

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINANDO E APRENDENDO GASTRONOMIA:
PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MÁRCIA HARUMI MIYAZAKI

PIRACICABA, SP
2006

ENSINANDO E APRENDENDO GASTRONOMIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MÁRCIA HARUMI MIYAZAKI

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SUELI MAZZILLI

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRACICABA, SP
2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sueli Mazzilli (orientadora)
UNIMEP

Prof. Dr. Elias Boaventura
UNIMEP

Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero
Centro Universitário Senac/Universidade
Braz Cubas

Dedico,
ao mestre Daisaku Ikeda
e sua esposa Kaneko,
com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelos incansáveis esforços, preocupação e carinho.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, e meus queridos sobrinhos e sobrinhas, pela torcida e apoio.

Ao Fernando, Rita, Elaine, Sandra, André, Sandro, Elisandra, Sílvia, Roberto, Tânia, Liane e demais amigos, pelo carinho, amizade e incentivo.

À minha querida orientadora, profa. Dra. Sueli Mazzilli, pela confiança, competência, orientação, carinho e convivência nessa jornada.

Aos professores da banca, prof. Dr. Elias Boaventura e profa. Dra. Rosemary Roggero, pessoas tão especiais, pelas preciosas contribuições.

Aos professores pesquisados, pela dedicação e amor à profissão.

Aos alunos, pela participação na pesquisa, respondendo ao questionário.

Aos colegas de trabalho, coordenadores, diretor e professores, pelo apoio e incentivo.

Ao Senac-SP – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desse trabalho.

Aos professores do Mestrado pela competência, humildade e pelos cafés nos intervalos das aulas.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado, pela amizade e convivência feliz.

Às funcionárias da Secretaria e Biblioteca, pelo atendimento e simpatia.

À profa. Luciana, pelo trabalho de revisão.

RESUMO

A Gastronomia, como curso superior, é uma área nova, ainda em expansão e, por isso, há falta de professores titulados, especialmente para as disciplinas práticas, que ensinam as técnicas culinárias nos laboratórios de cozinha. Esse estudo tem por objetivo conhecer *que saberes os professores de prática, sem formação específica para docência, mobilizam para ensinar?* A investigação acontece no curso superior de Tecnologia em Gastronomia do Senac de Águas de São Pedro, interior de São Paulo. Para a realização da pesquisa foram aplicados questionários aos alunos concluintes, buscando identificar dois “bons professores” de prática. Tais docentes foram entrevistados e relataram suas trajetórias de vida que foram analisadas, tomando-se as concepções propostas por Maurice Tardif, orientado pela premissa de que o processo de aprender a educar e ensinar não se restringe à formação escolar/titulação docente. O estudo permite reconhecer que os professores de prática pesquisados mobilizam saberes adquiridos ao longo da vida, em especial aos saberes de sua formação em Gastronomia aprendidas na escola e na profissão e, principalmente, na experiência da própria prática docente. A formação específica para a docência contribuiria para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e à formação de um professor crítico e consciente de seu papel na construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: formação de professores, gastronomia, Senac.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	9
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM GASTRONOMIA NO BRASIL	9
1.1 - História da Gastronomia	9
1.2 - Quem forma o profissional da Gastronomia	13
1.3 - Universidade no Brasil.....	25
1.4 - Formação Inicial e Continuada de Professores	37
CAPÍTULO 2	44
SENAC: CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	44
2.1 - A Criação do Senac.....	44
2.2 - O Senac de São Paulo	46
2.3 - O Senac de Águas de São Pedro e o ensino da Gastronomia	53
CAPÍTULO 3	66
A PESQUISA: QUE SABERES OS PROFESSORES DE PRÁTICA MOBILIZAM PARA ENSINAR?	66
3.1 - A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos	69
3.2 - Análise dos Dados	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXO 1 - Cronologia do Senac-SP: 1946 – 2001	106

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem sua origem na problematização de minha prática pedagógica. Desde 2003, como coordenadora de um curso superior de Gastronomia, em uma instituição de ensino superior privada situada no interior do Estado de São Paulo, trabalho com professores das diversas áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Sociologia, a Administração, a Nutrição, entre outras. A Gastronomia, como curso superior, é uma área nova, ainda em expansão e, por isso, há falta de professores titulados, especialmente para as disciplinas práticas do curso, que ensinam a produção culinária nos laboratórios de cozinha. Dessa forma, têm sido contratados professores de prática sem titulação universitária que, apesar da experiência profissional no mercado de trabalho, como chefes de cozinha, não possuem formação específica para a docência. Tais circunstâncias conduzem à seguinte questão: **que saberes os professores de prática, sem formação específica para docência, mobilizam para ensinar?** Conhecer esses saberes é o objetivo dessa pesquisa.

O estudo está focado num curso de Gastronomia do Estado de São Paulo.

O trabalho de pesquisa principiou com a aplicação de um questionário aos alunos da 5ª turma do curso superior de Tecnologia em Gastronomia, concluintes deste curso no mês de dezembro de 2004; o objetivo foi identificar, do ponto de vista dos discentes, dois bons professores de prática. Das respostas, acompanhadas das justificativas de escolha apresentadas, foram extraídos os dados que indicaram os dois professores mais votados. Tais docentes foram entrevistados separadamente e relataram suas trajetórias de vida até os dias atuais, como professores de prática num curso de Gastronomia. Os dados obtidos foram analisados, utilizando-se como parâmetro as categorias propostas por Maurice Tardif,

que se orienta pela premissa de que o processo de aprender a educar e ensinar não se restringe à formação escolar/titulação docente.

O Capítulo I introduz o histórico da Gastronomia e a evolução das escolas que formam o profissional dessa área, focalizando os cursos de Graduação oferecidos no Brasil. Apresenta ainda um panorama da universidade no Brasil e sua atual estrutura organizacional, e aborda a questão da formação de professores, conforme a literatura existente.

O Capítulo II tem como foco o Senac e apresenta a história da Instituição desde sua criação pelo Decreto-Lei nº 8621, de 10 de janeiro de 1946, até o oferecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia; retoma a história do Senac no Estado de São Paulo e, mais especificamente, do Senac de Águas de São Pedro e sua trajetória no ensino de Gastronomia.

O Capítulo III apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados obtidos, tomando como categorias de análise os conceitos propostos por Tardif.

Ao finalizar o estudo, apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM GASTRONOMIA NO BRASIL

A alimentação é, após a respiração e a ingestão de água, a mais básica das necessidades humanas (CARNEIRO, 2003, p. 1).

Como esse estudo busca conhecer os saberes que os professores de prática (em Gastronomia) mobilizam para ensinar, tomando como recorte um curso de Gastronomia em nível superior, é apresentado, neste capítulo, o panorama da história da alimentação, o surgimento das escolas de Gastronomia, a história e estrutura organizacional da Universidade no Brasil e a formação de professores.

1.1 - História da Gastronomia

Acredita-se que o homem tenha cozido os alimentos antes mesmo da descoberta do fogo, utilizando o calor de fontes termais e gêiseres. Tal hipótese baseia-se no fato de que os mais antigos fósseis humanos foram encontrados ao longo da Grande Falha Tectônica da África Oriental, local de abundantes fontes termais e gêiseres. Paleontólogos acreditam que o proto-homem possa ter associado o calor das fontes termais ao de suas presas e de seu corpo e, em decorrência, “teria cozido caça em tais fontes de calor, numa tentativa bem-sucedida de devolver-lhe temperatura e sabor de presa recém-abatida” (FRANCO, 2001, p. 17).

Ao cozinhar, o homem descobriu que a cocção liberava sabores e odores dos alimentos e, além disso, mantinham-nos preservados por mais tempo. Estava descoberta a primeira técnica de conservação.

O fogo, descoberto há, aproximadamente, um milhão e meio de anos, proporcionava luz e calor, afastava os animais ferozes, aquecia o homem e servia para assar os alimentos.

O fogo representou um importante salto cultural, pois era associado “à magia, ao sobrenatural e à idéia de vida, de purificação e de perenidade – foi uma das primeiras divindades. São raras as religiões que não utilizam o fogo em seus ritos” (FRANCO, 2001, p. 18).

Aliada ao fogo, a invenção do forno de barro compactado e dos utensílios de pedra e barro ampliou a variedade da alimentação humana, “pois as vasilhas possibilitavam ferver os líquidos e manter os sólidos em temperatura constante” (LEAL, 1998, p. 19). O uso de vasilhames possibilitou a criação de diferentes processos de cocção que, adicionadas ervas e tubérculos, tornavam os alimentos mais saborosos, como confirma Bolaffi (2000):

Descobriu o primeiro homem pré-histórico que, ao ferver raízes, tubérculos e ervas, juntamente com pedaços de carne, deu-se conta de que não apenas os sólidos ficavam mais macios e saborosos, mas também que a água da fervura ganhava sabor e nutrientes. Estava descoberto o caldo, brodo, como diriam os italianos (p.17).

Pode-se dizer que, a partir da invenção desses artefatos, foi possível ao homem “iniciar-se na culinária propriamente dita, cozinhando os alimentos e condimentando-os com ervas e sementes aromáticas, para melhorar e ativar o gosto” (LEAL, 1998, p. 19).

Desde o Paleolítico, Idade da Pedra Lascada, o homem vivia da coleta de alimentos e da caça. A caça proporcionava carne para alimentação e pele para proteção contra o frio; dessa forma “o homem pôde sobreviver às épocas glaciais” (FRANCO, 2001, p. 19). Era nômade e já desenvolvia ferramentas a partir de pedaços de ossos e pedras.

Há cerca de dez mil anos o homem iniciou a agricultura. Descobriu que, plantando as sementes, essas germinavam e davam origem a novos alimentos. Ele passou também a domesticar animais, mantendo presas e vivas algumas de suas caças. Estes dois acontecimentos tornaram o homem menos dependente da natureza.

No período Neolítico, ou Idade da Pedra Polida, o homem desenvolveu a tecelagem, produzindo as primeiras vestimentas, e iniciou a fabricação de ferramentas cortantes, como lanças e machados, que facilitavam a caça e a produção agrícola. O desenvolvimento da agricultura, a criação de animais e a fabricação de utensílios de cerâmica e fornos exigiam uma nova necessidade, a de estabelecer “um núcleo habitacional fixo de uma comunidade” (FRANCO, 2001, p. 19). Por conseqüência, em torno dos campos de cereais surgiram as primeiras aldeias.

O aumento da produtividade agrícola gerava um excedente de alimentos, que garantia a alimentação em períodos de privações e favorecia a vida em núcleos comunitários mais extensos. Mesmo assim, o número de aglomerados humanos representava uma pequena parcela da humanidade. Muitos continuavam com sua vida nômade baseada na coleta e na caça.

Somente com o desenvolvimento tecnológico foi possível o aparecimento das primeiras cidades. Estas, geralmente, instalavam-se em locais de clima e condições propícias à agricultura, com abundância de água. “As cidades, portanto, evoluíram como centros administrativos excedentes pela interação de fatores tecnológicos, climáticos e sociais” (FRANCO, 2001, p. 20).

Há indícios de que as primeiras aldeias surgiram por volta de 7000 a 6000 a.C., na região do Crescente Fértil, hoje Irã, Iraque, Turquia, Síria,

Líbano, Israel e Jordânia, e as cidades apareceram muito tempo depois, aproximadamente no ano de 3500 a.C., na Mesopotâmia Meridional, hoje território do Iraque. É nesta região que foram encontradas as receitas mais antigas de cozinha que se tem notícia, por volta de 1500 a.C., talhadas na pedra, em símbolos cuneiformes (FRANCO, 2001).

Podemos perceber que, no início das civilizações, o homem sempre esteve à procura de alimentos para a manutenção da sua espécie. Por meio dessa busca, desenvolveu ferramentas e técnicas de cocção e conservação de alimentos, realizou o plantio e a domesticação dos animais, alterando o seu modo de vida nômade para sedentário. Passou da necessidade de alimentar-se para a satisfação e o prazer de comer.

A terminologia também acompanha essa mudança da necessidade ao prazer de comer. Da etimologia da palavra Gastronomia “um termo grego formado por *Gaster* (ventre, estômago), radical *nomos* (lei) e sufixo *ia* de substantivo, ou seja, estudo e observância das leis do estômago” (ALGRANTI, 2000, p. 252) passou a ser sinônimo de boa mesa, como diria ALGRANTI (2000):

Arte de preparar iguarias para obter delas o máximo de deleite, tornando-as mais digestivas. Arte de cozinhar de maneira que se proporcione o maior prazer a quem come. Arte de regalar-se com finos acepipes ou iguarias. Também se entende por gastronomia o ato de comer mais por prazer do que por necessidade (p. 252).

Não há como precisar o momento da passagem da necessidade, ao prazer de comer. Vale ressaltar que o sexo é outra atividade humana necessária à preservação da espécie, e não é raro encontrar associações entre comer e manter relações sexuais. O verbo “comer”, em muitos idiomas, significa além do ato de ingerir alimentos, também o ato sexual. “Talvez por serem de importância estratégica para a vida, essas duas atividades constituem-se as fontes mais intensas do prazer carnal” (CARNEIRO, 2003, p. 128).

Até o século XIX a história da alimentação foi muitas vezes confundida e limitada apenas à história de alguns alimentos. Entretanto, “o gosto diferenciado é o que caracteriza os diferentes povos e as diferentes épocas de uma mesma cultura”. Por meio do aprimoramento de técnicas e criações culinárias, que refletem a expressão “técnica material e inventividade artística”, podemos identificar a maturidade de uma cultura (CARNEIRO, 2003, p. 124-125).

O conhecimento acumulado pela humanidade das técnicas e criações culinárias, seja por meio de manuais e livros de receitas, seja pelas informações transmitidas de geração a geração, passou a ser ensinado, a partir do século XIX, de maneira sistematizada nas escolas de Gastronomia.

Dado que o objetivo dessa pesquisa - conhecer os saberes que os professores de prática mobilizam para ensinar - e ela ocorre com professores de um curso superior, faz-se necessário avaliar como o conhecimento acumulado pela humanidade sobre a Gastronomia evoluiu até chegar às Universidades, no século XX.

1.2 – Quem forma o profissional da Gastronomia

A gastronomia é apenas a reflexão que aprecia, aplicada à ciência que melhora (SAVARIN, 1995, p.291).

Entre o século V e XI, as ordens religiosas foram as principais guardiãs da sobrevivência dos hábitos alimentares da Antiguidade. Um exemplo disso foi a difusão dos alimentos básicos dos romanos: pão, azeite, leguminosas e vinho entre os seguidores da Regra de São Bento. Tal Regra apresentava-se como um código de conduta para os homens que viviam nas comunidades.

Os mosteiros surgiram a partir do século IV no Oriente e expandiram-se para a Ásia Menor, Grécia e Itália. Além da contemplação nos mosteiros, os monges abriam florestas, tornavam áreas não cultivadas em produtivas, desenvolviam a jardinagem, tinham grande conhecimento sobre a fabricação de laticínios e trabalhavam no refinamento de queijos rústicos tradicionais. Ademais, os mosteiros também armazenavam alimentos para as populações e ofereciam teto e comida aos viajantes e peregrinos. Essa hospitalidade, aspecto da Regra de grande relevância dos beneditinos, reforça o papel dos mosteiros como “fonte de transmissão de tradição culinária” (FRANCO, 2001, p. 63). Nos mosteiros encontravam-se as poucas bibliotecas existentes e seriam os únicos centros de estudo e de saber até o surgimento das primeiras universidades no século XI.

Pode-se dizer que, ao longo das civilizações, além dos mosteiros, o conhecimento sobre as técnicas e produções culinárias foi basicamente transmitido de geração a geração verbalmente, ou por meio de manuais e livros de receitas.

Esse saber gastronômico construído desde o domínio do fogo, passando do alimento cru ao cozido, até o “intercâmbio dos produtos do comércio de longo curso, chegando à migração de espécies do período moderno, que popularizou produtos e técnicas de remotas regiões para o conjunto do planeta” (CARNEIRO, 2003, p. 127), formou as diversas tradições culinárias.

Somente a partir do século XIX esse saber gastronômico passou a ser objeto de “especulação filosófica” (CARNEIRO, 2003, p. 127). O filósofo utópico contemporâneo da Revolução Francesa, Charles Fourier, previa o advento da gastrosofia:

quando a questão culinária se tornaria, ao lado do sexo, a mais importante preocupação e atividade dos cidadãos e do Estado, e haveria oceanos de limonada e batalhas filosóficas para se disputar

em torno da excelência de pasteizinhos ou de dedicadas espumas nutritivas (CARNEIRO, 2003, p. 127-128).

O entendimento da alimentação como necessidade de sobrevivência, envolvendo produtos e técnicas culinárias, amplia-se para um conjunto de símbolos e significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos, estéticos, etc.

Segundo Leal (1998), dentro desse cenário, em 1895 ocorre a fundação da primeira escola de Gastronomia - *Le Cordon Bleu* - na capital da França. A escola ensinava a cozinha francesa para as filhas das famílias ricas. Atualmente, a *Le Cordon Bleu* possui 26 escolas em 15 países, sendo reconhecida internacionalmente e procurada por amadores e profissionais de cozinha.

Os cozinheiros franceses contribuíram, de forma relevante, para o ensino da Gastronomia. Por intermédio da codificação de procedimentos dada pelo "*vocabulaire culinaire*", tornou-se possível uma linguagem de fácil entendimento para qualquer pessoa que quisesse preparar uma receita. Antes havia muita confusão na preparação de pratos tradicionais. Há técnicas específicas para cada tipo de corte de legumes, assim como para os métodos de cocção. Os franceses denominaram o corte em tiras de "*julienne*", o corte em cubinhos de "*brunoise*" e assim por diante. Da mesma forma, quando se diz "*sauter*" significa saltear e "*braiser*", cozimento demorado em presença de um caldo. Além disso, ao ler "*braiser*" fica subentendido todo o procedimento dessa técnica de cocção: primeiro saltear o alimento, depois refogar para pegar cor, retirar a gordura e assim por diante. Assim, ao conhecer a terminologia culinária, identifica-se o processo de preparação. De acordo com Laurent Suaudeau, eleito em 2004 o melhor *chef* do ano e o melhor *chef* francês pela revista VEJA, a codificação de procedimentos "respeita o bom senso e a natureza de cada alimento, para evitar o desperdício e ter um bom aproveitamento do produto (...) a pessoa que mais se dedicou a isso foi

Auguste Escoffier” (SUAUDEAU, 2004, p. 66 e 67). A cozinha francesa conseguiu abertura para divulgação internacional, e sua terminologia é hoje difundida nas escolas de formação profissional em Gastronomia, em vários países.

Após a abertura da escola *Le Cordon Bleu*, ao longo do século XX, outras escolas de Gastronomia surgiram na França, citando algumas das mais renomadas: o *Institut Paul Bocuse*, em *Lyon*, e a escola *Lenôtre*, em *Plaisir*. Tais escolas visam à preparação de profissionais - cozinheiros, padeiros, confeitadores - para o mercado de trabalho. Dedicam-se ao ensino de técnicas culinárias e produção de alimentos, dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades práticas de cozinha, ou seja, o saber fazer.

Em 2001 surgiu o Instituto Europeu de História da Alimentação (IEHA), na França, para estimular e promover a troca de experiências entre historiadores, sociólogos, geógrafos e outros pesquisadores; entre os cursos e palestras promovidos pelo Instituto, destaca-se o mestrado em História e Cultura da Alimentação. Em 2003 foi criada a Universidade das Ciências Gastronômicas (USG), na Itália. E o Instituto de Altos Estudos do Sabor, da Gastronomia e das Artes da Mesa (IHEGGAT), na França, foi concebido para fornecer formação superior sobre diferentes aspectos da Gastronomia; temas como Biologia Comparativa dos Alimentos e Antropologia do Sabor, História e Geografia da Cozinha e da Gastronomia, Psicologia do Sabor e do Consumo são exemplos de cursos oferecidos pelo IHEGGAT (Folha *Online*, 2006).

Nos Estados Unidos há oferta de cursos profissionalizantes de Gastronomia, assim como cursos de Graduação em Gastronomia. Uma pesquisa na Internet, *site Chef2Chef*, revelou uma relação das melhores escolas de Gastronomia, eleitas por visitantes que acessam o referido *site*. As três primeiras escolas mais votadas são, por ordem de classificação,

respectivamente: ***The Culinary Institute of America***, *Campus Hyde Park, NY*, ***Texas Culinary Academy***, *Austin, Texas*, e ***Johnson & Wales University***, *Campus Charleston, SC*.

No Brasil, a primeira escola de formação profissional para cozinheiros de que se tem notícia foi o Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - em 1964, na então Escola Senac "Lauro Cardoso de Almeida", em São Paulo. Alguns anos mais tarde, em 1970, o Senac iniciou a oferta do curso de cozinheiro na cidade de Águas de São Pedro, São Paulo. Esse curso era oferecido gratuitamente, em regime de internato, para alunos carentes financeiramente, muitos deles saídos da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), que recebiam, inclusive, remuneração para estudar. No capítulo II, apresenta-se o histórico mais detalhadamente dessa instituição.

Em 1994, o Senac, em Águas de São Pedro, ofereceu o primeiro curso de qualificação profissional, denominado Cozinheiro Chefe Internacional (C.C.I.), em parceria com o *The Culinary Institute of America (C.I.A.)*, como já vimos, uma das melhores instituições de ensino de culinária da América. Metade do corpo docente, chefes de cozinha, eram professores do C.I.A. com vasta experiência profissional; vinham dos Estados Unidos ao Brasil para lecionar ao pequeno grupo de alunos. Dois chefes de cozinha americanos, egressos do C.I.A., foram contratados para acompanhar toda a implantação do curso e fazer a tradução das aulas. A outra metade do corpo docente era composta por renomados chefes de cozinha, brasileiros e estrangeiros, que viviam no Brasil. Esse curso, diferente do de Cozinheiro, era pago e atraiu um novo público:

Dos 32 primeiros alunos [16 em cada período], apenas 02 não tinham um curso superior completo. 50% do grupo vinha do estado de São Paulo e o restante de estados como Paraná, Alagoas, Rio Grande do Norte e outros. Criou-se assim dentro do hotel escola um novo estrato social de cozinheiros: os pagantes, que aprendem bastantes coisas de cozinha e os do curso gratuito

que aprendem o trivial da cozinha do hotel (CAMPOS, 2000, p. 129).

A mensalidade do C.C.I. custava, aproximadamente, 700 dólares americanos e, diferentemente do curso de Cozinheiro, não estava incluso o alojamento; portanto, como a maioria dos alunos não residia na cidade, esse custo aumentava com as despesas de moradia, alimentação e transporte. Tal fato demonstra a mudança significativa da valorização dessa categoria profissional.

Em 1999, surgiram os primeiros cursos superiores de Gastronomia no Brasil:

- Fevereiro: Curso de Turismo (modalidade bacharelado) com Habilitação em Gastronomia na Universidade do Sul de Santa Catarina - Florianópolis/SC;

- Março: Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia (modalidade seqüencial) na Universidade Anhembi-Morumbi - São Paulo/SP;

- Julho: Curso de Gastronomia (modalidade seqüencial e Graduação) na Universidade do Vale do Itajaí - Itajaí/SC.

A imprensa contribuiu para a valorização dos profissionais de Gastronomia. Diversas revistas - *Veja*, *Isto é*, *Época*, *Gula* - e jornais de grande circulação divulgam matérias sobre os cursos superiores de Gastronomia e a profissão do cozinheiro (KRAUSE, 2001).

Com base em nosso objeto de estudo - professores de prática de um curso superior de Tecnologia em Gastronomia - a investigação, neste trabalho, reside no crescimento dos cursos dessa modalidade, Graduação, no Brasil. Para melhor compreensão, apresentamos a definição de cursos de Graduação: Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia.

