social entraria em colapso (SAVIANI, 1994). Essa “ordem social” é, na realidade, “o poder concentrado nas mãos da classe dominante” e o saber universalizado, nessa ótica, compromete a “essência do capitalismo”, afinal:

(...) na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: “*saber é poder*”. E meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter o meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir porque para transformar a matéria prima precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1994, p. 154)

Diante dessa intenção da elite, de manter a máquina do lucro girando e de controlar o acesso ao ensino pelas classes dominadas, instalou-se o modo de produção *taylorista/fordista*. Esse modelo de produção procurava fragmentar os saberes e a partir daí, o “saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo passa a ser domínio apenas da classe dominante, do empresariado” (SAVIANI, 1994, p.154). Nesse cenário, a elite alcançou seus objetivos, gerando a conseqüente alienação do trabalhador, cuja função era resumida ao “não pensar”, reproduzindo mecanicamente as tarefas estipuladas.

Esse período conturbado da história - que vincula o capitalismo, a educação e o trabalho com o aprofundamento das desigualdades sociais - aproxima-se muito da narrativa que estamos discutindo. *A colocação dessa professora remonta a minimização do técnico como simplesmente uma “peça” na linha de montagem*. Além disso, como já enfatizado, esse posicionamento está alicerçado em uma perspectiva afastada e oposta ao que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propõe, que é justamente a superação de desigualdades e a democratização de um ensino público e de qualidade.

Além dessa narrativa, percebemos em outros momentos resquícios equivocados em relação ao papel social da EPT. Destacamos um desses a seguir:

Clara: (...) então assim, **a gente tem que formar gente para o mercado...** se ele quiser continuar estudando, almeja ser um gestor... ele volta para cá então, para fazer o tecnólogo... para aprender a planejar... eu penso assim. (grifo nosso)

Infelizmente, essa colocação expressa uma ideia que, mesmo que distorcida, ainda permeia o pensamento de uma parte da população. É a percepção de que os Institutos Federais “servem” a essa lógica capitalista de formar sujeitos para atuar exclusivamente como mão de obra no mercado. Porém, é extremamente necessário superar essa visão distanciada dos objetivos da EPT.

Mesmo que os Institutos Federais (IFs) estejam inseridos em um sistema capitalista, seu objetivo central não se limita a 'formar para o mercado'. Pelo contrário, visa formar “um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (PACHECO, 2011, p.11).

Enfatizamos, mais uma vez, o quão necessário é que os docentes atuantes nas instituições da EPT estejam cientes do objetivo central dos IFs, alicerçando suas práticas e discursos a ele. Essa necessidade reside na intencionalidade de estimular a liberdade e a autonomia dos discentes, permitindo que se descubram enquanto profissionais e, principalmente, como seres humanos.

Concluída esta discussão, convém abrir espaço para a próxima problematização mencionada anteriormente: a relação entre a teoria e a prática.

Pimenta Rosa: Eu queria... alguma coisa nesse sentido. Eu fiz o curso de formação pedagógica na (Instituição) **mas era muita teoria... e na verdade, realidade não tinha nada...** eu queria saber como é que eu faço, como é que tinha que ser no dia a dia...e não ficar divagando.... **que é muito bonito, é lindo, o discurso... mas não é realidade...** eu queria saber como eu aplico... na prática... então essa é minha maior dificuldade (...) A teoria é importante? Sim. Mas muita teoria, a gente não consegue colocar em prática. Eu acho importante é entender como aplicar na realidade. (grifo nosso)

Mel: (...) Porque, muitas vezes a gente sai de uma sala de aula de ensino superior, que a gente dá uma aula em um nível mais científico, não mais elevado porque a gente tem que manter o nível elevado em todos mas... um nível mais científico então... daí tu vai para um técnico que tu tem que falar de algo mais prático né, mostrar como eles vão usar aquilo ali no dia a dia (...) Principalmente porque, como a gente é o curso mais prático da Instituição, **às vezes muita coisa que cabe aos outros cursos, mais teóricos, não se aplicam tanto a nós, que somos mais prática.** Onde eu posso aplicar a teoria que uma palestra de cunho pedagógico traz? (grifo nosso)

Clara: A gente reformatou, já foi aprovada uma nova grade técnica, mais voltada para disciplinas práticas... e também, é uma região que recebe muitos turistas da América do Sul... então você anda por aqui ouvindo espanhol... eu disse: “gente, olha, a gente recebe esses turistas e a nossa grade aqui não tem uma aula de Cozinha das Américas, vamos incluir...” eu falei: “a gente tá vendo aí, vários negócios vendendo *sushi, sashimi, yakissoba* e nossos alunos aqui tão aprendendo italiana e francesa? Vamos inserir esses conteúdos”... daí todo mundo pede para aprender a fazer pães e massas né... e a gente tá formando um técnico em cozinha que não tem noção de panificação e confeitaria (...) Como que a gente vai trabalhar essa teoria e prática nesse processo de aprendizagem? Perceber que a teoria é diferente da prática, ou não, posso estar enganada... pode se trabalhar teoria e prática juntas... (grifo nosso)

Páprica: Eu acho que a discussão, ela pode ser mais ampla quando a gente pensa sobre a atividade do gastrônomo, discutir o teórico e o prático (...) Tanto que hoje, no universo que eu trabalho, a gente tem muita discussão... As disciplinas práticas devem ter alguma porcentagem de teoria? De trazer um pouco da história da cozinha, dentro do componente curricular prático? Porque? Porque o componente prático é carente de teoria? Ou porque, quando eu administro a prática, a teoria não é objetivada... na verdade fica um questionamento... há necessidade ou há uma carência latente?

Embora algumas dessas narrativas, sob certa perspectiva, revelem preocupação com o contexto de inserção dos cursos técnicos de Cozinha — no sentido de estimular a economia local e a colocação dos formados em restaurantes e serviços de alimentação da região —, é crucial retornar à premissa já destacada: a necessidade de que os professores ampliem os horizontes dos alunos.

Não estamos afirmando que um aluno que opte por se inserir em um serviço de alimentação local após sua formação não terá boas oportunidades profissionais ou não crescerá. Estamos, contudo, sugerindo que os docentes que intermediam formações técnicas no âmbito da EPT não limitem o processo de ensino à ótica exclusiva da demanda local. É imperativo que eles

estimulem alcances para além dessa possibilidade, oportunizando um ensino que inspire os alunos a transcender culturas, percepções e fronteiras.

O que procuramos sinalizar, neste ponto, é que a preparação para o mundo do trabalho, tanto em cursos técnicos quanto tecnológicos, deve proporcionar aos estudantes a capacidade de ler criticamente o mundo e a si mesmos. Essa prática se relaciona com a ideia de que não basta o saber-fazer; é preciso que o estudante conclua sua formação compreendendo as relações de produção, trabalho e sociedade, a fim de possuir o discernimento necessário para se posicionar em situações que poderá vivenciar em seu trajeto pós-formação.

Quanto à dicotomia entre “teoria e prática” no ensino da gastronomia, confessamos que nos causou certa “surpresa” o fato de nos depararmos com esses conceitos dissociados em muitos momentos, já que compreendemos a *interdependência* deles no processo de ensino-aprendizagem. Recorremos a Veiga-Neto (2015) para discorrer sobre essa relação, pois o autor, assim como nós, acredita que a competição entre esses dois conceitos não passa de um “*falso problema*”, considerando que um jamais vai se sobressair em relação ao outro, afinal, estão inter-relacionados.

O autor divide o campo de discussão em dois grupos de pedagogos: os teóricos e os praticistas. Segundo ele, os “teóricos” acreditam que uma “formação prévia criaria condições para que os futuros professores e professoras pudessem compreender melhor e até modificar as suas respectivas práticas” (VEIGA-NETO, 2015, p. 115), enquanto os “praticistas” se posicionam “a favor de uma cada vez mais precoce imersão nas práticas docentes, pois seria a partir desse mundo das práticas (...) que os futuros professores e professoras poderiam ou deveriam, depois, compreender melhor os fundamentos da Educação” (VEIGA-NETO, 2015, p. 116).

Assumimos que existe uma atmosfera de polarização entre os conceitos, mas isso nada mais é do que uma segmentação ilusória, fictícia, inexistente, tendo em vista que deveríamos, diante de discussões como essa:

(...) desviarmos do foco epistemológico e metodológico que essencializa a prática como um valor em si e entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras. E, na medida em que estou falando em regularidade e racionalidade, já começamos a nos dar conta de que junto com qualquer prática — ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática — existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas. (VEIGA-NETO, 2015, p. 118).

Ao questionarmos essa percepção “compartimentada” da prática, compreendemos que ela, na verdade, é uma ação pensada/racionalizada em uma teoria. A disputa conceitual se torna “compreensível” quando analisamos o caráter histórico da polarização e, sobretudo, a dualidade de Sócrates/Platão e a percepção filosófica de “dois mundos contraditórios”: um inteligível e outro sensível (VEIGA-NETO, 2015). O surgimento da Ciência Moderna, segundo o dualismo de Platão passa a ser compreendido da seguinte maneira:

(...) manifesto pela noção de que **as teorias estão no mundo das ideias** – devendo ser, portanto, perfeitas, rigorosas, abrangentes e definitivas - **enquanto que as práticas estão neste nosso mundo sensível**, são coisas deste mundo concreto e imperfeito. Assim, segundo esse entendimento, quando os resultados obtidos na prática não se ajustam perfeitamente à teoria – e nunca acontece de fato um ajuste perfeito - pensa-se logo que *ou* o problema está na teoria que seria incorreta ou pouco desenvolvida, *ou* o problema está no mau ou equivocado uso que estamos fazendo dela. Em qualquer caso, mantém-se tacitamente que existe mesmo um mundo da prática e um mundo das ideias, cabendo à boa Ciência fazer as melhores conexões entre esses dois mundos. (VEIGA-NETO, 2015, p.124) (grifo nosso)

Embora essa argumentação denote o dualismo conceitual historicamente posto — que abarca tanto um mundo das ideias quanto um mundo sensível —, tangenciamos a seguir uma possível conexão entre esses dois mundos. É perceptível a existência de uma homogeneidade no processo de compreensão, explicação e significação do “*saber*” e “*fazer*”, especialmente se considerarmos os pressupostos de “*saber por que fazer*” ou “*baseado em que fazer*”. A interdependência e a indissociabilidade entre teoria e prática se perpetuam a partir da ideia de que:

(...) sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias. (VEIGA-NETO, 2015, p.131)

Ao refletir em relação à outros discursos percebemos que essa divisão citada por Páprica - do campo teórico *versus* prático - persiste em seus colegas de profissão também. Após afirmar que essa é uma discussão ampla e vivenciada em seu ambiente de trabalho, percebemos o quanto essa problemática se reflete no universo do ensino em gastronomia, projetando-se em uma discussão conveniente nestes escritos.

Quanto aos questionamentos realizados ao longo de sua fala, no que se refere à dúvida em relação às disciplinas práticas possuírem alguma porcentagem de teoria, se faz necessário responder que a teoria existirá na prática, já que as duas ocorrem ao mesmo tempo e são

dependentes entre si. *Portanto: nem a teoria é carente da prática, nem a prática é carente da teoria.* Trata-se de uma relação recíproca, onde ambas são dependentes e essenciais enquanto constituintes do processo de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, quando consideramos essa narrativa e, principalmente, ao encararmos a dúvida que a professora Clara articula em sua fala questionando *como trabalhar prática e teoria no processo de aprendizagem*, o que podemos sugerir é que o *fazer da prática estará sempre conectado em um suporte teórico, orientado por um conjunto de saberes.* Ao mesmo tempo, quando questiona *se teoria é diferente de prática ou se a teoria e prática podem ser trabalhadas juntas*, é possível compreender que - apesar do discurso transparecer dúvida e polarização - as duas afirmações se complementam porque a teoria se situa no mundo das ideias e a prática no mundo sensível. Esses conceitos não só “podem” como “são inevitavelmente” trabalhados juntos e estabelecem uma relação de interdependência.

Quando Mel questiona *de que maneira pode aplicar na prática a teoria que uma palestra pedagógica traz*, compreendemos que a ideia de que uma teoria não pode ser posta em prática já se presume equivocada. Dizemos isso considerando que toda teoria passa por um processo de comprovação, de validade, para então ser posta em prática.

Por certo, a capacidade de perceber o enredamento entre os conceitos torna-se complexa, por demandar determinado tempo e certa sensibilidade, necessitando até mesmo que o professor estabeleça um olhar crítico sobre suas ações, já que o ato de confrontar-se consigo mesmo e olhar de forma reflexiva para sua atividade é tarefa árdua.

Essa característica, de refletir para si mesmo, fundamenta o estudo de Cruz (1996), qual tece a partir da proposta de Schön (1992) o pressuposto de “professor reflexivo”, a partir da ideia de que:

O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. São três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. (CRUZ, 1996, p. 02- 03)

Se considerarmos a realidade de um docente que tenha essa prática de refletir sobre suas ações, percebemos que se alargam as possibilidades de conexões teórico-práticas, agregando novos embasamentos em relação ao seu próprio saber-fazer. No intuito de exemplificar melhor essa lógica, a partir do ensino de gastronomia e do que sustenta os saberes na área, convém considerar a narrativa que segue:

Pimenta Rosa: (...) porque acho que só a questão prática não é a coisa... porque ir ali e só fazer, fazer, fazer vira um “*Masterchef*”¹⁷, uma “Ana Maria Braga”¹⁸... só reprodução...então acho que eles tem que aprender a pensar nisso, **pensar o porquê de cada coisa**, acho que é isso que a gente tem que ensinar. Porque que a gente tem que esquentar a frigideira, porque ele vai ficar douradinho, porque que não vai ficar, porque vai ficar duro, suculento... enfim... entender o porque das coisas... **entender tudo, não só o processo**... fazer os alunos entenderem que não é só cozinhar, aprender receitas. Acho que eles tem que entender que **gastronomia é toda uma cadeia**, tem que entender como é produzido, quem produz, daonde vem o produto, como que chega aqui, quem se beneficiou, quem não. Se veio de longe, se foi de um produtor local. Então **envolve aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos, sociais**... tudo junto. (grifo nosso)

Esse trecho enfatiza o que procuramos elucidar através desses escritos, no sentido de que a prática e teoria se fundem sobre a mesma ótica, tornando-se co-dependentes nos processos de ensino/aprendizagem. Por esse motivo, pensar essa relação teoria *versus* prática separadamente torna-se ineficaz e acaba minimizando o ensino como um todo, suprimindo-o à mera “reprodução passiva”. Por esse motivo que:

Pensar que “na prática, a teoria é outra” e, com isso, achar que teoria e prática estão em mundos diferentes revela, não somente, um mau entendimento sobre ambas como, também, a adesão ao senso comum que em nada contribui para ações educativas. Quem acredita nos *slogans* “a prática não interessa” ou “a teoria não interessa” não vai além do vazio desses lugares-comuns. (VEIGA-NETO, 2015, p. 136).

Para ir além desse “vazio de lugares-comuns”, a fim de superar a “reprodução passiva” de receitas, se faz necessário que o professor propicie meios para que os alunos possam compreender toda essa “cadeia” que envolve o processo de saber-fazer da área. Ao estimular que os sujeitos, mesmo “com a mão na massa”, reflitam em relação aos ingredientes, à logística de transporte ou plantio e valorizem a história das preparações, estão desafiando esses alunos a pensar, a questionar e, sobretudo, relacionando teoria e prática de maneira efetiva. Essa perspectiva, em relação ao ensino na área, é igualmente visível nas seguintes narrativas:

Páprica: (...) porque existe uma técnica, existe uma teoria voltada para a alimentação né? Existe a temperatura adequada né? Existe toda uma teoria existente mas o cozinhar

¹⁷ *Reality Show* de competição culinária entre *chefs* de cozinha amadores/profissionais.

¹⁸ Programa de Televisão apresentado pela Rede Globo. Uma parte da programação consiste no preparo de receitas.

