



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Annah Bárbara Pinheiro dos Santos

**Educação profissional e gastronomia: análise do projeto político pedagógico  
do curso técnico do Instituto Federal de Brasília**

São Gonçalo

2024

Annah Bárbara Pinheiro dos Santos

**Educação profissional e gastronomia: análise do projeto político pedagógico  
do curso técnico do Instituto Federal de Brasília**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Annah Bárbara Pinheiro dos.  
TESE Educação profissional e gastronomia: análise do projeto político pedagógico do curso técnico do Instituto Federal de Brasília / Annah Bárbara Pinheiro dos Santos. – 2024.  
136f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ensino profissional - Teses. 2. Ensino médio – Teses. 3. Escolas de gastronomia - Teses. I. Barbosa, Carlos Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190 CDU 331.363

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Annah Bárbara Pinheiro dos Santos

**Educação profissional e gastronomia: análise do projeto político pedagógico do curso técnico do Instituto Federal de Brasília**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosimeri de Oliveira Dias  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que em situação de violência doméstica encontraram no Trabalho, na Educação e na Gastronomia, o caminho para sua própria liberdade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador, Carlos Soares, por toda orientação durante desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais por possibilitar a realização desta pesquisa.

Agradeço às amigas, Laura Avelino, Rafaela Barbosa, Livia Moreira, Kharla Cardoso, Analice Porto, Vitória Victor, Luísa Cotelo e Morgan Yukawa, pelo apoio e incentivo ao longo desse caminho.

Agradeço a Gisele e Djalma pela confiança inabalável de que, apesar das condições adversas, eu conseguiria concluir o mestrado.

Agradeço a Luísa Vieira, meu amor e minha namorada, por toda a parceria e compreensão durante a elaboração dessa dissertação. Obrigada por ser meu porto seguro nos piores e os melhores dias.

Não pode haver mudança de comportamento ou cultura, sem educação como parte integrante da mudança. [...] <<Educar significa fazer futuros>>, a qualidade do futuro que estamos preparando depende da qualidade e da quantidade de educação que seremos capazes de oferecer.

*Carlo Petrini*

## RESUMO

SANTOS, Annah Bárbara Pinheiro dos. *Educação profissional e gastronomia: análise do projeto político pedagógico do curso técnico do Instituto Federal de Brasília*. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação tem o objetivo de analisar o sentido ético-político da concepção de formação integral, bem como o perfil e as competências e habilidades demandadas e previstas no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília. Para isto, tem como objetivos específicos: Identificar as alterações no currículo do Instituto Federal de Brasília a partir da transição de nomenclatura do curso de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia; Compreender a integração entre as áreas do conhecimento da formação geral (Ensino Médio regular) e da formação profissional; Comparar as habilidades e competências do profissional previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com as intencionalidades previstas no PPP do Curso Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Brasília e Identificar o modo como a Gastronomia é abordada no PPP do referido curso, especialmente se é compreendida de forma multidisciplinar. Entre os Institutos Federais, constituímos o Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Riacho Fundo, como campo empírico da presente pesquisa por ser o único – até o momento – a disponibilizar a oferta na modalidade integrada ao Ensino Médio e por possuir um campus com uma particularidade: a oferta de alguns cursos relacionados à Gastronomia. Metodologicamente, o presente estudo se desenvolve por meio de pesquisa documental, qualitativa e exploratória com fundamentação no materialismo histórico e dialético, sendo o objeto de análise o PPP do curso técnico em Gastronomia do IFB campus Riacho Fundo. O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas e metodológicas que se fundamentam a pesquisa. Em seguida, a partir do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, discute o seu tratamento. O segundo capítulo discorre sobre a fundamentação teórica das categorias trabalho e educação que embasa o presente estudo, com atenção à Educação Profissional e Técnica e ao perfil dos estudantes brasileiros atendidos pela modalidade. Nessa direção, resgata os conceitos de Trabalho como princípio educativo, de Ensino Médio Integrado e de Escola Unitária. O terceiro capítulo faz uma discussão conceitual sobre Gastronomia e Cozinha, tratando do percurso histórico da educação em Gastronomia no Brasil. Neste capítulo também são discutidas as escolas francesas e norte americanas de Gastronomia e a estrutura do sistema educacional destes países uma vez que a formação em Gastronomia no Brasil tem forte influência das duas matrizes estrangeiras. O quarto capítulo conta com análise dos dados levantados com a pesquisa e a discussão sobre o PPP do Instituto Federal de Brasília. Apesar de o PPP utilizar-se de conceitos e propostas advindas do pensamento histórico-crítico, serão debatidas as contradições observadas entre o discurso presente no PPP e a organização curricular e as ementas das disciplinas. Destaca-se a opção de não fazer alterações no currículo apesar da mudança da nomenclatura do curso – de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia. Isto indica uma compreensão um tanto quanto problemática de tratar Gastronomia e Cozinha como sinônimos. O foco das disciplinas ministradas no curso é direcionado ao exercício profissional dentro de cozinhas comerciais e o trabalho é tratado pela via econômica com destaque para o empreendedorismo.