Os cursos que conferem diploma com o grau de Bacharel ou título específico (ex.: Bacharel em Física; Médico), Licenciado (ex.: Licenciado em Letras) ou Tecnólogo (Tecnólogo em Gastronomia) são considerados cursos de **Graduação**. Tal modalidade de curso prepara para uma carreira acadêmica ou profissional, podendo estar ou não vinculado a conselhos específicos. O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer uma profissão de nível superior; o de Licenciado habilita o portador para o magistério no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2006b).

Na Gastronomia, no nível de Graduação, predominam os cursos de Tecnologia, em detrimento dos cursos de Bacharelado; a Licenciatura, todavia, inexistente. Na definição do MEC, os cursos de Tecnologia são cursos de curta duração que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho. O profissional formado recebe a denominação de Tecnólogo e pode dar continuidade ao ensino, cursando a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* (BRASIL, 2005).

Uma pesquisa realizada no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), consideradas todas as regiões do Brasil e selecionando apenas os cursos de **Graduação**, a digitação da palavra "Gastronomia" revela a existência de 26 cursos de Gastronomia ao nível de Graduação e 1 curso de Turismo com habilitação em Gastronomia. Para essa pesquisa, desconsideraremos o curso de Turismo mencionado, centrando o estudo nos cursos de Gastronomia (BRASIL, 2006).

Embora existam ofertas de cursos superiores de Gastronomia Seqüenciais, "uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena" (BRASIL, 2006c), estes foram excluídos dessa pesquisa, pois, apesar de levarem a denominação de "curso superior", os cursos Seqüenciais não são

considerados de Graduação; portanto, não estão na mesma modalidade dos cursos de Tecnologia, foco desse estudo.

Os 26 cursos de Graduação, 2 Bacharelados e 24 de tecnologia, estão espalhados geograficamente da seguinte maneira:

- região Norte: 0
- região Nordeste: 2 (1 PE e 1 BA)
- região Centro-oeste: 3 (1 GO e 2 MT)
- região Sudeste: 15 (1 ES, 1 MG, 2 RJ, 11 SP)
- região Sul: 6 (1 PR e 5 SC)

Na tabela abaixo, por ordem de início de funcionamento do curso, encontra-se a denominação dos cursos, as instituições de ensino, a cidade/estado, a categoria público ou privado e o diploma:

	Início Funcionamento do Curso	Curso	Instituição	Cidade	Estado	Privado ou público	Diploma
1	26/7/1999	Gastronomia	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Balneário Camboriú	SC	Privada - Filantrópica	Bacharel
2	29/1/2001	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Senac - Campus Águas de São Pedro	Águas de São Pedro	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
3	2/2/2001	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Senac - Campus Campos do Jordão	Campos do Jordão	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
4	5/8/2002	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo – HOTECH	São Paulo	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo

5	2/9/2002	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade Novo Milênio – FNM	Vila Velha	ES	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
6	23/10/2002	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e Culinária	Universidade Estácio de Sá – UNESA	Rio de Janeiro	RJ	Privada - Filantrópica	Tecnólogo
7	6/3/2003	Gastronomia	Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina – FASSESC	Florianópolis	SC	Privada - Particular em sentido estrito	Bacharel
8	4/8/2003	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário de Maringá - CEUMAR	Maringá	PR	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
9	4/8/2003	Tecnologia em Gastronomia	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	Recife	PE	Privada - Filantrópica	Tecnólogo
10	6/8/2003	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e Culinária - Centro IV	Universidade Estácio de Sá - UNESA	Rio de Janeiro	RJ	Privada - Filantrópica	Tecnólogo
11	1/2/2004	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade de Tecnologia do Vale do Itajaí - CETEVI	Blumenau	SC	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
12	11/2/2004	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade Cambury	Goiânia	GO	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
13	1/3/2004	Tecnologia em Gastronomia	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Florianópolis	SC	Pública Municipal	Tecnólogo
14	26/7/2004	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte - FES/BH	Belo Horizonte	MG	Privada - Filantrópica	Tecnólogo
15	1/8/2004	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Senac - Campus Santo Amaro	São Paulo	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo

16	24/01/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio - CEUNSP	Itu	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
17	27/1/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Universidade de Sorocaba - UNISO	Sorocaba	SP	Privada - Comunitária	Tecnólogo
18	9/2/2005	Tecnologia em Gastronomia	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	São Bernardo do Campo	SP	Privada - Confessional	Tecnólogo
19	14/02/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Universidade do Sagrado Coração - USC	Bauru	SP	Privada - Comunitária - Confessional - Filantrópica	Tecnólogo
20	28/2/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia Hospitalar	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo-HOTEC	São Paulo	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
21	28/2/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia voltada à Fast Foods	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo-HOTEC	São Paulo	SP	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
22	25/07/05	Tecnológico em Gastronomia	Universidade de Cuiabá - UNIC	Cuiabá	MT	Privada - Filantrópica	Tecnólogo
23	01/08/2005	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina - FASSESC	Florianópolis	SC	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
24	6/2/2006	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Faculdade Jorge Amado - ASBEC	Salvador	BA	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
25	01/02/2006	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE	Santos	SP	Privada - Filantrópica	Tecnólogo

26	06/02/2006	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia	Centro Universitário Cândido Rondon - UNIRONDON	Cuiabá	MT	Privada - Particular em sentido estrito	Tecnólogo
----	------------	---	---	--------	----	---	-----------

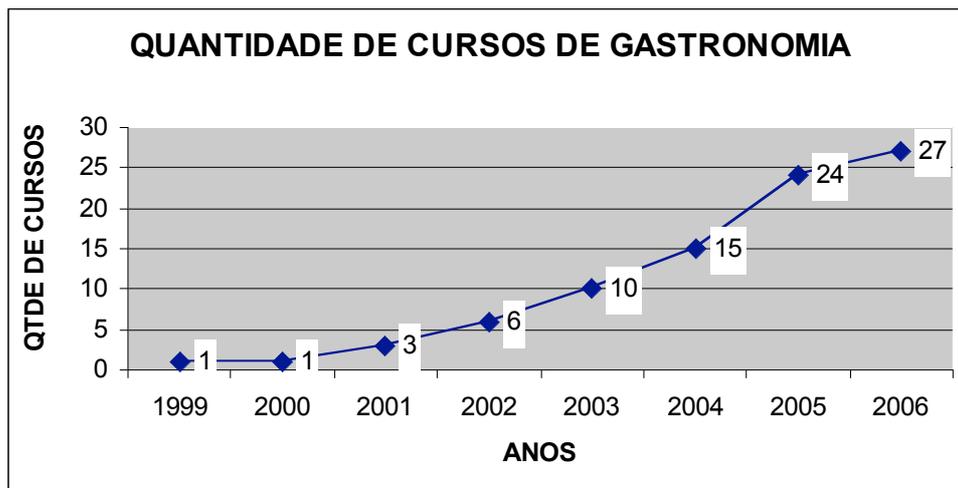
Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2006a).

Dos 26 cursos de Graduação, apenas 1 é oferecido em Universidade Pública (ver linha 13 da tabela).

Não consta na pesquisa acima, entretanto considera-se relevante a inclusão de outra universidade pública, o curso Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar, oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a partir de 2005. A Covest, responsável pelo vestibular das Universidades Federais e Federal Rural de Pernambuco, divulgou que havia 54.696 candidatos disputando 5.725 vagas para o vestibular 2005. O curso mais concorrido foi o Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar, com a marca de 31,83 candidatos para cada uma das 40 vagas. Cursos tradicionais, como Medicina (140 vagas) e Direito (190 vagas), sempre a liderar o número de inscritos, atingiram a segunda e terceira posições, com 21,73 e 20,97 candidatos/vaga, respectivamente (UFRPE, 2005).

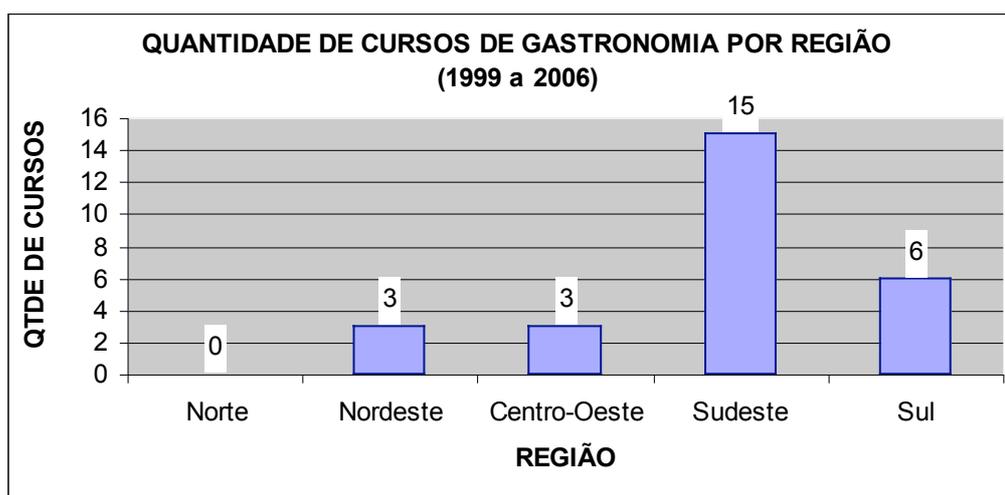
Incluída a UFRPE, há 27 cursos de Gastronomia no país, somente no nível de Graduação.

Um gráfico foi elaborado, para melhor visualização do crescimento dos cursos de graduação em Gastronomia, de 1999 a fevereiro de 2006:



Por este gráfico nota-se um crescimento significativo no ano de 2005. O Estado de São Paulo foi responsável pelo aumento de seis cursos; Mato Grosso (UNIC), Santa Catarina (FASSESC) e Pernambuco (UFRPE), cada qual, ofertou 1 curso.

Como veremos no próximo gráfico, a região Sudeste concentra o maior número de cursos de Gastronomia:



Conforme o estudo feito, o ensino da Gastronomia expandiu-se em vários países. No Brasil, assiste-se ao início do crescimento da Gastronomia e é possível verificar que há regiões ainda com pouca, ou inexistente, atuação no ensino superior da Gastronomia.

Neste subcapítulo, a história da evolução do ensino da Gastronomia é exposta, desde os monastérios até a universidade. Considerando que os professores de prática, objeto de estudo desta pesquisa, lecionam num curso superior de Tecnologia em Gastronomia, faz-se necessário analisar o curso na perspectiva histórica da universidade brasileira.

1.3 - Universidade no Brasil

As primeiras escolas superiores surgiram quando sua presença se fez necessária, no período da instalação da sede do poder colonizador no Brasil, no início do século XIX. A constituição da universidade brasileira foi influenciada pelos movimentos ocorridos na Europa, no século anterior, que “visavam redefinir o papel social e as funções das universidades, adequando-as às demandas emergentes naquelas sociedades” (MAZZILLI, 1996, p. 27). As concepções de universidade originárias da Inglaterra, de conservação e transmissão da cultura (ensino), da França, do ensino das profissões (profissionalização) e da Alemanha, de ampliação e renovação do conhecimento (pesquisa), são consideradas as funções clássicas da universidade. A “função moderna” de extensão foi incorporada após o Movimento de Córdoba, ocorrido em 1918, na Argentina.

O modelo de universidade francês, da profissionalização, adotado por Portugal, foi o mesmo adotado no Brasil.

A universidade napoleônica – na França – caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo (...) além de surgir em função de necessidades profissionais, estruturava-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos (LUCKESI, 2001, p. 32).

A universidade napoleônica caracterizou-se por uma agregação de faculdades profissionais, visando atender aos quadros de servidores do Estado, além de construir e legitimar a unidade de pensamento nacional francês.

Em 1810, na Universidade de Berlim, criada por Humboldt, surge outra concepção de universidade, ao enfatizar a produção do conhecimento por meio da pesquisa como função primordial da universidade. Esse modelo de universidade visava eliminar a dependência e a exploração que a França e a Inglaterra exerciam sobre a Alemanha, no processo de revolução industrial, buscando sua autonomia por meio da preparação do "homem para descobrir, formular e ensinar a ciência" (LUCKESI, 2001, p. 33). Além de constituir-se num dos grandes marcos da pesquisa científica, integrou o ensino e a pesquisa numa experiência inédita.

Na América Latina, importante movimento deu-se em 1918, na Universidade de Córdoba, Argentina. O movimento de Córdoba, deflagrado pelos estudantes, visava a uma reforma universitária que atendesse aos interesses dos excluídos e rompesse com o paradigma de universidade existente, a serviço dos interesses das elites dominantes, tornando-a mais "democrática, mais eficaz e mais atuante quanto à sociedade" (RIBEIRO, 1982 apud MAZZILLI, 1996, p. 31).

No Manifesto de Córdoba, ideário do movimento, concebe-se o novo papel da universidade por meio do questionamento "para que" e "para quem" ela deve servir. Os estudantes reivindicam:

1. Autonomia universitária, em seus aspectos políticos, docente, administrativo e econômico: autarquia financeira.
2. Eleição dos dirigentes da universidade pela comunidade universitária e participação de seus elementos constitutivos, professores, estudantes e egressos na composição de seus organismos de governo.

3. Concursos públicos para a seleção de professores, com a fixação de prazo para os mandatos de docência (cinco anos, em geral, só renováveis se comprovada a eficiência e competência do professor).
4. Liberdade para o exercício da docência.
5. Possibilidade aos assistentes de ministrarem cursos paralelos aos dos professores catedráticos, dando aos estudantes a possibilidade de opção entre ambos.
6. Gratuidade do ensino.
7. Reorganização acadêmica. Criação de novas escolas e modernização dos métodos de ensino. Docência ativa. Melhoramento da formação cultural dos profissionais.
8. Assistência social aos estudantes. Democratização do acesso à universidade.
9. Vinculação da universidade com o sistema educacional nacional.
10. Extensão universitária. Fortalecimento da função social da universidade. Divulgação ao povo da cultura universitária e preocupação com os problemas nacionais.
11. Unidade latino-americana, luta contra as ditaduras e o imperialismo (MAZZILLI, 1996, p. 32 e 33).

O Manifesto de Córdoba desencadeou discussões em Congressos e Conferências por toda a América Latina, de 1949 a 1972, culminando com a idéia de igualdade hierárquica entre ensino, pesquisa e extensão.

A universidade e seus cursos de "saber livre e desinteressado" não foram instalados no país logo no início da colonização. Os primeiros cursos superiores foram os de Medicina, na Bahia e Rio de Janeiro (1808); de Engenharia, no Rio de Janeiro (1810); e cursos Jurídicos, em Olinda e São Paulo (1827). Esses cursos eram realizados em instituições isoladas de ensino superior visando à profissionalização, conforme modelo napoleônico (CUNHA, 1988, p. 16).

A criação dos cursos superiores profissionalizantes nasceu da necessidade em atender aos interesses da classe dominante, que precisava de

advogados para defender os direitos dos senhores das terras e de médicos para tratar da saúde dos membros da classe rica. (PINTO, 1994, p. 18).

Da agregação das três instituições isoladas criadas no período monárquico nasceu a primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Entretanto, o modelo francês da profissionalização persistiu e a pesquisa não era vislumbrada.

Esse modelo fragmentado e sem preocupação pela produção científica foi alvo de críticas, tanto no Império como no surgimento das primeiras universidades: a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896), que não tinha denominação de universidade.

Já em 1926, Fernando de Azevedo (que veio a ser o Humboldt da Universidade de São Paulo, em 1934) batia-se pela integração da instituição universitária e pela ultrapassagem da estreiteza cultural resultante da especialização das faculdades na mera formação profissional (CUNHA, 1988, p. 17).

Em 1931 foi promulgado o Estatuto das Universidades Superiores, que incluía em seus objetivos o ensino e a pesquisa como funções da universidade e introduzia a idéia de extensão, na forma de "cursos", para a parcela da população que não tinha acesso ao ensino superior; entretanto, era omissivo quanto à efetiva implantação da produção de pesquisa e possibilitava a continuidade de universidades como mera reunião de instituições isoladas (MAZZILLI, 1996, p. 41).

Em 1932, publicou-se o "Manifesto dos Pioneiros", documento elaborado por Fernando Azevedo contando com a assinatura de 26 educadores brasileiros, líderes do movimento renovador, que tornava público seus princípios. Entre eles, no que diz respeito ao ensino superior, o documento advertia que a universidade deveria "desempenhar a tríplice função que

lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (ROMANELLI, 2003, p. 149), ou seja, que a universidade se organizasse baseada no ensino, pesquisa e extensão.

O manifesto também criticava a forma de recrutamento do corpo docente, ressaltava a importância da formação de professores e propunha a formação universitária para todos os graus de ensino.

Três importantes acontecimentos nesse período contribuíram para o avanço do ensino superior: a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, que “propunha-se colaborar na busca de soluções para os problemas maiores da nação e a formar, com bases científicas, a elite diligente” (MAZZILLI, 1996, p. 43), a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com os mesmos objetivos da anterior, e a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, idealizada e dirigida por Anísio Teixeira, que representou importante referência para a renovação do ensino superior, mas, por perseguição das forças conservadoras, foi fechada em 1939.

No período da ditadura Vargas (1937 a 1945), educadores liberais defendiam o ensino público e gratuito; entretanto o governo concedeu autorização para a criação das faculdades católicas. Deu-se início, assim, ao ensino superior privado brasileiro, com a transformação da Faculdade Católica do Rio em Universidade, em 1946.

Uma das teses apresentadas por Cunha (1988, p. 22) refere-se à concepção de universidade “calcada nos modelos norte-americanos”, que promove mudanças radicais na organização dos recursos humanos e materiais, incluindo a participação da iniciativa privada, e foi buscada, no

final da década de 40, para a modernização e democratização do ensino superior, consoante ao projeto desenvolvimentista do governo Vargas. Portanto, na década de 60, os assessores norte-americanos, por intermédio da USAID, encontraram um terreno fértil para semear suas idéias (MAZZILLI, 1996, p. 45).

Em 1961, um novo modelo de universidade foi criado, sob a liderança de Darcy Ribeiro - a Universidade de Brasília - preconizando a autonomia da universidade e a democracia interna. Tratava-se de projeto arrojado para a época e apresentava uma organização estrutural que permitia a integração do ensino à pesquisa. Entretanto, em 1964, grande parcela do corpo docente foi afastada das funções de produção do conhecimento por forças contrárias a esse pensamento.

A década de 60, período que antecedeu à Reforma Universitária de 1968, presenciou semelhante movimento ao que aconteceu na Argentina, no movimento de Córdoba. Estudantes brasileiros, sob a liderança da UNE (União Nacional dos Estudantes), e influenciados pelas idéias de Álvaro Vieira Pinto, colocavam em pauta a discussão da Reforma Universitária. Os estudantes defendiam um modelo de universidade a favor dos excluídos, dos que não tinham acesso ao ensino superior, lutavam pelo rompimento do papel conservador da universidade a serviço das elites dirigentes. A pergunta inicial que se fazia era:

“para quem? é preciso fazer a reforma da universidade. Só depois dela respondida adquire sentido passar à pergunta imediata: “que universidade” se deve instituir. Por fim, no terceiro momento tem cabimento indagar “como organizá-la” (PINTO, 1994, P. 71)

Essas questões “para quem” e “para que” devem servir à universidade, introduzem a questão de classe para se pensar a universidade, ou seja, tratava-se de uma questão política de reivindicações por reformas de base, longe de ser uma discussão pedagógica.

Para conter o movimento estudantil, em 1967, o governo criou a Comissão Meira Mattos, responsável pela elaboração de um projeto de universidade em consonância com o projeto político de “modernização” do país, entendido como “aceleração do desenvolvimento econômico, através da entrada de capital estrangeiro e do desenvolvimento tecnológico” (CHAUI, 1980 apud, MAZZILLI, 1996, p. 55).

Foram firmados acordos com os Estados Unidos, conhecidos como MEC/USAID, auxílio de assessores educacionais americanos para elaboração do projeto. Com base nos relatórios da Comissão Meira Mattos e o Plano ATCON, que continha as diretrizes estruturais e organizacionais associadas à eficiência e baixos custos, foi criado um Grupo de Trabalho que concluiu a nova lei do ensino superior, Lei 5540/68.

A Lei 5540/68 e o Decreto Lei nº 464 concretizaram as principais metas do governo militar: a racionalização da estrutura, a expansão de vagas (para filhos da classe média) e o controle político e ideológico dentro da universidade. O princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa é incorporado na nova legislação (MAZZILLI, 1996, p. 57)

Em 1981 foi fundada a Andes, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, que propõe um novo modelo de universidade, associando ensino, pesquisa e extensão. Por intermédio de emenda popular, encaminhada pelo Fórum da Educação na Constituinte, é incorporado à Constituição de 1988 o artigo 207, que formula o princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como expressão de uma universidade socialmente referenciada. A universidade é portadora e socializadora de conhecimento (ensino) e realiza a pesquisa para aprofundar os problemas tratados na área de conhecimento, produzindo novos conhecimentos que serão utilizados como prática social (extensão). A formação profissional é uma consequência desse processo.

Em 1990, ocorreu no Brasil a mudança do Estado do bem-estar social, que reconhecia ser sua obrigação a responsabilidade pelas áreas sociais, como educação, saúde, habitação e transporte, para o Estado mínimo, que remetia os serviços de interesse social ao setor privado. No processo de reforma constitucional ocorreu uma tentativa fracassada da retirada do artigo 207. Por outro lado, com a promulgação da LDB nº 9394/96 criou-se a idéia de Centro Universitário onde não havia necessidade de pesquisa, nem de extensão, apenas o ensino.

Desde então, podemos assistir ao aumento significativo da oferta de Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos e, conseqüentemente, do número de vagas disponíveis.

No quadro abaixo, podemos observar que, em 3 anos, os Centros Universitários, particulares, aumentaram 114%, enquanto as Universidades, particulares, somente 8%.

	Universidade (Particular)	Crescimento	Centro Universitário (Particular)	Crescimento
Número de instituição				
• 1999	26		22	
• 2002	28	8%	47	114%
Nº de cursos de Graduação				
• 2000	990		544	
• 2002	1.325	34%	775	42%
Nº de matrículas na Graduação				
• 2000	332.623		160.817	
• 2002	394.323	19%	259.089	61%
Nº de concluintes na Graduação				
• 1999	38.796		17.317	
• 2002	69.563	79%	32.848	90%

Fonte: INEP/EDUDATABRASIL (BRASIL, 2005)

No Brasil, o ensino superior é organizado por critérios **administrativos**, **acadêmicos** e quanto à **formação**.

Em relação à **organização administrativa**, as instituições do ensino superior, segundo a natureza de suas mantenedoras, dividem-se em:

- **Públicas**: são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Estão classificadas em: federais, estaduais e municipais;

- **Privadas**: criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação. São mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado.