é algo que eu não posso colocar ele dentro de uma metodologia né? Porque se eu bato uma maionese na mão e bato no liquidificador ela vai se tornar maionese do mesmo jeito, então eu não posso achar que tem que bater só na mão (...)

Clara: estudei muito... e assim, é um investimento né... os livros são muito caros... a maioria dos livros são receitas... são receitas. É um grande desafio para mim... pouco se fala sobre a cultura... por exemplo, eu estou ministrando uma aula de cozinha italiana né... aí eu pensei... ai Meu Deus como é que eu vou dar aula de cozinha da Itália... se eu nunca estive lá...aí eu pensei “vou estudar né” e comecei a adquirir livros para estudar...só que a maioria dos livros traz informações de geografia né...aí tu começa a confundir... aí tu tem que passar um pouco da importância história... do contexto histórico...aí perguntam: Porque que a gente tá estudando cozinha italiana no Brasil né... aí você traz a questão da gastronomia, da importância de discutir conceitos, de trazer a questão da comensalidade, do ato de servir à mesa. Aí você começa a trazer a questão da imigração italiana no Brasil e da influência desses imigrantes na culinária do país... você acaba falando que os italianos, eles migram para vários lugares do mundo... então assim, o grande desafio é saber como lidar com esse desafio, com essa interdisciplinaridade da nossa área né... **é uma área muito interdisciplinar.** E assim, a literatura é uma literatura que não é de gastronomia... ainda é uma literatura que traz muitos conceitos químicos, quando o assunto é microbiologia traz um pouco de nutrição, se relaciona também com a antropologia, com a história. (grifo nosso)

Esses discursos nos fazem compreender o quanto o processo de ensino/aprendizagem em gastronomia é plural, multifacetado e diversificado. Além da fusão entre teoria e prática e da possibilidade de transformar realidades, esta área de ensino comporta uma característica importante: *o saber-fazer não possui uma fórmula exata*. Afirmamos isso na intencionalidade de destacar que, conforme expresso pelo professor Páprica, há mais do que uma metodologia para o preparo de uma maionese, por exemplo, considerando que há diversas maneiras de chegar ao resultado esperado. Ademais, os fatores extrínsecos e intrínsecos influenciam fortemente na execução de receitas. Dentre esses fatores encontram-se: a temperatura, a limpeza de equipamentos e utensílios e a condição climática.

Diante dessa gama de possibilidades - que são apenas poucos exemplos dos muitos que impactam diretamente no processo de ensino/aprendizagem na gastronomia - fica nítido o quanto o professor dessa área acaba atuando como um estrategista. Quando uma maionese desanda o que é possível fazer para contornar esse problema? Quando programo as refeições em meu restaurante para 110 pessoas e surgem 50 a mais, de que forma dar conta da demanda? Quando organizo um cardápio baseado em carnes e uma parte das pessoas presentes é vegetariana, como proceder para que estes não saiam com fome e insatisfeitos?

Todas essas questões evidenciam, além da *imprevisibilidade* da profissão de gastrônomo, o quanto a função do professor inserido nessa área é enredada e *transcende a simples reprodução de receitas*. Percebemos que um professor ligado ao ensino de gastronomia é, por vezes, um articulador, disposto a buscar soluções e contornar imprevistos inerentes à profissão.

A narrativa de Clara, além de destacar a importância da interdisciplinaridade para a gastronomia, ressalta o quanto o ensino nessa área é embrionário, reforçando assim o processo construtivo que traçamos aqui e a busca esperançosa por reconhecimento científico. O caminho que estamos percorrendo, enquanto pesquisadores ao lado dos professores - protagonistas desse processo - é um dos caminhos para a consolidação do ensino em gastronomia e se manifesta como forma de reconhecimento e valorização dos profissionais docentes da área.

Selecionamos um recorte da entrevista de Clara, que reforça a necessidade de percorrermos juntos esse percurso de divulgação científica e de materialização do ensino na área:

Clara: Mas quando eu fiz essas disciplinas lá na licenciatura em história eram disciplinas para o ensino de história né? Então assim, quando eu me vi, **quando fui ensinar gastronomia né? É um processo diferente né... por exemplo, no curso de bacharelado em gastronomia eu não aprendi como ensinar gastronomia...** por isso eu achei super bacana seu trabalho, acho super válido e necessário... porque a gente tem uma carência muito grande em relação a isso... em relação a várias coisas.... Mas porque **é uma área que está se construindo ainda né**, enfim (...) Então é importante existir pesquisas e construções sobre o que é o ensino da Gastronomia... para a gente conseguir **consolidar a nossa área...** entender o que a gente pesquisa na área, trazer oportunidades de especializações, tanto didáticas como doutorado na área de gastronomia... tudo isso é importante para se constituir docente (...) vai ajudar muito para a gente, na nossa prática de ensino e também, **que nos ajude a explicar né... o quão diferente é um professor de gastronomia**, de um professor de matemática, história... **é um universo diferente.... não melhor, nem pior, mas com suas especificidades e precisam ser melhor observadas, para podermos melhorar nossa prática.** (grifos nossos)

Assumir essas particularidades da gastronomia significa compreender que não se trata de uma ciência exata, de receitas padronizadas, de um “passo a passo” cronometrado nos ponteiros do relógio, mas sim, de uma área de ensino que vai muito além dessas perspectivas, configurando-se como uma ciência capaz de reconhecer novos lugares, povos, crenças e culturas, sem que para isso seja necessário deslocar-se geograficamente.

Além disso, destacamos o momento em que Clara menciona que *a gastronomia é um universo diferente, nem melhor, nem pior, apenas com suas especificidades que precisam ser enxergadas*. Ao dizer isso, essa professora retrata uma das percepções que procuramos enfatizar, referente às particularidades da área. Em relação a essa singularidade, alguns relatos nos dizem que:

Baunilha: Então, tudo que a gente acha que sabe às vezes a gente não sabe. Temos muito a acrescentar para os outros, transmitir culturas que a gastronomia traz. É legal se colocar no lugar do outro e entender o que **é preciso fazer para expandir o olhar sobre diferentes culturas e modos de servir a mesa.** (grifo nosso)

Páprica: (...) eu acho que posso falar para a área da Gastronomia **é não achar que eu sou dono da verdade né?** (grifo nosso)

Quando esse professor menciona que *tudo o que a gente acha que sabe às vezes a gente não sabe* ele ressoa, ao mesmo tempo, que *para a área da gastronomia é não achar que eu sou o dono da verdade*. Ao conectar essas falas é possível enfatizar, mais uma vez, o quanto as práticas pedagógicas estão se lapidando, se costurando, se enredando e, principalmente, o quanto os profissionais que se propõe a ensinar gastronomia estão mergulhados em um processo de *ressignificação dos próprios saberes*. Ademais, a narrativa de Baunilha demonstra que o ensino na área se articula com a oportunidade de expansão de olhares para culturas e realidades diferentes.

Além destes já traçados, os discursos originaram outro debate: em relação aos diferentes perfis de alunos e às dificuldades enfrentadas pelos professores para “nivelar” o ensino. Essa discussão torna-se pertinente nesta etapa ao considerarmos que alguns professores elencam as diferenças entre os alunos como uma das maiores dificuldades enfrentadas ao longo da profissão:

Baunilha: (...) às vezes alguns vão ter dificuldades na escrita, outros em ficar quietos, outros em apresentar trabalhos. Então, todas essas situações que a gente ouve falar de pedagogos, de professores da educação especial. Então, realmente **fazer um trabalho coletivo de entender que temos que trabalhar individualmente com alunos e não com a turma inteira**. Isso é trabalhoso, precisa de dedicação. (grifo nosso)

Pimenta Rosa: tanto no técnico quanto no superior, **as pessoas, às vezes, chegam com muita dificuldade de aprendizado... às vezes até de ler, escrever, interpretar...** então essa é uma dificuldade assim...tremenda... E aí? O que a gente faz? Às vezes a gente não sabe lidar né... Por quê? Tu tem que ter um meio termo... tem uma pós doutoranda agora, que entrou esse ano, e tem gente ali que não consegue escrever uma frase completa com sentido. (grifo nosso)

Mel: (...) essa coisa de tu ter que saber lidar com pessoas muito diferentes dentro de uma mesma sala... de às vezes tu ter alunos que aprendem mais rápido e outros de uma maneira mais lenta, **aquela parte de nivelar a turma é bem delicada**. Dificuldade tem todos os dias, na construção do material, no transmitir para o aluno... mas isso aí a gente vai... faz parte da profissão da gente (...) até o **teu discurso tem que estar no meio termo...** aquilo que, a pessoa que tá há muito tempo sem estudar que não se sinta tão reprimida. (grifo nosso)

Persiste uma preocupação aprofundada dessas professoras em fazer a diferença, em realmente atingir o objetivo através do ensino de modificar realidades específicas, dando espaço para que as dificuldades individuais sejam superadas. Afinal, é preciso compreender que tanto os alunos quanto os professores são sujeitos inteiros e complexos, acumulando somatórios de potencialidades, dificuldades e vivências, quais precisam ser consideradas e observadas durante todo o processo de ensino/aprendizagem, principalmente ao compreendermos que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada

deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI, 1997, p.34)

É certo que o processo de ensino-aprendizagem exige “cuidado” e “zelo” dos envolvidos, especialmente quando pensamos em práticas educativas que se manifestam como relações de troca mútua entre professores e alunos. Diante dessa premissa, é fundamental que ambos ocupem uma posição de destaque nesse processo. Somente assim a educação será construída com traços de liberdade e estará, de forma satisfatória, engajada no objetivo da EPT: o de transformar realidades. Essa perspectiva é destacada por Oliveira (2000, p. 80):

Chega-se, hoje, a um quase-consenso: o de que se deve dar vez e voz aos alunos. Não apenas sobre os temas programados para a sala de aula, abordados desde os campos científicos em que se tratam. Sobretudo se faz necessário que falem os alunos dos assuntos de seu cotidiano, de sua vida e da comunidade em que vivem, de seus temores, desejos, suas esperanças e expectativas, de seus sentimentos e suas emoções. Essa a matéria prima da sala de aula, o ponto de partida para o recurso, então sim, aos conhecimentos do professor e dos livros.

Nessa premissa de dar “vez” e “voz” aos alunos, as professoras Baunilha, Pimenta Rosa e Mel demonstram compreender como as singularidades dos sujeitos impactam na aprendizagem e a importância do papel docente em auxiliar na superação de dificuldades singulares e latentes. A essa discussão, é válido acrescentar uma percepção freireana esclarecedora, que supera a ideia do professor restrito ao ensino e amplia essa perspectiva ao revelá-lo como um amigo e confidente, capaz de transmitir uma espécie de conforto e segurança:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p.91-92)

É no íntimo dessa ótica, de considerar que estamos *lidando com gente e não com coisas* que procuramos ressaltar a necessidade de olhar profundamente para os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e reconhecer a importância de suas histórias, vivências e percepções de mundo. A partir da ação de importar-se com o outro, de permitir o transbordamento de algumas individualidades e de estabelecer uma compreensão de que a educação lida com sentimentos, emoções, desejos e sonhos é que há um real comprometimento com a formação integral dos sujeitos.

Voltando-nos para a análise das narrativas, reparamos que uma das problemáticas destacadas nestes discursos é sobre a dificuldade dos alunos com a escrita e interpretação textual. Visando auxiliar na superação dessa demanda, a professora Baunilha articula duas metodologias em sua prática. A primeira delas é solicitar no primeiro dia de aula que os alunos escrevam uma “carta”:

Baunilha: Eu pedi para os alunos no primeiro dia de aula que eles fizessem uma cartinha, essa cartinha é sua perspectiva no curso e o que você quer para si no curso. É sigiloso, a gente não vai invadir nada, eles terão sua privacidade. Mas o que eu quero? **Quero ver a escrita deles, quero ver se eles tem coerência em se expressar**. Às vezes, na faculdade, eu sentia, enquanto aluna essa dificuldade, de expressão, de escrita e talvez, por ser um curso muito prático, foi sanada mais tarde. **Não sermos cobrados em cursos de gastronomia a questão da escrita gera falhas. Falhas da gestão, falhas na comunicação com fornecedor, clientes. Até no hábito de procurar mais informações, estudar mais.** (grifo nosso)

Essa postura adotada reflete, além da intenção de identificar dificuldades de expressão e interpretação dos alunos desde o início do curso, uma deficiência no ensino da gastronomia, a qual foi percebida por ela durante sua própria formação. A falta de cobrança de escrita textual e reflexão teórica ao longo de sua formação inicial fez com que enfrentasse dificuldades ao longo da carreira e “despertasse” diante da possibilidade de fazer diferente, de propiciar para seus alunos o suporte e apoio que faltou a si mesma.

A intenção de “fazer a diferença” é perceptível em outro momento, que indica a segunda metodologia adotada, no intuito de auxiliar na superação dessa demanda:

Baunilha: Então eu levei eles para o laboratório, entreguei um pequeno texto para eles e pedi para que escrevessem o que entenderam, era basicamente para diferenciar gastronomia de culinária. Agora eu **falei no final da aula: se alguém sentiu dificuldade não precisa me dizer hoje, me chama e vamos conversar**. Porque pesquisa na *internet*, leitura de artigo científico... tudo isso é necessário... e às vezes a gente só percebe no final do semestre que o aluno não consegue, ou quando ele vem dizendo que vai desistir e a gente tem que passar a mão na cabeça para não desistir. Então, eu tentei dar oportunidade de eles me falarem se estão com dificuldade e me procurar, sabe? Para resolver isso no início do semestre. **Serve como uma ajuda para a professora de português, que tem dois períodos semanais**, pouquíssimo tempo, então eu posso fazer minha parte e informar ela também para lançar um olhar diferente para esse aluno que tem mais dificuldade. Então foram as duas posturas que adotei, **tentar ver as dificuldades antes de que eles estejam com a corda no pescoço**. (grifos nossos)

Esse recorte transmite uma sensação de diagnóstico de dificuldades, porém, as intencionalidades vão além dessa percepção inicial. Uma dessas questões adicionais a que nos referimos está atrelada com a intenção de motivar uma aproximação dos alunos com o mundo

científico, justificada a partir do crescimento pessoal/profissional dos sujeitos e de sustentar saberes consolidados a partir das descobertas/reflexões perpetuadas no meio científico.

Outra percepção que obtivemos, a partir desse relato, se estende ao suporte à colega de trabalho, professora de português, na identificação de eventuais dificuldades dos alunos, auxiliando na superação dessas dificuldades sobre uma dimensão colaborativa. Essa colaboração entre o corpo docente, inclusive, é um dos pontos-chaves que oportunizam amplamente a profissionalidade e consolidação de práticas pedagógicas em qualquer área de ensino.

Ao compartilhar com os colegas de profissão seus anseios, angústias, expectativas e dúvidas os professores sobressaem aquele *status* de clausura pedagógica¹⁹ e aproximam-se de uma possibilidade de formação ou de reconstrução de um saber da área onde, sobretudo, exercem sua autonomia docente. Nesse sentido, convém refletir acerca da profissionalidade, já que:

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto, porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (CUNHA, 2010, p.31)

A obra supracitada Hoyle (1980) apud Cunha (2010), indica a necessidade de perpassar a profissionalidade docente de cunho restrito para a dimensão ampla, onde:

Afirma o autor que a profissionalidade restrita refere-se a uma "condição intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria. Nessa concepção o profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula". Por não refletir sistemática e teoricamente, "distancia-se dos padrões conceituais de qualidade, não compara o seu trabalho com o dos outros, nem tende a compreender as atividades de sala de aula num contexto mais alargado". A profissionalidade ampla, por sua vez, "insere o ensino da sala de aula num contexto educacional mais alargado, onde o professor compara seu trabalho com os demais avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional restrito, interessa-se pela teoria e pelo desenvolvimento educacional em curso". (p.66-67).