Palavras-chave: educação profissional; ensino médio profissionalizante; gastronomia; técnico em cozinha; técnico em gastronomia.

## ABSTRACT

SANTOS, Annah Bárbara Pinheiro dos. *Educação Profissional e Gastronomia: Análise do Projeto Político Pedagógico do curso técnico do Instituto Federal de Brasília*. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation aims to analyze the ethical-political meaning of the conception of comprehensive training, as well as the profile and skills and abilities required and foreseen in the Pedagogical Political Project of the Technical Course in Gastronomy Integrated into High School at the Federal Institute of Brasília. To this end, its specific objectives are: Identifying changes in the curriculum of the Federal Institute of Brasília following the transition of the nomenclature of the course from Kitchen Technician to Gastronomy Technician; Understand the integration between the areas of knowledge of general training (regular high school) and professional training; Compare the professional's skills and competencies set out in the National Catalog of Technical Courses with the intentions set out in the PPP of the Technical Course in Gastronomy of the Federal Institute of Brasília and Identify the way in which Gastronomy is approached in the PPP of that course, especially if it is understood in multidisciplinary way. Among the Federal Institutes, we constituted the Federal Institute of Brasília (IFB), Riacho Fundo campus, as an empirical field for this research because it is the only one – to date – to offer the offer in the form integrated with High School and because it has a campus with a particularity: the offer of some courses related to Gastronomy. Methodologically, the present study is developed through documentary, qualitative and exploratory research based on historical and dialectical materialism, with the object of analysis being the PPP of the technical course in Gastronomy at the IFB campus Riacho Fundo. The first chapter presents the theoretical and methodological bases on which the research is based. Then, based on the bibliographical survey carried out on the topic, it discusses its treatment. The second chapter discusses the theoretical foundation of the work and education categories that underlie the present study, with attention to Professional and Technical Education and the profile of Brazilian students served by the modality. In this direction, it rescues the concepts of Work as an educational principle, Integrated High School and Unitary School. The third chapter makes a conceptual discussion about Gastronomy and Cooking, dealing with the historical path of Gastronomy education in Brazil. This chapter also discusses French and North American Gastronomy schools and the structure of the educational system in these countries, since Gastronomy training in Brazil has a strong influence from both foreign sources. The fourth chapter includes an analysis of data collected from the research and discussion about the PPP at the Federal Institute of Brasília. Although the PPP uses concepts and proposals arising from historical-critical thinking, the contradictions observed between the discourse present in the PPP and the curricular organization and subject syllabi will be debated. The option of not making changes to the curriculum stands out despite the change in the course nomenclature – from Kitchen Technician to Gastronomy Technician. This indicates a somewhat problematic understanding of treating Gastronomy and Cooking as synonyms. The focus of the subjects taught in the course is aimed at professional practice within commercial kitchens and the work is treated through the economic route with emphasis on entrepreneurship.