- Privadas com fins lucrativos ou particulares, em sentido estrito: aquelas de vocação exclusivamente empresarial;

- Privadas sem fins lucrativos, podem ser:

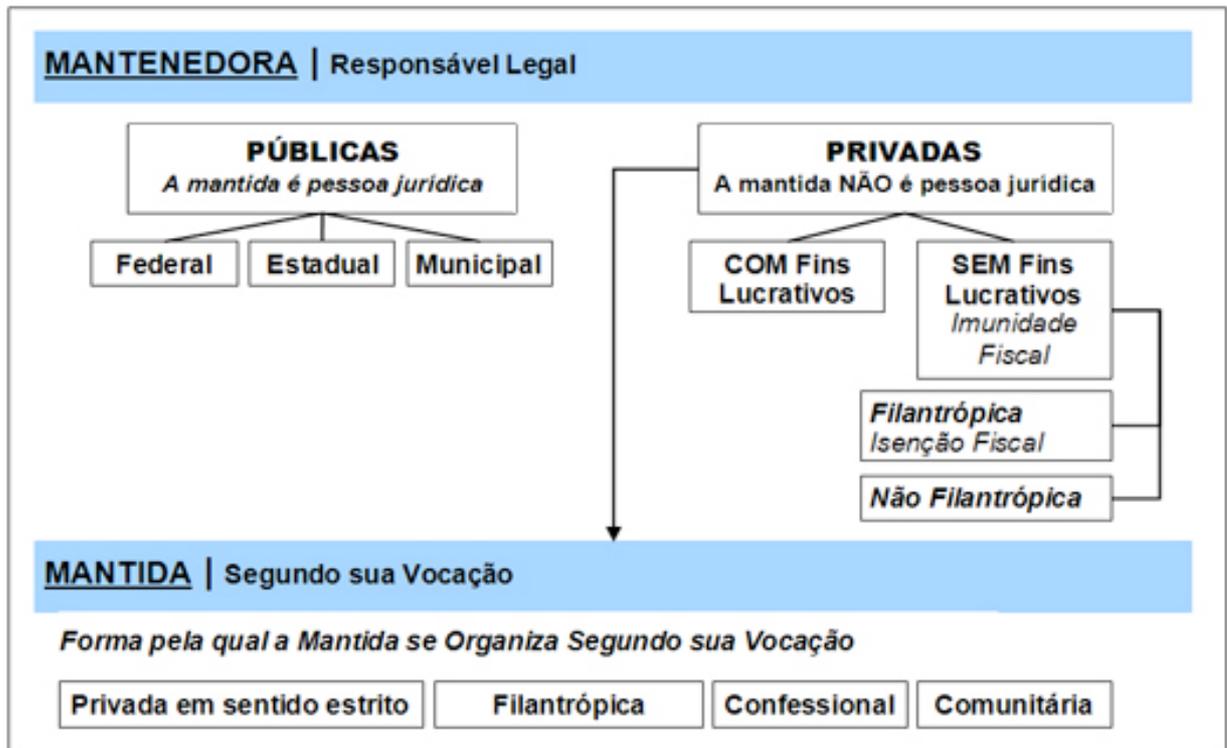
- Comunitárias - incorporam em seus colegiados representantes da comunidade. Instituídas por grupos de pessoas físicas, ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

- Confessionais - constituídas por motivação confessional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas, ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica;

- Filantrópicas - aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social o Certificado de Assistência Social. São as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

O próximo quadro ilustra esse formato de estrutura organizacional:

Organograma administrativo do ensino superior no Brasil



Fonte: MEC/SESU (BRASIL, 2006d).

Em relação à **organização acadêmica**, as Instituições de Ensino Superior são caracterizadas quanto a sua competência e responsabilidade:

Instituições Universitárias

São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Dividem-se em:

- Universidades: são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;

- **Universidades Especializadas:** são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar;
- **Centros Universitários:** são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

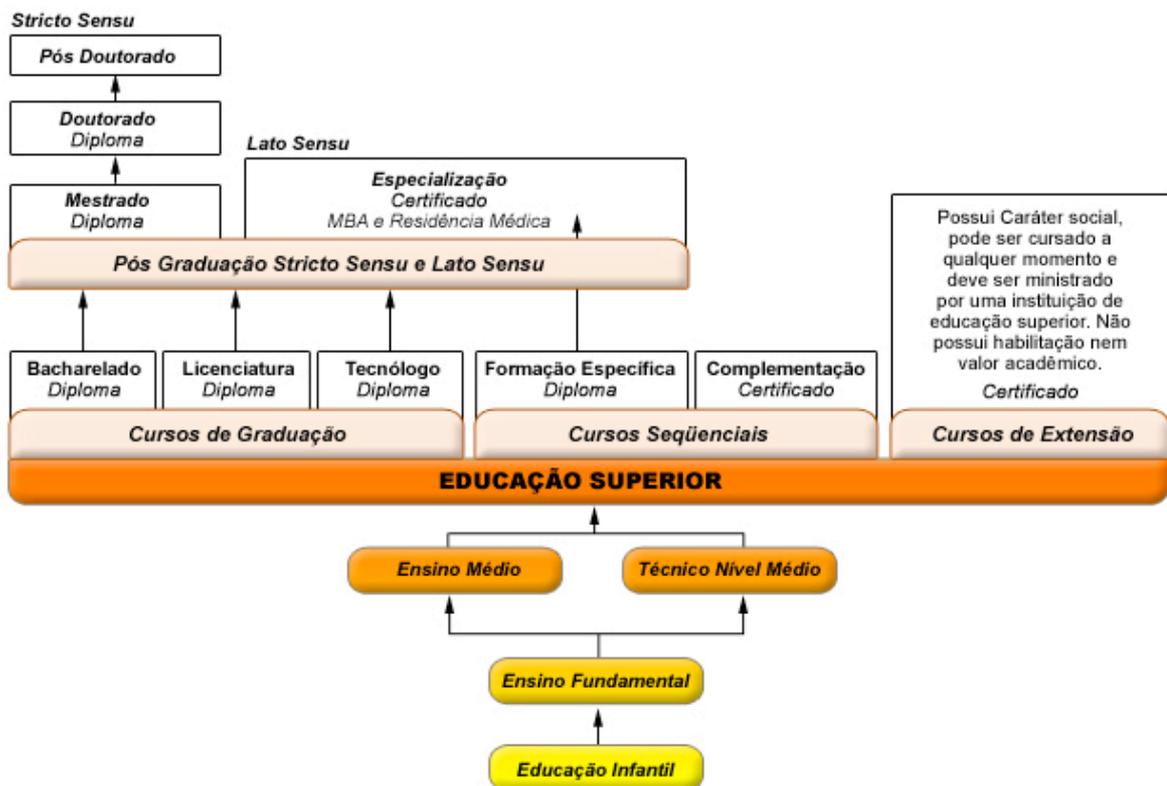
Instituições Não Universitárias

- **Cefets e CETs:** Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Centros de Educação Tecnológica (CETs). Representam Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Eles podem ministrar o ensino técnico em nível médio. O centro de Educação Tecnológica possui a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.
- **Faculdades Integradas:** são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. Têm o regimento unificado e são dirigidas por um diretor geral. Podem oferecer cursos em vários níveis - de Graduação, cursos Seqüenciais e de Especialização e programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado).
- **Faculdades Isoladas:** são instituições de educação superior, públicas ou privadas. Com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, são vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas. Podem oferecer cursos em vários níveis - de Graduação, cursos Seqüenciais e de Especialização e programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado).
- **Institutos Superiores de Educação:** são instituições públicas ou privadas que ministram cursos em vários níveis, a saber: de Graduação, cursos Seqüenciais e de Especialização, Extensão e programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado).

Em relação à **organização da formação**, o ensino superior inicia-se com cursos de Graduação ou Seqüenciais, os quais podem oferecer diferentes possibilidades de carreiras, como acadêmica ou profissional. Dependendo da escolha, pode-se aperfeiçoar a formação com cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* ou *Lato sensu*.

O quadro abaixo ilustra a organização da formação no ensino superior brasileiro:

Organograma da Formação no Ensino Superior do Brasil



Fonte: MEC/SESU (BRASIL, 2006e).

O estudo do movimento da universidade brasileira permite entender que o curso superior de Tecnologia em Gastronomia em questão surge no momento em que se proliferam os Centros Universitários, Instituições de Ensino Superior que podem prescindir da pesquisa, acarretando na

ampliação do número de cursos e vagas de diferentes áreas. Apesar da recente criação de cursos superiores de Gastronomia no Brasil, nota-se relevante crescimento na oferta de cursos, especialmente no ano de 2005.

Apresentado um panorama da história da universidade no Brasil e sua atual forma de organização, é possível situar os professores do curso superior de Tecnologia em Gastronomia no momento histórico e na estrutura organizacional nos quais estão inseridos.

1.4 - Formação Inicial e Continuada de Professores

Este tópico apresenta e analisa as concepções de formação inicial e continuada na educação brasileira, relacionando-as à situação da formação de professores para o ensino de Gastronomia.

Como apresentado no subcapítulo anterior, no período militar foi promulgada a lei nº. 5540/68 que regulamentou a educação superior no Brasil e institucionalizou os programas de Pós-Graduação, atribuindo-lhes a competência para formação de professores universitários. A confirmação dessa premissa fica evidente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que reza:

Artigo 66 - a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado ou doutorado.

Não obstante a lei, são raros os cursos de Pós-Graduação que incluem em seus programas a formação para a docência em suas áreas de conhecimento e, quando o fazem, muitas vezes ocorrem de maneira fragmentada e descontextualizada do cotidiano do exercício docente, limitadas às teorias pedagógicas e técnicas de ensino.

A formação do professor universitário demanda a inclusão do estudo da formação de professores em programas de Pós-Graduação e a existência de ações institucionais que possibilitem sua formação contínua.

Contraditoriamente ao artigo 66, na mesma lei, exclui-se a formação pedagógica para o ensino superior:

Artigo 65 - a formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas (grifos nossos).

Desse modo, a formação pedagógica torna-se exigência somente para o exercício da docência no ensino referente à Educação Básica, que será oferecida nos cursos de licenciatura. Para a docência no ensino superior fica subentendido que o domínio de um conhecimento específico capacita o professor à realização de um processo de ensino que possibilite aprendizado efetivo desse conhecimento pelos alunos.

No entanto, é sabido que a formação para o exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina, associada ao conhecimento educacional e pedagógico, que possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa, associando ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto institucional pretendido (MAZZILLI, 2004).

Os conhecimentos educacionais e pedagógicos, no entanto, embora elementos indispensáveis ao trabalho docente, são apenas um dos aspectos na constituição da identidade profissional do professor universitário, na construção de uma carreira profissional marcada por especificidades e diferenciações de carreiras em outros campos do trabalho, inclusive daqueles em que a formação profissional do professor ocorreu, como é o caso dos bacharéis, por exemplo. (MAZZILLI, 2004).

Toma-se também por premissa que o processo de aprender a educar e ensinar não se restringe à formação escolar/titulação do docente. Considerando essa premissa, os professores de prática do curso de Gastronomia sem titulação universitária, e tampouco formação específica para docência, não deixam de realizar a contento suas aulas. Que saberes então esses professores mobilizam para ensinar?

Tardif (2002, p. 61-63) denomina de *pluralismo epistemológico* dos saberes dos professores um modelo de análise baseado na origem social de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente, cujos atributos compreendem:

- os saberes pessoais, adquiridos por intermédio da família e do ambiente social;
- os saberes provenientes da formação escolar, aprendidos nos bancos escolares, pela observação de seus professores, desde o seu ingresso na escola até a educação superior;
- os saberes provenientes da formação para o magistério, em cursos de Bacharelado, Licenciatura, Pós-Graduação, cursos de reciclagem e estágios;
- e os saberes provenientes do exercício da profissão, aprendidos na prática pedagógica como docente e no convívio com seus pares.

Tomada a proposta de Tardif, dos saberes docentes, como categorias de análise para a presente pesquisa, serão considerados os saberes adquiridos ao longo da vida como elementos importantes na constituição da formação do professor.

É importante ressaltar que o professor pode estabelecer uma prática pedagógica acrítica ao longo de seu percurso docente, resultando na reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula ao longo de sua vida escolar, se não submeter as dificuldades encontradas no contexto social

da prática educativa a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva das questões *por que, para que, para quem, o que e como se ensina e aprende?*

Para responder a essas questões, reconhece-se a necessidade de atualização permanente do professor. Entretanto, essa necessidade provocou a disseminação de pacotes de cursos, palestras e oficinas elaborados por especialistas externos às instituições. As expressões “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação” indicam a concepção subjacente a esses programas: o professor não sabe, ou o que ele sabe não serve, e os especialistas irão ensiná-lo. As críticas a esse modo de promover a atualização dos profissionais da Educação geram o conceito de formação contínua, que pode ser entendida como:

processos institucionais permanentes de constituição dos saberes necessários para o desempenho do trabalho que compete a cada um realizar, para a consecução do projeto institucional pretendido, que tem como ponto de partida e de chegada a reflexão coletiva sobre o trabalho realizado *pela e na* Universidade como um todo e por cada docente, em particular (MAZZILLI, 2004, p. 235).

O conceito de formação contínua, visto como “reflexão coletiva sobre o trabalho realizado *pela e na* Universidade”, é antagônico à proposta dos programas previamente estabelecidos, que desconsidera a realidade de trabalho do professor. É no seio dessa realidade que se pode promover a formação continuada, por meio da problematização da prática pedagógica, buscar identificar as necessidades, as expectativas e as condições do corpo docente, utilizando, como referência para a análise, as propostas de formação continuada da política acadêmica da Instituição.

Numa retrospectiva de caráter histórico, ao analisar os percursos da prática de ensino na formação de professores, encontramos a criação da primeira escola normal do Brasil em 1830, na cidade de Niterói, sendo também pioneira na América Latina e de caráter público (ROMANELLI, 2003, p. 163).

As escolas normais proliferaram a partir de 1930 e, assim, surgiu o primeiro curso superior para formação de professores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Desde então, até o final da década de 1950, o magistério era constituído pelas mulheres quase em sua totalidade e a prática docente baseava-se na “*imitação* dos modelos existentes, por meio da observação de práticas bem-sucedidas”. Na década de 1960, discutia-se a “prática como referência de formação, articulando método e conteúdo, teoria e prática. Já na década de 1970, com a implantação do regime ditatorial a partir de 1964, as propostas de formação docente sofreram influência tecnicista dos Estados Unidos e houve uma “inversão conservadora”, em que o conceito de prática foi concebido como treinamento, ou seja, “para o professor desempenhar bem a sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino”. Na década de 1980, acentuaram-se os debates educacionais, com fortes críticas aos currículos dicotômicos de “teoria-prática”, marcados pelo modelo aplicacionista da racionalidade técnica, que entendia o domínio prévio de teorias e técnicas como instrumento a ser utilizado pelo professor no momento da resolução dos problemas da prática pedagógica. Com o esgotamento desse modelo, as discussões passaram para o campo da dialética da Educação, na qual “a prática é indissociada da teoria, sendo ambas indissociadas da prática social”, em outras palavras significa que “as respostas às perguntas *O que ensinar? Como ensinar?* só têm sentido se vierem precedidas e articuladas com duas outras: *Para que ensinar? A quem ensinar?*” (CAIMI, 2002, p. 86-90, grifos do autor).

Na década de 1990, marcada pela globalização, revolução tecnológica e a chamada “sociedade do conhecimento”, os órgãos oficiais apontaram para a formação de um “novo homem”, para uma nova sociedade e uma “nova professoralidade” baseada no desenvolvimento de competências (CAIMI, 2002, p. 93). O novo homem devia reunir:

bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, de tomar decisões e de saber trabalhar em equipe. Tal formação e tais competências poderão favorecer a ocupação de diferentes postos conforme as exigências do mundo do trabalho globalizado (ALARCÃO, 2001 apud CAIMI, 2002, p. 93).

As críticas ao modelo por competência remetem ao retorno do tecnicismo dos anos 70 e sua concepção utilitarista e prática para a formação de professores centrada no saber-fazer, em detrimento da produção de conhecimento teórico.

Dentro das ações de formação continuada na Instituição Senac-SP, lócus de nossa pesquisa a ser estudado no próximo capítulo, encontra-se o Programa de Desenvolvimento Docente (PDE) elaborado por profissionais da educação do SENAC, buscando atender às diretrizes curriculares para a educação dos cursos técnicos profissionalizantes. Trata-se de programas, fundamentados nos conceitos de competência, que abordam planejamento de aula, mediação, avaliação da aprendizagem e encontros para discussão das práticas aprendidas, destinados aos professores, coordenadores de curso e demais funcionários. Esses programas, de certa forma, atendem aos objetivos de fornecer instrumentos para o saber-fazer, o “como”.

Ao ingressar nos cursos superiores, era necessário incorporar outras propostas de formação continuada dos professores. Além das reuniões pedagógicas, realizadas periodicamente com os professores para discussões dos problemas enfrentados em seus cotidianos da prática pedagógica, iniciaram-se também propostas de discussões acerca de temas identificados pelos professores universitários e coordenadores. O incentivo à pesquisa, por meio de carga horária destinada à produção científica, a concessão de bolsas para continuidade aos estudos, em programas de mestrados e doutorados, a participação em eventos

externos como congressos, a promoção de eventos internos acadêmicos são exemplos de ações que começam a ser postas em execução, visando à troca de experiências e à produção de conhecimentos no ensino superior. Além disso, especificamente para os professores de prática do curso de Gastronomia, estão previstos intercâmbios internacionais com escolas de Gastronomia a partir do fechamento da parceria com o *Institut Paul Bocuse*, como será visto no próximo capítulo.

Nesse capítulo, conheceram-se os primórdios da história da Gastronomia, assim como as escolas que formam o profissional nessa área, estudou-se o movimento da universidade brasileira e sua estrutura organizacional, identificando os primeiros cursos de Graduação em Gastronomia no Brasil e sua evolução até o ano de 2006 e, ao finalizar o capítulo, foi exposta a concepção de formação inicial e continuada de professores, situando os professores de prática pesquisados.

Considerando o objetivo da pesquisa - conhecer que saberes os professores de prática mobilizam para ensinar - no próximo capítulo será estudado o lócus de atuação desses professores, apresentada a Instituição desde sua criação, suas principais ações no Estado de São Paulo, o histórico do ensino de Gastronomia no Senac de Águas de São Pedro e, para finalizar, dado a conhecer o curso superior de Tecnologia em Gastronomia.

CAPÍTULO 2

SENAC: CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Esse capítulo busca conhecer a história da instituição que circunscreve a presente pesquisa. Devido à dimensão nacional de sua atuação, será focalizada a criação do Senac, com destaque no Estado de São Paulo, mais especificadamente na cidade de Águas de São Pedro, fazendo uma abordagem voltada ao ensino de Gastronomia nessa unidade.

2.1 - A Criação do Senac

Pela similaridade da estrutura organizacional das instituições Senai e Senac e a proximidade de suas criações, faz-se necessário incluir o histórico da criação do Senai, para melhor compreender o contexto da criação do Senac.

No artigo 129, da Constituição de 1937, encontra-se explicitamente a proposta do que seria mais tarde o ensino no **Senai** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e **Senac** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, escolas técnicas com a finalidade de formar profissionais para a indústria e comércio e serviços respectivamente (UHLE, 1982, p. 7):

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os

de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

No início da década de 1940, a indústria iniciou sua fase de expansão, devido às restrições que a economia de guerra impunha às importações. Para que esse avanço fosse possível, a indústria necessitava urgentemente de uma mão-de-obra mais qualificada. Entretanto, o sistema educacional não possuía infra-estrutura necessária para atender o ensino profissional em larga escala (ROMANELLI, 2003, p. 166).

Frente à necessidade urgente de formação profissional, o Governo criou um "sistema de ensino paralelo ao oficial", em convênio com as indústrias e por intermédio da Confederação Nacional das Indústrias. Pelo decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, deu-se a criação do SENAI, que seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais (ROMANELLI, 2003, p.166).

Três anos após a criação do Senai, em maio de 1945, na cidade de Teresópolis (RJ), ocorreu a Conferência das Classes Produtoras do Brasil, evento que reuniu representantes da agricultura, indústria e comércio de todo o Brasil para uma discussão dos problemas que a economia nacional enfrentava. Como resultado, foi elaborado um documento chamado "Carta Econômica de Teresópolis" ou "Carta da Paz Social", como ficou conhecido. (Senac-SP, 2005b).

Entre outros pontos, a carta recomendava ao Governo Federal:

medidas para a atenuar a complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugerindo-se a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além do estímulo à criação de escolas pré-profissionais (SENAC-SP, 2005b).

Foi nesse contexto que o Governo Federal baixou o decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que possuía a mesma estrutura do Senai; entretanto, estava relacionado ao comércio e seria dirigido pela Confederação Nacional do Comércio. Na mesma data, o governo criou o decreto-lei nº 8.622, obrigando as empresas comerciais a contratarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do Senac (ROMANELLI, 2003, p. 167).

A Confederação Nacional do Comércio ficaria sediada em Brasília e, de forma descentralizada, os Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados.

As escolas de aprendizagem comercial deveriam oferecer cursos para trabalhadores menores, entre 14 e 18 anos, e cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos.

2.2 - O Senac de São Paulo

Neste tópico serão abordadas as principais ações desenvolvidas pelo Senac-SP, especialmente na área de Turismo e Hotelaria, buscando compreender em que contexto se insere o curso de Gastronomia como ensino superior e o Senac de Águas de São Pedro.

A missão institucional do Senac-SP é:

Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social (SENAC-SP, 2006)

O Senac-SP compreende hoje uma rede de 53 unidades, distribuídas entre a Grande São Paulo, 22 unidades, e o interior do Estado, 31 unidades. Além disso, conta com dois hotéis-escola, o Grande Hotel São Pedro-Hotel Escola Senac e o Grande Hotel Campos do Jordão-Hotel Escola Senac, localizados nas cidades de Águas de São Pedro e Campos do Jordão, respectivamente, a Editora Senac São Paulo, a Rede SescSenac de Televisão e o Centro Universitário Senac com seus três *campi*: Santo Amaro, Águas de São Pedro e Campos do Jordão.

Devido à longa trajetória da Instituição serão expostos, a seguir, tópicos dos fatos mais relevantes desses 60 anos de fundação. Uma cronologia mais detalhada, de 1946 a 2001, pode ser encontrada no anexo 1.

Década de 40:

- O Senac-SP inicia suas atividades no prédio da Associação Comercial de São Paulo em 1º de setembro de 1946.
- Os cursos são oferecidos gratuitamente;
- Começam a surgir as primeiras escolas comerciais;
- Dá-se maior ênfase para os cursos: caixa, auxiliar de loja e balconista.
- Oferece o Curso Preparatório para o Comércio (2 anos) e o Curso Básico de Comércio (4 anos);
- O atendimento era basicamente para menores a partir de 14 anos.

Década de 50 e 60:

- As escolas Senac assemelhavam-se ao ensino oficial da época, tanto no enfoque didático-pedagógico como em suas instalações, dotadas de salas de aula convencionais, laboratório de ciências, pátio, quadras de esporte e ambientes administrativos pedagógicos;
- Os menores eram indicados pelas empresas e atuavam meio período em lojas e meio período no Senac;

- Iniciava-se o curso de Especialização para Garçom, composto das aulas de conversação em português, francês e inglês; psicologia das relações humanas; nutrição e dietética e noções de merceologia (1951);
- Instalava-se o Ginásio Comercial, uma escolarização formal aliada à formação profissional. As escolas contavam com laboratórios de ensino para oferecer aos alunos espaços adequados à prática profissional das diversas ocupações do setor terciário;
- Visando à continuidade da formação dos primeiros aprendizes, implantava-se o Colégio Técnico Comercial, com oferta de cursos de Contabilidade, Secretariado, Auxiliar de Vendas e Auxiliar de Escritório;
- Passava a oferecer cursos de Qualificação Profissional para adultos maiores de 18 anos;
- Diversificava sua atuação, oferecendo atendimento a vários setores do comércio e serviços;
- Primeiros cursos de treinamento e habilitação profissional para profissionais de Hotelaria nas escolas Senac, em Ribeirão Preto e São José do Rio Preto (1957);
- Iniciavam-se os cursos de Garçom, Cozinheiro, Barman, Porteiro-Recepcionista, Secretário de Administração de Hotéis e Restaurantes, entre outros, na Escola Senac "Lauro Cardoso de Almeida", sediada na rua 24 de Maio, em São Paulo, que concentrava os programas de Hotelaria (1964);
- Foi cedido, em regime de comodato, pelo Governo do Estado de São Paulo, o prédio do Hotel de Águas de São Pedro, para a instalação do primeiro hotel-escola da América Latina, com início dos cursos em 1970 (1969).