Diante disso e se considerarmos o caráter "embrionário" da gastronomia, percebemos certa urgência de que os professores se movam em busca dessa profissionalidade ampla, no sentido de colaborar com o sistema educacional e sustentar os fazeres de suas próprias práticas

¹⁹ Durante muito tempo os professores, sobretudo as mulheres, foram remetidos ao silêncio e ao recato da sala de aula. O ofício exercia-se num espaço íntimo e resguardado, sem a presença das famílias ou a partilha dos colegas. Apenas o inspetor tinha o direito de olhar, mas era um direito mais simbólico que real. Normas e regulamentos impunham às professoras uma reserva no trajar e na presença pública, que eram a consequência óbvia de uma clausura que não era grandeza, mas sim menoridade. A palavra das coisas educativas não lhes pertencia [...] o princípio da abertura e do diálogo, em particular da abertura social e do diálogo inter-pares é essencial à renovação de um mister que junta o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2009, p.09-10).

na esfera coletiva. Fazer isso significa *romper com o isolamento pedagógico*, superando as portas fechadas de uma sala de aula. A intenção de Baunilha, ao auxiliar a colega de profissão pressupõe que ela não se limita apenas à sua função/prazos/disciplinas, mas demonstra um olhar atento, uma preocupação tridimensional: com quem aprende, com quem ensina e com a efetividade do processo de ensino em sua totalidade.

Quando essa professora nos diz que as duas posturas que adota foram estratégias para *tentar ver as dificuldades antes de que eles estejam com a corda no pescoço* é nítido que há uma preocupação em contribuir para o crescimento dos alunos, para a consolidação de suas formações. Porém, sob outra ótica, percebemos certa responsabilização interiorizada nessa docente, no sentido de suprir deficiências que são estruturais e estão relacionadas com todo o percurso de ensino básico dos alunos.

Apesar disso, é evidente que a intenção da colaboradora é a melhor possível, repercutindo em uma sensibilidade notável ao perceber dificuldades e superá-las através da sua própria atividade, transformando contextos e realidades.

Ainda em relação ao posicionamento dessa professora de gastronomia, há um complemento feito, que se encaixa perfeitamente no que está sendo discutido nessa etapa:

Baunilha: Acho que a maior dificuldade é o professor não apenas reclamar do aluno mas você buscar alternativas de metodologias diferentes que ajudem ele a acompanhar. Porque muitas vezes a gente escuta “fulano vai rodar” “fulano não tem condições de estar aqui”. Mas o que eu estou fazendo, enquanto professor, para que ele tenha condições de estar e permanecer aqui?

Nos emociona essa capacidade do professor em estar em constante adaptação, enfrentando desafios diários, comprometendo-se em superar eventuais necessidades e demandas individuais dos alunos, auxiliando na formação integral dos sujeitos.

Na sequência, buscamos compreender como se dá a metodologia de ensino na área de gastronomia e questionamos aos colaboradores de que forma eles “*montam*” suas aulas, ao passo que alguns destes respondem que:

Baunilha: Procurando alguns materiais. Penso no que quero passar e procuro **o que tenho no computador, o que tenho impresso, o que tenho em livros**, uso a **bibliografia geralmente das ementas e vou para a internet**, procuro novidades sobre o assunto... gosto muito de pesquisar de manhã, 8 e pouco, faço um chimarrão e começo. Só que muitas vezes eu percebo que eu falho em só juntar material, eu tenho que, na realidade, já ir fazendo. Acabo deixando 4 horas para uma aula e 4 horas é pouco. Ainda erro nisso. Eu acho que tenho tudo ali pronto, na verdade. Faltou uma leitura, faltou um texto que achei que tava em um lugar e não tava... entende? (grifo nosso)

Mel: Eu acho que tem duas coisas que são bem boas de lembrar que é: **a gente tem que**

ter um material teórico que nos dê sustentação porque não adianta a gente simplesmente pesquisar coisinhas na internet, que não tenha tanta força como um livro, que eu acho que tem bastante né... e **tem a parte mais atual né**, vamos falar um pouco do que os livros dizem e um pouco do que o mundo tá dizendo... **porque a gastronomia tem muito disso né? Não é só o que tem no livro... é o que tem no livro mais o que tá rolando no mundo, porque está em constante renovação.** A construção da minha aula tem que ser dessa maneira: vamos trazer a teoria aqui mas vamos ver o que está acontecendo no mundo, que a gente possa aplicar e relacionar com aquilo ali. Sempre tento relacionar os assuntos que tenho lido... que tem na ementa do PPC²⁰ do curso... com a prática...até para que na hora que eles chegarem no mercado de trabalho e tenham que **aplicar** algum conhecimento, eles saibam onde utilizar cada técnica que foi ensinada. (grifo nosso)

Clara: Primeiro vejo o que é necessário, o que meus alunos precisam saber sobre determinados assuntos, fico um tempo procurando algumas provas, de ENADE, de concurso.. vou vendo o que está sendo exigido, por exemplo, encontro um conteúdo que não estou passando... então eu procuro inserir esse conteúdo em tal disciplina...é... **assim, é uma dedicação...** (grifo nosso)

A preocupação em seguir a ementa da disciplina e o PPC é evidenciada nesses discursos, no sentido de fundamentar o ensino de acordo com o que já foi previamente estipulado pela Instituição e Coordenação de Curso. Porém, convém mencionar que nos relatos de Baunilha e Mel há uma ênfase à necessidade de relacionar os conhecimentos específicos, já consolidados, com algumas perspectivas atuais. Essa articulação denota o caráter dinâmico da gastronomia, no sentido de que essa área está intimamente ligada às inovações e tendências do mundo.

Entretanto, parece existir certa dissonância quando percebemos alguns fragmentos do discurso de Mel. Nos referimos ao uso da expressão “*aplicar*” e, sobretudo à colocação que complementa essa, cimentando a ideia de que é preciso que os alunos *saibam onde utilizar cada técnica que foi ensinada*.

Por certo, entendemos que na gastronomia existem conceitos de molhos/cortes/métodos de cocção que estruturam o que é fundamentado enquanto “*técnicas básicas*” da área. No entanto, não poderíamos deixar de mencionar que essa percepção *de que a técnica representa a eficácia de um aprendizado aproxima-se da visão reducionista, tecnicista e estática da educação*. Aproveitamos esse espaço para destacar que:

(...) o tecnicismo não foi capaz de resolver os problemas educacionais, pois ignorou os aspectos históricos, políticos e sociais envolvidos no processo de ensino aprendizagem e centralizou-se na tecnologia sem considerar o caráter interativo do relacionamento entre professor, estudante e conteúdo. Desconsiderou ainda a necessidade de significação do processo de construção do conhecimento pelos atores. (ALTOÉ, 2005, p.10)

²⁰ A sigla “PPC” significa “Projeto Pedagógico do Curso”, sendo um dos documentos mais importantes para a regulamentação de cursos de formação. Cada curso formula seu próprio PPC, explicando detalhadamente em que consistirá o curso, qual o objetivo, as disciplinas, qual o tipo de formação esperada, dentre outros aspectos.

Medir a eficácia do ensino é uma tarefa árdua, de extrema complexidade, e entendemos que não se resume à reprodução ou operacionalização de conhecimentos. Nesse sentido, torna-se propício que as estratégias educativas estejam comprometidas com a manutenção da formação crítica e emancipatória dos sujeitos, possibilitando promover sentidos formativos que superem a visão reducionista, principalmente se compreendermos que:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como **um conhecimento em construção e não imutável**, que analisa a **educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais** (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de integração de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (...) **Hoje, a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções:** motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...(grifos nossos) (IMBERNÓN, 2001, p. 13-14)

Esse trecho dimensiona a profundidade e a imensidão de significados que acompanham a atuação docente, além do compromisso educacional como um todo. Quando pensamos na narrativa de Clara percebemos um cuidado de ensinar o que está sendo cobrado em provas escritas, denunciando uma preocupação com a performance dos alunos frente a processos seletivos e avaliativos. No entanto, é preciso refletir acerca dessa tendência de “valorização da avaliação”, considerando que:

(...) podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os “mais aptos” para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam (...) Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consistem em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades. O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. (ZABALA, 1998, p.197)

Optar por uma educação libertária, que promova o desenvolvimento integral e a autonomia dos sujeitos, implica em reconhecer a função social do ensino e compreender que sua efetividade não se limita a processos seletivos. Olhando um pouco mais para o discurso de Clara, destacamos um recorte que se encaixa nessa discussão e remete à *preparação de suas aulas*:

Clara: Ah, eu estudo... eu assim, é... primeiro eu procuro a ementa da disciplina, vejo o objetivo daquela disciplina, os conteúdos que precisam ser ministrados e aí depois vou organizando e fazendo o plano de curso... são disciplinas de 80 horas, são 20 aulas... disciplinas de 40 horas, são 10 aulas... e aí vou encaixando os conteúdos nessas aulas. Depois que eu vejo cada aula como um todo, eu vejo a metodologia que vou aplicar àquele conteúdo (...). eu vou trazendo a concepção de “comida como cultura”, vou levando a cultura do lugar, seleciono alguns pratos, vejo quem são *chefs* relevantes nos países, no passado e atualidade, seleciono preparações que trazem a identidade desse país, que contribuem, que tem uma história... **se tiver uma música eu trago a música... vídeos**, então o que eu faço quando quero trabalhar com vídeo? Trago vídeos curtos, tipo do “Porta dos fundos”, são curtinhos, 3 minutinhos e dá o recado e aí a gente passa para a discussão... porque filmes muito longos... acaba cansando, dependendo da estrutura das falas, se não tiver cadeira confortável ou um ambiente de cinema, acaba que o aluno perde o interesse... vai ao banheiro... se perdeu... e, se no final, não houver uma discussão em torno do que foi visto, pra mim é perdido né... então, se for pra ver filme assim eu assisto em casa. Então, eu evito utilizar... **uso coisas curtinhas, só para levantar uma discussão**... porque o importante é que esteja casado com a música né... uma música que fale sobre churrasco por exemplo, eu posso levar, enfim... eu penso assim. (grifos nossos)

Além de mencionar o tempo-relógio e o tempo-aula, a narrativa de Clara enfatiza a influência cultural profundamente relacionada à gastronomia, pois ensinar nessa área exige reconhecer e sintetizar uma pluralidade de culturas, hábitos e tradições. Sobressaindo esse viés histórico intrínseco no processo de ensino/aprendizagem, esse discurso expõe certos mecanismos de ensino compreendidos como eficazes ou não eficazes. Dentre os julgados eficazes estão os vídeos curtos e a música.

Percebemos que a professora opta por realizar algumas aulas de maneira mais descontraída, trazendo mecanismos de ensino interativos, como sons e imagens, que acabam por envolver os alunos em um processo de escuta e discussão. Além disso, é possível perceber que Clara não se identifica com o uso de filmes como estratégia de ensino, acreditando que estes demandam muito tempo e acabam gerando desinteresse nos alunos.

Em relação aos filmes, apesar de se tratar de uma percepção particular de Clara, convém ressaltar que acreditamos que a utilização de filmes como suporte para o ensino amplifica possibilidades de aprendizado. Nas experiências que tivemos com filmes, durante nosso percurso formativo, percebemos os filmes como formas efetivas de transformações internas.

Voltando-nos, novamente, para a sistemática de organização de aulas, há outros relatos que chamaram atenção, dentre eles:

Coentro: Eu pego livros, leio sobre o assunto, pego apostilas de outras faculdades, assisto vídeos que eu possa incorporar em sala de aula...e aí vou montando em *powerpoint*... eu não gosto de receber modelos de *powerpoint* prontos para mexer...não dá certo comigo... eu prefiro montar do zero... então eu vou montando... eu pego alguns artigos que tenho e aí vou montando... eu demoro muito para montar uma aula, tenho várias aulas que eu já dou, que repetem a disciplina, que já estão prontas, então eu só mexo uma coisa ou outra mas montar uma aula do nada eu demoro muito... eu lembro

que essa aula da França eu demorei 2 semanas para montar... porque eu vou, eu fico procurando a foto mais legal para usar, eu viajo muito....mas eu tento fazer o melhor possível... eu gosto de colocar muito texto no *power point*, para que o aluno só estude o *power point* e eu não preciso dar uma apostila toda escrita para ele.

Em relação à esse recorte, existem dois pontos que precisam ser discutidos: o primeiro refere-se ao fato de utilizar aulas que já estão prontas e o segundo à estratégia de organização de aulas. Confessamos que nos causou certa inquietação ao ouvir o trecho em destaque: *tenho várias aulas que eu já dou, que repetem a disciplina, que já estão prontas, então eu só mexo uma coisa ou outra mas montar uma aula do nada eu demoro muito*. Esse discurso poderia representar certa acomodação como também materializar a ideia de um saber experiencial que vai se construindo.

Compreendemos que apesar de alguns conhecimentos estarem pré-estabelecidos e consolidados, pressupondo sua “imutabilidade” ao longo do tempo, é preciso trabalhar para além do conteúdo, considerando “o processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.76). Ressaltamos, todavia, a preocupação que esse discurso repercutiu em nós, no sentido de configurar-se como uma possibilidade da não existência de uma reflexão na ação do saber fazer docente, nem mesmo uma organização de aulas articuladas em consonância com as singularidades dos alunos.

Sobre o método de ensino utilizado por Coentro em suas aulas, consistindo na apresentação de *slides*, estruturados na ferramenta *power point* cabe mencionar que esse método de ensino está relacionado com a estratégia de ensinagem denominada “aula expositiva”, porém, não fica claro se ele utiliza a *aula expositiva de maneira tradicional ou dialogada*.

É importante elucidar a diferença entre esses conceitos, ao passo que a aula expositiva tradicional está vinculada com o “*habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo (...)”, onde esse “*habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.71). Segundo Anastasiou; Alves (2012, p.71) é preciso considerar que:

Vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem, nem de possibilitação do profissional necessário à realidade dinâmica e contraditória. *Assistir a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz numa palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de - em parceria - *fazer aulas*.

Promover estratégias de ensino em consonância com as particularidades dos alunos torna-se relevante, afinal promover reflexões críticas e, sobretudo, superar a transmissão de conhecimentos de maneira mecânica é o que possibilita a aproximação com os conhecimentos.

Convergindo com essa dinâmica, destacamos a aula expositiva dialogada, que consiste em “um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo: haverá um *fazer aulas*” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.73). Essa estratégia de ensino está assentada na metodologia dialética educacional, além de basear-se na pedagogia relacional/construtivismo de Becker (2008) e no paradigma da interlocução de Marques (2000).

Percebemos falta de clareza na verbalização de Coentro, impossibilitando compreender qual dos dois métodos esse professor utiliza em sua atividade docente. Diante disso, procuramos resquícios ao longo da entrevista de Coentro que nos fornecessem um suporte maior, no intuito de compreender como se configura essa estratégia de ensino durante suas aulas, ao passo que este menciona que:

Coentro: Ah, eu acho que professor tem que estudar, saber lidar com os alunos (...) tem que ter paciência porque os alunos erram muito...cometem muitos erros que aí tem que jogar comida fora... tem que ter um pulso firme, sem ser grosso ou detestado pelos alunos... mas tem que ter um pulso firme, cobrar presença, nota...tem que cobrar atenção do aluno na aula, **interagir, tentar fazer uma aula dialogada... tudo o que eu falo eu pergunto para os alunos...porque eu acho que essa aula dialogada prende mais a atenção dos alunos...** E eu acho que é isso, tem que saber lidar... (grifo nosso)

Entendemos que esse professor opta pela *aula expositiva dialogada*, considerando, quando menciona que *essa estratégia de ensino é uma das maneiras mais eficazes e que mais “prendem” a atenção do aluno*. Afinal, através dela o professor “leva os estudantes a questionarem, interpretarem, discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p.79).

Nesse sentido presumimos que, mesmo que este tenha mencionado anteriormente que utiliza aulas “já montadas” para orientar os processos de ensino/aprendizagem ao longo do tempo, ainda assim há tons de preocupação com a formação integral e crítica dos sujeitos em seu discurso, fundamentando sua atividade alicerçada no diálogo e interação social.

Ademais, é possível notar que Coentro deixa “escapar” indícios de que considera necessário articular sua atividade docente com traços de hierarquia. Torna-se propício mencionar que certos professores utilizam de uma autoridade hierárquica, valendo-se de um *status* de poder, quando não conseguem lapidar uma autoridade reconhecida, em relação aos saberes ou conhecimentos próprios de sua profissão (CUNHA, 2010).