Keywords: gastronomy; gastronomy technician; kitchen technician; professional education; technical high school.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 –	Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à Educação Profissional) - Brasil - 2017 a 2021 .....	55
Figura 2 –	Percentual de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa (Rede Privada separada em conveniada e não conveniada com a Rede Pública) – Brasil – 2017-2021 .....	56
Figura 3 –	Número de matrículas na Educação Profissional - Brasil - 2017 a 2021 .....	56
Figura 4 –	Número de matrículas na Educação Profissional segundo a faixa etária e o sexo – Brasil (2017 a 2021) .....	57
Figura 5 –	Número de matrículas na Educação Profissional segundo a cor/raça - Brasil – 2021 .....	58
Figura 6 –	Percursos formativos no sistema educacional francês .....	73
Figura 7 –	Mapa dos Curso Técnico em Gastronomia no Brasil .....	90
Figura 8 –	Fluxograma do curso Técnico no Instituto Federal de Brasília .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos publicados em periódicos acadêmicos sobre formação em Gastronomia e Cozinha (2020-2022) .....	31
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico de Dissertações sobre Gastronomia Cozinha .....	33
Quadro 3 – Quantitativo de cursos de Gastronomia por nível de formação na França .....	74
Quadro 4 – Quantitativo de instituições por tipo de certificação em Gastronomia nos Estados Unidos .....	80
Quadro 5 – Panorama quantitativo das formações superiores em Gastronomia .....	87
Quadro 6 – Curso Técnico em Gastronomia por tipo de oferta no Brasil .....	89
Quadro 7 – Quadro de ofertas de cursos do Campus Riacho Fundo em 2015 .....	98
Quadro 8 – Quadro de ofertas atuais do Instituto Federal de Brasília .....	99
Quadro 9 – Componentes Curriculares e cargas horárias para o curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal de Brasília .....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo dos cursos de graduação em Gastronomia ao longo do tempo .....	87
Tabela 2 –	População ocupada segundo os setores de atividade do Distrito Federal – 2012 .....	97
Tabela 3 –	População urbana residente, por atividade principal remunerada, segundo os setores .....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIC	Formação Inicial e Continuada
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógica

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	26
2	<b>ESTADO, TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	37
2.1	<b>O trabalho como princípio educativo, o Ensino Médio Integrado e a Escola unitária</b> .....	40
2.2	<b>Dimensões Históricas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ...</b>	47
2.3	<b>Crescimento da matrícula e perfil dos estudantes da educação técnica no Brasil</b> .....	54
2.4	<b>O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos</b> .....	59
3	<b>GASTRONOMIA E COZINHA</b> .....	61
3.1	<b>As escolas de Gastronomia no mundo: França e Estados Unidos da América</b> .....	64
3.1.1	<u>Um breve histórico do desenvolvimento da Gastronomia e das escolas Francesas</u> .....	66
3.1.2	<u>Estrutura do sistema educacional francês: Ensino Médio ao Ensino Superior ...</u>	71
3.1.3	<u>Desenvolvimento das escolas norte americanas de Gastronomia</u> .....	75
3.1.4	<u>Estrutura do sistema educacional norte americano: Ensino Médio ao Ensino Superior</u> .....	77
3.2	<b>Formação em Gastronomia no Brasil</b> .....	81
4	<b>O CAMPO EM DISPUTA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA E O PROJETO</b> .....	92
4.1	<b>De Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia</b> .....	92

4.2	<b>Breve histórico do Curso Técnico em Gastronomia no IFB-Riacho Fundo .....</b>	95
4.3	<b>Alterações no currículo do Instituto Federal de Brasília a partir da transição de nomenclatura do curso Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia .....</b>	100
4.4	<b>CNCT e PPP do Curso Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Brasília: qual o perfil de profissional desejado? .....</b>	103
4.5	<b>A integração entre a formação geral e a formação profissional no Curso Técnico em Gastronomia .....</b>	104
	<b>CONCLUSÕES .....</b>	122
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	127