Década de 70:

- Desativavam-se os Colégios e Ginásios Comerciais;
- Era aberta sua programação para toda a sociedade, antes limitada à participação de pessoas vinculadas ao comércio;
- Diversificava os programas, passando a oferecer cursos mais rápidos, voltados para atender às necessidades do novo público;
- As empresas procuraram o Senac-SP para o desenvolvimento de programas específicos, resultando na ampliação de vagas e a necessidade de aperfeiçoamento do processo de seleção dos candidatos;
- Iniciava a construção de prédios projetados para o ensino profissionalizante;

- Firmou convênios com empresas públicas e privadas;
- Desenvolveu-se, por intermédio do renomado *chef* Paul Bocuse, renovador da cozinha francesa, curso para profissionais da área de Hotelaria, além de palestra para docentes do Senac-SP e supervisão de dois jantares servidos no restaurante da Escola Senac de Hotelaria "Lauro Cardoso de Almeida" (1977);
- Foi alterada sua denominação de "Escola Senac" para "Centro de Desenvolvimento Profissional".
- Implantava-se o Centro de Estudos de Administração Hoteleira – Ceatel (1978), com o objetivo de prestar assistência às empresas do ramo hoteleiro. Posteriormente, transformou-se no Centro de Educação em Turismo e Hotelaria;
- Inaugurado o Centro de Desenvolvimento Profissional "José Papa Júnior", na Avenida Francisco Matarazzo, em São Paulo, iniciava-se o funcionamento do restaurante-escola "Cantinho Paulista", empresa pedagógica voltada para cursos profissionalizantes na área de Hotelaria (1979).

Década de 80:

- Tomou posse a atual Diretoria Regional e Presidência do Senac (1984);
- Devido à crise econômica nacional, houve corte nas empresas e conseqüente diminuição da receita compulsória do Senac (1% da folha de pagamento das empresas do comércio e serviço);
- Procederam-se a reavaliação, centralização e especialização;
- Ocorreu a adequação do quadro de pessoal;
- Surgiu a necessidade de criação de receita operacional: passou a vigorar a cobrança dos cursos a preço de mercado, não mais gratuita ou com valor simbólico;
- Ficou concentrada a programação nas áreas de escritório, beleza, saúde, informática, com sua coordenação centralizada, visando à redução de despesas;
- Principiava a área de moda e radiodifusão;
- Ingressou no ensino superior, com a oferta do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (1989);
- Foi incluído o 2º grau como curso técnico profissionalizante, somente com as disciplinas profissionalizantes; portanto, o aluno devia ter o 2º grau, ou estar cursando o último ano;
- Foram criadas Unidades no Interior: Presidente Prudente, Guaratinguetá;

- Criaram-se Unidades na Capital: Santana, Santo Amaro, Tatuapé, Vila Prudente, Jabaquara, além de Guarulhos;
- Foram montadas novas configurações dos espaços físicos: ambientes educacionais especializados em ótica, prótese dentária, enfermagem, moda, artes cênicas, cabelo, maquiagem, estética, laboratórios de informática, idiomas, estúdios de rádio e tv;
- Foram criadas as Unidades Especializadas, responsáveis pela programação dos produtos e serviços nas suas áreas específicas, nas áreas de propaganda e promoção, moda e beleza, idiomas e informática;
- O Governo do Estado doou os prédios do Grande Hotel São Pedro e do Grande Hotel Campos do Jordão, que passaram a integrar o patrimônio do Senac-SP em caráter definitivo (1986).

Década de 90:

- Foi elaborada a Proposta Estratégica do Senac-SP para a década de 90;
- Procederam-se a descentralização, flexibilização e autonomia;
- Ampliou-se a gama de produtos e serviços, como assessorias especializadas, publicações técnicas, vídeos, *softwares*, estágios;
- Foram lançados, na área de Turismo e Hotelaria, os novos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Administração e Organização de Eventos e Gestão de Negócios em Alimentação de Coletividades (1994);
- Iniciaram-se as atividades comerciais da Editora Senac São Paulo (1995);
- Foi premiado, pelo Guia Brasil 4 Rodas 96, o Grande Hotel São Pedro - Hotel-Escola Senac como "Hotel de Lazer do Ano";
- Inaugurou-se o Grande Hotel Campos do Jordão - Hotel Escola Senac (1996);
- Foi assinado o convênio com a ESMOD - *Ecole Supérieure des Arts et Technique de la Mode*, da França, para a implantação dos cursos de Estilismo e Modelagem no Centro de Educação em Moda.
- Montou-se a nova estrutura da rede de Unidades: formada por Unidades Especializadas, com a missão de desenvolver as áreas estratégicas de negócios do Senac-SP; por Unidades Regionais, com a missão de distribuir de maneira coordenada produtos e serviços para os mercados regionais; e por Unidades Operacionais, com a missão de prestar serviços e distribuir produtos ao cliente.
- Foi lançado o Programa de Educação para o Trabalho, voltado para capacitação profissional de jovens entre 14 e 21 anos, sendo

reconhecido com o diploma "Empresa Amiga da Criança", concedido pela Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança, e "Prêmio Eco 99", concedido pela Câmara Americana do Comércio;

- A TV Senac São Paulo, devido a convênio com Sesc, passou a denominar-se Rede SescSenac de Televisão;
- Lançava-se o programa Alfabetizando Jovens e Adultos.
- Foi realizado o vestibular das Faculdades Senac unificado com a PUC-SP, oferecendo os cursos: Design de Moda, Bacharelado em Fotografia, Bacharelado em Hotelaria; Bacharelado em Fotografia, Bacharelado em *Design* Gráfico, Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em *Design* de Multimídia, Tecnologia em Gestão Ambiental, *Design* de Moda, Tecnologia em Hotelaria e Tecnologia em Turismo.

Década de 2000:

- Elaborou-se a Proposta Estratégica do Senac de São Paulo para a década 2001-2010;
- Foi criada a Educação Corporativa: cursos para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os funcionários;
- Instalou-se o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia em Águas de São Pedro e Campos do Jordão (2001);
- Foi criado o projeto Cidadão *on-line*: terminais de acesso gratuito à internet;
- Inaugurou-se o Centro Universitário Senac - Campus Santo Amaro (2004);
- Foi assinado do convênio com a escola de gastronomia francesa, *Institut Paul Bocuse* (2004);
- Houve reestruturação organizacional: as unidades especializadas passaram a operacionais; criaram-se as gerências de desenvolvimento e gerências operacionais (2004-2005).
- Ingressou na Pós-Graduação *stricto sensu* com o primeiro Mestrado em Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente e, em seguida, o mestrado em Moda, Cultura e Arte.

Vale ressaltar a concentração de esforços para a transformação das Faculdades Senac, faculdades isoladas, em Centro Universitário a partir de 2002.

A instituição adquiriu um terreno de 120.000 metros quadrados na região sul da capital paulista e iniciou a construção de sua maior obra: 226 salas de aula, 53 laboratórios, 14 ambientes pedagógicos para o ensino de Gastronomia, centro de convenções, centro esportivo, biblioteca de 6 mil metros quadrados, comportando um espaço braille para atender aos deficientes visuais, prédio administrativo, área de convivência com lanchonetes, banco, livraria, agência de viagens. Em 2004, inaugurou-se o complexo educacional com a presença de todas as Faculdades Senac, com exceção da Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro e Campos do Jordão, que continuaram suas atividades nas respectivas cidades. No mesmo ano, recebeu o credenciamento como Centro Universitário Senac, composto por três *campi*: Santo Amaro (São Paulo), Águas de São Pedro e Campos do Jordão, sendo esses dois últimos considerados Unidades Descentralizadas de Ensino.

Apesar de ser um Centro Universitário, conforme estudo no capítulo 1, que não tem a pesquisa como exigência, desde o início trabalhou com o tripé ensino, pesquisa e extensão, criando em sua estrutura organizacional três diretorias: Diretoria de Graduação, Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa e Diretoria de Extensão. A contratação de um terço do corpo docente mestres e/ou doutores e um terço de professores com dedicação integral e disponibilidade para atividades de pesquisa e/ou extensão também foram ações implementadas.

Em 2004, o Senac-SP firmou um convênio com o *Institut Paul Bocuse*, uma das mais renomadas instituições de ensino de Gastronomia do mundo. A parceria prevê a participação de alunos e egressos do Senac-SP nos cursos oferecidos pelo *Institut Paul Bocuse* na França, além de intercâmbio entre professores visando à troca de informação e à educação continuada dos docentes das duas instituições. Em 2005, seis alunos/egressos iniciaram o intercâmbio, participando de um curso de cozinha francesa por 5 meses. O intercâmbio entre os professores, ou

seja, a vinda de chefes franceses para o Brasil, assim como a ida de professores de prática do Senac-SP para o Instituto, está prevista para 2006.

Finalizando, apresenta-se a visão de futuro definida pelo Senac-SP:

Até 2010, o Senac São Paulo será reconhecido como referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária (SENAC, 2006).

Neste tópico, estudado o histórico da atuação do SENAC-SP, são enfatizadas as ações da área de Turismo e Hotelaria, em que a Gastronomia se insere. Assistiu-se à ampliação e diversificação da oferta de programas, passando dos cursos iniciais, preparatório para o comércio e ginásio comercial, ao ensino superior, aproximadamente 20 cursos de Graduação (Tecnologia e Bacharelado), mais de 50 cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e 2 Mestrados, reconhecidos pelo MEC/Capes.

A seguir, buscar-se-á conhecer o lócus de nossa pesquisa: o Senac de Águas de São Pedro, sua trajetória no ensino de Gastronomia e o curso Superior de Tecnologia em Gastronomia.

2.3 - O Senac de Águas de São Pedro e o ensino da Gastronomia

Nesse tópico, será estudada a história do ensino de Gastronomia no Senac de Águas de São Pedro, e tal estudo aprofundado no curso superior de Tecnologia em Gastronomia, lócus de atuação dos professores pesquisados.

Águas de São Pedro é considerado o menor município do Brasil, com 3,6 km² e uma população de, aproximadamente, 1.800 habitantes. Situa-se a sudoeste do Estado de São Paulo e a 192 km da Capital. Considerada

pelas Nações Unidas a cidade com um dos mais altos índices de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil, em 1991 conquistou a primeira posição e em 2000, a segunda (RANKBRASIL, 2006).

É neste pequeno município que se localiza o Centro Universitário Senac-*Campus Águas de São Pedro*. Apresentamos a seguir o histórico dessa Instituição.

Inaugurado em 1940 como hotel-cassino, o Grande Hotel São Pedro, situado em Águas de São Pedro, pertencia ao empresário Octávio de Moura Andrade e alguns sócios. Em 1946, o Presidente Dutra assinou um decreto extinguindo os cassinos e proibindo os jogos de azar no país. Após esse acontecimento, o Grande Hotel São Pedro passou por várias administrações e momentos de muita dificuldade e declínio, acabando nas mãos do Governo do Estado de São Paulo.

No ano de 1968, com o objetivo de desenvolver o setor turístico no Estado, o Governo de São Paulo criou o Fumest – Fomento de Urbanização e Melhoria das Estâncias. O Fumest tinha autonomia administrativa e financeira, e estava vinculado à Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo. Para promover o desenvolvimento turístico era imprescindível formar um quadro de profissionais para a área. Entretanto, diagnosticou-se que o Brasil não possuía nenhuma instituição que capacitasse profissionais especializados para a área de Turismo e Hotelaria. A imprensa noticiava a intenção do Governo de instalar uma escola de Hotelaria em Águas de São Pedro. O Grande Hotel São Pedro era o local ideal para sediar essa escola, pois se tratava de um empreendimento especialmente concebido com finalidades turísticas (Senac-SP, 1995, p. 79).

Em 3 de novembro de 1969, firmou-se um convênio entre o Governo do Estado e o SENAC-SP (...) um contrato de comodato de 30 anos de vigência (...) cedia ao SENAC-SP a administração do Grande Hotel São Pedro (SENAC-SP, 1995, p. 80).

Mais tarde, em 1986, o Governo do Estado doou, definitivamente, o hotel ao Senac-SP, sob a condição de permanecer um hotel-escola.

O Senac-SP tinha o compromisso de transformar o Grande Hotel São Pedro no primeiro hotel-escola da América Latina. Foi necessário investimento em reformas para adaptar o hotel às condições de funcionamento de um hotel-escola, visando à formação de profissionais para as áreas de Turismo e Hotelaria.

Os primeiros cursos oferecidos no hotel-escola surgiram em 1970: *Garçom-barman*, *Porteiro-recepcionista* e *Cozinheiro*. O curso de *Cozinheiro* durava um ano e o de *garçom-barman*, seis meses, ambos gratuitos, incluíam alojamento, refeições, uniforme e uma ajuda de custo.

O hotel oferecia um gabinete dentário para tratar dos alunos que, em geral vindos da Febem [Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor] de São Paulo, traziam não só problemas de saúde como também problemas para a população local que por muitos anos entendeu a clientela da escola do Hotel como um grupo de indesejáveis (CAMPOS, 2000, p. 79).

A profissão de *Cozinheiro* não gozava de prestígio, consequência de nossa história de ocupações urbanas onde essa profissão nunca existiu socialmente, não sendo, portanto, valorizada. Ela surgiu da força de trabalho dos escravos, resultando em um histórico de discriminação e baixa profissionalização. Ao contrário, na Europa, os *cozinheiros* e *padeiros* tiveram projeção e participação social; os chefes de cozinha eram muito respeitados. A burguesia da Europa pré-industrial estabeleceu-se com base nas artes e ofícios, em que filhos e agregados aprendiam o ofício, perpetuando assim o negócio. Com a ausência de profissionais gabaritados, os restaurantes finos no Brasil tinham que importar da Europa bons *cozinheiros*, para dar maior refinamento a seus serviços, pois a cozinha dos escravos era tosca, uma mistura dos costumes africanos e da cultura portuguesa (CAMPOS, 2000, p. 15 e 16).

Após alguns anos, esses alunos “indesejáveis” saídos da Febem deixaram de ser encaminhados ao hotel-escola. Desde então, os programas dos cursos de Cozinheiro e Garçom passaram por variados formatos e mudança no perfil dos alunos que os procuravam. Atualmente, o curso de Cozinheiro tem duração de seis meses e o de Garçom, três. Os alunos recebem gratuitamente as refeições, alojamento e uniforme. Os cursos continuam gratuitos e visam à inclusão de seus egressos no mercado de trabalho, Inimaginável em 1970, hoje é comum encontrar candidatos graduados na seleção desses cursos.

Na década de 1980, o Senac-SP enfrentou uma profunda crise financeira, reflexo da economia nacional, que impactava na receita compulsória recebida pela Instituição desde a fundação, e levou o Senac-SP a redirecionar suas ações, buscando a auto-sustentabilidade. Na área de Turismo e Hotelaria do Senac, a receita proveniente dos cursos não era compatível com os altos custos operacionais de manutenção da estrutura material e humana necessária, como a manutenção do hotel-escola e outros ambientes utilizados para as aulas. No documento intitulado 2º Plano Diretor de Turismo e Hotelaria 1990-2000 do Senac-SP constava essa questão:

(...) mesmo as escolas européias encontram dificuldades para manter seus padrões. Geralmente subsidiadas por Câmaras do Comércio (algo parecido com a receita compulsória do SENAC) essas escolas cobram em média SFr 22.000/aluno por ano para fazer face às suas despesas operacionais (CAMPOS, 2000, p. 107 e 108).

Esse quadro ficou agravado, ao levar-se em consideração que a grande maioria dos alunos que procurava os cursos operacionais tinha limitações financeiras.

Oferecer cursos de maior duração, que atraíssem segmentos melhor preparados, poderia ser uma possibilidade de mudança do perfil de algumas ocupações, como o cozinheiro e outros profissionais da área;

criar programas para uma clientela de alto poder aquisitivo, cobrar os cursos a preço de mercado e expandir para além do território nacional eram propostas do 2º Plano Diretor de Turismo e Hotelaria 1990-2000 do Senac-SP:

(...) é imprescindível que o papel hegemônico da organização na América Latina seja assumido em sua plenitude (...) é importante que os pré-requisitos para os seus alunos sejam mantidos e/ou elevados de acordo com as necessidades de cada programa (...) A receita compulsória do SENAC, legítima contribuição do Setor de Comércio e Serviços para a formação de mão-de-obra para suas empresas, deve servir como investimento a fundo perdido no que diz respeito à instalações e equipamentos. A operação deve ser custeada pelas receitas operacionais. Os cursos devem ser vendidos ao preço real de mercado (CAMPOS, 2000, p. 110).

O documento ressaltava a necessidade da criação de programas para formação de cozinheiros num grau mais elevado do existente curso Cozinheiro Básico:

A formação em nível gerencial, a formação de formadores e um curso pioneiro na América Latina para a formação de Cozinheiro-Técnico ou Cozinheiro-Chefe, deverão ser as grandes locomotivas dos programas distribuídos pelas Unidades Especializadas do DR-SP [Diretoria Regional-SP] (CAMPOS, 2000, p. 111).

É nesse contexto que, em 1994, o Senac-SP inicia em Águas de São Pedro o curso de qualificação profissional denominado Cozinheiro Chefe Internacional (CCI), em convênio com o *The Culinary Institute of America* (CIA), localizado nos Estados Unidos, uma das instituições de maior renome internacional no ensino de Gastronomia. O programa tinha duração de 17 meses e as turmas, matutinas e vespertinas, eram compostas por apenas 16 alunos em cada turno. A mensalidade custava aproximadamente 700 dólares americanos e os alunos, quase todos graduados, vinham de vários Estados do Brasil, havendo uma concentração maior do Estado de São Paulo, o que significava desembolsar, além da mensalidade, despesas como moradia, transporte e alimentação.

Esses fatos retratam claramente o atendimento às propostas do 2º Plano Diretor de Turismo e Hotelaria, quanto à característica do programa, ao perfil do aluno e à preocupação com a auto-sustentabilidade.

O convênio com a instituição americana durou até o ano de 2001, quando a valorização do dólar, somada ao alto custo operacional do curso, impossibilitaram a continuidade do programa nesse formato. Como vimos no capítulo 1, a metade do corpo docente era composta por professores da instituição americana, que viajavam dos Estados Unidos ao Brasil.

O curso Cozinheiro Chefe Internacional passou por reformulações em sua estrutura curricular, na duração e no corpo docente. Após essas mudanças, voltou a ser oferecido em setembro de 2002.

O ano de 2001 marcou o início do Senac-SP no ensino superior em Gastronomia. Por meio da então Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro, posteriormente Centro Universitário Senac – *Campus Águas de São Pedro*, foram oferecidas 40 vagas para o curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, com ingresso semestral, alternando-se entre os períodos vespertino e matutino, e com duração de 2 anos. O mesmo ocorreu na Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Campos do Jordão, diferindo-se apenas no número de vagas, 30. Em julho de 2002, as vagas foram aumentadas para 50 e 40, em Águas de São Pedro e Campos do Jordão, respectivamente. Vale ressaltar que esse foi o primeiro curso em nível de **Tecnologia** em Gastronomia a ser oferecido no país.

O curso recebeu autorização da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) para funcionar. A carga horária total era de 2300 horas/aulas (h/a), já inclusas as 400 horas de estágio supervisionado.

Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia
Estrutura Curricular janeiro/2001 a junho/2004:

1º Período

Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
Introdução à Economia	20	
Equipamentos e Segurança	60	
Microbiologia de Alimentos	60	
Higiene de Alimentos	40	
Nutrição	80	
Estrutura e Funcionamento de Cozinha	20	
Sociologia do Trabalho	20	
Terminologia Gastronômica	20	
História da Gastronomia	20	
Desenvolvimento de Habilidades Básicas de Cozinha		100
Preparo de Carnes e Aves		60
Total	340	160

2º Período

Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
Matemática Aplicada à Gastronomia	40	
Psicologia Organizacional	40	
Compras e Estocagem	60	
Tecnologia da Informação	40	
Legislação Aplicada	20	
Preparo de Peixes e Frutos do Mar		60
Cozinha Fria		80
Cozinha Quente		80
Cozinha Clássica (Francesa/Italiana)		80
Total	200	300

3º Período

Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
Custos de Gastronomia	60	
<i>Marketing</i> de Serviços Gastronômicos	60	
Organização de Banquetes e Eventos	40	
Cozinha Asiática		80
Cozinha Internacional Contemporânea		80
Cozinha das Américas		80
Confeitaria e Doceria		100
Total	160	340

4º Período

Disciplinas	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
Gestão Empreendedora	60	
Planejamento Físico de Instalações	40	
Enologia	60	
Prática Profissional	40	
Café da Manhã e Lanches		60
Panificação		60
Cozinha Brasileira		80
Total	200	200

Na estrutura curricular acima, das 1900 h/a do curso, 900 eram de disciplinas “teóricas”, ou seja, disciplinas das diversas áreas do conhecimento, dadas em salas de aula convencionais, e 1000, disciplinas “práticas”, ministradas em laboratórios de cozinha, ambientes especialmente projetados para o desenvolvimento de aulas que envolviam a produção de alimentos. As disciplinas práticas constituem o recorte de nosso estudo.

As disciplinas práticas estão destacadas em negrito na estrutura curricular apresentada. Essas disciplinas eram realizadas nos laboratórios de cozinha, sob a orientação de um professor que, em geral, era um chefe de cozinha, ou seja, um profissional do mercado de trabalho. Lembrando que o primeiro curso superior de Gastronomia foi oferecido pela Univali-SC em 1999, com duração de 7 semestres, significa que em 2001, quando iniciou o curso no Senac, não tínhamos no país nenhum profissional formado em Gastronomia. Conseqüentemente, era impossível encontrar professores de prática graduados em Gastronomia no Brasil. Ora, quem então lecionaria essas aulas práticas de cozinha, tais como as Habilidades Básicas de Cozinha, a Confeitaria, a Cozinha Asiática? Os mais indicados seriam os professores graduados em outras áreas do conhecimento, com experiência profissional em Gastronomia e formados em cursos de qualificação profissional, como o Cozinheiro Chefe Internacional ou em instituições no Exterior; portanto, a primeira dificuldade encontrada foi a composição do corpo docente. Era uma tarefa árdua encontrar professores com esse perfil. Diante das características peculiares da situação, algumas disciplinas práticas contaram com a participação de chefes de cozinha sem titulação e um professor titulado em áreas afins, como a Nutrição, a Ciência de Alimentos e a Engenharia de Alimentos.

O curso de Gastronomia do Senac de Águas de São Pedro foi o primeiro curso de Tecnologia reconhecido no Brasil, pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), um ano após a formatura da primeira turma, em novembro de 2003.

No processo de reconhecimento foi apresentada uma nova proposta de estrutura curricular, que passou a vigorar a partir da 8ª turma:

Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia

Estrutura curricular a partir de agosto de 2004:

Período	Carga Horária
1º Período	
Tipologia de Empreendimentos de Hospitalidade Ênfase em Serviços de Alimentação	54
Microbiologia e Higiene dos Alimentos	72
História da Gastronomia	36
Legislação e Segurança do Trabalho em Serviços de Alimentação	36
Serviço de Sala e Bar	36
Sociologia	36
Habilidades de Cozinha	210
Subtotal hora/aula	480

Período	Carga Horária
2º Período	
Cozinhas Fria, Clássicas e Confeitaria Básica	216
Princípios Básicos de Nutrição	54
Metodologia da Pesquisa	36
Filosofia	36
Gestão de Pessoas	36
Gestão de Equipamentos, Utensílios e Matéria-Prima	54
Fundamentos de Administração de Empresas	48
Subtotal hora/aula	480

Período	Carga Horária
3º Período	
Cozinhas Européia, Mediterrânea, Asiática e das Américas	216
<i>Marketing</i> em Serviços de Alimentação	72
Eventos	54
Iniciação à Enologia	48
Controles e Custos em Gastronomia	54
Planejamento de Cardápio	36
Subtotal hora/aula	480

Período	Carga Horária
4º Período	
Gestão Financeira em Serviços de Alimentação	54
Metodologia de Projeto	72
Noções de Planejamento Físico em Serviços de Alimentação	54
Gestão Empreendedora	66
Aperfeiçoamento em Confeitaria e Doçaria	72
Panificação	72
Cozinha Brasileira	90
Subtotal hora/aula	480
Estágio Supervisionado – Hora/Aula	360
TOTAL GERAL – hora/aula	2280

Tanto na primeira como na segunda estrutura curricular, as aulas práticas de cozinha representavam, aproximadamente, a metade da carga horária do curso.