Apesar da palavra “hierarquia” ter sido utilizada em seu discurso, percebemos indícios que apontam que sua atuação encontra-se dissociada de práticas autoritárias, configurando-se em exigências pontuais, consideradas essenciais para a eficácia do ensino. Essas exigências possuem relação com o que Cunha (2012) caracteriza em seus estudos como um “bom professor”:

(...) acreditam que a função docente seja própria e bem caracterizada. Dos entrevistados, nenhum verbalizou formas de ensino não diretivas. Ao contrário, todos eles se percebem como articuladores do processo de ensino aprendizagem que ocorre nos alunos. Por isso, muitos se dizem exigentes e valorizam essa característica em si. (CUNHA, 2012, p. 95)

Apesar do processo de ensino/aprendizagem que defendemos possuir certo estigma de “parceria” e de troca de conhecimentos entre professores e alunos, ainda é necessário que a função docente esteja articulada com determinados pressupostos. Quando pensamos no ensino em gastronomia precisamos considerar alguns conceitos básicos, que exigem disciplina e comprometimento, tais como: horário; higiene pessoal e uniforme (essenciais para o cumprimento de normas sanitárias e de segurança de trabalho); cuidado com desperdício de alimentos; organização de laboratórios; conservação e armazenagem correta de insumos (visando evitar a contaminação e o risco à saúde de quem consome as preparações).

Um dos discursos demonstra a importância dessas exigências pontuais no ensino em gastronomia:

Pimenta Rosa: Na gastronomia, quem mais me marcou foi o professor (Nome), que me deu aula de gastronomia brasileira, era uma enciclopédia. Na questão de cobrar, de uniforme, a gente não poderia entrar na aula se não tivesse uma meia preta ou branca sabe... nesse sentido profissional foi ele. Acho que a gente sempre pega um pouquinho de cada professor né, a questão da tranquilidade dela e da cobrança dele. Durante as aulas, a gente achava ruim. Mas, quando fui fazer o estágio eu percebi a importância de tudo que ele cobrava sabe, enquanto os outros estagiários estavam sempre sujos, amassados.... então eu percebia essa diferença... hoje eu tento cobrar, nem sempre eles aprendem, tomara que eles lembrem disso quando forem para o mercado de trabalho...assim como eu lembrava do meu professor né. Eu trabalhei 3 anos em eventos né.

Essa narrativa evidencia a *influência de ex-professores na atividade docente de atuais professores*, discussão que abordaremos no próximo capítulo, em relação aos saberes que os professores mobilizam para ensinar. Entretanto, consideramos conveniente trazer o discurso de Pimenta Rosa ainda nessa análise, no intuito de exemplificar quão essenciais essas “cobranças” se configuraram para a consolidação de trajetórias profissionais. Afinal, mesmo que as exigências sejam percebidas pelos alunos de forma negativa são essenciais para o mundo do trabalho e vida profissional.

Em relação aos relatos categorizados acerca da maneira que os professores organizam suas aulas, Pimenta Rosa faz uma consideração que se relaciona com duas discussões que já realizamos ao longo destes escritos, sobre o professor reflexivo e a teoria *versus* prática:

Pimenta Rosa: No início eu peguei a ementa e comecei a ver desde o básico... então como dou a primeira disciplina básica começo a falar sobre o que é a gastronomia, desde

o princípio mesmo, introdução à profissão, o que podemos fazer. Eu procuro colocar todos os tópicos que vou falar na aula, desde fazer a chamada, para não esquecer, “fazer chamada”, “falar sobre isso”, “falar sobre aquilo”... **e a cada ano eu pego aquela apostila do ano anterior e lia as observações... eu anoto o que deu certo, o que não deu certo...para saber o que mudar para o próximo...isso eu venho aperfeiçoando há 3 anos... mudando apostila, tirando coisas, colocando coisas...** e é isso...Eu começo 1 mês só de teoria... mostro os utensílios, eles pegam livros na biblioteca, faço breve histórico sobre a gastronomia, tendências, gastronomia e cultura... começo com a teoria para eles entrarem no contexto do curso, da profissão... para depois ir para a prática... na prática também trago teoria antes, explico o que vai ser feito mas... por exemplo, na aula de legumes eu dou uma folha para eles e explico o que é legume, o que é tubérculo... Então, isso também é uma parte teórica... **Então a teoria e prática estão sempre juntas..** (grifos nossos)

A primeira frase em destaque está relacionada com a capacidade reflexiva, indicando que a docente é capaz de olhar para sua própria atuação, refletir sobre suas ações e procurar alternativas para melhorá-las, ao longo do tempo. Esse processo, de olhar para si mesmo, além de expressar a consciência de inacabamento, também repercute na construção da professoralidade docente. Essa “professoralidade” docente está relacionada à discussão que Brancher (2019, p.41) desenvolve ao mencionar que:

Assim, o que quero dizer, neste estudo, vai ao encontro das produções de Ferreira (2006), que concebe a professoralidade como constituição identitária, onde a personalidade e profissionalidade são tomadas numa coexistência. Nesse sentido, a formação de professores precisa conceber-se como formação holística do sujeito e não apenas como formação para o exercício da docência.

O conceito de “constituição identitária” pode ser complementada pelo que Pimenta (2002, p.18-19) compreende como “identidade profissional”:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (...) uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições (...) **Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.** (grifo nosso)

Ao permitir-se repensar sua atividade, a colaboradora se compromete com a formação constante, envolvendo-se intensamente em uma construção, tanto da professoralidade quanto de sua identidade, ao longo do tempo. Além disso, é possível articular essa maneira que a professora verbaliza de organizar suas aulas, ano após ano, revendo anotações, analisando sua atividade, como forma de refletir sobre a própria ação. Pimenta Rosa demonstra ser uma professora que

reflete, que se entrega às mudanças e que se encaixa perfeitamente na teoria de Schön (1992)²¹, no que remete às características do professor reflexivo.

A segunda frase em destaque está relacionada com a ideia de que a teoria e prática são interdependentes. Enfatizamos quão importante é que exista uma organização de aulas e a articulação da atividade docente consciente da indissociabilidade entre teoria e prática.

A docência se constitui em uma multilateralidade de significações, se constrói e se transforma ao longo do tempo, se materializa e se expande durante todo o percurso de formação e, mais do que isso, parte do pressuposto de que *para ser docente é preciso ser gente, se aceitar como gente, é preciso ser vivo, é preciso sentir e entregar-se ao inesperado*.

Durante a entrevista solicitamos aos docentes que fizessem um momento de rememoração. Que olhassem para trás e encontrassem, em suas lembranças, uma aula que tenham ministrado que seja considerada como uma “boa aula”. Compartilhamos alguns “achados” dessa provocação:

Baunilha: Tem duas aulas que gostei muito.... que é sempre a primeira aula de planejamento de cardápios e que mostro para o aluno o quanto é importante um cardápio em um restaurante e o planejamento dele. Fazer com que ele entenda que **não é só um cardápio, que é uma cultura, um amor pelos ingredientes, um posicionamento perante a sociedade também**. E é aí que tá o negócio, sem planejamento vai ter falência ou não vai atingir o público alvo e não vai dar certo, vai ter uma frustração. Muitas vezes o empresário vai perder tudo o que investiu e vai ficar com uma dívida enorme. Então, essa primeira aula é importante para que todo mundo entenda a importância que um cardápio tem. **Fazer com que eles percebam que o cardápio não é só uma leitura, um guia, mas sim é a venda, a cara do estabelecimento**. Outra aula que acho muito legal é uma aula que ministro de etiquetas e técnicas de serviço que **montamos a mesa e nos colocamos como clientes**. (grifos nossos)

Quando Baunilha diz que *não é só um cardápio* pensamos *não é só uma aula*. Uma aula envolve *cultura, amor e posicionamento perante a sociedade*, assim como um cardápio. É importante, inclusive, que imerso no cenário da educação transformadora, os agentes propulsores dessa mudança, ou seja, os próprios professores, articulem suas aulas com traços de paixão, transmitindo informações que façam com que os alunos compreendam o mundo como um todo, não apenas a realidade em que se inserem e, além disso, que estimulem posicionamentos críticos sobre a sociedade, pois:

Mesmo nesta perspectiva da sociedade moderna, continua-se reconhecendo no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social. (CUNHA, 2012, p.141)

²¹ Para aprofundamento pode-se recorrer à obra Schön (1992).

Comprova-se, mais uma vez, o quanto o papel do professor é complexo, entrelaçado, enredado, afinal a carga de responsabilidade vai desde se enxergar e se constituir docente, deixar suas marcas no planejamento e no andamento das aulas, até mesmo à projeção dos sujeitos que estão inseridos na sociedade, no mundo do trabalho e nas relações como um todo. Nos debruçamos na seguinte metáfora para expressar essa afirmação de forma lúdica: assim como o *cardápio precisa ter a cara do estabelecimento*, para tornar-se atrativo e atingir o público-alvo, *o planejamento de aulas precisa ter a cara do professor*, ser igualmente atrativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende, procurar atingir o objetivo que é o aprendizado, o pensamento crítico, a mudança, o crescimento, evitando a pior de todas as falácias: a alienação.²²

A segunda aula que Baunilha rememora como uma boa lembrança é aquela na qual os professores tornam-se clientes dos alunos e são servidos por eles. Essa dinâmica se mostra desafiadora e interativa, porém, antes de traçarmos discussões acerca desta convém dar ênfase ao relato de Clara, que se assemelha muito com essa aula destacada por Baunilha:

Clara: (...) teve uma vez também que foi muito bacana, que foi a prova né... a última avaliação de cozinha francesa, que eu disse assim: **“vamos organizar um almoço no estilo francês”** e aí eles ficaram tão empolgados né, e aí chegou um aluno e me disse que chamou dois alunos da música para eles tocarem violino... **gente, foi assim, emocionante...** lá estavam os dois meninos tocando violino... e aí ficaram lá no salão... porque lá no laboratório a gente tem um salão, tem a cozinha.. e aí a gente convidou alguns professores para participar do evento... daí eles **serviam os professores e eu fui explicando como era o serviço né...** e aí no final, os professores agradeceram e se retiraram... daí foi a vez de montarmos a nossa mesa né...montamos e todo mundo veio comer... e assim, eles ficaram muito felizes... ficaram achando tudo muito gostoso... é muito legal, acho muito bacana essas coisas né... e como eu tenho muitas pesquisas em hospitalidade, eu sempre, no final das aulas, eu não deixo ninguém comer na cozinha né.. pra não criar um hábito errado, porque não pode... então assim, tudo o que a gente aprende, durante a aula, e assim, na aula eu sempre vou falando um pouquinho da história das coisas né... história da técnica, por exemplo... do porque que essa técnica durou até os dias de hoje... porque salgar a carne né... e aí sempre no final, a gente organiza o nosso banquete né... lá no salão... todo mundo se serve e come... então, **é até uma forma de incentivar a comensalidade, o “comer junto”...** por aí vai.... (grifos nossos)

Apesar de Baunilha não ter relatado detalhadamente a cena da aula em que foi servida pelos alunos como Clara, é possível perceber que tratam-se de estratégias de ensino em que os

²² A palavra alienação foi inserida na ideia de que “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a **prescrição (...)** Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. (...) Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem as pautas, temem a liberdade, a medida que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a fez. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” da situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p.18).

alunos tratam professores como clientes. Essa metodologia nos transmitiu uma sensação de lapidação discente para o mundo do trabalho, considerando que uma parte essencial da gastronomia é o *servir* e o *trato aos clientes*.

No entanto, Clara nos despertou um misto de sensações, tanto no momento da entrevista quanto a partir desse discurso. A riqueza de detalhes e a empolgação ao relatar a experiência oportunizou nos conectarmos com esse momento. É como se pudéssemos sentir um pouco da euforia, do aroma e da expectativa. A gastronomia é assim: tão empolgante quanto o relato, nos faz percorrer milhas e milhas sem sair do lugar.

Uma última observação que convém ressaltar nesse ponto relaciona-se com a valorização ao ato de “comer em conjunto”. Reforçar a comensalidade, desde o início da formação dos alunos de gastronomia, vai muito além dos curtos momentos de degustação em sala de aula. Afinal, ao demonstrar a importância do desacelerar do tempo e incentivar essa prática de olhar para o outro, conversar, dividir tempos e sabores, Clara está estimulando um hábito que possui a autonomia de estender-se para o resto da vida desses sujeitos, reforçando laços familiares/sociais existentes e futuros.

Em uma sociedade acelerada e imersa em tantas desigualdades como a que vivemos torna-se cada vez mais necessário que saibamos apreciar os momentos, as pessoas, o comer junto, o desacelerar do relógio... enfim, que estejamos criando uma consciência de coletividade, superando a perspectiva individualista e egoísta do mundo em que vivemos. Nos parece que essa intenção embasa a ação dessa professora: ao instigar os alunos a serem plurais, a cuidarem tanto de si quanto dos outros e a perceber a importância dos momentos/detalhes.

Ainda assim, essa não foi a única experiência positiva relatada por Clara, o restante de sua narrativa foi agrupada com o discurso de Coentro, considerando que ambos vão à mesma direção:

Clara: (...) uma foi de tecnologia culinária, eu inseri um conteúdo para a gente fazer o pão né... **ai eu falei sobre o trigo, o tipo de trigo, fermentação**... e assim, todo mundo ficou maravilhado em fazer o pão...é algo tão simples né? Só que nossa, foi assim: um sucesso... a alegria deles em fazer um pão, todo mundo tirando foto... o povo comendo e dizendo “nossa, que pão que ficou bom”... (risos)... essa foi bem interessante, todo mundo ficou encantado... eles ficaram muito felizes... E a última desse semestre foi... em cozinha italiana, a aula da massa né...que eu ensinei eles a fazer massa... **daí ensinei um pouco da história da massa né**... que os asiáticos... japoneses, chineses, já faziam massa há muito tempo... e que teve uma viagem de um italiano que foi lá e voltou adaptando a receita com o trigo... e fui mostrando né...falei que trigo tinha que ser e tal...e lá se foi... faz a covinha, quebra os ovos, mistura... fica uma massinha né... deixamos descansar, aí todo mundo foi abrir nos cilindros e cortar... daí formou os macarrões né... vários formatos... aí “ah, vamos colocar cor?”.. daí colocamos um com espinafre, outro com beterraba... um com vinho... e vamos ver as cores que vai formar e tal e aí nossa, eles ficaram muito encantados, ficaram maravilhados (grifo nosso)

Coentro: Uma aula que eu digo até... aqui... tem algumas aulas que são muito boas que até tu recebe elogios de alunos que falam: eu só vim porque era tua aula... eu já ouvi isso algumas vezes na minha vida e isso é muito bom, é gratificante... mas uma aula que eu me lembro, até pouco tempo, que eu dei aqui... que eu peguei de uma professora muito mais experiente que deu aula comigo anteriormente foi uma aula que eu fiz uma massa que os mexicanos fazem, sem pegar fubá e mostrar eu simplesmente **peguei um milho bruto, coloquei na cal em casa, fervei durante uma hora e trouxe para cá... os alunos descascaram e moeram e a gente fez a massa como os astecas faziam alguns séculos atrás** e eu ganhei até parabéns de um aluno que é meio *turrão* assim e ele fez questão de me cumprimentar então eu acho que eu cumpri muito bem o meu papel aquele dia, naquela aula... então acho que é muito bom, você ao invés de dar o “*bê a bá*”, tentar construir a coisa do jeito que sempre foi feita. (grifo nosso)

Esses relatos demonstram a motivação em envolver os alunos nas experiências de ensino. Quando Clara diz que procura *contar toda a história do trigo e da origem da massa*, está permitindo que seus alunos ultrapassem horizontes e se aventurem em um aprendizado que possibilita viajar, compreender outras culturas/tempos/realidades.