Da estrutura curricular antiga para a nova, podemos destacar como principais alterações:

- inclusão da disciplina de Tipologia de Empreendimentos: para compreensão da área de Gastronomia, tipos de empreendimentos e suas concepções, mercado de trabalho e tendências;
- inclusão da disciplina de Laboratório de Sala e Bar: o aluno passa a ter o conhecimento sobre a organização do trabalho no restaurante e bar (arrumação de mesa, tipos de serviço, equipamentos e utensílios específicos, funções dos profissionais);
- inclusão das disciplinas de Filosofia, Metodologia da Pesquisa e Sociologia: disciplinas que passaram a compor o "núcleo básico", oferecidas para todos os alunos do Centro Universitário Senac;
- inclusão e/ou ampliação de carga horária de disciplinas da área de administração: Gestão de Pessoas, Fundamentos de Administração de Empresas, Marketing, Gestão Financeira e Gestão Empreendedora;
- divisão da disciplina de Confeitaria: oferecer os conhecimentos básicos de Confeitaria no 2º período e desenvolver técnicas e produções mais sofisticadas no último período. Antes, toda a carga horária ficava concentrada no 3º período;
- nova disciplina, Habilidades de Cozinha: o conhecimento das antigas disciplinas Habilidades Básicas de Cozinha, Preparo de Carnes e Aves, Preparo de Peixes e Frutos do Mar e Cozinha Quente passam a compor o conteúdo da disciplina Habilidades de Cozinha. Com a experiência dos professores em sua prática docente, e discussões nas reuniões pedagógicas, a nova proposta buscava integrar conhecimentos antes fragmentados. Por exemplo: na disciplina de Preparo de Carnes e Aves, o aluno aprendia a desossar um frango, mas só na disciplina de Habilidades Básicas de Cozinha aprendia como prepará-lo. A nova disciplina propõe um aprendizado crescente, de técnicas mais simples para as mais complexas, e contextualizadas, ou seja, quando chegar o momento de aprender a desossar o frango, ele também aprenderá os principais cortes, sua anatomia, a terminologia, a forma de aproveitamento, os métodos de

cozinhão (como grelhar ou como preparar um fundo). Ao final da disciplina, no 1º semestre do curso, o aluno prepara uma refeição completa e, unindo os conhecimentos da disciplina de Laboratório de Sala e Bar, também organiza e executa o serviço de sala.

A partir do reconhecimento do curso em 2003, a nova estrutura curricular passou a vigorar para a turma iniciante em agosto de 2004, mesmo ano em que a Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro passou a denominar-se Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro, por ocasião do credenciamento do Centro Universitário Senac. É em tal modelo de curso e instituição que os professores de prática investigados atuam.

Nesse item, foi exposta a trajetória do ensino de Gastronomia no Senac em Águas de São Pedro, desde o oferecimento do curso de Cozinheiro, passando pelo curso de Cozinheiro Chefe Internacional, até o curso superior de Tecnologia em Gastronomia, objeto de nosso estudo. No próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa que envolveu alunos e professores de prática do referido curso.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA: QUE SABERES OS PROFESSORES DE PRÁTICA MOBILIZAM PARA ENSINAR?

Saber e sabor são palavras derivadas de um mesmo radical latino (*sapere*, 'ter gosto') (CARNEIRO, 2003, p. 5).

Considerando o objetivo desta pesquisa - conhecer que saberes os professores de prática mobilizam para ensinar - neste capítulo serão apresentadas as concepções de saberes docentes propostas por Tardif, o procedimento metodológico da pesquisa e a análise das entrevistas.

Conforme argumentado, no capítulo 1, a formação inicial dos professores se dá a partir do ingresso à Universidade, ou seja, ocorre no ensino superior. A formação inicial, entendida dessa maneira, desconsidera a aprendizagem anterior à Graduação, aquela que se passa nos bancos escolares desde a infância. Tardif (2002) afirma que essa "imersão" no local de seu futuro trabalho é também é formadora, pois:

(...) leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (...) muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2002, p. 20).

Assim como o saber da vivência escolar deixa marcas na constituição do professor, o autor aponta para a existência de outros saberes, pois acredita que o saber dos professores é "plural, compósito, heterogêneo". A crença acontece porque, no exercício da profissão, o professor envolve "conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos" que não viria apenas da formação inicial, mas de "fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente". Na tentativa de compreender essa pluralidade, o autor propõe um modelo de análise "construído a partir de categorias dos

próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 18).

Tomando esse modelo como categoria de análise para a presente pesquisa, apresenta-se a classificação dos saberes propostos por TARDIF (2002), o qual argumenta que a formação do professor não se restringe à sua formação acadêmica, mas se constitui num “pluralismo epistemológico” dos saberes dos professores, por intermédio de um modelo de análise baseado na origem social e cujos atributos compreendem:

- saberes pessoais dos professores, adquiridos por meio da família, do ambiente de vida, a educação no sentido lato;
- saberes provenientes da formação escolar anterior , adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados;
- saberes provenientes da formação profissional para o magistério, por meio de estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc;
- saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquirida por meio da prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares (TARDIF, 2002, p. 62 e 63).

Seria um erro entender esses saberes e sua relação com o trabalho docente segundo o “modelo aplicacionista da racionalidade técnica (...) no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação”, comumente utilizado na concepção de modelos de formação de professores (TARDIF, 2002, p. 65).

Os saberes docentes, quando vistos dessa forma, parecem ser fundamentalmente caracterizados pelo “polimorfismo do raciocínio”, ou seja, “pelo uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e

de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nos quais o ator está concretamente envolvido juntamente com (...) os alunos” (GEORGE, 1997 apud TARDIF, 2002, p. 66).

Esse “polimorfismo do raciocínio” revela que, durante a prática docente,

(...) os saberes do professor são, a **um só tempo**, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irreduzíveis a uma racionalidade única, como por exemplo a da ciência empírica ou a da lógica binária clássica (TARDIF, 2003, p. 66, grifo nosso)

Consideramos essa abordagem “simplificadora”, pois dá a impressão de que todos os saberes são contemporâneos uns dos outros e imóveis, e encontram-se igualmente dispostos na memória do professor, ou seja, no momento da ação, o professor buscaria os saberes necessários em seu “reservatório de conhecimentos”. Essa abordagem não considera as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo da carreira. O desenvolvimento do saber profissional está associado às suas “fontes e lugares de aquisição”, como também aos seus “momentos e fases de construção”. Os saberes docentes têm valores e utilidades em maior ou menor grau de importância, dependendo da situação e dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano de seu trabalho, que são “únicos e instáveis” (TARDIF, 2002, p. 65-68).

Conhecidas as categorias de análise que fundamentam esse estudo, são expostos, a seguir, os procedimentos metodológicos que envolveram a pesquisa e a análise dos dados, com base nos saberes docentes propostos por Tardif (2002).

3.1 - A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos

Nesse tópico, apresentam-se os caminhos percorridos por tal pesquisa.

No curso de Gastronomia, havia professores de prática titulados e não titulados, devido ao fato de ser este o primeiro curso superior em nível de Tecnologia oferecido no Brasil. Este fato levou à curiosidade de tentar identificar os melhores professores, do ponto de vista dos alunos, para então chegar ao objetivo da pesquisa: conhecer **que saberes os professores de prática, que não têm formação específica para docência, mobilizam para ensinar**. A hipótese, baseada na idéia de que para ser professor é preciso titulação, seria a de que os professores titulados fossem eleitos os melhores.

Na presente pesquisa, toma-se como objeto de estudo o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro.

Para sua realização, foi necessário formular uma pergunta para tentar identificar, do ponto de vista dos alunos, os melhores professores de prática. Do universo de, aproximadamente, 193 alunos, divididos nos 4 períodos, optou-se pela escolha dos que estavam concluindo o curso, a 5ª turma de Gastronomia, com 53 alunos, pois já haviam conhecido todos os professores de prática do programa.

Em dezembro de 2004, no penúltimo dia de aula do curso, a pesquisadora foi até a sala de aula e solicitou aos alunos que respondessem, por escrito, a seguinte pergunta: *“Você está finalizando o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e durante os últimos dois anos teve a oportunidade de conviver com diversos professores. Dentre os professores*

de **aulas práticas** você poderia destacar dois que considera como **bons professores**? Justifique a sua escolha”.

Foi dado um tempo para os alunos responderem e entregarem suas respostas à pesquisadora. De toda a turma, foram recebidas 46 respostas, ou seja, 87% da classe e 24% do curso.

Os questionários foram tabulados quantitativamente, resultando:

Professor	Votos
A	33
B	20
C	19
D	8
E	3
F	3
G	2
H	1
I	1
J	1
K	0
L	0
Total	90

Deveríamos ter 92 votos, entretanto 2 votos foram anulados, pois um aluno elegeu um professor que não lecionou para essa turma e outro, por não especificar o nome do professor.

As justificativas das escolhas, dados qualitativos, também foram registradas.

A dispersão das escolhas dos alunos pode ser entendida porque a idéia de **bom professor** é “valorativa, depende do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor” (CUNHA, 1989, p. 53). Acredita-se que o resultado da pesquisa reflete a opinião de parte da comunidade acadêmica: alunos e professores.

Dos doze professores de prática que lecionaram para essa turma, 7 eram titulados e 5, não titulados. Os professores mais votados, A, B e C, negaram a hipótese levantada anteriormente: os três eram professores não titulados.

A pesquisa prosseguiu no mês de dezembro de 2004, com a realização de uma entrevista semi-estruturada, “procurando dar liberdade à manifestação dos respondentes” e “captar ao máximo a fala” (CUNHA, 1989, p. 54) dos dois professores mais votados, A e B, separadamente. A pesquisadora explicou o motivo da entrevista e da pesquisa, e obteve a anuência dos professores. Por meio das entrevistas buscou-se conhecer a trajetória de vida e sua constituição como professores.

As entrevistas foram transcritas em sua forma literal, preservando-se possíveis erros de concordância característicos de pessoas estrangeiras.

Com fundamento no estudo da bibliografia pesquisada, e tomando como categorias de análise a classificação dos saberes docentes propostos por Tardif, elaborou-se a análise das entrevistas.

A seguir, são apresentados os dois professores que, na escolha dos alunos, representam bons professores de Prática de Gastronomia:

Professor A: brasileiro, 29 anos, solteiro, professor no Senac de Águas de São Pedro e Campos do Jordão desde 2002, professor de Francês e Italiano desde 2002, cursando Bacharelado em Administração de

Empresas. Formado em *Diplôme de formation et de perfectionnement gastronomique, L'École Lenôtre, Plaisir, França* (2001); *Diploma del Programma Professionale di Cucina, Scuola di Arte Culinaria Cordon Bleu, Florença, Itália* (2000); *Certificat de Connaissance de Vin – Basic, Le Cordon Bleu, Paris, França* (2000); Medicina (incompleto), *Università degli Studi di Firenze, Firenze, Itália* (1996-1999); em Paris trabalhou no *I Golosi* (restaurante italiano), *Le Pré-Catelan* (restaurante francês) e no conceituado *Ladurée Pâtisserie* no *Champs Elysée*.

Professor B: natural de *Concord, Massachusettes* (EUA), 40 anos, casado, professor no Senac de Águas de São Pedro desde 1995 e consultor (implantou diversos restaurantes no Brasil), cursando o curso superior de Tecnologia em Turismo. Serviu o exército americano como Cozinheiro na Alemanha Ocidental (1983 a 1985); graduou-se em *Associates Degree of Occupational Studies* pelo *The Culinary Institute of America, Hyde Park, New York, EUA* (1990), correspondente ao curso de Tecnologia no Brasil; 15 anos de experiência profissional como Cozinheiro e Chefe de Cozinha em hotéis e restaurantes em Boston, Nova Iorque e Califórnia (EUA); proprietário de restaurante (1996 a 2000).

Apresentados os entrevistados, investigar-se-á que saberes esses professores de prática mobilizam para ensinar, esperando contribuir para a reflexão e a formação de futuros professores de Gastronomia:

caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre a qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo (TARDIF, 2002, p. 54).

Tomando os saberes docentes construídos em sua “prática cotidiana” e na “experiência de vida”, como categorias de análise dessa pesquisa, apresenta-se no próximo tópico a análise das entrevistas.

3.2 - Análise dos Dados

Para analisar os depoimentos dos professores, serão utilizadas as categorias propostas por Tardif anteriormente citadas.

3.2.1 - Saberes pessoais dos professores adquiridos por meio da família, do ambiente de vida, a educação no sentido lato:

“Minha **mãe** sempre fez questão que a gente comesse bem e comesse as comidas que a gente gostasse. Minha **avó** (...) acordava de manhã e fazia massa em casa, massa caseira (...) quando minha avó faleceu, eu já tinha onze anos, ou seja, era muito novo ainda, mas mesmo assim eu **aprendi muita coisa com ela** desde acho que uns sete, oito anos eu já entrava na cozinha, ajudava minha avó a fazer as coisas e eu **queria saber** como que fazia, principalmente os pontos mais delicados das preparações, e ela ia me passando alguns segredos da cozinha” (Professor A, grifos nossos).

“existia **em mim** uma **presença** muito grande **da parte doce** que, eu acredito, **tenha vindo da minha avó**, porque ela era ótima doceira, ela tinha uma confeitaria também na época, e os doces ela preparava de maneira muito precisa e também os pontos, ela tentou me passar também alguma coisa desse tipo e ficou **talvez registrado na minha memória** durante esses dez anos que eu não trabalhei na Gastronomia, mas acabou ficando registrado de alguma forma, e quando eu **voltei a estudar** essa parte de Confeitaria, vi que eu **tinha muita facilidade** pra isso” (Professor A, grifos nossos).

A lembrança da família, associada ao aprendizado da Gastronomia, desde a tenra idade - “aprendi muita coisa com ela”, “registrado na minha

memória” - confirma os saberes pessoais dos professores adquiridos na família, como propões Tardif (2002).

“Na minha casa **eu fazia comida direto**, sempre fiz comida, mesmo quando eu morava com a minha mãe (...) eu ia buscar meu carro, trazia os produtos e fazia comida e tentava sempre **testar coisas novas**, produtos novos, enfim, eu era muito **curioso** nesse aspecto” (Professor A, grifos nossos).

“eu nunca tinha pensado em fazer gastronomia na vida (...) eu pretendia fazer Medicina (...) acabei não passando no vestibular [no Brasil] e como eu tenho a cidadania italiana, eu morava com a minha irmã aqui e ela também gostava muito da Itália, a gente decidiu **mudar pra Itália** no ano seguinte (...) Eu cheguei na Itália e inicialmente a minha idéia era fazer **Medicina**. Eu prestei vestibular **na Itália** e passei naquele ano mesmo. Comecei a cursar a faculdade e acabei fazendo três anos” (professor A, grifos nossos).

“Na **Itália** tem uma **presença** muito **forte** de toda essa (...) **parte gastronômica** faz parte realmente da vida da dos italianos (...) é um **convívio** de final de semana, das famílias também, eles estão sempre preocupados em melhores ingredientes, na melhor forma de preparação desses ingredientes, ou seja, tudo aquilo, mesmo eu fazendo uma faculdade, **eu passava por pessoas e conhecidos** que sempre falavam assim ‘olha esse molho tá muito bom, olha esse tomate como que tá fresco, saboroso’, ‘essas ervas frescas’, sempre uma **busca muito grande do frescor dos ingredientes**, mas isso **começou a intensificar** na minha pessoa” (Professor A, grifos nossos).

“fui trabalhar numa agência imobiliária (...) o meu chefe (...) tinha uma casa no interior da Toscana e nos finais de semana a gente ia pra lá buscar mussarela de búfala fresca, azeites de oliva, sabe, então **começou a crescer** cada vez mais esse **interesse pela gastronomia**” (Professor A, grifos nossos).

“Eu sempre teve **interesse de falar outras línguas**, desde segundo grau, (...) **estudei** um pouquinho de **francês**, **na Alemanha** estudei um pouquinho de **alemão**, voltei pros Estados Unidos estudei mais alemão, estudei mais francês, aí depois fiquei fluente (...) fiz **muitas viagens** para o **Canadá**” (Professor B, grifos nossos).

Ambos os professores tiveram vivência em outros países, contribuindo para a assimilação de suas culturas e o entendimento da Gastronomia inserida nesse contexto. Vemos no depoimento abaixo como essas experiências contribuíram no momento da aula:

“Cozinha italiana (...) é uma disciplina mais de conhecimento cultural e dos ingredientes (...) então a minha linha principal vai se fundamentar nas diversas regiões da Itália e na cultura italiana porque a cultura italiana ela é dividida em regiões (...) eu tento passar pro aluno essa diferença (...) eu morei no país então eu tento passar primeiro a mentalidade italiana pra depois a gente entrar na parte gastronômica que é reflexo da mentalidade (...) a própria geografia da Itália (...) na parte norte da Itália tem mais planícies então tem (...) criação de gado (...) encontrar mais derivados de creme de leite, queijos (...) na parte sul (...) tem uma costa muito retalhada (...) então a base da comida do sul são os peixes, além dos legumes mediterrâneos que o clima é mais favorável pra esse tipo de plantação, berinjelas, abobrinhas, abóboras (...) Isso é um fator importante que tem que ser passado porque existe uma lógica na gastronomia (...) existe um fator regional, um fator cultural (...) eu tive uma vivência na área isso já me ajudou demais (...) eu falo italiano também, eu me inseri muito bem na cultura italiana e isso eu consigo passar pros alunos. E também consegui passar pra eles essa lógica de ingredientes e tudo o mais porque daí o aprendizado vai ficar mais fácil” (Professor A, grifos nossos).

Da experiência no exército americano o professor B registrou um aprendizado sobre avaliação que, mais tarde, transportou para a sala de aula:

“Trabalhei como cozinheiro no exército americano (...) nesse período... eu tive oportunidade de conhecer as olimpíadas culinárias que acontecem de quatro em quatro anos (...) Eu acho que foi nesse momento que eu descobri que era uma carreira legítima (...) ninguém considerou como profissão (...) no exército fiz um curso rapidinho de gerenciamento de pessoas... então eles falaram sobre avaliação de funcionários, eles me ensinaram que toda vez que você avalia alguém, você deve falar coisas positivas (...) e também áreas que eles têm que melhorar para manter a pessoa interessada, estimulada. Não pode sempre falar só coisas negativas” (Professor B, grifos nossos).

“Sempre tenta **colocar** na cabeça dele [aluno] ou informá-lo **coisas que ele fez correto**, que ele deve manter, deve repetir e outras **áreas que ele pode melhorar**” (Professor B, grifos nossos).

Diante desses depoimentos consideramos que os saberes pessoais dos professores adquiridos por meio da família e do ambiente de vida, de fato foram incorporados pelos professores e, como pudemos constatar, vemos refletidos nas suas práticas docentes.

3.2.2 - Saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados (em docência).

“na **segundo grau**, eu gostava mais er... eu **lembrava muito os professores** da parte da ciências, matemática, também de literatura, sempre gostava muito da parte de literatura, mas **não sei se eu ficava analisando o jeito que eles davam aula** naquela época” (Professor B, grifos nossos).

Apesar de o professor apresentar dúvidas - “não sei se eu ficava analisando o jeito que eles davam aula” - sobre a influência dos professores do segundo grau, segundo Tardif (2002) os saberes provenientes da socialização escolar são fortemente marcados por “referenciais de ordem temporal”:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau (TARDIF, 2002, p. 67).

Constatações dessa natureza são confirmadas ao longo das entrevistas quando os professores pesquisados, ao recordarem-se de seus professores de Gastronomia, demonstraram sinais de “imitação”, aprendizagem ou lembranças marcantes da atuação de seus mestres.

Serão considerados como estudos “pós-secundários não especializados” em docência os cursos de Gastronomia que ambos realizaram:

“minha irmã falou assim: ‘porque que você não faz um **curso de Gastronomia**, você **gosta tanto** e **sempre preparou as comidas** em casa’, às vezes eu convidava os amigos pra ir comer em casa e eu fui atrás do curso e eu me interessei bastante, eu fiz esses **seis meses de curso** lá no **Cordon Bleu da Itália** e foi aí que realmente eu **descobri** que a **Gastronomia** era uma coisa que **fazia parte da minha vida** (...) terminei o curso, depois **fui fazer** alguns **outros cursos** (...) e depois eu acabei decidindo ir pra França” (Professor A, grifos nossos).

“fui pra **Paris** e acabei **fazendo o Lenôtre** (...) no *Lenôtre* [uma das melhores escolas de Gastronomia do mundo] foi uma coisa mais **profissional** (...) em escala de produção maior, voltada pra **qualidade de produção** (...) eram **técnicas mais elaboradas** (...) prestar muita **atenção** no que a gente tava fazendo (...) **aprendeu** toda a parte clássica da **cozinha francesa** (...) Esse curso era **intensivo**, começava de **manhã** e acabava **à noite** (...) durante nove meses entre cursos e estágios (...) Eu acabei fazendo **estágio** em **restaurante** duas estrelas *Michelin* (...) que é ligado à escola [*Lenôtre*] (...) eu entrei em contato realmente com restaurante de grande porte e de **altíssima qualidade** de produto e de preparação (...) na cozinha quente (...) depois fui procurar outra coisa (...) consegui emprego em um **restaurante italiano** em Paris (...) Eu já tinha passado por uma grande **experiência de cinco anos na Itália** e eu queria **absorver mais a cultura francesa** (...) passei numa **confeitaria** no *Champs Elisées*, que é **uma das melhores de Paris**, que é a *Ladurée* (...) foi o lugar que eu **mais trabalhei** e onde eu **mais aprendi** na parte de **Confeitaria**. Eu passei por vários turnos também além de vários setores, essa confeitaria trabalhava 24 horas (...) **depois que você sabe fazer uma receita** aí você **passa a cada vez melhorar** (...) Quer dizer, depois do **estágio de aprendizagem**, saber o procedimento real de uma receita, você **passa** para um outro **estágio de analisar** realmente. Eu tenho uma visão muito crítica em relação a isso, (...) eu **observo** bastante, se a massa tá indo bem (...) porque que um dia ela fica mais enrugada (...) eu **acho que essa observação é muito importante na nossa área**, a gente começar a **detectar as falhas** e começar a **detectar o porquê** de não ter dado certo” (Professor A, grifos nossos).

“Eu encontrei **alguns professores** que às vezes **contavam** algumas **histórias** e engraçado que essas poucas histórias que os professores contavam **ficam registradas** (...) **passar** uma **experiência de vida** talvez seja uma **lembrança mais forte** do que simplesmente a gente fazer um receituário e **explicar como que a receita é...** porque são **emoções** que **a gente passa pros alunos** e **eles também se interessam** por isso. Uma vez eu comentei que o **perfil da Gastronomia e dos alunos** é de **sensações** realmente. Que a gastronomia lida com **sentidos primitivos** que é o **palato, olfato,...** (...) A gente vê isso muitas vezes quando a gente faz um *buffet* [degustação da produção dos alunos aberta ao público] (...) eles **têm um retorno imediato do público**, o público já volta e fala assim ‘Nossa! **Que delícia!**’ de repente começam a comer tudo o que a pessoa fez e acaba (...) isso é **muito gratificante** pra quem tá fazendo porque ele percebe que ele conseguiu passar sensações pra pessoa, não simplesmente um prazer, sei lá. ...são...são **prazeres mais íntimos**, mais... **sensações mais primitivas** realmente, **mais fortes**. Então a gastronomia tem uma ligação muito forte com isso e **eu acho que a gente tem que trabalhar isso na gastronomia** também. Realmente **passar** essas **sensações** em todos os sentidos: na **apresentação do prato**, nas **diferenças de textura**, nas **cores**, visualmente também tem uma apresentação que pode **despertar alguma coisa**” (Professor A, grifos nossos).