O discurso de Coentro também caminha nessa direção, considerando que *procurou fazer a massa com seus alunos da maneira que era feita anos atrás, artesanalmente*. Com essa atitude, estimula o apreço pela memória dos alimentos, além da valorização da tradição, da cultura e da carga histórica das preparações. Cabe destacar aqui que o retorno positivo dessa prática educativa foi percebido pelo professor a partir da parabenização de um dos alunos mais “*turrões*” da turma. Ao afirmar isso, ele afirma que o reconhecimento e a validade do outro importam no processo de ensino/aprendizagem na área. Pimenta Rosa também enfatiza a importância do “retorno do outro” como pressuposto para embasar o que entende por uma boa aula:

Pimenta Rosa: Eu dei uma aula, em uma especialização de gastronomia... em cozinha (de determinado estado)... eu cheguei lá com um frio na barriga, um pouco mais porque era especialização. E foi muito legal. Eu estava bem preocupada, nunca tinha ministrado essa disciplina, mas pensei, sou (nomenclatura para quem nasceu em determinado estado do Brasil).. se eu não souber por favor né... e foi muito legal... a primeira aula foi de gastronomia (tradicional do estado), **em um dia só teoria e no outro só prática...** eu acho que foi muito legal e **houve retorno dos alunos...** foi uma das últimas aulas do curso e acho que **tinha uns doze alunos e três deles resolveram fazer como apresentação final pratos da culinária (desse estado) contemporânea**. Depois eles **me mandaram recado, falando que foi em função das minhas aulas**. Fluiu. Já tinham passados muitos *chefs* nesse curso, eu não sabia o que eles tinham aprendido antes, mas acho que o resultado foi bem legal. (grifos nossos)

Apesar da insegurança perceptível no início dessa narrativa, a professora conseguiu contornar o nervosismo e realmente deixou *marcas* em seus alunos, recebeu elogios e até mesmo foi inspiração para o trabalho final destes. Fica nítido o quanto a ação do “outro” impacta emocionalmente e profissionalmente na vida dos professores, afinal, Pimenta Rosa não mencionou questões metodológicas em relação à aula que memorizou, mas sim, os retornos

positivos que recebeu. Apesar disso, aparece novamente o marco nos discursos que acaba alimentando a disputa conceitual da teoria *versus* prática.

Quanto ao relato de Mel acerca dessa temática percebemos um discurso limitado, de certa forma vago, reforçando a percepção segmentada entre teoria e prática:

Mel: Eu acho que as aulas práticas, que são a oportunidade deles colocarem em prática o que eles aprendem na teoria, acho que a maioria das aulas práticas que a gente pode perceber que os alunos desenvolvem aquilo ali com certa autonomia e sucesso no que eles fazem, acho que são aulas que a gente pode afirmar que sai vitoriosa, considerando o que a gente se propôs a fazer... eu acho que é bem isso... do aluno conseguir reproduzir aquilo que tu passou sozinho sabe? Sem que tu esteja ali o tempo todo falando muito porque o que tu já falou, já orientou eles conseguiram colocar na prática. (grifos nossos)

Tornou-se perceptível ao ler e no momento da escuta que não houve um esforço em lembrar e relatar uma experiência específica por essa professora. Isso pode ter ocorrido pelo desconforto natural que ser entrevistado causa ou por não estar em um dos melhores dias para permitir-se aflorar as lembranças, afinal, são vários fatores que podem influenciar nesse processo de falar de si. Diferente disso, Páprica menciona que:

Páprica: Então, eu acho que assim...é agora que tá muito na moda o consumo de *Panc's*²³...eu acho que é algo que eu possa tratar com um pouco mais de curiosidade... é eu ministrei uma atividade na (Instituição) em um evento que teve lá... internacional... e eu fui convidado para fazer um trabalho sobre as *Panc's* lá... e eu levei inúmeros ingredientes que muitos já ouviram falar né? Mas eles se tornam esquecidos...Porque na realidade a ideia é que esses alimentos sejam alimentos que foram deixados de lado...Né? E eu fiz um cardápio voltado para o *garde manger*²⁴, para a cozinha brasileira... onde eu estava utilizando esses elementos... que os alunos não conheciam visualmente né? Não sabiam como prepará-los e findando a aula nós tivemos um cardápio é... maravilhoso...quando eles comeram eles não acreditavam que eles estavam comendo “matinho” né? (risos) “aqueles matos” e de repente e visualmente eles olhavam e falavam assim: “como isso foi feito?” né? Então acho que assim... ter levado essa temática para universo em que... a Gastronomia ainda não está tão acostumada... com ele... é... foi algo inusitado. Então acho que foi muito bacana né? Bacana porque eu **consegui trazer memórias que estavam totalmente escuras.** (grifo nosso)

A verbalização de Páprica evidencia a premissa de um professor gastrônomo desconstruindo a ideia de que a gastronomia consiste em ingredientes caros, raros, luxuosos e cheios de *status*. Compreender e transmitir a percepção de que essa área supera o luxo e se conecta, ainda mais, com a sustentabilidade, sazonalidade, capacidade de valorizar histórias e

²³ A sigla PANC's significa Plantas Alimentícias Não Convencionais, são plantas comestíveis que podem ser encontradas em quintais, canteiros. A ideia do uso de Panc's em preparações da gastronomia está vinculada à sustentabilidade, como forma de não utilizar em preparações alimentícias apenas plantas domesticadas, mas reapropriando hábitos alimentares antigos para os dias de hoje e valorizando aquilo que vem da terra e, por vezes, passa a ser esquecido.

²⁴ Também denominado “cozinha fria”, uma disciplina da gastronomia que busca ensinar preparações como saladas, molhos, patês, embutidos, dentre outros.

culturas, oportuniza que o universo da gastronomia seja percebido de uma maneira mais crua, mais afetiva.

Fazer com que plantas alimentícias, que foram gradativamente esquecidas, voltem a brilhar nos pratos e no paladar, despertando encanto e certa surpresa à quem consome é uma das maneiras de fazer brotar, pouco a pouco, a semente da simplicidade, que pode se revelar a maneira mais extraordinária e real de compreender o poder intrínseco na gastronomia. Quando Páprica diz que conseguiu *trazer memórias que estavam totalmente escuras*, conseguimos compreender o porquê de sua escolha em relatar essa prática educativa como positiva, afinal um dos maiores objetivos da docência é abrir os olhos dos alunos para o inusitado, ressignificar ideias latentes e, mais do que isso, cimentar a possibilidade de que um professor clareia obscuridades.

Da mesma maneira que solicitamos que os colaboradores fizessem o relato de uma aula positiva, também o fizemos em relação às aulas negativas. Desse modo, obtivemos os seguintes relatos:

Baunilha: Várias tentativas de pedir que eles fizessem uma leitura e não dar certo. Não fluir em um seminário sabe? E na prática, principalmente, na confeitaria, na decoração de bolos. **Eu sou péssima em decoração, em confeitaria, mas tenho que dar essa aula.** Então, os alunos esperam por mim, que eu faça a melhor decoração, e eu não consigo, por mais que eu tenha feito cursos. É muito difícil, eu fico frustrada. (grifo nosso)

Clara: Uma assim, que eu saí frustrada... porque assim, eu não tenho formação em nutrição né... minha formação é em gastronomia. Lógico que eu tento **“quebrar um galho” e trazer o que eu entendo de nutrição, o que eu vi na faculdade para poder levar para eles né...** então assim, como eu não tenho tanto domínio do conteúdo, às vezes eu fico meio perdida, me perco... não domínio, então eu me perco... quando eu fui dar aula de macronutrientes e micronutrientes então assim, lá vou eu falar de carboidratos, de proteínas, de lipídios e explicar a composição química... e eu fica assim, acho isso chato sabe (risos) **então assim, como para mim é chato, eu acho que eu externo a minha chatice pra aula... (risos)... como para mim é um peso, um fardo para carregar...** eu sempre saio um pouco frustrada, principalmente nessa parte de macro e micro, sistema digestório... sabe? Pra mim, é difícil. (grifo nosso)

Páprica: Ai... sim... Cozinha Francesa (risos) Atualmente eu tenho trabalhado em Cozinha Francesa né? Então...né, eu tenho trabalhado em um componente que eu nunca trabalhei né e pra mim tem sido um desafio enorme porque a cozinha francesa ela é totalmente diferente das cozinhas que eu já trabalhei...porque ela é engessada, ela tem muita técnica, muita teoria né? E... talvez **por não ser francês eu não tenha memória afetiva da cozinha francesa.** E eu sou uma pessoa que **eu trabalho as memórias...** então acaba que a cozinha francesa pra mim tá sendo um desafio por mais que os alunos não tenham percebido, pelo contrário, eles têm gostado muito muito muito da forma como eu tenho trabalhado (grifo nosso)

Optamos por agrupar essas três narrativas por considerar que caminham na mesma direção. Afirmamos isso pois quando pensamos no discurso de Baunilha é possível perceber que essa professora não se sente confortável em ministrar aulas de confeitaria, por afirmar que *mesmo*

fazendo alguns cursos de aperfeiçoamento não consegue gostar da área. Da mesma forma, Clara transmite insegurança e desconforto *ao ministrar aulas com enfoque em nutrição, admitindo que conhece pouco sobre o assunto e que, por vezes, ministrar aulas nessa perspectiva torna-se uma espécie de “fardo” para ela.* Já Páprica menciona o intenso desafio que têm sido ministrar aulas de cozinha francesa, considerando que *não possui afinidade com a área, nem mesmo, memórias gustativas que lhe despertem para o prazer de ensinar preparações dessa origem a seus alunos.*

Foi a primeira vez ao longo dessas análises que encontramos narrativas tão similares, afinal, dos seis colaboradores dessa pesquisa, três deles associaram “*frustrações*” com a falta de afinidade com disciplinas. É possível supor que um dos maiores desafios da docência em gastronomia pode ser percebido como a pluralidade de saberes e disciplinas na área, que exigem uma multilateralidade de conhecimentos e, mais do que isso, uma identificação pessoal com o campo de ensino específico.

Nesse ponto, cabe ressaltar o que Freire (1996) traz sobre sermos seres inacabados e, mais do que isso, somos gente. Precisamos compreender que os professores possuem essas mesmas características: uma condição de inacabamento, por estarem em constante construção/ressignificação/ movimento/formação. Entendemos que os docentes gastrônomos *não precisam saber tudo sobre tudo, nem irão saber tudo sobre tudo e nem ao menos deveriam almejar saber tudo sobre tudo.* Afinal, a maior beleza de “ser” docente é constituir-se docente, dia após dia, vivência após vivência, provocando mudanças no mundo e em si mesmo.

Em relação aos relatos de aulas negativas descritas, Pimenta Rosa afirma que:

Pimenta Rosa: Eu acho que principalmente na primeira turma, lembro da disciplina de higiene, porque eu tive muito vagamente no curso né...de gastronomia... foi uma disciplina curta... eu acho que naquelas aulas, eu deixei muito a desejar... era início, eu não sabia onde buscar, não tinha muito conhecimento, então eu lembro que eu **fiz uma dinâmica com eles na aula, que era para dar certo e não deu.** (risos) Era para ver como a gente lava as mãos errado... aí tu passa tinta nas mãos e venda os olhos e a pessoa tem que lavar as mãos... só que eu deixei pouco tempo nas mãos para eles lavarem.... então saiu tudo (risos)... deu tudo errado... só que assim, tu deixa na mão e ela endurece...tu vai lavar e ela fica toda suja em cima, porque a gente sempre esquece de lavar em cima. Se ela ta líquida... ela sai toda...foi um desastre total (risos)... **ah daí eu falei a verdade né...falei que era para dar certo e não deu...**fiquei toda errada né (risos)... ainda mais que foi uma das primeiras aulas.. (grifo nosso)

Essa verbalização também expõe certa insegurança e pouca afinidade com a disciplina que lecionava, porém, optamos por separá-las dos relatos anteriores por acreditar que existem dois pontos que a diferenciam. O primeiro ponto consiste na percepção *de que grande parte de sua insegurança estava relacionada com o início da carreira, em uma de suas primeiras aulas.* Quanto ao início da carreira docente Freire (1993, p.44) menciona que:

Começarei por comentar a situação de quem, pela primeira vez se expõe inteira aos alunos (...) Dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou professor, mais do que se pensar inseguro está realmente inseguro, e se sente tocado pelo *medo* de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande os assalta os deixa aturdidos e confusos. Não sabem como decidir.

E prossegue ao apontar um caminho para o professor percorrer quando a insegurança e o medo dominarem:

Em uma situação como esta, creio que, em lugar da expressão de uma falsa segurança, em lugar de um discurso que, de tão dissimulado, desvela nossa fraqueza, o melhor é enfrentar nosso sentimento. O melhor é dizer aos educandos, numa demonstração de que somos humanos, limitados, o que experimentamos na hora. É falar a eles sobre o próprio direito do *medo*, que não pode ser negado à figura da educadora ou do educador. Tanto quanto o educando, eles têm o direito a ter *medo*. O educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando (...). Falando de seu medo, de sua insegurança, o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de cartase indispensável ao controle do medo, de outro, vai ganhando a confiança dos educandos. (FREIRE, 1993, p.45)

Foi o que Pimenta Rosa fez: assumiu seu direito de ter medo, sua insegurança, *assumiu que é gente*. Isso nos leva ao segundo ponto de discussão em relação ao *insight* que obtivemos a partir dessa narrativa: a *humildade*. Ao assumir a falha da dinâmica, Pimenta Rosa assume seu *status* humano inacabado e humilde. A humildade é apontada *como uma das qualidades indispensáveis para o melhor desempenho da docência* por Freire (1993).

Concluindo a análise em relação às experiências negativas, segue o relato de Mel:

Mel: A gente tem uma **tendência muito grande a querer usar tecnologias, mas nem toda turma se adapta bem com tecnologias. Então tu dar a aula no slide para algumas turmas não é bom...** talvez até pela imaturidade de alguns alunos, eles não vão dar tanta importância ao que tá ali naquela mídia e as vezes nem lê. Então já aconteceu, algumas vezes, de começar uma turma colocando slide e falando e depois a gente vê que tem que meio que **“retroceder” na metodologia, se é que seja isso, e ir para o quadro mesmo** porque aquele é o momento que o aluno vai ler, copiar, aprender, acaba prendendo muito mais a atenção do aluno. Então, tem dessas coisas sim... depende da turma, do que eles são preparados para fazer... tem turma que é mais madura aí sim.. dá pra fazer desse jeito porque eles vão pegar aquele material e estudar depois, mas tem turma que não... que tem que ir ali passo a passo contigo, construindo um pouco aquele material junto. (grifos nossos)

De fato, como já mencionamos em alguns momentos, as estratégias de ensino possuem maior impacto quando atentas às particularidades dos alunos, percepção que Mel parece possuir. Porém, quando essa professora nos diz que existe uma *tendência muito grande a querer usar*

tecnologias, mas nem toda turma se adapta bem com tecnologias e, logo após menciona que a tecnologia à que se refere é o uso de *slides*, nos causa certa estranheza, até porque não conseguimos visualizar que *slides* se configure como uma forma de “tecnologia” nos dias atuais. Entendemos que trata-se de uma *ferramenta facilitadora* para *sistematizar/esquematizar/organizar* alguns conteúdos, não de uma ferramenta de difícil compreensão.

Ainda que essa professora considere expor o conteúdo no quadro como forma de *retroceder metodologicamente*, as informações independente do meio, não *obrigam* o estudante a escrever e nem garantem um aprendizado real. Afinal, tanto em *quadro* quanto nos *slides* abordam conteúdos sistematizados que auxiliam/dão suporte/servem como guia. Nos parece um tanto vago compreender estas alternativas como maneiras mais ou menos efetivas de ensinar, afinal a *efetividade* do ensino depende muito da relação estabelecida entre os sujeitos e da *performance* do professor nesses espaços.

Ao considerar essas discussões e os recortes de narrativas percebemos o quanto as experiências vividas nos espaços educativos, sejam elas positivas ou negativas, são essenciais nos percursos de formação desses professores. A compressão que fica é que a metodologia de ensino na gastronomia está alicerçada em perspectivas individuais dos docentes. Dizemos isso porque, em diversos momentos percebemos a influência das vivências, principalmente no que se refere aos percursos pessoais enquanto discentes, por inspirarem-se em seus ex-professores para a organização de suas aulas.

Além disso, é possível perceber que os colaboradores aproximam suas atuações na docência em EPT baseados no paradigma da interlocução (ou pedagogia relacional/construtivismo), pois em diversos momentos evidenciam que são eternos aprendizes. Todavia, notamos certo ruído acerca dos conceitos prática e teoria na área. Muitos desses professores acreditam que a prática e a teoria estão separadas, passando a construir um consenso de que a prática se resume em “*colocar a mão na massa*” e a teoria está limitada às quatro paredes de uma sala de aula e *slides*, socializados em quadros ou telas.

Dentre as metodologias percebemos uma tendência maior de aulas expositivas. Confessamos que sentimos falta de diversidade de estratégias metodológicas que ampliassem o ensino na área porque as aulas expositivas privilegiam tão somente algumas inteligências e, diante da proposta de educação libertária e emancipatória da EPT, torna-se necessário que os professores estimulem metodologicamente as diferentes inteligências de seus alunos. Gardner (1995, p.18), em seus escritos acerca das inteligências múltiplas dos sujeitos, afirma que:

É de máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência. Se reconhecermos isso, penso que temos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos nesse mundo. Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum. Se pudermos mobilizar toda a gama de inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, talvez possamos ajudar a aumentar a probabilidade de nossa sobrevivência nesse planeta... e talvez inclusive contribuir para a nossa prosperidade.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que alguns dos discursos se distanciaram do real objetivo do ensino em EPT, principalmente no que se refere aos cursos técnicos em cozinha *versus* cursos tecnológicos em gastronomia, evidenciando percepções reducionistas em relação ao curso técnico.

Iniciamos esse último capítulo de análise a fim de compreender quais os principais saberes que os professores de gastronomia, atuantes em redes de EPT, mobilizam para ensinar. Optamos pela utilização da expressão “*repertório*” na composição deste subtítulo intencionalmente, a fim de transmitir a ideia de que o ensino, em qualquer área, é composto por um conjunto de saberes entrelaçados/interdependentes e que se encontram, assim como na atividade docente, em constante movimento/lapidação.

Em relação ao uso dessa expressão, Brancher (2019, p.40) afirma que “compreendemos o professor como um indivíduo dotado de um *repertório de saberes*, repertório este que precisa ser explicitado pelos próprios professores numa tentativa de modificabilidade e/ou visibilidade das práticas profissionais”.

Na intenção de consolidar práticas profissionais e dar visibilidade acerca dos principais saberes que sustentam a docência em gastronomia e por considerarmos a jovialidade característica da área, reafirmamos a importância do que estamos propondo aqui: assegurando o lugar de fala aos protagonistas desse processo.

Os *saberes anteriores à docência* apareceram fortemente nos relatos dos colaboradores, se constituindo como uma categoria forte na lapidação do “ser” docente. O primeiro saber anterior à docência se refere aos *saberes relacionados à experiência discente*. Assim como mencionado nos capítulos anteriores, tornou-se perceptível a influência da atuação dos ex-professores. Em relação a isso Cunha (2010, p,51) afirma que:

Os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex professores e, com essa condição, vão se tornando professores. Certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência.

A “profissionalização” da docência é entendida como um conceito mais apropriado do que “profissão”, considerando que o exercício da docência sempre está em processo, em movimento, nunca estático ou permanente e que profissionalidade significa “profissão em ação” (CUNHA, 2010).

Percebemos que os professores utilizam suas experiências enquanto discentes de forma balanceada, simplesmente para elencar más ou boas metodologias sobre suas próprias perspectivas e utilizam-as para guiar *parcialmente* e não *cegamente* seus passos. Quando feita dessa maneira “a inspiração” torna-se facilitadora do processo de construção de si mesmo. Selecionamos alguns trechos que evidenciam essa influência:

Baunilha: Eu, quando ingressei na docência em gastronomia, acabei pensando “ah eu poderia ser como a professora (Nome)²⁵” e eu **acho que eu custei muito para tentar ser como ela é hoje talvez eu consiga ser umas pinceladas do que ela é.** Mas ela me inspirou e me inspira. Mas **tive que passar por alguns obstáculos para perceber como fazer.** (grifos nossos)

Mel: Era minha professora de Panificação e Confeitaria... eu acho que ela é uma profissional bastante competente sabe? **É nela que eu me espelho quando eu penso em me tornar um professor, eu quero ser igual a ela...** acho que ela teve muita responsabilidade e na disciplina que eu escolho ministrar hoje, que na realidade é uma escolha não só minha, que eu me sinto mais segura em ministrar que é panificação e confeitaria ela que tem bastante responsabilidade nisso. (grifos nossos)

Clara: Então, iam no laboratório de cozinha com o que eles vivenciaram na cozinha profissional, então assim...**casos de gritar né?** Que hoje você estudando métodos de ensino você sabe que isso não tá certo... é completamente inadequado né... influencia completamente no processo de ensino-aprendizagem... por essa razão... e algumas outras também alguns alunos acabavam desistindo... porque o professor não ensinava de uma forma tranquila... não tinha metodologia de ensino... às vezes era falta de interesse, era falta de material, de formação, de tudo né (...) porque assim, quando eu tive esse contato com a minha aprendizagem, na minha graduação, **eu tive muitos professores que não iam dar aula ou então aqueles professores que ficam parados no tempo e no espaço né...** que parece que aquele conhecimento não tinha evoluído... então eu procuro sempre estar atualizando, lendo, buscando novidades, buscando matérias para estar atualizando conceitos... **eu tento ser a professora que eu gostaria de ter tido** sabe? E não ser os professores que eu não apreciei... Porque assim, para mim é muito claro... quem foram bons professores e quem são os ruins professores... então eu **tento me inspirar nesses que me fizeram gostar de aprender.** (grifos nossos)

Coentro: (...) porque ele dava aula de matemática, trigonometria e eu gostava de matemática mas ele **foi o primeiro professor que eu comemorava que tinha aula e eu não matava aula, porque era dele e eu tinha prazer em ir na aula (...)** Então, ele **fazia com que a gente entendesse brincando...** Outro coisa, eram aquelas frases prontas que ensinam sabe...tipo “na minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, seno a, cosseno b, seno b, cosseno a” (...) (grifos nossos)

Quando refletimos sobre a influência positiva de professores na vida desses docentes, percebemos o quanto um professor é capaz de impactar a trajetória dos sujeitos, deixando *marcas*. Baunilha diz que teve que *passar por alguns desafios para entender* como fazer e mesmo assim se enxerga como uma *pincelada* do que sua professora inspiradora significa para ela. Isso significa dizer que Baunilha se sente “diminuída” em relação à visão grandiosa que essa docente ocupa em sua memória. No entanto, cada profissional possui seu próprio percurso, suas vivências que moldam e constituem sua *performance*. Quando pensamos nas *pinceladas de Baunilha*, relatadas com insegurança, percebemos que tratam-se de fragmentos grandiosos de si mesma. Esses fragmentos grandiosos se unem aos outros pedaços grandiosos construídos através de vivências/ formações/ experiências pessoais/profissionais e formam uma *pintura singular*, composta de muitas pinceladas adjacentes, que constituem os detalhes da *performance* dessa professora.

²⁵ Informação omitida para manter sigilo de identidade.

No discurso de Mel há uma espécie de identificação com a disciplina que a professora inspiradora lecionou para ela, que a fez aproximar-se de panificação e confeitaria. Quantos de nós não acabamos detestando alguma disciplina como consequência de não se identificar com a forma de ensinar de um professor? E, quantos de nós, assim como Mel, acabamos nos apaixonando por uma disciplina porque o professor conduzia o aprendizado de uma maneira que nos hipnotizava, nos prendia?

Coentro menciona a influência positiva de um professor de matemática, de maneira bem similar ao discurso de Mel. Enfatiza que *pela primeira vez tinha prazer em ir para aula*, destacando que o fato de gostar tanto de frequentar as aulas de matemática estava relacionado com a entonação ‘*brincalhona*’ que este professor mantinha.

Esse apontamento nos fez compreender o quanto a rigidez e o engessamento afastam o estudante da apropriação do conhecimento. O aprendizado e a vontade de aprender são despertados nos momentos descontraídos, quando os alunos sentem-se seguros, estimulados e envolvidos no processo, afinal:

(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos não cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 52).

Os *saberes relacionados à experiência discente* podem, no entanto, guiar para uma perspectiva do que “não quero me tornar”. Isso fica perceptível quando Clara reafirma sua experiência com professores que *ficavam parados no tempo e no espaço* e que passavam a impressão de que *o conhecimento não havia evoluído*.

A docência exige uma consciência de que os saberes assim como nós, seres humanos, possuem historicidade, considerando que “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 15).

Ao ser capaz de reconhecer a historicidade e a mutabilidade dos saberes, um docente encontra-se disposto a atualizar-se, passando a conduzir suas atividades ciente de que o conhecimento evolui em consonância com o tempo e com as descobertas do mundo científico e tecnológico. Essas narrativas podem ser costuradas ao que Freire (1996, p. 55) diz, *em relação à influência da experiência discente para a prática docente do amanhã*, considerando que:

É interessante que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela (...) É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minhas curiosidades as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos.

Apesar da consideração relevante em relação ao impacto negativo de docentes em sua experiência, Clara menciona a influência positiva de uma de suas professoras, a qual, segundo ela, tornou-se sua amiga:

Clara: minha orientadora da graduação... ah, assim, foi quem **mudou minha vida...** uma professora incrível... até falou comigo hoje, virou minha amiga. Assim, porque era, **pra gente que estuda e tem filho, marido, trabalho... tudo isso é muito complicado.** Ela sempre foi muito atenciosa comigo, lógico que eu também trabalhava para isso né... entregava no prazo, tirava dúvidas... sempre gostei de estudar... então desenvolvi um bom relacionamento com ela, tanto que a gente conversa até hoje e ela diz que morre de saudade e eu morro de saudade dela (...) **Me inspiro na forma como ela ensinava também, ela não é muito de tecnologia sabe (risos) então assim... ela trazia textos para a gente ler e discutir em sala de aula...** então, nessa questão eu gosto muito... **lógico que não é com toda turma que dá para trabalhar desta forma porque tem gente que não lê...** e aí você acaba tendo que criar outros métodos de ensino para ter um bom aproveitamento no final... mas, assim, essa capacidade de promover discussões em sala de aula, de perguntar “ah, o que você achou”... ver que “fulano de tal” tem uma opinião contrária. “e aí o que dá pra fazermos?”, “o que o autor do texto da aula passada colabora em relação a esse?”, “esse influenciou esse ou esse não influenciou?”. Então, essas coisas assim, de é compreender as escritas... isso aprendi com ela e facilitou muito a minha escrita sabe... porque não é todo mundo que consegue escrever textos acadêmicos... então ela me ajudou muito nesse processo. (Grifos nossos)

Além de evidenciar a possibilidade de um professor tornar-se um amigo, um parceiro, um confidente, nos chamou atenção a sensibilidade em relação aos múltiplos lugares que os sujeitos, principalmente as mulheres, ocupam. Clara ocupava o lugar de mãe, de esposa e de discente e ao acolher sua existência nesses lugares, a professora permitiu que Clara existisse em todos esses espaços.

Outro marco importante desse discurso é a metodologia de ensino que surge a partir dele. Trata-se da segunda estratégia de ensino destacada por Anastasiou; Alves (2012), o “estudo de texto”, onde o professor traz ideias de um autor e propõe um estudo crítico, além de trazer perspectivas de outros autores e estimular um debate ou um pensamento crítico acerca do mesmo tema.

Ainda que essa estratégia de ensino seja validada por Clara, fica evidente de que ela possui a compreensão de tratar-se de um método eficaz em algumas realidades, não em todas. Dizendo isso, compreendemos que essa colaboradora não limita suas aulas ao “estudo de texto”, mas

observa as particularidades dos alunos para elencar e estrategicamente escolher a melhor metodologia para estes.

Além deste saber, anterior à docência, que presume a influência dos ex -professores na atuação dos docentes em gastronomia, destacamos os *saberes adquiridos na atuação como cozinheiros, no mundo do trabalho*.

Pimenta Rosa: o importante é o professor ter uma experiência na sua área... de gastronomia... não a prática docente, mas a prática do mercado. Eu acho importante. Traz segurança, conhecimento da área. Acho que aqui entra a questão de que foi muito importante eu ter tido uma prática na gastronomia em eventos para eu entrar na docência, isso foi fundamental.

Páprica:(...) porque quando eu entrei na gastronomia eu... eu só tinha o desejo de ser *chef* de cozinha né? E não fazia parte do meu universo esse... o mundo elegante da Gastronomia...por uma questão econômica...E com ele eu tive acesso às matérias-primas que eu jamais havia experimentado...Então ele me trouxe uma outra realidade né? E... para onde ele ia trabalhar ele me levava junto... então foi um momento muito importante a nível de conhecimento mesmo e também me fez entender que não era o que eu queria para mim...Que não era essa Gastronomia requintada... Não era algo que fosse me satisfazer.

Esses discursos evidenciam a importância do exercício profissional na gastronomia, anterior à docência, enquanto enriquecedora fonte de saberes e possuindo ampla influência na constituição docente de Pimenta Rosa e Páprica. Os conhecimentos adquiridos na profissão de cozinheiro ampliam a segurança e a percepção de mundo desses professores. Afinal, a profissão do gastrônomo está posta na imprevisibilidade, ainda mais se considerarmos que há vários aspectos (como temperatura, clima, condições de manipulação) que influenciam diretamente no saber-fazer da área.

Esse conjunto de saberes, podem ser compreendidos como *saberes que legitimam à docência*, de acordo com Cunha (2010, p.52), considerando que:

O que mais se destaca é o *mundo do trabalho*, especialmente em algumas carreiras, nas quais o exercício profissional garante a consolidação de saberes (...) Paralelamente, são profissões que encerram saberes ligados ao fazer e à prática profissional e de gestão, que podem ser valorizadas nos processos de formação de professores.

Ao resgatar os saberes oriundos do mundo do trabalho, os professores passam a adquirir um diferencial em relação aos que nunca atuaram na área de serviços de alimentação. Isso pode ser percebido na capacidade de contornar situações inesperadas, durante a preparação de uma massa que não dá ponto, por exemplo, agregando à ela certos ingredientes, chegando ao resultado final esperado.

Além disso, conforme Páprica, a atividade anterior à docência permite conhecer outras realidades e universos, *ampliando a percepção de mundo e de gostos do próprio cozinheiro*. Em sua experiência de cozinheiro, esse docente percebeu que não se encaixa com o mundo luxuoso da gastronomia, materializando um aspecto identitário de si mesmo. Nesse sentido, é possível compreender que:

A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. (CUNHA, 2012, p.35)

Fica evidente que as experiências são assimiladas, percebidas e transmitidas de maneira diferente entre os sujeitos. Páprica não se identificou com a gastronomia requintada e provavelmente enfatiza outras referências para seus alunos durante suas aulas, no entanto, algum professor gastrônomo poderá se identificar com esses pressupostos, valorizando o *status* de luxo da gastronomia, transmitindo essa percepção aos seus alunos.

Convém mencionarmos um último ponto em relação aos saberes anteriores à docência, onde os docentes afirmam que não obtiveram preparação para a docência, durante sua formação superior em gastronomia.

Baunilha: Hoje, o mercado está diferente, algumas pessoas saem da faculdade de gastronomia pensando em ser professor, mas na minha época isso não existia. Era raro. Nem se falava na possibilidade de ser professor.