“É **tão legal** às vezes quando a gente começa a **falar** porque eu tive muitas **experiências** (...) isso parece que fica mais **palpável pro aluno**, ele começa a ver que realmente tem uma lógica e aquela receita **tem um sentido** (...) a **atenção** deles **muda** porque eles ficam querendo saber realmente a experiência que você teve e **essa parte emocional** também **é forte nos alunos de gastronomia**” (Professor A, grifos nossos).

A fala do professor sobre as “sensações” e os sentidos primitivos remetem-nos à definição de Gastronomia dada por Bolaffi (2000):

a mais nobre das artes exatamente porque apela, solicita e estimula todos os sentidos humanos, inclusive a visão, o tato e a audição, e não apenas olfato e paladar como supõem os espíritos mais simplórios (p.17).

A formação em Gastronomia do professor A deu-se em instituições de renome internacional, como o *Lenôtre* e *Cordon Bleu*, que, somado ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades práticas oriundas da

experiência profissional, constituiu-se nos “saberes provenientes da formação escolar anterior”. O domínio de tais conhecimentos e técnicas foi significativo para o bom desempenho de sua prática docente apontado pelos alunos. O mesmo se deu com o professor B:

“Eu **trabalhei** em vários **restaurantes** também com o **objetivo de estudar no CIA** – *The Culinary Institute of America*, em Nova York, que é cotada como uma das **melhores escolas culinárias do mundo**” (Professor B, grifos nossos).

“Comecei a **planejar** para ser **cozinheiro, não** que foi minha **primeira opção** como carreira, mas **tinha que fazer alguma coisa**, eu já tava nesse meio, **curtindo** também, **gostando** desse tipo de trabalho porque nunca tinha sido apresentado para mim. Então eu trabalhei alguns anos, mais uns dois anos e poucos e **comecei a estudar no CIA** (...) em 87.” (Professor B, grifos nossos).

“**entrei no CIA** em 87 (...) é um curso de **dois anos** [CIA], tem um **estágio** no meio, eu fiz um estagio prolongado de um ano, mais pra economizar dinheiro porque a escola é **muito caro** (...) acabei me **formando em 90** (...) comecei a **trabalhar** com uma mineiro num **restaurante brasileiro** em Boston aí eu comecei a **estudar a cultura brasileira**, comecei a fazer alguns amigos e também comecei a **estudar a língua portuguesa**” (Professor B, grifos nossos).

No relato do professor B, a formação em Gastronomia aconteceu também em uma das “melhores escolas culinárias do mundo”; o conhecimento adquirido tanto tecnicamente, no plano da produção culinária, como na imagem dos seus professores e suas práticas docentes, está presente em várias falas observadas nos relatos sobre planejamento de aula, avaliação, entre outros.

“**Eu vi** os outros **professores fazendo lá no CIA** (...) **no Brasil eu reparei** que é muito mais **eficaz** do que qualquer outro tipo de prova escrita é quando você senta com o aluno e você **faz uma avaliação de cara a cara com o aluno** (...) conversa bastante franca, eu tento me **comunicar de uma maneira bem neutro, bem objetivo, eu tento fazer um jogo aberto pro aluno**, eu falo: ‘Olha, você tem esses **pontos positivos**, e também você tem **esse lado** que você **tem que melhorar**’ (...) é um **ferramenta muito eficaz** para **melhorar o comportamento do aluno**, parece que eles têm muito **mais valor na conversa** franca do

professor **do que qualquer tipo de prova que você pode colocar no papel.** Então eu já **vi uns resultados maravilhoso** (...) e também **eu peço pra aluno faz a mesma coisa comigo,** da minha aula, **sei que eu posso melhorar** e também **o que ele gostou da minha aula**" (Professor B, grifos nossos).

Verificamos que os saberes adquiridos na trajetória "pré-profissional" auxiliam na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que são mobilizados posteriormente na prática docente. "Uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida (...) de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação" (RAYMOND et alii, 1993 apud TARDIF, 2002, p. 69). Encontramos alguns exemplos que confirmam essa teoria nos depoimentos: "eu vi os outros professores fazendo lá no CIA", "eu encontrei alguns professores que (...) contavam algumas histórias e engraçado que essas poucas histórias (...) ficam registradas", "eu mais trabalhei (...) eu mais aprendi".

3.2.3 – Saberes provenientes da formação profissional para o magistério, por meio de estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc.

Como é sabido, os professores pesquisados não têm formação acadêmica para o magistério, como é o caso da licenciatura. Entretanto, identificamos a participação do professor B em alguns cursos ligados à Educação que, mesmo de curta duração, deixaram registros importantes na sua constituição docente e contribuíram para a sua prática docente:

"quando eu tava estudando **Engenharia** [não concluiu] eu fiz um **curso** (...) um semestre, um curso de **Psicologia aplicada a ensino,** que eu **achei fascinante,** muito mais fascinante do que os outros cursos de engenharia (...) eu adorava aquela lógica, matemática ou ciência o que for, mas era sempre uma coisa muito seca. Então, **o que me interessou mais,** de todos os cursos que eu tava fazendo era de Psicologia de ensino, então não sei, eu **acho que foi**

plantado uma semente naquela época.” (Professor B, grifos nossos).

“É, uma coisa que eu **aprendi** eu acho que foi num **PDE** [Programa de Desenvolvimento Docente oferecido pelo SENAC-SP] e também numa **palestra** (...), eu sempre tento **começar com o objetivo maior da aula** (...) tenho que começar desde o início ver quais são os **passos** necessários, vai **construindo esse conhecimento prático porque** na cozinha, **no aprendizagem prático, é um construção**, então **tudo que a gente usa num dia tem que ser reforçado no dia seguinte**. Então a gente começa com alguns tijolos e aos poucos vai construindo a casinha, então também é uma coisa que eu **reparei** que **repetição** é **muito importante** para aprender algum **habilidade prática**. (...) **vejo tudo o que eu tenho que passar** e coloco numa **seqüência lógica** que vai construindo o conhecimento do aluno de maneira mais lógica possível, eu **tento enfiar o máximo possível** alguns **repetições** que podem ocorrer” (Professor B, grifos nossos).

“a **primeira vez** que eu **assisti aula como tradutor**, o que me **impressionou** mais foi a **rapidez da evolução do aluno**, porque os últimas vezes que eu tava envolvido nesse processo eu era aluno, então como aluno você não consegue enxergar isso, eu acho muito difícil pra aluno entender quanto que ele □o aprendendo. Então eu **fiquei espantado**... os primeiros turmas porque...nossa eles **aprenderam muito rápido. Agora eu consigo** dentro de **um mês ensinar** uma **pessoa a cozinhar**, de início saber nada, zero, até aprender todos os métodos de cocção e colocando refeição pronto em cima de uma mesa. Er... **mas para avaliar isso** eu... eu er... eu já **participei em vários PDE's** er...eu sempre teve um **nervosismo sobre avaliação**, porque eu **não sabia se minha critéria** era er... **válido ou não**, mas acho que no... **no último PDE** eu... eu achei muito **gratificante** porque falaram que **intuição** também é uma critéria você pode usar a intuição. Às vezes o **professor nem consegue explicar** o que ele □o pensando, porque □o bom, porque não □o bom, a gente mexe muito **com qualidade do produto** que o **aluno □o produzindo**. Às vezes você nem bem consegue entender **porque essa qualidade** eu **tento verbalizar** isso o máximo possível er... maioria das vezes você acaba **criando novo linguagem** para descrever o ... **resultados sensoriais** que muitos vezes **não tem uma palavra direto**, você acaba emprestando palavras de outras áreas para descrever um cheiro, um sensação na boca ou um sensação tátil então é uma coisa meio misterioso nesse sentido porque... o ... o **resultado não é tão mensurável**

como no na... ciência, então acaba ficando er... ficava para mim uma coisa muito...meio **nebuloso, difícil de entender... de colocar no papel** (...) Então **recentemente** eu o muito **mais confortável** por minha jeito de avaliar”

“**Outra técnica que eu aprendi...** chega num momento que eu paro de avaliar o aluno, eu **peço que aluno se avalie** pra tentar **desenvolver** também esse **senso crítico** ou auto-crítico no aluno, pra ele começar a se avaliar e procurar seus próprios defeitos” (Professor B, grifos nossos).

Percebe-se, na fala do professor B, que havia algumas dúvidas angustiantes a respeito da avaliação: “nervosismo sobre avaliação”, “não sabia se meu critério era válido ou não”. O professor, que se encontrava solitário na busca por respostas, sente-se aliviado após a participação de um curso de desenvolvimento para docentes. A discussão com os pares, fundamentada no conhecimento pedagógico construído e mediada por um professor durante o curso, proporcionou a reflexão e a abertura para novas práticas.

Dessa forma, verificamos que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério (por meio de estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc.) são relevantes para a prática docente e se fazem presentes na constituição do professor.

Na última categoria de análise, encontram-se mais relatos sobre o tema avaliação e como os professores efetuam essa prática.

3.2.4 - Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquirida por meio da prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.

Para facilitar o entendimento das aulas práticas, faz-se necessário um esclarecimento: estas aulas são ministradas em dias seguidos,

concentrados, até que se cumpra a carga horária da disciplina e, em cada dia, são ministradas 6 h/a. Exemplificando: se uma disciplina tiver 60 h/a, será dada em 10 dias letivos corridos.

Os professores costumam utilizar a primeira hora da aula para exposição “teórica” do que será trabalhado no dia, em sala de aula convencional, fazendo apontamentos como: terminologia culinária, história, influências geográficas, climáticas, religiosas, culturais, etc sobre determinada produção culinária ou região, explicação do receituário, técnicas envolvidas. Após essa “aula teórica” como os docentes comumente identificam esse momento, os alunos deslocam-se para o laboratório de cozinha para a produção dos alimentos e posterior degustação e limpeza. Vale esclarecer também que as aulas práticas acontecem com aproximadamente metade do número de alunos da turma.

“em fevereiro de 2002 eu comecei lecionar [no Tecnólogo em Gastronomia do Senac] (...) no meu **primeiro dia de aula** eu tava **super-nervoso** porque eu nunca tinha entrado na frente de trinta alunos e feito uma aula de seis horas (...) eu **não sabia** muito bem como **administrar** esse **tempo**, se eu ia conseguir falar tudo o que eu queria na sala de aula, ou se ia ficar uma coisa muito **corrida**, ou **sem lógica nenhuma**, eu fiquei muito preocupado com isso. Mas uma coisa que me **ajudou** muito foi o **conhecimento real da disciplina, eu sabia...** aquela disciplina que eu tava lecionando eu sabia, **eu tinha conhecimento**” (Professor A, grifos nossos).

No depoimento do professor A, vemos a ansiedade: “super-nervoso” no primeiro dia de aula, comportamento previsível para um professor iniciante que detém o domínio do conhecimento específico da disciplina, “eu sabia”, “eu tinha conhecimento”, mas que não tem igual relação no lado pedagógico e, além disso, não ter convivido com os alunos antes da primeira aula. O desconhecimento de conceitos como planejamento de aula e administração do tempo, temas de estudo da formação de professores, estão presentes nas falas: “eu não sabia muito bem como

administrar esse tempo”, “se eu ia conseguir falar tudo o que eu queria na sala de aula”, “se ia ficar uma coisa muito corrida, ou sem lógica nenhuma”.

O professor B não demonstrou apreensão no relato da sua “primeira aula”, talvez devido ao fato de estar inserido na turma, imerso no curso, ambientado com a estrutura física do laboratório de cozinha, além do domínio do conteúdo e já ter assistido outras aulas com os professores do convênio CIA:

“acho que na segunda turma [do Cozinheiro Chefe Internacional] teve **alguns matérias** que eu dava aula mesmo, por exemplo: eu **trabalhava num açougue judaico nos Estados Unidos**, logo depois que eu cheguei **aqui** comecei fazer **estágio em açougue**. Pras primeiras turmas eu **comecei dar aula de cortes de carnes** (...) dar uma aula **de controles** (...) **de açougue** e cada vez eu foi assumindo cada vez mais assuntos (...) então comecei dar **aula de habilidades básicas, garde manger** [cozinha fria] (...) **cozinha quente**” (Professor B, grifos nossos).

O professor A relata outra experiência sobre a administração do tempo em uma aula prática:

“eu estava dando uma **aula de cozinha italiana** e comecei indo devagar nesse assunto e a gente ficou **três horas na aula teórica** mas mesmo assim eu **achei importante** eu ficar falando e passando esses conceitos. Eu falei assim: “Não tem importância que hoje a gente não vai produzir o que tava previsto, os **alunos tão interessados**, e se eles tão interessados significa que a **aula tá sendo produtiva** (...) a **dificuldade do tempo tem**, mas a gente tem que **saber analisar o que realmente é importante** pra passar pros alunos e de repente se o **conteúdo** foi muito **pouco** ou se a **aula** nossa foi muito **corrida**” (Professor A, grifos nossos).

O professor, por meio de sua prática docente, vai construindo intuitivamente - “achei importante” - seu conhecimento pedagógico - “saber analisar o que realmente é importante” - baseado na expectativa de corresponder aos alunos - “alunos tão [estão] interessados”. A reflexão sobre a prática docente - “conteúdo foi pouco”, “a aula nossa foi muito

corrida” - vai dando pistas ao professor de como planejar sua próxima aula, de como melhorá-la.

“Eu **já tinha dado aulas** de outras coisas, tinha dado aula de **línguas** em outros lugares, mas nunca na parte prática de gastronomia. O **ato de lecionar** acho que, **fundamentalmente**, é a **mesma coisa**, seja na área de **línguas ou de gastronomia**, ou prática. Eu **fundamento** muito as minhas **aulas** no **respeito**, não só nas aulas, mas os **meus relacionamentos** com as pessoas (...) Eu acho que isso é um dos **segredos** de dar aula: (...) **respeitar a pessoa e as limitações dela** (...) talvez as pessoas gostem da aula, da maneira com que eu dê a aula por causa disso, eu **não forço a barra** de ninguém, eu **mostro** que a pessoa precisa aprender **porque** se ela se tornar um cozinheiro, ou um chef, quanto **mais conhecimento** ela tiver vai ser **melhor** pra ela, mesmo que seja uma área que ela não goste tanto. Eu tenho algumas áreas que eu não gosto, mas eu também aprendi a fazer” (Professor A, grifos nossos).

O professor, ao afirmar “fundamento muito as minhas aulas no respeito, não só nas aulas, mas os meus relacionamentos com as pessoas”, confirma as pesquisas sobre os saberes profissionais que dizem serem eles raramente saberes formalizados, objetivados, mas “fortemente personalizados”, ou seja, são apropriados, incorporados e subjetivados, não dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, resultado do trabalho docente. (CARTER, 1990 apud TARDIF, 2002, p. 265). Por essa razão, ao serem questionados sobre suas competências profissionais, os professores, na maioria das vezes, falam primeiro de sua personalidade, suas habilidades e talentos, como fatores importantes de êxito em seu trabalho.

Tardif (2002) estabelece uma relação entre autoridade e respeito. Para o autor, a autoridade reside justamente no “respeito”, sem coerção, que o professor impõe aos alunos. A autoridade está relacionada ao papel que o professor desempenha, à missão que a escola lhe confere, e à sua personalidade, ao seu carisma.

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é

aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles (TARDIF, 2002, p. 140).

Podemos dizer que esses valores pessoais são elementos fundamentais para o exercício da profissão, uma vez que o professor é uma referência para o aluno, um exemplo, não apenas para o aprendizado de conhecimentos e habilidades, mas também de suas atitudes. Essa "referência" fica claramente exposta no depoimento do professor B abaixo:

"Eu sei que tem vários **alunos** que já se **formaram aqui**, que diz, que pensam, na **hora de resolver um problema**, eu... eu já pensava desse jeito também, na hora de resolver um problema, **como que o professor faria isso**, como que ele resolveria, e aí **você acaba sendo aquele referência para o resto da vida do aluno**" (Professor B, grifos nossos).

Os saberes docentes não se restringem ao domínio do conhecimento, saber-saber ou saber-fazer, mas também ao saber-ser, expressos nos depoimentos "sábio em (...) relações interpessoais", "tranqüilidade", "equilíbrio", "modelo", "exemplo", "referência para o resto da vida do aluno".

Os professores A e B também tiveram "professores-referências" com os quais apreenderam saberes:

"uma **pessoa** que foi **importante** até no **começo da minha carreira** como docente foi o David [nome fictício; professor do *CIA* que lecionou no SENAC] (...) eu **fiquei três meses** mais ou menos **em contato** com o David, **traduzindo as aulas dele** (...) ele tem uma experiência muito grande de lecionar, de professor, e ele é uma pessoa muito competente também, **ele acabou me passando muita coisa** e eu **observava** muito a **maneira** com que **ele fazia as aulas** e ... **acho que muita coisa eu tirei dele**, muitas dinâmicas que eu aplico ainda hoje eu tirei dele. Tirei, não, eu **adaptei pra minha pessoa** (...) ele falava assim: `é bom você **manter** sempre uma **distância entre professor e aluno** porque pode ocorrer uma confusão aí de relacionamento e na realidade aqui você tá desenvolvendo um **papel** que é de **docente**, fora daqui você desenvolve outro papel que não é o de docente, talvez de

amigo'. Isso eu acho uma coisa muito importante também, eu acredito nisso (...) Ele também **respeitava** muito os **alunos** e as **dúvidas dos alunos** que muitas vezes **podem parecer** inocentes ou dúvidas **bobas** assim mas é porque realmente a pessoa nunca entrou em contato com aquilo, ela não sabe (...) **a gente precisa respeitar (...) ele me marcou** nesse início de carreira" (Professor A, grifos nossos).

"Em janeiro de 95 eu já **veio pra Brasil** pra começar o trabalho com o **primeiro curso de cozinheiro chefe** [Curso Cozinheiro Chefe Internacional oferecido pelo SENAC de Águas de São Pedro em convênio com o CIA] (...) O que eles precisavam mais no início era tradutor, **tradutor técnico** que entendia a linguagem da cozinha e também com vontade para aprender o português técnico também da cozinha. Então eu **traduzi os primeiros três ou quatro anos** eu traduzi os professores que vieram lá do CIA, (...) **mais de trinta professores** lá do CIA que deram aula aqui que eu traduzia. Muito tempo eu traduzia para o David [nome fictício](...) e teve mais um *chef... masterchef, high masterchef*, foram os dois que vieram para cá, mas maioria dos *chefs*, formação deles, alguns tinha formação superior ou bacharel, muitos poucos, não é tão comum nos Estados Unidos, mas no CIA agora está sendo cada vez mais exigido um bacharel pelo menos ou mestrado (...) Foi um **grande período de aprendizagem** para mim pra **aprender como dar aula** porque eu **acompanhava** esses *chefs*, eu tinha que montar toda a infra-estrutura das aulas, fazer as compras, receber as mercadorias, a parte da disciplina também na aula era minha responsabilidade, toda a parte da infra-estrutura, além disso eu precisava traduzir simultaneamente, que no início foi difícil mas eu acabei aprendendo muito rápido. Ao longo desse período, foi **uns cinco anos** que eu fiquei **traduzindo**, não todos os dias, mas quase todos os dias, então eu **aprendi muito como dar aula prática com pessoas que são muito bons nessa área** (...) é um **leque de estilos de ensino** bastante grande, inclusive teve um professor que eu sempre **lembro** que ele dava aula, **todo dia ele dava aula num ponto da sala diferente**, às vezes o aluno tinha que virar a cadeira pra olhar pra ele. E...**no última aula ele tava dando aula em cima dum...duma escada** (risos) só para deixar os alunos meia desequilibrada **pra criar mais interesse**, mas esse foi um período que eu aprendi muito como dar aula, principalmente aula prática, então eu **aprendi muito como controlar o tempo**, como **controlar a matéria prima**, er... tem que **ler a capacidade dos alunos** em parte de lição prática, que mais, mas também para **ler as necessidades de cada aluno**, e **atender** essas

necessidades porque **são** todas **diferentes**" (Professor B, grifos nossos).

"Um [chef e professor do *CIA*] que eu **gostava muito** era o John [nome fictício] (...) uma pessoa **muito gentil, muito educado**, sempre me **deu muito apoio**, ele com certeza... o David [nome fictício] deu oportunidade porque eu trabalhava muito com ele, ele já tem **formação superior em educação** e também ele **trabalhou vinte anos na universidade de Alaska como professor**, então **eu aprendi muito com ele**, apesar que eu **não acho a técnica dele de ensino tão perfeito**, mas como ensino prática é super eficaz, ele se **concentra** muito mais **na modificação de comportamento** das pessoas dentro de hábitos do que qualquer outra coisa, que... realmente que vai, como dizer, salvar a pessoa ou vai...er... esses **hábitos** vai manter a pessoa pela resto da profissão, coisa que você não esquece, você **aprende na carne mesmo**, não é uma coisa intelectual que você aprende, mas **são hábitos físicos mesmo**" (Professor B, grifos nossos).

Observa-se que o professor aprendeu a lecionar ao lado de bons professores, não como um observador passivo, mas como alguém que interagia com a turma e com o próprio professor. Nas universidades americanas e canadenses tem havido esforços para se implantar novos dispositivos para formação de professores, entre eles, considerar que "os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores" (TARDIF, 2002, p. 240). No caso específico dos professores investigados, esses saberes apreendidos no exercício da profissão com bons professores, constituíram-se numa das mais importantes referências para a docência dos professores pesquisados:

"E tudo **o que eu faço hoje** em dia é **baseado em cima daqueles anos de aprendizagem**, aqueles cinco anos de tradução e de... de começar a dar as aulas. Então tudo o que eu faço hoje em dia **eu uso como referência aquele período**, aquele que me **influenciou muito**" (Professor B, grifos nossos).

Da referência dos bons professores às diferenças de cultura e necessidade de adaptações, vemos nos depoimentos abaixo como se deu o percurso da “imitação” para uma prática “autônoma”:

“[planejar uma aula prática] é um **construção que eu fui aprendendo** que, no **início**, eu **imitava** muito que eu já vi que dava certo e aos poucos eu **fui modificando**. No início fui até um pouquinho **medroso** pra **mexer nesse sistema** porque eu **aprendi com os professores** que eu achava como, por exemplo, com os **magos**, né, então eu achava que meio era **meio sagrado** esse... essa estrutura” (Professor B, grifos nossos).

“eu **comecei a dar aula** de gastronomia, **curso superior**, e nos adaptamos (...) tudo o que eu aprendi nesses cinco anos traduzindo, nós tínhamos desde dezesseis alunos, e quando começou a gastronomia pulou para cinquenta. A gente dividia as turmas vinte cinco cada turma, então teve esse **adaptação** também do **método**, do **espaço físico**, a carga horária era quase a mesma coisa mas **sempre teve esses adaptações**” (Professor B, grifos nossos).

O professor B, em seu início de carreira, “imitava” o modelo de aula aprendido com base no referencial de professores considerados “magos” e “sagrados”. Tardif (2002) elucida esse comportamento:

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a situações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experiências que reivindica (DUBAR, 1992; 1994 apud TARDIF, 2002, 68).

Somente a partir do exercício da profissão docente o professor “medroso” torna-se mais seguro, ao articular o conhecimento adquirido com os professores “magos” e as diferenças e dificuldades encontradas nas aulas; dessa forma, consegue romper com o modelo de aula aprendido, passando a planejá-la com base em suas próprias experiências e reflexões e na troca de experiências com seus pares, no contexto no qual encontra-se inserido.

“mas **sentindo a diferença aqui no Brasil**, algumas coisas que não prestava por causa de **diferenças culturais** que

simplesmente não têm aqui no Brasil e outras coisas que adaptava, a gente **adaptava** pra situação melhor aqui no Brasil, por causa de matéria prima ou própria cultura brasileira. Então **hoje em dia** eu tenho uma **maneira diferente (...)** **pra planejar minhas aulas (...)** também todo aquele apoio teórica é muito importante porque no **início da aula é teórica** depois a gente vai direto pra cozinha, então eles têm que **aprender a teoria e imediatamente aplique na prática pra ver o resultado**" (Professor B, grifos nossos).