Mel: Foi difícil porque eu vim de uma faculdade que não tinha tanta estrutura, era totalmente diferente do que é aqui. Até alguns alimentos que nunca tive contato eu fui ter contato na hora de trabalhar, de transmitir o que nem eu sabia sabe? (risos) então eu tive que me preparar para aquilo ali mais ainda...e mas é bem prazeroso sabe, bem bom, **até mesmo esse desafio de ter que aprender ao ponto de ensinar**. Até porque como **a gente não é formada para ser professor (...)** nós que não temos uma formação específica...não é assim: licenciatura em gastronomia, que a gente vai se formar para ser professor, então estamos sempre aprendendo e acho que esse caminho, esse percurso formativo da gente é bem a resposta que os alunos nos dão. (grifos nossos)

Ainda que tenha sentido falta de caminhos que a levassem à docência, Baunilha percebe e aponta uma mudança nesse cenário nos dias atuais. Afirma isso mencionando que o mercado está *diferente* e percebemos que existe forte impacto das instituições de ensino e da atuação docente nessa mudança. Ao passo disso, aproveitamos para tecer uma possibilidade nessa discussão: que os professores atuantes nos cursos de gastronomia, assim como a primeira autora desses escritos, por sentirem sentirem a carência durante sua vida discente de caminhos que os levassem à docência, hoje procuram traçar possibilidades diferentes, ampliando horizontes em

suas práticas e possibilitando a aspiração de seus alunos pela aproximação de uma carreira pensada nos espaços educativos.

Mel evidencia essa percepção quando diz que *não foi formada para ser professora*, mas que se construiu professora dia após dia. Ela atribui os saberes que obteve ao longo do tempo na carreira aos desafios que enfrentou gradativamente como grandes alavancas para seu crescimento. Além disso, menciona que teve que *aprender ao ponto de ensinar*, afirmação que acreditamos ser cerne à carreira do professor, considerando que, segundo Brancher; Oliveira (2017, p.215):

Muitos são os desafios que se fala em educação, porém é preciso que os professores se sintam desafiados, acreditem que o ser professor é uma profissão em construção, não é inacabamento e confiem que temos sempre algo novo para aprender, algo que irá agregar-se ao nosso fazer pedagógico, tornando nossas práticas cada vez melhores.

Podemos afirmar que apesar dos desafios enfrentados ao longo da profissão de professor, eles podem caracterizar-se como alavancas capazes de motivar e capacitar crescimentos e amadurecimento ao longo da carreira.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 11)

Assim como o ato de cozinhar e de velejar presumem alguns saberes necessários à incorporação de novos saberes, a atividade docente também se amplia, se confirma e se modifica com o passar do tempo. Apesar da maioria dos discursos não apontarem *saberes sobre educação e sobre pedagogia* adquiridos durante a formação superior em gastronomia, os docentes incorporaram e constituíram o campo dos *saberes* a partir de seu *fazer, de suas experiências*. No caso específico dos docentes gastrônomos participantes desta pesquisa, entendemos que há uma busca por ressignificações profissionais, através das quais assumem a autoria de seus próprios saberes. Destacamos, portanto, que *a maioria dos saberes constitutivos da docência em gastronomia são originados a partir das vivências desses docentes*.

Em relação aos processos metamórficos constituintes da docência, os professores procuram expressar o quão diferente enxergam a si mesmos e o quanto evoluíram no decorrer da profissão:

Mel: quando eu olho para trás eu vejo o quanto eu já mudei nisso sabe? O quanto eu já tô amadurecendo nessa profissão. Óbvio que ainda tem muito o que mudar mas a gente chega aqui bem crua... sem saber para onde correr ou o que fazer...

Coentro: Isso aí acontecia mais antigamente, que eu não tinha muita *manha*...e eu dei uma aula para essa turma (...) sobre teoria de França... e eu tive que falar em 3 horas e meia sobre... hoje eu falo isso em 3 aulas em 4... de tanto conteúdo que tem, porque tenho mais *manha*.

Páprica: Então... eu acredito que ao longo desses anos... é essas dificuldades elas já foram diluídas em relação a público. Eu acho que o começo ele foi muito mais delicado porque eu não sabia como lidar com um público tão distinto, com um público tão diferenciado um do outro. Porque tu recebe alunos é...com uma história de vida que tem que ser ouvida e tem que ser respeitada né? Então tu se desconstrói em muitas e muitas ideias né?

Diante desse cenário destacamos a importância do campo de *saberes adquiridos a partir da inserção na docência*. Mel enxerga a si mesma como uma professora em construção, que apesar de ter se notado *crua, amedrontada e receosa* no início da profissão, foi amadurecendo e sentindo-se mais preparada, a partir das diferentes experiências que viveu ao longo da carreira. Já Coentro faz o uso da expressão “*manha*”, a fim de se referir às *mudanças profissionais decorrentes da experiência*. Páprica, em contrapartida, afirma que *algumas dificuldades foram diluídas*, em decorrência de *desconstruções* que ele próprio teve que passar na intencionalidade de compreender diferentes perspectivas e histórias de vida de seus alunos.

Em relação a esses *saberes relacionados à experiência*, alguns discursos ressaltam a oscilação de metodologias quando enfatizam a substituição de metodologias mais apropriadas, após diagnóstico de perfil dos discentes:

Pimenta Rosa: O que eu percebi é que eu fazia muito trabalho em grupo, no início... aí os alunos mais fracos, que que acontecia? Eles iam nas costas dos outros... sobrecarregava os outros... e aí o outro, às vezes não tinha aprendido tanto... mas passava, porque tava com outros... e agora não tenho mais feito trabalhos em grupos... faço 1 ou 2, o resto é individual... então isso acho que a gente vai aprendendo mas né...ainda tenho muita dificuldade.

Pimenta Rosa reforça a percepção que obteve ao longo do tempo, em relação à avaliação. Ao perceber que alguns alunos acabavam *se escondendo* atrás de outros mais experientes para conseguir boas notas, mudou a forma de avaliar, eliminando os trabalhos em grupo e procurando focar no individual. Esse *insight* só pode acontecer através do tempo, da experiência, do olhar

atento e mais amadurecido sobre suas próprias práticas pedagógicas. Ao perceber essa disparidade quando procurava avaliar se o aprendizado havia sido efetivo para seus alunos, Pimenta Rosa acabou por alterar sua própria maneira de avaliar. Esse conjunto de saberes é denominado por Cunha (2010) como *saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem* que:

Retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre o aprendizado dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. (CUNHA, 2010, p.22)

Quanto à isso, os professores relatam diferentes estratégias que desenvolveram, a fim de perceber se o aluno atingiu o aprendizado:

Baunilha: Se um aluno aprendeu ele vai ter segurança, vai ter certeza. Exatamente como a gente, quando temos certeza de um conteúdo a gente termina a aula sabendo que acabamos por expor o que deveríamos. Reflete o aprendizado quando você vai solicitar algo na aula, em algum evento acadêmico e ele se dispõe. Quando ele não aprendeu, ele foge.

Páprica: Primeiro quando ele não deixa queimar (risos). Isso é um ponto né... mas eu acredito que o aprender é quando o aluno fecha a aula e... é como se fosse uma satisfação de comer... quando no meio da aula ele fala: “Meu Deus! Eu jamais imaginei que daria conta de fazer isso...” Né? **Porque o retorno da Gastronomia é muito rápido, é como se eu fizesse um prato de comida, oferecesse para o cliente e ele ficasse feliz com aquela degustação.** Então, a aula é o foco da Gastronomia (...) porque o aluno ele faz e se o prato ficou bom o brilho no olhar é instantâneo. (grifos nossos)

Clara: Eu sempre vou perguntando. “Vocês tão entendendo?” Porque eu tenho muita empatia, eu vou olhando no olho das pessoas, vou falando no olho... até pra eu não perder o foco e não “viajar na maionese”, então eu vou falando e vou olhando no olho das pessoas. Vou sentindo a reação e aí eu pergunto “que foi? Que reação foi essa? Tá entendendo?” Nas aulas práticas, vou observando a execução e vou falando “Olha, não tá legal, vamos melhorar tal coisa”... ou então, a gente tem que estar sempre corrigindo... “não vai cortar esse dedo” (risos) ou então “e essa tábua deslizando? Vai causar acidente”, sempre fico atenta à essas coisas... falo “traz um *bowlzinho* para o que vai ser descartado” e aí no final eu confiro e chamo atenção para que eles cortem melhor as aparas, não desperdicem.

Alguns traços do aprendizado podem ser avistados a partir da *sensibilidade pedagógica*, mencionada por Cunha (2010), diante da capacidade de conseguir identificar sinais a partir do silêncio, do brilho no olhar, dos aspectos subjetivos impregnados no rosto de seus alunos. A aprendizagem é percebida nos instantes, na temporalidade de um sorriso, na sensibilidade aguçada em uma memória.

Nos debruçamos em uma frase que sintetiza a importância desses pequenos-grandes momentos no ensino: *porque o retorno da gastronomia é muito rápido, é como se eu fizesse um*

prato de comida, oferecesse para o cliente e ele ficasse feliz com aquela degustação. Essa metáfora expressa o quanto os sinais do aprendizado são instantâneos e captados durante curtos momentos, repercutindo aos professores que desenvolvam ao longo do tempo a capacidade de perceber os sinais latentes da aprendizagem para além dos números e, sobretudo, *nas palavras não ditas.*

Em contrapartida, a percepção do não aprendizado é percebida no detalhe, com a experiência ao longo da carreira. Convém mencionar um dos relatos que mais nos chamaram atenção, em relação à postura adotada diante da percepção de dificuldades de aprendizado:

Pimenta Rosa: Eu procuro acompanhar mais de perto (...) **pego na mão, ensino a fazer... Bem pegar na mão como uma professora pega para te ensinar a escrever sabe?** E falo “isso é assim” mas eu sempre falo que se eles tem qualquer dificuldade é para me procurar porque tem recuperação paralela, o professor tem horário para fazer isso... (grifos nossos)

Quando essa professora diz que *pega na mão do aluno e ensina a fazer, bem como pegar na mão como uma professora pega para te ensinar a escrever*, percebemos o quanto o conhecimento é construído aos pares. Nesse sentido, é válido mencionar que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.14). No entanto, há certo perigo em restringir a atividade docente aos erros e acertos, ao longo da profissão, afinal:

Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. (GAUTHIER, 2013, p.24)

Porém, se considerarmos as experiências pensadas, questionadas, refletidas, alimentadas, por certo os *saberes experienciais* configuram uma grande possibilidade de *autoformação*. Acerca dessa possibilidade, Brancher (2019, p.45) afirma que:

Assim, é possível perceber que o repensar reflexivo apresenta, intrínseco ao seu desenvolvimento, um processo de formação e autoformação. Conceituo, nesta investigação, a formação e a autoformação a partir de Josso (2002), segundo o qual a formação é entendida como processo *continuum* que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional. Compreendo, desse modo, a formação do professor como processo permanente, introduzindo-o numa condição de sujeito em constante aprendizagem, ou seja, um “sujeito aprendente” (JOSSO, 2002, p.9), ou, ainda, que vai realizando sua formação nos percursos por ele transcorridos. Cabe a ressalva de que nem tudo o que os humanos fazem é experiência, uma vez que “O primeiro momento de

transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa presença” (JOSSO, 2002, p.73).

O autor enxerga o processo de reflexão na ação, a partir das experiências, como uma das maneiras mais eficazes de formar sujeitos envolvidos no processo. Essa ideia, se aproxima muito do professor reflexivo fundamentado por Schön (1992), considerando a importância de apropriar-se das experiências de maneira pensante, reflexiva, crítica.

(...) a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática. (PIMENTA, 1999, p. 29)

Compreendemos a formação como um processo *continuum*, que se estende se amplia e se modifica frente a trajetória dos sujeitos. Os saberes da experiência podem ser caracterizados como *praticum*, tomando sentido de *autoformação*, quando possuem a qualidade de *reflexão na ação e sobre a ação*. Contudo, é propício enfatizar a necessidade que a autora expressa de existir, além de um confronto individual com as experiências, uma troca coletiva entre os grupos de professores, em relação aos saberes e vivências.

A troca de experiências está alicerçada no *saber da ação pedagógica*, enfatizado por Gauthier (2013, p.33) como “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula”. O autor supracitado compreende esse saber como um dos saberes mais importantes do repertório de saberes, tornando-se essencial para a profissionalização do ensino, além de fundamentarem aspectos da “identidade profissional do professor” (GAUTHIER, 2013, p.34).

Se considerarmos a gastronomia como uma área em construção, torna-se extremamente necessário que os professores, protagonistas desses processos experienciais, estejam dispostos a compartilhar e validar seus próprios saberes e fazeres, a fim de colaborar para a consolidação do saber-fazer na área. Destacamos essa necessidade considerando que “afinal, não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime” (CUNHA, 2010, p.51).

Esse *saber da ação pedagógica* transparece em alguns pontos dos relatos que emergiram das entrevistas. Ao longo de um deles é possível enxergar a importância de compartilhar saberes:

Coentro: E tem o (Nome)²⁶, que **foi meu colega de profissão**, é um dos maiores professores de gastronomia que o Brasil já conheceu... um professor maravilhoso, entende muito... ele começou em 96 a mexer com gastronomia (...) Eu dei aula junto com ele, a gente dividiu disciplina... **eu era o aluno dele**, ele ensinava os alunos a cozinhar e me ensinava a dar aula, mesmo sem querer... eu prestava atenção em tudo, ele me dava dicas... ele tem uma experiência e uma facilidade muito boa com os alunos... como ele mesmo diz: “os alunos são apenas crianças querendo ser mimadas, testando seus limites”... eu acho isso uma grande verdade, eles querem atenção, eles testam limites e sabendo tratá-los é muito bom.

Quando menciona que ao dividir disciplina com seu colega *enxergava a si mesmo como um aluno*, percebemos a importância de compartilhar e do outro na constituição de sua própria docência. Essa característica, de dispor-se aberto a ouvir o outro, de compartilhar dúvidas, anseios e inseguranças com quem passa ou já passou por experiências similares, de procurar alternativas eficazes em conjunto, é o que compreendemos como imprescindível para a consolidação do saber-fazer em diferentes áreas, portanto:

Daí a necessidade de se enfatizar o entendimento do cotidiano da escola como espaço formativo de construção/reconstrução o saber pedagógico de um corpo docente que troca experiências e resgata histórias de vida na perspectiva de experiências e saberes compartilhados na interlocução e de ações em parceria (...) Trata-se, fundamentalmente, das conversas informais em ocasiões informais, corriqueiras, inseridas nas rotinas do cotidiano escolar. Referimo-nos a professores falantes de si, de suas vidas, de suas experiências, de suas dúvidas e frustrações, de seus sucessos e alegrias. (OLIVEIRA, 2000, p. 85)

Encerramos essa sessão com um apelo para que os professores se apropriem dos momentos e se entreguem à possibilidade de reconhecer a importância do outro, de contribuir com o crescimento profissional de quem ocupa a sala de aula vizinha. Não podemos nos permitir mais viver enclausurados em nossas atividades, em nossos mundos fechados, em nossas quatro paredes e em nossa jurisprudência individualista. A educação depende de nos abirmos, para nós e para os outros.

²⁶ Informação omitida para preservar a identidade do colaborador.

Ao longo das entrevistas, identificamos categorias marcantes que entrelaçam fortemente as atuações docentes às experiências vividas, tanto em suas carreiras quanto em suas vidas. Contudo, poucos discursos demonstraram consciência da importância de compartilhar saberes com colegas de profissão, permanecendo uma lacuna quanto à prática desse pressuposto. O que se evidenciou com mais ênfase durante o processo de escuta foi a prevalência de certo individualismo nas ações, o que limita o conhecimento dos professores gastrônomos atuantes na EPT às suas próprias vivências.

Estabelecemos, então, a conexão entre esse individualismo e a sensação de não pertencimento, a qual se configura como uma consequência do sistema capitalista. Percebemos uma necessidade urgente de romper com essa *lógica mercantil* para evitar que os professores se insiram e permaneçam na carreira assombrados por inseguranças, medos e pelo isolamento. Romper com esse padrão possibilita transformações que apenas o coletivo é capaz de tecer. No entanto, o conhecimento da ação pedagógica da gastronomia parece-nos distante e ilusório.