"Quando o curso [Cozinheiro Chefe Internacional] iniciou foi implantado o curso do CIA aqui no Brasil, basicamente foi traduzido tudo, **foi implantado do jeito que existia lá**, com muitos poucos modificações, que é **mesmo curso que eu fiz**, então eu **usei como referência o curso que eu já fiz**. Só que aqui **no Brasil** o curso **modificou** tanto em dez anos que eu tenho que **buscar outra referência**, eu tento usar aquela mesma curso que eu fiz, mas muitas áreas, em muitos momentos, não é mais adequado. A gente tá... **em vez de usar alguma coisa que já tá pronto a gente tá começando a criar o nosso próprio**" (Professor B, grifos nossos).

O professor A oferece maiores detalhes de como elabora suas aulas:

"[planejamento da aula] **depende** muito **do curso** que eu tô lecionando (...) **Confeitaria**, como se trata de uma **disciplina muito técnica (...)** a minha **linha mestra é a diferença de técnicas**, usar a maior quantidade possível dessas técnicas (...) **começo** obviamente **das técnicas mais simples** pra **depois** entrar nas técnicas **mais avançadas**" (Professor A, grifos nossos).

"[ensinando o ponto de fio] eu uso bastante **pontos de referência mais simples**, que muito provavelmente os alunos já passaram. Então por exemplo o ponto de calda, a ...às vezes eu falo assim: "Olha, vocês vão fazer uma calda de água e açúcar, e... água e açúcar todo mundo já entrou em contato, **todo mundo já misturou água e açúcar**. Vocês vão a... aquecer essa calda e a partir do momento que essa calda ficar **transparente**, que é uma **palavra que todo mundo já conhece**, o açúcar vai estar dissolvido. Depois disso vocês vão continuar no fogo até levantar por exemplo uma colher de pau ou uma espátula e esse...essa calda escorrer formando um fio, se... essa calda escorrer formando um fio continuo a gente tá em ponto de fio" (Professor A, grifos nossos).

Nota-se, no depoimento acima, a utilização de “pontos de referência mais simples” a partir do conhecimento que o aluno traz - “todo mundo já misturou água e açúcar”, “transparente (...) palavra que todo mundo já conhece”.

“Agora quando realmente a pessoa **não entende** a gente vai na prática e **faz uma demonstração**, eu falo: o ponto é esse. Porque **tem gente que é mais prático** realmente e ele só... só acredita vendo (risos) ele só vai...**só vendo mesmo que ele vai memorizar**, ele tem uma memória muito mais visual do que compreensiva” (Professor A, grifos nossos).

Ao dominar um conteúdo, o professor encontra maneiras diferentes de ensinar - “uma demonstração”, “eu falo: *o ponto é esse*” - considerando a dificuldade de abstração de alguns alunos - “só vendo mesmo que ele vai memorizar”, “tem uma memória muito mais visual do que compreensiva”. Mesmo assim, nem sempre os alunos acertam “o ponto da calda”, “a coloração de um bolo”; o erro na aula prática do professor A é trabalhado de maneira positiva, aprendendo-se com ele, traçando parâmetros de comparação, construindo com o aluno a sua memória visual, olfativa, entre outras, ou seja, a memória sensorial:

“eu trabalho com esse **erro** também e muitas vezes eu mostro, er... **não punindo** o aluno mas er... fazendo uma discussão no final da aula eu faço um **comentário** final (...) coloco todas as produções em uma mesa (...) eu começo com os **pontos positivos** (...) ‘Olha, uma ótima cocção, uma ótima coloração de bolo’ (...) depois eu passo pra...pra outros...**outros exemplos** (...) ‘tá muito queimado, aquele tá muito claro’ (...) eu pego vários pontos não só um, não... não vou punir uma pessoa só, er... no caso eu **tento generalizar** e fazer com que esse **erro fique** da forma mais **sutil** possível (...) e às vezes eu **tomo cuidado** também com alguns alunos que **erram sempre**, não pegar sempre o erro deles (risos) que acontece também” (Professor A, grifos nossos).

As dificuldades encontradas no cotidiano da prática docente são trabalhadas distintamente pelos professores:

“**Difícilmente eu troco** [com os pares] porque... (risos) não sei se é muito positivo porque **talvez fosse até mais fácil**

(...) é mais uma...é uma questão de... de eu conseguir **analisar e conseguir** achar uma **solução** pra isso (...) Eu quando tenho um **problema pessoal**, acabo refletindo e **tentando solucionar por mim mesmo** (...) não sei se isso é egocentrismo, sei lá, mas...(risos) eu não...eu **sempre fui assim** na minha vida, então até **nas minhas aulas acaba refletindo** dessa forma” (Professor A, grifos nossos).

Mais uma vez, a personalidade do professor se reflete na sua prática docente - “quando tenho um problema pessoal, acabo refletindo e tentando solucionar por mim mesmo”, “Difícilmente eu troco [com os pares]”, “até nas minhas aulas acaba refletindo dessa forma”. Esse comportamento introspectivo, observador, reflexivo e analítico, por outro lado, mostra-se positivo quando se trata de perceber as sutilezas que rondam a sala de aula:

“Às vezes os **alunos** dão muita **sugestão**, acho que a **troca com o aluno** é muito proveitosa porque **eles mesmos dizem o que eles precisam**, às vezes não verbalmente, mas eles er... falam: “Ah *chef*, não tem mais alguma coisa pra fazer?” ou “Nossa *chef*, tá pesado hoje a produção!”. Então é... esse **retorno** do próprio aluno **se a gente prestar atenção no que eles estão falando** a gente também consegue... **eles dão a solução pra gente**, eles dão a solução que a gente precisa tomar ou que caminho precisa ser feito (Professor A, grifos nossos).

Cada grupo de alunos é único e apresenta uma dinâmica de trabalho que solicita do professor uma interação diferente, uma proposta de trabalho coerente com as características e necessidades desse grupo. A experiência docente do professor A permite a assimilação desse conhecimento.

“Mas existem **perfis** também, tem... **tem sala de aula que é mais prática, tem sala de aula que é mais teórica** (...) tem que **tatear** no início pra ver o que realmente eles tão a fim de ouvir, o que ele tão querendo...**qual o interesse maior deles** e eu tento que fazer isso também nas aulas. Mas logo nos **primeiros dias** a gente já **detecta** um pouco a sala de aula (...) é um **exercício constante**, acho que é sempre um exercício, todo dia... e .. não pode... a gente não pode ser monótono, **não pode cair na monotonia** e falar assim: “não, **meu padrão de ensino é esse**” “não, não tem regra” mesmo porque **tudo muda**, a sociedade muda, os alunos mudam, as gerações mudam e os interessem

mudam, então a gente tem que tar em **constante atualização**" (Professor A, grifos nossos).

O professor B apresenta uma atitude mais investigativa - "procuro o aluno", "faço pergunta pro aluno" - e socializadora - "pergunto pros professores" "poderia ter(...) um fórum, um bate-papo" - perante os desafios encontrados na trajetória profissional docente:

"eu sempre **procuro o diálogo** (...) **gosto de pensar e tentar resolver na minha cabeça** (...) tem as situações que também eu **procuro o aluno**, eu **faço pergunta pro aluno**, o que eles acham (...) pergunto pro... **colegas**, ou pros **professores** (...) às vezes até pra **coordenação** (...) **poderia ter**, sei lá, **um fórum**, bate-papo, um conversa, talvez um próprio conselho de professores com aluno (...) eu acho que **muita coisa pode ser resolvido dentro da própria sala de aula com as idéias dos alunos** (...). Eu acho que os alunos é um **grande recurso** que a gente pode aproveitar melhor" (Professor B, grifos nossos).

"eu **gostaria de assistir aula de todos os professores** (...) nesse semestre teve o professor X, ele ficou duas semanas na minha aula, assistindo direto, **pra ele entender melhor** (...) ele aplicar na contabilidade ou matemática, mas adequado" (Professor B, grifos nossos).

A reflexão do professor B - "gosto de pensar e tentar resolver na minha cabeça" - e a visão dos alunos, como atores importantes na resolução dos problemas educacionais que confrontam, são compartilhadas pelo professor A.

No quesito "avaliação", os valores pessoais do professor A, apontados anteriormente, novamente se revelam nas falas "respeito com os colegas", "respeito aos horários de trabalho", "respeito em relação ao docente":

"eu tento sempre fazer **três tipos de avaliação** (...) todo dia eu **analiso a produção** daquela pessoa (...) a outra parte (...) é a parte de **profissionalismo** (...) **respeito** com os colegas (...) **respeito** aos horários de trabalho (...) **respeito** com a higiene (...) **respeito** em relação ao docente (...) por último (...) uma **prova teórica ou uma prova prática** (...) A prova teórica eu tento colocar o

máximo possível das informações que foram discutidas na parte teórica pra ver também se essa pessoa também tem uma capacidade de **fixação dos conceitos** (...) uma **prova prática** pra ver se ele tem essa **habilidade** em desenvolver a receita que foi feita durante a sala de aula (...) a **avaliação** realmente **não é muito fácil de fazer** mas eu acho que a gente tem que se **fundamentar no que a gente tá se propondo a fazer** (...) A gente tem que ver os pontos importantes dentro daquela aula (...) pra **avaliar** esses **pontos importantes**" (Professor A, grifos nossos).

"a gente **procura ver** [avaliação dos alunos] o ... **habilidades** que a pessoa tem, **prática**, né, **comportamento**, até o próprio andar do aluno, o jeito que ele anda na cozinha sempre procurando... **aparência pessoal**, bastante pesado também a parte de **segurança**, o jeito que ele se... **interage** com os outros alunos, e quando o aluno individualmente tem que entregar algum tipo de produção a gente procura ver a **organização da praça** que o aluno tem ou se ele **aplicou as técnicas corretamente**, e sempre a gente tem que ver aqueles... a **avaliação sensorial** do produto que ele entregou, aí **você consegue descobrir muita coisa que ele fez ao longo do tempo** (...) é um **conhecimento que foi construído** do meu parte que **tem muita coisa que é aquela memória olfato**, aquela **memória degustativa** que tendo contato com isso todo dia é uma coisa muito fácil de manter, se eu tivesse afastado (...) seria muito difícil de resgatar isso, que é uma coisa que você **tem que ter contato constante para manter afinado**. E também tem que sempre estar avaliando, às vezes eu me acho o chato, (risos) porque **meu trabalho é para achar defeitos**, mas às vezes eu **não consigo achar**, você acaba dando uma **avaliação melhor** para o aluno, mas é um.... nesses momentos é **muito gratificante**" (Professor B, grifos nossos).

"eu acho que eu **tenho que melhorar** muito nas minhas **avaliações escritas**. Não sei se er... porque eles acabam sendo aquela coisa meio **ensino bancário**, eu peço que eles **devolvem** aquele **conhecimento** que já passei pra eles (...) tenho que melhorar com mais criatividade, mas eu não... eu **não tô achando um jeito de fazer isso ainda**, eu tô... eu tô meio travado nessa parte de... de avaliação escrita" (Professor B, grifos nossos).

"[avaliação escrita] acho que é mais pra **estimular a reflexão** no aluno e também pra **medir** er... **como** é que **tá organizado** esses processos **na cabeça** do aluno (...) meu **maior preocupação** é essa pra... pra que **aluno** tá fazendo esse **processo antecipado antes de entrar na**

parte prática, é enquanto que na prática tá valendo seu próprio trabalho, mas principalmente **no final avaliou o que ele tinha feito e como que ele pode melhorar**, o que ele pode fazer diferentemente. Então, **meu objetivo na avaliação escrita é para entender** o processo incógnita do aluno, **como que tá se preparando a cabeça pra entrar na parte prática**, então acho que eles têm que ser **complementares** esses dois níveis de conhecimento” (Professor B, grifos nossos).

Os professores demonstram dificuldade em elaborar uma avaliação - “não é muito fácil de fazer”, “tenho que melhorar muito nas minhas avaliações escritas”. Mas consideram importante “fundamentar no que a gente tá se propondo a fazer (...) A gente tem que ver os pontos importantes dentro daquela aula (...) pra avaliar esses pontos importantes”, ou seja, partir dos objetivos do seu planejamento para a disciplina; entender o esquema cognitivo que o aluno elabora, visando o planejamento de suas atividades antes de executar a prática - “como é que tá organizado esses processos na cabeça do aluno”, “como que tá se preparando a cabeça pra entrar na parte prática”. O conhecimento pedagógico construído academicamente poderia contribuir no esclarecimento de dúvidas, possibilitando percorrer novos caminhos.

As dúvidas, as dificuldades encontradas, as limitações, não impedem os professores de exercerem suas profissões com satisfação:

“eu **adoro** dar aulas (...) é uma profissão que eu **gosto muito** porque tá dentro do meu perfil também er.. **passar os conhecimentos**, as minhas **experiências** (...) eu **gosto** de passar pras pessoas isso e **despertar interesse** nas pessoas (...) o **retorno do aluno** é muito **compensatório** e você saber que as pessoas estão aprendendo com aquilo que você ta ensinando ou de repente dizer: “Nossa prof. A, você mudou a minha vida porque eu nunca tinha imaginado que eu podia ser um confeitiro ou uma confeitira” (...) eu **gosto** dessa parte de **transmitir** o que eu já aprendi e fazer com que as **pessoas evoluam e descubram o que elas gostam** porque muitas vezes a gente demora muito tempo pra descobrir o que a gente gosta mas, **se a gente conseguir** er... não sei, **direcionar ou despertar** algum interesse maior que gratifique a vida da pessoa isso é **muito gratificante**” (Professor A, grifos nossos).

“eu **gosto muito** do meu trabalho, eu acho que não dá pra ficar muito rico mas é um trabalho **muito satisfatório**, você consegue **tocar** diretamente **na vida das pessoas** e fazer uma **referência positiva**, espero que sim, né” (Professor B, grifos nossos).

Os sentimentos de satisfação e prazer no exercício da profissão docente estão presentes nos relatos - “eu adoro”, “gosto muito”, “muito compensatório”, “muito satisfatório” - e ao perceber que o seu trabalho produz significado na vida dos alunos - “direcionar ou despertar algum interesse maior que gratifique a vida da pessoa”, “tocar diretamente na vida das pessoas”, “evoluam e descubram o que elas gostam”, ser uma “referência positiva”.

Para esses professores, tidos como bons professores de prática, ser professor é compreender o aluno, respeitá-lo e tornar-se uma referência positiva para toda a sua vida:

“[ser professor] É, **compreensão** dos alunos (...) **escutar** os alunos, **escutar** as dificuldades, **escutar** o que eles não tão conseguindo fazer (...) meu papel é **transmitir** essa informação, **passar** pro aluno um contexto, um conceito e... enfim, passar pra pessoa pro aluno conseguir **reproduzir** ou mesmo se **identificar** com aquilo que você ta querendo passar, então **compreender o aluno é fundamental**, compreender a dificuldade dele é fundamental, porque senão você não consegue passar nada, se você não tiver **aberto ao aluno**, ele conseqüentemente, dificilmente ele vai estar aberto a você também com mais dificuldade vai conseguir passar algum conceito” (Professor A, grifos nossos).

“tem que tentar ser **sábio** em todas as áreas, **relações interpessoais** (...) **conteúdo** (...) **assunto**. Eu acho que tem que também ser **sábio** naquele **conceito oriental, tranqüilidade**, tem que manter **equilíbrio**, aquela palavra **sábio** mas no sentido de... de **modelo**, (...) a **melhor maneira que você consegue ensinar** alguém é **através de exemplo** (...) Eu sei que tem vários **alunos** que já se **formaram aqui**, que diz, que pensam, na **hora de resolver um problema**, eu... eu já pensava desse jeito também, na hora de resolver um problema, **como que o professor faria isso**, como que ele resolveria, e aí **você**

acaba sendo aquele referência para o resto da vida do aluno” (Professor B, grifos nossos).

Para o desenvolvimento de futuros professores de Gastronomia, no entender do professor B, há que se ter muita paixão pela Gastronomia e pelo Brasil:

E **para ser um bom profissional, um bom professor (...)** eu acho que tem que manter o máximo possível de **paixão pela gastronomia** e também **paixão pela melhoramento do situação aqui no Brasil (...)** **Se a gente consegue fazer muitos mudanças pequenas o efeito vai ser uma coisa enorme,** mas é uma coisa que **vai demorar (...)** eu acho que tem que começar a **entender o máximo possível a área de gastronomia** pra ver como você vai melhorar isso, que área que você pode... (...) com paixão ao seu trabalho e também com paixão pra melhorar o que tem... o que temos aqui no Brasil, **a riqueza nós temos,** a questão é como a gente vai usar, de maneira sustentável” (Professor B, grifos nossos).

Nesse capítulo buscou-se conhecer e analisar como se constituíram os dois professores tidos pelos alunos como melhores mestres, a partir das categorias de análise propostas por Tardif.

Conclui-se que os saberes mobilizados por tais professores para ensinar têm sido adquiridos ao longo de suas vidas, compreendendo os saberes pessoais adquiridos por intermédio da família e do ambiente social, os saberes provenientes da formação escolar não especializada, os saberes da formação para o magistério e, principalmente, os saberes provenientes de sua própria prática pedagógica e do exercício da profissão docente, na escola, na sala de aula e com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendia-se, com esse estudo, conhecer que saberes os professores de prática que não têm formação específica para docência mobilizam para ensinar, visando contribuir para a reflexão e estudos da formação de professores de prática em Gastronomia, tendo em vista não haver identificado, no Brasil, nenhuma pesquisa a respeito de formação de professores de tal prática.

Partiu-se da hipótese de que, para ser professor, é preciso titulação. Foi realizada uma pesquisa com os alunos concluintes do curso superior de Tecnologia em Gastronomia do Senac de Águas de São Pedro, buscando identificar dois bons professores de prática. O resultado da pesquisa foi a escolha, pelos alunos, de professores não titulados, contrariando a hipótese. Tais professores foram entrevistados separadamente e relataram suas trajetórias de vida até a docência. Utilizaram-se, como categorias de análise das entrevistas, as concepções de saberes docentes propostas por Maurice Tardif, o qual argumenta que a formação docente não se limita à formação acadêmica.

Ao concluir esse estudo, percebeu-se que:

- os professores de prática investigados, tidos como bons professores, revelam que os saberes que mobilizam para ensinar são adquiridos ao longo da vida e originam-se de fontes diversas, como propõe Tardif (2002): saberes adquiridos com a família e no ambiente social, saberes da formação escolar não especializados, saberes da formação para o magistério e saberes adquiridos na própria prática pedagógica e com seus pares;

- os fatores relevantes para a formação do “bom professor” de prática em Gastronomia, tomando como base os dois professores pesquisados, e sem estabelecer generalizações, são:

- formação escolar em instituições que são referência no ensino de Gastronomia, pois o domínio da técnica culinária, o saber-fazer, mostra-se como condição imprescindível para a docência em cursos de Gastronomia;
- experiência profissional, em estabelecimentos comerciais de serviços de alimentação, para o aprimoramento de suas habilidades práticas e conhecimento de outros referenciais: estruturas físicas diferentes, pessoas diferentes, a busca pela qualidade do produto final, complexidade da realidade do profissional dessa área;
- experiência da profissão docente, que permite reflexão e aprimoramento da prática pedagógica e a experiência com seus pares;
- prazer pela profissão docente;
- viagens e/ou vivências em outros países, assimilação da cultura local, de sua história, de seus costumes, de sua culinária.

- a formação profissional em Gastronomia, se complementada com a formação específica para o magistério (licenciatura, mestrado, doutorado), poderia contribuir para a formação de um professor crítico e consciente de seu papel na construção de uma educação emancipadora;

- a Gastronomia, como curso superior, carrega a influência do modelo de universidade napoleônica da profissionalização;

- o curso superior de Tecnologia em Gastronomia pesquisado apresenta em seus currículos a dicotomia teoria-prática voltada à formação profissional, para atender ao mercado de trabalho, estando em consonância com as legislações educacionais vigentes “cursos de curta

duração que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho” (BRASIL, 2005);

- identifica-se o esforço do corpo docente em repensar a proposta pedagógica do curso coletivamente, buscando maior integração entre teoria e prática;

- o Senac, como instituição formadora, criada para oferecer cursos profissionalizantes ao comércio e serviço, reconhecida nacionalmente por esse trabalho, hoje, também no ensino superior, com a criação do centro universitário, encontra-se diante de um grande desafio, a construção de uma concepção de universidade pautada no tripé do ensino, pesquisa e extensão;

- a área de Gastronomia como ensino superior é recente (desde 1999) e está em crescimento no país necessitando de professores de prática titulados e com formação específica para a docência;

- há necessidade de aprofundar estudos sobre as necessidades formativas de professores de prática em Gastronomia, visando ao desenvolvimento de programas para a formação inicial e continuada desses professores.

A realização dessa pesquisa permitiu compreender que ter domínio de técnicas culinárias, conhecimento e experiência na área de Gastronomia, gostar do que se faz, vivenciar outras culturas e, principalmente, a própria experiência docente, são fatores que contribuem para a formação do bom professor; entretanto, se viessem acompanhadas de fundamentação teórica oriunda de estudos em programas de formação de professores (Licenciatura, Mestrado e Doutorado), da reflexão sistemática, contínua e coletiva das questões *por que, para que, para quem, o que e como se ensina e aprende?* Possibilitariam que o bom professor fosse ainda melhor, mais crítico e mais consciente de seu papel para a construção de uma educação emancipadora, visando contribuir para a transformação da sociedade.

“[para futuros professores de Gastronomia] eu acho importante que cada um tem que estar ligada ao seu ambiente e aprender o máximo possível em cada situação que você tá, porque não é só no mundo acadêmico que você aprende (...) tem que manter o máximo possível de **paixão pela gastronomia** e também **paixão pela melhoria do situação aqui no Brasil**” (Professor B, grifos nossos).

Considerando que a área de Gastronomia, como ensino superior, é relativamente nova no Brasil, há muitas possibilidades de continuidade desse trabalho: adentrar os laboratórios de cozinha e por meio da observação verificar como se materializa na prática, o discurso do professor, *o que eles fazem? Como eles fazem? Perceber as nuances nas falas dos alunos*; investigar a prática dos demais professores, titulados ou não, com mais ou menos experiência docente; investigar as diferenças de práticas pedagógicas no ensino de Gastronomia empregadas pelas instituições de renome na França e Estados Unidos, estabelecendo uma comparação com o Brasil; investigar como se dá a formação de professores de Gastronomia em outros países; fazer uma pesquisa com os egressos dos cursos que, atualmente, lecionam Gastronomia e como realizam essa prática; propor um programa para formação de professores de prática em Gastronomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: A Academia, 1998.

ALGRANTI, Marcia. **Pequeno dicionário da gula**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOLAFFI, Gabriel. **A saga da comida**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1937.

_____. Ministério da Educação. **Edudatabrasil**: sistemas de estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Busca de curso**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm>. Acesso em: 17 jan. 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Cursos de graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=2&id=108&Itemid=420>>. Acesso em: 17 jan. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Cursos seqüenciais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=3&id=103&Itemid=295>>. Acesso em: 18 jan. 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **IES**: organização administrativa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=1&id=88&Itemid=292>>. Acesso em: 15 jan. 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **IES**: quanto à formação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=598&Itemid=292>>. Acesso em: 15 jan. 2006e.

CAMPOS, José Ruy Veloso. **A evolução da educação profissional em hotelaria no Brasil**: o caso SENAC de São Paulo como referência na área. 2000. 141 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 83-97.

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

CHEF2CHEF-Culinary Portal. **Top culinary schools: Ranking list part 1**. Disponível em: <<http://chef2chef.net/rank/schools.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. 2ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em questão).

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

EICHENBERG, Fernando. Prazeres da mesa e do aprendizado. Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 set. 2004. **Caderno Sinapse**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u922.shtml>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

FRANCO, Arivaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. 2ª ed.rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

GOMENSORO, Maria Lucia. **Pequeno dicionário de gastronomia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KRAUSE, Wendhausen Krause. **Educação superior em Gastronomia no Brasil: da necessidade ao projeto pedagógico do curso da Univali**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Centro de Educação Superior de Balneário Camboriú, Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2001.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

LEAL, Maria Leonor de Macedo Soares. **A história da gastronomia**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. [et.al.] **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (outros autores: Elói Barreto José Cosma, Naidison Baptista)
LUFT, Celso Pedro. **Novo guia ortográfico**. 31ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2002.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão**: uma associação contraditória. 1996. 231 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MAZZILLI, Sueli. **Docência no ensino superior**: a formação do professor universitário para o ensino, a pesquisa e a extensão. *Cadernos de Direito*, Piracicaba, n. 6, p. 232-237, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RANKBRASIL. **Ranking do IDH**: índice de desenvolvimento humano. Disponível em:
<http://www.rankbrasil.com.br/maismais/politica/idh_brasil.asp>.
Acesso em: 22 jan. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SENAC-SP. **Grande Hotel São Pedro**: 25 anos de administração SENAC. São Paulo: SENAC-SP, 1995.

SENAC-SP. **Memória institucional do Senac-SP**: cronologia. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/memoria/cronologia.htm>>.
Acesso em: 13 jul. 2005a.

SENAC-SP. **Memória institucional do Senac-SP**: origem. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/memoria/memo_origem.htm>. Acesso em: 13 jul. 2005b.

SENAC-SP. **Conheça o Senac**. Disponível em:
<<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>>. Acesso em: 06 jan. 2006.

SUAUDEAU, Laurent. **Cartas a um jovem chef**: caminhos no mundo da cozinha. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO [UFRPE]. **UFRPE em foco**: gastronomia e segurança alimentar lidera concorrência do vestibular 2005. Disponível em: <<http://ufrpe.br/emfoco/foco-131.html>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

UHLE, Agueda Bernadete. **O exercício da docilidade**: estudo da formação profissional no SENAC. 1982. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

ANEXO 1 - CRONOLOGIA DO SENAC-SP: 1946 – 2001

1946	<ul style="list-style-type: none"> • Eleição do primeiro Conselho Regional • Instaladas as Divisões de Administração, Ensino e Serviços.
1947	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação dos primeiros cursos • Lançamento da Universidade do Ar (experiência pioneira em educação a distância, utilizando o rádio)
1948	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de edifício na Rua Galvão Bueno, na Liberdade, São Paulo. • São criados o Escritório-Modelo e a Loja-Modelo além do Museu Merceológico. <p>Início do curso de Aspirantes ao Comércio para alunos com idade entre 12 e 14 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • São implantados os cursos de Vendedor-Viajante e de Estenodatilógrafo e começa o desenvolvimento do curso Prática de Enfermagem. • Senac abre escolas no Taubaté, Bauru e São José do Rio Preto.
1949	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Gabinete de Orientação Profissional e o Serviço de Colocação. <p>Novos cursos: A Arte de Falar em Público e Correspondência Comercial.</p> <p>Instalação da Escola Senac em Araraquara e em Botucatu.</p>
1950	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de prédio próprio na cidade de Santos.
1951	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de prédio na Rua Doutor Vila Nova, 228, para onde é transferida a Administração Regional. • Início do curso de Especialização para Garçom, composto das aulas de conversação em português, francês e inglês; psicologia das relações humanas; nutrição e dietética e noções de merceologia. • Instalação da Escola Senac em Marília e em São Carlos.
1952	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do ensino de Língua Inglesa, desenvolvido em convênio com a Escola de Idiomas Yázigi. • Instalado o curso de Classificador de Produtos Vegetais.
1953	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em disco das aulas da Universidade do Ar, visando melhorar a qualidade das retransmissões que é feita por 47 emissoras no Estado. • Lançamento de cursos para balconistas e gerentes de lojas <i>in company</i>, com o objetivo de aperfeiçoar os profissionais já empregados. • Início dos cursos de Cabeleireiro e Manicure em Campinas, em convênio com o Sindicato dos Salões de Barbeiros, Cabeleireiros, Institutos de Beleza e Similares.
1954	<ul style="list-style-type: none"> • Início do curso de Vitrinismo
1955	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do curso Comercial Básico equivalente, na época, ao curso ginasial.

	<ul style="list-style-type: none"> Ribeirão Preto, Bauru, Araraquara e Marília são cidades escolhidas para iniciar a jornada de construção de prédios próprios no Interior.
1956	<ul style="list-style-type: none"> Organização do I Campeonato Interescolar do Senac. Senac comemora 10 anos da Instituição. Inauguração solene do primeiro prédio próprio construído, em conjunto com o Sesc-SP, na cidade de Ribeirão Preto.
1957	<ul style="list-style-type: none"> Organização do Setor de Assistência Didática ao Ensino Comercial. Utilização da metodologia de empresas fictícias. Entre as empresas criadas estão "Ao Mago da Luz", "Magazine Quatrocentão Limitada" e "Tietê Indústria e Comércio". Primeiros cursos de Treinamento e Habilitação Profissional para profissionais de hotelaria, ministrados pelo professor Eugênio Svab, nas escolas Senac em Ribeirão Preto e São José do Rio Preto.
1958	<ul style="list-style-type: none"> Inauguração dos prédios próprios em Bauru e Marília.
1959	<ul style="list-style-type: none"> Implantação dos cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado, equivalentes, na época, ao ensino médio, com duração de três anos, destinados aos alunos que concluíram o Curso Comercial Básico.
1960	<ul style="list-style-type: none"> Inauguração dos prédios próprios em Santos e São José do Rio Preto.
1961	<ul style="list-style-type: none"> Implantação do curso de Atendente de Hospital, visando preparar equipes dos hospitais Oswaldo Cruz, Instituto Central do Câncer, Santa Helena e Real Beneficência Portuguesa.
1962	<ul style="list-style-type: none"> Término das atividades da Universidade do Ar, que atendeu 91.537 alunos, o que correspondia a 42,6% das matrículas efetivadas pelo Senac-SP desde sua fundação. Início da extinção gradativa do curso Ginásio Comercial e dos cursos técnicos e intensificação da criação de cursos profissionalizantes, através da Divisão de Treino e Aperfeiçoamento, procurando suprir as necessidades de formação profissional dos comerciários adultos. Realização do primeiro curso de Classificador e Provador de Café na Escola Senac "Lauro Cardoso de Almeida", na Capital e implantação do curso de Oficial de Farmácia nas Escolas Senac do interior.
1963	<ul style="list-style-type: none"> Início dos cursos de Cartazismo e Vitrinismo, nas escolas da capital, e do Curso de Decoração de Vitrinas, nas escolas do interior.
1964	<ul style="list-style-type: none"> Lançamento dos cursos de Garçom, Cozinheiro, Barman, Porteiro-Recepcionista, Secretário de Administração de Hotéis e Restaurantes, entre outros, na Escola Senac "Lauro Cardoso de Almeida", sediada na Rua 24 de Maio, em São Paulo, que concentra os programas de hotelaria. Seminário de Guias de Turismo para universitários. Início dos cursos de Manequim Profissional, Secretaria Comercial, Empacotamento e Vendedor Domiciliar nas escolas da Capital e Decoração de Interiores nas demais escolas.

1965	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do curso de Ótico Prático, reconhecido em 1966 pelo Ministério da Saúde, único do Brasil, que contava com alunos de todo o país. • Instituídos os cursos de Guias de Turismo, Aperfeiçoamento em Almojarife, Secretário de Hotel, Chefia e Liderança e Protocolo e Arquivo.
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Comemoração dos 20 anos de criação do Senac. • Início do funcionamento da Escola de Artes Fotográficas, com o apoio do Sindicato das Artes Fotográficas de São Paulo. • Inauguração dos prédios construídos em Santo André e Botucatu.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Instalação do primeiro Laboratório de Línguas do Senac-SP, no edifício da Rua Doutor Vila Nova, na capital.
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do edifício na Avenida Tiradentes, capital. • Articulação das negociações para a produção de filmes 16 mm sonoros, a serem utilizados como recurso de ensino nas áreas de Venda, Beleza, Hospitalidade, Escritório e Propaganda.
1969	<ul style="list-style-type: none"> • Cessão, em regime de comodato, pelo Governo do Estado de São Paulo, do prédio do Hotel de Águas de São Pedro, para a instalação do primeiro hotel-escola da América Latina, com início dos cursos em 1970. • Novos cursos: Técnico de Turismo, Estética Facial, Corretor de Imóveis, Telefonista e Ascensorista, entre outros.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do prédio próprio em Taubaté.
1971	<ul style="list-style-type: none"> • Comemoração do Jubileu de Prata do Senac pelos 25 ANOS. • Organização do Centro de Informação Profissional. • Novos cursos: Segurança de Loja, de Zelador de Edifício e de Limpador de Escritório.
1972	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do curso Programador de Computadores Eletrônicos, primeiro programa na área de Informática. • Início de 57 novos programas, entre cursos e seminários, visando atingir a meta de trezentos mil alunos estabelecida para o triênio 1972/1974, destacando-se os cursos de Classificador e de Degustador de Chá, Classificador de Milho e Arroz, Preparo de Salgados de Confeitaria, Lavanderia, Legislação Trabalhista, Auxiliar de Comércio, entre outros.
1973	<ul style="list-style-type: none"> • Instalação da Unidade Móvel de Formação e Treinamento - Unifort, para desenvolver programas profissionalizantes onde o Senac-SP não atuava com escolas. Da Unifort originou-se o Centro de Educação Comunitária para o Trabalho. • Criação do Prodemp - Programa de Desenvolvimento Empresarial, embrião do futuro Centro de Tecnologia em Gestão de Negócios e, posteriormente, Centro de Tecnologia em Administração e Negócios.
1974	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de programas de intercomplementaridade escolar para o ensino de 2o grau, através de convênio assinado com a Secretaria de Estado da Educação.
1975	<ul style="list-style-type: none"> • Instalação de empresas pedagógicas que conjugavam as funções empresariais e de ensino, visando desenvolver a prática em situações reais de trabalho. As primeiras empresas pedagógicas a funcionar foram o Supermercado Pedagógico, o

	<p>Centro de Treinamento "Rubens Leme Machado" - na área de bar e lanchonete, no Centro Campestre do SESC-SP, a Lanchonete e o Salão de Higiene e Beleza, no Centro de Desenvolvimento Profissional "Castro Mendes", de Campinas.</p>
1976	<ul style="list-style-type: none"> • Início do funcionamento do Programa de Desenvolvimento Empresarial - Prodemp como unidade autônoma, passando a atender o cliente-empresa através de assessoria, programas de treinamento e seminários, entre outras atividades. • Início das atividades de teleducação, cursos de aprendizagem comercial desenvolvidos na modalidade de ensino a distância.
1977	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do Centro de Formação Profissional, em Araçatuba. • Desenvolvimento, pelo renomado Paul Bocuse, renovador da cozinha francesa, de curso para profissionais da área de Hotelaria, além de palestra para docentes do Senac-SP e supervisão de dois jantares servidos no restaurante da Escola Senac de Hotelaria "Lauro Cardoso de Almeida".
1978	<ul style="list-style-type: none"> • Início da criação de Pólos Avançados Senac - PAS, em cidades onde a Instituição não mantém atividades regulares. Os primeiros Pólos foram instalados em Itapetininga, Votuporanga, Jales, Rio Claro, São João da Boa Vista, Fernandópolis, Barretos e Bragança Paulista. • Implantação do Centro de Estudos de Administração Hoteleira - Ceatel, com o objetivo de prestar assistência às empresas do ramo hoteleiro. Posteriormente, transformou-se no Centro de Educação em Turismo e Hotelaria. • Implantação do Centro Difusor de Desenvolvimento Profissional - DIFUSOR, que assume as atividades de Teleducação, Informação Profissional e produção de recursos de ensino.
1979	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do Centro de Desenvolvimento Profissional "José Papa Júnior", na Avenida Francisco Matarazzo, em São Paulo, com início do funcionamento do Restaurante-Escola "Cantinho Paulista", empresa pedagógica voltada para cursos profissionalizantes na área de Hotelaria.
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Multi-Emprego Senac-SP - Centro de Orientação e Colocação Profissional. • Lançamento da Unidade Móvel de Moda e Beleza, carreta-furgão com equipamento pedagógico para desenvolver atividades na área, coordenada pela Unidade Móvel de Formação e Treinamento - Unifort.
1981	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento da Unidade Móvel Ferroviária de Saúde, em convênio com a Fepasa - Ferrovias Paulistas S.A., estruturada para desenvolver programas na área de Saúde e funcionando sob a coordenação da Unidade Móvel de Formação e Treinamento - Unifort.
1982	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do prédio do Centro de Desenvolvimento Profissional de Presidente Prudente, construído a partir de arrojado projeto arquitetônico.

1983	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do prédio onde é instalado o Centro de Desenvolvimento Profissional, em Guaratinguetá.
1984	<ul style="list-style-type: none"> • Posse de Abram Szajman na Presidência da Federação do Comércio do Estado de São Paulo - FCESP, Centro do Comércio do Estado de São Paulo - CCESP e dos Conselhos Regionais do Sesc-SP e do Senac-SP. • Criação das Unidades Especializadas nas áreas de Propaganda e Promoção, Moda & Beleza, Línguas e Informática, responsáveis pela programação dos produtos e serviços nas suas áreas específicas. • Inauguração da unidade do Senac em Santo Amaro.
1985	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do Senac Escritório, Unidade Especializada para o desenvolvimento de programas para a área de escritório; atualmente, com nova configuração, teve sua denominação alterada para Centro de Tecnologia em Administração e Negócios. • Inauguração da Unidade do Senac no Município de Guarulhos.
1986	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento em São Paulo, do Senac Saúde, que passou a denominar-se, posteriormente, Centro de Educação em Saúde. • Lançamento do curso de alemão pelo Senac Línguas. Mais tarde, surgem os cursos de japonês e espanhol. • Doação, pelo Governo do Estado, dos prédios do Grande Hotel São Pedro e do Grande Hotel Campos do Jordão, que passam a integrar o patrimônio do Senac-SP em caráter definitivo.
1987	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do novo estúdio de Radiodifusão no Senac Propaganda & Promoção. • Inauguração das unidades Senac nos bairros de Santana, Tatuapé, Vila Prudente e Jabaquara.
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação, em primeiro lugar, do software "Dosagem de Insulina", produzido pelo Senac-SP, no Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro, recebendo o Diploma de Mérito e o Certificado de Qualidade do Ministério da Educação.
1989	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do curso superior de Tecnologia em Hotelaria, marcando o ingresso do Senac-SP no âmbito do Ensino Superior.
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração das Unidades Senac de Barretos, Itapira e Osasco.
1991	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do <i>software</i> educacional "Introdução ao Microcomputador", para utilização interna, que passa a ser comercializado no ano seguinte.
1992	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, que visa prestar assessoria a pessoas e organizações que desempenham atividades de natureza educacional, além do atendimento às demandas internas do próprio Senac-SP. • Início das atividades da Editora Senac São Paulo.
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração do Centro de Tecnologia do Varejo e do Centro de Tecnologia em Beleza. • Inauguração das novas instalações do Centro Integrado de Revitalização e do Restaurante Engenho das Águas do Grande Hotel São Pedro.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento dos programas de Pós-Graduação em Turismo e Meio Ambiente, Planejamento Turístico e Administração Hoteleira, pelo Centro de Estudos de Administração em Turismo e Hotelaria.
1994	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento, na área de Turismo e Hotelaria, dos novos cursos de Pós-Graduação em Administração e Organização de Eventos e Gestão de Negócios em Alimentação de Coletividades. • Realização da primeira videoconferência do Projeto TV, responsável pelas ações iniciais de implantação da TV Senac São Paulo. • Assinatura do convênio com a ESMOD - <i>Ecole Supérieure des Arts et Technique de la Mode</i>, da França, para a implantação dos cursos de Estilismo e Modelagem no Centro de Educação em Moda. • Inauguração das Unidades em Mogi Guaçu e Jaú. • Início do curso Cozinheiro Chefe Internacional em parceria com o <i>The Culinary Institute of América</i>, no Senac em Águas de São Pedro.
1995	<ul style="list-style-type: none"> • Início da atuação da Editora Senac São Paulo como unidade autônoma e lançamento dos primeiros títulos no mercado editorial brasileiro. • Assinatura de convênio com Embratel, garantindo faixa exclusiva para transmissão das imagens a serem geradas pela TV Senac São Paulo. • Início da nova estrutura da rede de Unidades: formada por Unidades Especializadas, com a missão de desenvolver as áreas estratégicas de negócios do Senac-SP; por Unidades Regionais, com a missão de distribuir de maneira coordenada produtos e serviços para os mercados regionais; e por Unidades Operacionais, com a missão de prestar serviços e distribuir produtos ao cliente.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Comemoração dos 50 anos da Instituição. • Premiação, pelo Guia Brasil 4 Rodas 96, do Grande Hotel São Pedro - Hotel-Escola Senac como Hotel de Lazer do Ano. • Criação do Programa Senac-SP de Educação e Cidadania visando reunir sob sua orientação as inúmeras ações sociocomunitárias desenvolvidas pela Instituição, como as campanhas de Amamentação, Diabetes, Prevenção do Câncer de Pele, Boa Visão, além de programas de capacitação profissional para populações de baixa renda e participação em movimentos sociais. • Início das atividades do Canal Aberto, que sistematiza o fluxo de comunicação e opinião dos clientes do Senac-SP por meio de caixas de sugestões. • Inauguração da nova sede do Centro de Comunicação e Artes, no bairro da Lapa, na Capital. • Início das atividades da TV Senac São Paulo, que inicia sua

	<p>operação como canal educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do CD Comemorativo – 50 anos do Senac. • Realiza-se a exposição iconográfica dos primeiros 50 anos de atuação do Senac de São Paulo.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração das unidades Senac de Bebedouro e Votuporanga. • Lançamento do Programa de Educação para o Trabalho, voltado para capacitação profissional de jovens entre 14 e 21 anos. As ações desse programa foram reconhecidas com o diploma "Empresa Amiga da Criança", concedido pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança. • Lançamento do Projeto Queimados, pelo Centro de Tecnologia em Beleza, em parceria com o Hospital das Clínicas e Faculdade de Medicina da USP, trabalho conjunto de esteticistas e cirurgiões plásticos, por meio de ações de reabilitação e reintegração social das pessoas com seqüelas de queimaduras.
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Novos cursos superiores: Design de Moda, Bacharelado em Fotografia, Bacharelado em Hotelaria e Tecnologia em Turismo. • Inauguração das unidades de Rio Claro, no interior, e Itaquera, na Capital. • Inauguração do Grande Hotel Campos do Jordão – Hotel Escola Senac. • Certificação, pelas normas ISO 9002, do Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola Senac. • Inauguração da nova sede do Centro de Educação em Moda, no bairro da Lapa. • O Centro de Educação em Design de Interiores, instalado no bairro de Santa Cecília é a mais nova área especializada de atuação do Senac-SP.
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do Vestibular das Faculdades Senac, unificado com a PUC-SP, contando com os cursos Bacharelado em Hotelaria, Bacharelado em Fotografia, Bacharelado em Design Gráfico, Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em Design de Multimídia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Design de Moda, Tecnologia em Hotelaria e Tecnologia em Turismo. • Lançamento do programa Alfabetizando Jovens e Adultos. • Concessão, pela Câmara Americana do Comércio, do Prêmio Eco 99 na categoria Especial do Júri, pela realização do Programa Educação para o Trabalho, em prol da cidadania. • Assinatura de contrato com a TV Senac São Paulo, para garantir a infra-estrutura operacional e a qualidade de transmissão e recepção dos programas gerados pela TV Assembléia. • Assinatura de convênio, com o Sesc-SP, Departamento Nacional

	<p>do Sesc e Departamento Nacional do Senac, para gestão conjunta da TV Senac São Paulo, que passa a adotar a denominação Rede SescSenac de Televisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concessão, ao Centro de Idiomas, do título Qualidade de Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira - CEELE, pela Universidade de Alcalá, da Espanha.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Inauguração das novas instalações do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, no bairro da Penha. • Início do funcionamento, no bairro da Liberdade, da Unidade II do Centro de Educação em Informática. • Lançamento da nova grade de programação da Rede SescSenac de Televisão. • Início da primeira turma do curso de bacharelado em "Design Gráfico", desenvolvido pela Faculdade Senac de Comunicação e Artes, e do curso "Tecnologia em Gestão Ambiental", que marca o início das atividades da Faculdade de Educação Ambiental. • Entrega do Selo Empresa que Educa, a 900 organizações, pela contribuição ao Programa de Educação para o Trabalho, coordenado pelo Centro de Educação Comunitária para o Trabalho. • Inauguração da Unidade em São João da Boa Vista. • Lançamento do "Projeto On-Line Cidad@o" com o objetivo de democratizar o acesso à Internet. • Lançamento do curso de idioma "Francês" pelo Centro de Idiomas, nos núcleos da Bela Vista e Consolação. • Inauguração, pelo Centro de Idiomas, núcleo Consolação, do Laboratório Digital de Línguas "Can-8", de tecnologia canadense, inédita no Brasil, que trabalha simultaneamente texto, som e imagem, sem necessidade de livros ou fitas cassete. • Início das atividades do Projeto de Educação a Distância com o lançamento dos cursos "Photoshop", "Golive" e "Illustrator", em articulação com o Centro de Educação em Informática. • Realização das campanhas "Senac Alerta - por uma cidade sem sede", "Prevenção do Câncer de Pele", "Boa Visão" e co-participação na "IX Semana Mundial de Amamentação", ações corporativas do Programa Senac de Educação e Cidadania.
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da "Proposta Estratégica do Senac de São Paulo para a Década 2001-2010". • Realização de parceria com a Secretaria de Estado da Educação para desenvolvimento do "Programa Profissão", que atenderá, em todo o Estado, 49 mil jovens que concluíram o Ensino Médio, durante o ano de 2000, preparando-os para o ingresso ou uma atuação mais qualificada no mercado de trabalho. • Início do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia na Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro e Campos do Jordão. • Início das atividades da Gerência de Ensino a Distância no bairro do Paraíso, na Capital.

	<ul style="list-style-type: none">• Inauguração oficial das novas instalações do Centro de Educação Ambiental.• Lançamento do programa de Pós-Graduação "<i>MBKM - Master on Business and Knowledge Management</i>", em parceria com a Coppetec - Fundação Coordenação de Projetos, Pesquisas e Estudos Tecnológicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.• Assinatura de acordo com a empresa McDonald's Brasil, para certificação dos 30 mil atendentes que trabalham na sua rede de <i>fast-food</i>.• Início do desenvolvimento de 41 turmas do curso "Auxiliar de Enfermagem" do Projeto Profae - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo de Amparo ao Trabalhador e Ministério da Saúde.• Assinatura de convênio com a ABD - Associação Brasileira de Designers de Interiores, que regulamenta programa de cooperação técnica, visando à realização de estudos, pesquisas, desenvolvimento de produtos, intercâmbio de informações e de pessoal, realização de cursos de Pós-Graduação e Extensão de programas de aperfeiçoamento na área.• Recebimento do prêmio "Laura Russo", concedido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia de São Paulo, pelo trabalho de ampliação e automação de Núcleos de Comunicação e Informação e Bibliotecas das Faculdades Senac.• Realização de parceria entre a STV - Rede SescSenac de Televisão e o SBT - Sistema Brasileiro de Televisão, para exibição do "Programa de Palavra" naquela emissora.• Compra do complexo predial, pertencente à empresa Walita, para futuras instalações do Centro Universitário Senac de São Paulo.
--	--

Fonte: (SENAC-SP, 2005a).