Quanto aos trajetos formativos, percebemos que as formações iniciais e continuadas estão interligadas, foram pensadas/articuladas/buscadas por esses professores/professoras ao longo de suas vidas e carreiras. Entretanto, evidenciam que eles não foram formados durante a graduação em gastronomia para serem professores. Aliás, muitos relatam que não obtiveram nenhum suporte ou orientação nessa direção. Todavia, ao ocuparem o *lôcus* da formação de futuros gastrônomos, procuram ativamente mudar esse cenário, transmitindo aos discentes a percepção de que a docência na área pode se configurar como um direcionamento possível.

Além disso, a maioria dos docentes gastrônomos (cinco de seis), acabaram se inserindo na carreira por outras razões, que não aquelas oriundas do sonho de se tornar professor ou professora, mas conduzidos por diversos e contrastantes caminhos. Alguns apontam a estabilidade do emprego público, outros o acaso e há os que mencionam aspectos sentimentais como propulsores da inserção na docência.

Destacamos, mais uma vez, que a dimensão pessoal e profissional são indissociáveis no processo de construção do *ser* professor, evidenciando a ampla relevância e influência mútua. Contudo, independente dos motivos de inserção, os colaboradores demonstram uma busca incessante por formar-se ao longo do tempo, permanentemente, procurando construir, lapidar e descobrir a si mesmos, vivência após vivência, diante da expectativa de se tornarem versões melhores no amanhã.

Em relação aos modelos pedagógicos, que subsidiam a atuação de docentes gastrônomos, destacamos o perfil do professor acessível, humanista, consciente de que a educação se faz aos pares. Dizemos isso porque em seus discursos percebemos uma aproximação muito forte das

práticas educativas com os pressupostos do paradigma da interlocução, de Marques (2000) ou pedagogia relacional de Becker (2008).

Quanto à percepção que uma parte dos docentes possuem sobre o papel da EPT na sociedade brasileira, é nítida a existência de certos equívocos, já que alguns compreendem que o ensino técnico, na área de cozinha está voltado para suprir demandas mercadológicas e que, em contrapartida, o ensino tecnológico em gastronomia está centrado em formar sujeitos para o mundo.

Acontece que, independente do nível de formação que estejam atuando, é importante lapidar passos em sintonia com os objetivos centrais e fundantes dos espaços em que se inserem. Afinal, a rede de ensino em EPT foi arquitetada como alternativa para a superação da dualidade histórica brasileira, pautando-se na democratização educacional, a fim de consistir em uma educação libertária, emancipatória, propulsora de mudanças efetivas de cunho social. Além disso, caracteriza-se por promover a formação de sujeitos críticos, pensantes, preparados para atingir quaisquer objetivos almejados no mundo do trabalho, assim como fomentar ações de cidadania em consonância com a ética, a verdade e a justiça, amplamente necessárias em todos os tempos e espaços.

Quanto às metodologias de ensino em gastronomia, há uma tendência em dividir o ensino de gastronomia entre teoria e prática, conceitos compreendidos de maneira segmentada pelos professores. Trabalhamos essa discussão evidenciando que esses conceitos estão sempre juntos, são indissociáveis e estão presentes em uníssono, tanto nos momentos de *mão na massa* quanto nos momentos de *sala de aula, com explicação de conceitos específicos*.

Além disso, percebemos que o saber-fazer não possui uma fórmula exata, ou seja, não pode ser limitado a um “*passo a passo*” cronometrado nos ponteiros do relógio. A gastronomia se relaciona com memórias, valoriza culturas, proporciona a quem estuda a capacidade de viajar milhas e milhas sem sair do lugar e, justamente por isso, pela multilateralidade de crenças, de subjetividades, de histórias que comporta é que o ensino na área não pode se limitar ao certo ou errado.

Contudo, os professores da EPT atuantes nessa área de ensino passaram a desenvolver, ao longo do tempo, estratégias a fim de facilitar suas atividades docentes. Alguns demonstram agir de maneira reflexiva, rememorando suas práticas, replanejando, reajustando, identificando deficiências e tentando contorná-las, a fim de se constituírem profissionais mais maduros e preparados para contornar imprevisibilidades, inerentes à profissão. Agem como professores reflexivos, sobretudo na intencionalidade de planejar aulas de acordo com as particularidades dos alunos, diante da expectativa de realmente promover a apreensão do conhecimento e,

principalmente, de transformar vidas. O que prevalece é o uso da metodologia de *aulas expositivas dialogadas*, no entanto percebemos pouca diversidade metodológica e aproveitamos esses escritos finais para salientar que uma diversidade metodológica poderia valorizar e reforçar as inteligências múltiplas dos sujeitos.

Os saberes docentes foram divididos em dois grandes grupos: *anteriores à inserção na docência* e *adquiridos a partir da inserção na docência*. Em relação aos *saberes anteriores à inserção na docência*, destacamos os vivenciados no mundo do trabalho, especificamente na experiência de cozinheiro e aqueles oriundos das experiências enquanto discentes, destacando-se aqui a influência de ex professores em suas atuações. Dentre os saberes *adquiridos a partir da inserção na docência*, relacionamos o saber-fazer construído nos espaços educativos, no convívio com alunos, no retorno que obtiveram destes e os saberes refletidos nos momentos de (auto)formação, proporcionados pelas experiências individualizadas.

O repertório de saberes dos professores gastrônomos inseridos nos espaços da EPT é composto, principalmente, pelas experiências e particularidades de cada um dos protagonistas. Acreditamos que a oportunidade de narrar suas histórias de vida proporcionou aos colaboradores, além do desacelerar do tempo, a sensação de valorização, de cuidado e, principalmente, convergiu em uma possibilidade de (auto)formar-se através da rememoração de suas vivências.

Vale relembrar que estamos falando de seres vivos, inacabados e inseridos em ambientes desafiadores, em um tempo-espaço dinâmico/metamórfico, sobre o qual acabam ressignificando suas formações e metodologias de ensino, bem como, amadurecendo seus saberes mobilizados. Nesse movimento cíclico, de ressignificações latentes, destacamos a percepção de que os professores tecem suas atividades docentes baseados em uma jurisprudência particular.

No entanto, o que fizemos até aqui pode ser equiparado à ação de plantar uma semente. De imediato já faz diferença/irradia esperança/brota/enraíza, entretanto, apenas através do cuidado/atenção/zelo é que essa semente vai crescer e ser percebida aos olhos dos outros. Quando esses olhos atentos, enfim, perceberem a importância dos momentos formativos, vão procurar plantar mais algumas no caminho aproximando, assim, a consolidação de uma primavera inteira.

Percebemos o papel desses professores como sementes: cheios de aromas, cores, texturas e sabores. Alguns deles se veem inseguros/ perdidos/cansados porém, conseguem ser, na mesma medida, esperançosos/ dedicados/sonhadores. Contudo, ainda não se enxergam como as sementes que são. Como as sementes que percebemos em seus olhares, em seus gestos e, até mesmo, em suas fugas. Esperamos que ao ler esses escritos, esses professores entendam a importância de suas existências e validem seus feitos, se encorajem para seguir percorrendo os caminhos da vida, a fim de transformar os outros e a si mesmos - na mesma medida.

Marcar o fim dessa obra não significa encerrá-la. Ao contrário, o que os autores nos ofereceram foi um convite, regado pela memória, pela experiência, pela técnica e pela sensibilidade, de continuidade à reflexão constante da docência como prática alimentada por histórias, trajetos e afetos. Finalizar a leitura desta obra foi como saborear um prato que foi cuidadosamente pensado e preparado com a atenção que só a escuta atenta e a prática reflexiva podem proporcionar. Se a metáfora alimentar perpassa todo o texto, ela também se estende a este posfácio: uma sobremesa tomada de sabores, contrastes e ingredientes que, juntos, mobilizam o sentido ético, político e humano de ser professor.

Desde o início, percebe-se que este trabalho nasceu do chão da escola, das práticas cotidianas de ensino em um campo singular como é o da Gastronomia. Nasce, também, das inquietações pessoais da primeira autora, ouvidas por seu orientador. Nasce das marcas de uma trajetória formativa e da escuta de outros que, assim como a primeira autora, vivenciam as tensões e as alegrias de ensinar a cozinhar, mediando saberes e sabores, formando sujeitos em um campo que, embora jovem no Brasil, está profundamente enraizado nas práticas sociais e culturais da humanidade.

Assim como um prato bem elaborado carrega técnica, memória, ingredientes e intenções, a docência também é tecida por saberes plurais que, como bem definiu Tardif (2008), formam um amálgama que auxilia o professor nas escolhas do que, como e para que ensinar. Ensinar não carrega uma receita pronta, é um processo artesanal, repleto de intencionalidade e de experimentação. Se para a gastronomia, saber escolher os ingredientes, o modo de preparo, o calor exato que transforma o alimento, além de apresentá-lo com beleza é fundamental para um bom prato, para a docência, a escolha do conteúdo, da metodologia, do trato com os estudantes e da forma de partilhar a construção do conhecimento também é um ato de cuidado e de criação. Formar professores é, também, cultivar essa consciência do alimento como símbolo e como prática de mundo.

Considero que, ao reconhecer que a docência em gastronomia, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) carrega especificidades que precisam ser legitimadas, o livro avança para além do imaginário do espetacular, frequentemente associados ao *glamour* dos *reality shows*. Destaco o esforço dos autores em reconduzir o foco para a realidade concreta da prática educativa, onde calor, suor, planejamento e escuta constituem a base da formação de profissionais, não apenas para o mercado, mas para a vida.

Ao estabelecer interlocução com autores como Tardif, Gauthier, Josso, Cunha, Imbernón e Freire os autores reafirmam a densidade teórica da pesquisa sem, contudo, afastar-se da vivência prática dos sujeitos. Pelo contrário, o diálogo com esses pesquisadores é feito com

equilíbrio, costurando teoria e prática de modo a provocar o leitor a pensar-se dentro do campo da docência com maior criticidade e sensibilidade. Outro aspecto relevante é o modo como a obra insere a EPT no debate formativo. Ao historicizar sua constituição e ressaltar a complexa teia de desigualdades que marcam a trajetória da EPT no Brasil, o texto reafirma a importância da escola pública, colocando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como espaços de inovação, democratização do acesso e resistência à lógica mercadológica da educação.

As histórias narradas, para além da função analítica da pesquisa, mostram os professores não apenas como reprodutores de conteúdo, mas como sujeitos que se constroem e se reinventam em um campo minado de desafios ao longo de toda sua carreira docente. Talvez, a reinvenção seja um lugar permanente da docência. A potência dos relatos, atravessados pela esperança crítica que, para Paulo Freire, não é ingênua nem paralisante, mas movida pela possibilidade concreta de transformação, se destaca de maneira emocionante ao longo do texto.

Em tempos sombrios, nos quais a educação vem sendo sido, frequentemente, questionada, reduzida a métricas e competências operacionais, este livro chega como um alento e um chamado à humanização do ensino. Ao valorizar a trajetória dos professores, ao reconhecer os saberes da experiência, ao reafirmar o papel da escuta, da afetividade e da partilha, os autores nos lembram que ensinar é, antes de tudo, um ato de generosidade e de coragem.

Chegar ao fim desta leitura é, portanto, um novo começo. Que este momento não seja um encerramento. Que carregue o estímulo à continuidade do diálogo, à abertura de novas pesquisas, à escuta de outras vozes. Que os leitores e encontrem (novos) sentidos para sua própria prática no universo de incompletude e permanente formação que é o da docência. Que seus leitores e leitoras possam saboreá-lo com tempo, com atenção e com afeto, como se faz com tudo aquilo que importa. E que, como sobremesa, ao fecharem suas páginas, sintam-se convidados a continuar formando sujeitos e alimentando o sonho de uma escola mais justa, mais humana e mais significativa. Que este livro circule, provoque, inspire.

Por Roberta Pasqualli

ALTOÉ, Anair. Processo tecnicista. Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula. Maringá: Eduem, 2005. Disponível em <http://files.professora-jamily.webnode.com/200000066-76e7477e3f/TEXTO%209_Processo%20Tecnica_Skinner.pdf>.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos Anastasiou; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Aprendizagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10a ed. Joinville: Univille, p. 91, 2012.

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Metodologia: construção de uma proposta científica. Curitiba, Camões, p. 45-46, 2008. Disponível em <http://www.professorapatriciaruiz.com.br/metodologia/proposta_cient%C3%ADfica.pdf#page=55>.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos auto formadores. Jundiaí, Paco Editorial, 290p, 2017.

BRANCHER, Vantoir Roberto. Formação de professores nos IFs: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira. Essentia Editora, 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2016. Disponível em <[1 http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia](http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Concepção e Diretrizes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. PDE. Brasília, 2008

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. A fisiologia do gosto. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

CANAU, Vera Maria. A didática em questão. Editora Vozes Limitada, 2013.

CATANI, Denice Barbara. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo : Escrituras, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui. São Paulo, n.3, p. 609-625, jul/set. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira&Marin Editores, 2010.

CRUZ, Maria Aparecida Silva. O ensino reflexivo de Donald Schön—um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em matemática. 32ª Reunião anual da ANPED. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. In: V SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Motriz, v. 2, n. 2, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>.

DUARTE, Rosália Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, núm 24, 2004, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1550/155017717012/>>.

FERRY, Gilles. El trayecto ,de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente. trad. Ijuí, 2013.

GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. A formação superior em gastronomia: análise descritiva das dissertações de mestrado produzidas no Brasil. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, v. 9, n. 1, p. 156-173, 2015. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/5041/504151941010.pdf>>.

HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. Vidas de professores, v.2, p. 31-61,1992.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências, 2009.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRN, p. 59-79, 1988.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

LAVINAS, Eleonora Leite Costa. A narrativa “espetacularizada” dos reality shows de gastronomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO-INTERCOM. 2015. p. 1-2. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1780-1.pdf>>.

LOUREIRO, Luis Humberto Ferrari. Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica. Tese. Universidade Federal de Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://argo.furg.br/?BDTD10366>>.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

MACHADO, Lucília. O Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. In FERREIRA et al. (orgs) Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões. Volume 1. Curitiba: CRV, 2020.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Trabalho Pedagógico na Educação Profissional: da negação do pedagógico ao trabalho pedagógico crítico. In FERREIRA et al. (orgs) Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões. Volume 1. Curitiba: CRV, 2020.

MARQUES, Mário Osório. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. Revista Contexto & Educação, v. 15, n. 59, p. 113-128, 2000. Editora Unijuí.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 406 p. 21 cm.

MINAYO, Maria C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTANARI, Massimo. Comida como cultura. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, ano 23, Vol , 2007. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Forte de. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Editora UNIJUI, 2000.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. *Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira*. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. 2008. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/873.pdf>.

PACHECO, Eliezer. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez, 1999, p.15-34.

RAMPIM, Beatriz de Carvalho Pinto. *Entre panelas, livros e tradições: as trajetórias de formação do professor de Gastronomia*. 2010. Disponível em <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/447>>

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira et al. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autentica, 112p., 2006.

RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. *O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012)*. Turismo: visão e ação, v.15, n.2, 2013. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Mirian_Rejowski/publication/271161515_O_ENSINO_SUPERIOR_DA_GASTRONOMIA_NO_BRASIL_ANALISE_DA_REGULAMENTACAO_DA_DISTRIBUICAO_E_DO_PERFIL_GERAL_DE_FORMACAO_2010-2012/links/5804fb6d08ae98cb6f2a62c8/O-ENSINO-SUPERIOR-DA-GASTRONOMIA-NO-BRASIL-ANALISE-DA-REGULAMENTACAO-DA-DISTRIBUICAO-E-DO-PERFIL-GERAL-DE-FORMACAO-2010-2012.pdf>

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista brasileira de educação, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14º ed. Editora Vozes Limitada, 2008.

TURMENA, Leandro; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. *A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão*. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154957002.pdf>>.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. -Juiz de Fora/MG: Revista Educação em Foco. v.20, n.1, p.113-140, mar. 2015/jun.2015.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário. Artmed Editora, 2009.

REALIZAÇÃO:

SEVEN
publicações acadêmicas

ACESSE NOSSO CATÁLOGO!



WWW.SEVENPUBLI.COM

CONECTANDO O **PESQUISADOR** E A **CIÊNCIA** EM UM SÓ CLIQUE.