## INTRODUÇÃO

Direta ou indiretamente, a escolha do objeto de pesquisa tem forte relação com a trajetória de quem pesquisa. Pesquisamos o que tenciona nossa curiosidade a partir de nossas vivências e experiências. Comigo não foi diferente, já que o objeto do presente estudo – o curso Técnico em Gastronomia oferecido por um Instituto Federal – tem relação com a minha trajetória de vida de duas formas. Primeiro, por conta da formação profissional em Gastronomia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo, por ter a oportunidade – e o privilégio – de cursar o Ensino Médio no Colégio Pedro II, campus Niterói, que hoje integra a rede federal de educação profissional, e de nele vivenciar a experiência de uma formação crítica, que certamente me incentivou a ser a pesquisadora e a professora. Aí reside meu interesse em investigar a formação oferecida aos jovens trabalhadores e trabalhadoras em uma escola federal.

A escolha da Gastronomia como curso no Ensino Superior foi uma decisão tomada desde a época do Ensino Médio, fortalecida por algumas atividades interdisciplinares, a exemplo da feira hispânica, que tinha como um de seus pilares a preparação, degustação e debate a respeito dos pratos tradicionais de cada país. O incentivo dos professores para a compreensão crítica acerca da importância política e cultural da comida na sociedade aprofundou ainda mais o meu interesse em pesquisar a presença da Gastronomia na escola e seu potencial pedagógico.

Durante o curso de Bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cursei a disciplina obrigatória “Escola, Saúde e Ambiente”, ministrada no primeiro período da graduação. Por estar implicada em querer conhecer a Gastronomia nas escolas, minha primeira pergunta de pesquisa, ainda na graduação, foi: “quais escolas oferecem o curso de Gastronomia no Brasil?”.

Vale informar que o curso de Gastronomia na UFRJ está alocado no Instituto de Nutrição, sendo este o viés que perpassa toda a construção do curso. Em relação à referida disciplina, uma das consequências desse viés é o fato de ela ser ministrada por docentes do Núcleo de Educação em Saúde e com abordagem majoritariamente pelo espectro da nutrição, algo importante para pensar e discutir a alimentação nas escolas, mas que não necessariamente considera o potencial da Gastronomia como ferramenta de ensino.

A aproximação com a Nutrição também me proporcionou a oportunidade de participar de ações e projetos de extensão que ministravam oficinas culinárias e debatiam a alimentação na escola, como bolsista de Iniciação Científica durante 3 anos. O projeto executava oficinas

de Educação Alimentar e Nutricional em uma escola no Rio de Janeiro e oportunizava, por meio de uma equipe diversa, a integração entre Nutrição e Gastronomia. Essa ação integradora entre os cursos diferenciava-se das demais pela metodologia de educação por pares<sup>1</sup> e por abordar a alimentação para além dos aspectos estritamente nutricionais, tratando a comida pelo aspecto cultural (Montanari, 2008) e o ato de cozinhar e comer juntos (Boff, 2006; Brasil, 2014).

Tais ações extensionistas foram executadas exclusivamente em uma escola privada do Rio de Janeiro, algo que me incomodava. Assim, movida pelo incômodo de a discussão estar restrita a um público privilegiado, passei a pesquisar a presença da Gastronomia nas escolas públicas. Este se tornou o tema central do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final da graduação.

Já no início da pesquisa me deparei com o baixo número de produções científicas sobre a temática, o que evidenciou a sua relevância acadêmica e me alertou para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas futuras. Por se tratar de uma pesquisa documental, naquela ocasião consultei diversos documentos do Ministério da Educação (MEC), entre eles o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – documento produzido pelo MEC – com a finalidade de divulgar os cursos oferecidos em instituições de ensino públicas no Brasil.

O CNCT, criado pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, é subdividido em eixos formativos, entre os quais o curso Técnico em Gastronomia é um dos cursos do eixo “Turismo, Hospitalidade e Lazer”. O CNCT é, de certo modo, uma referência para o curso Técnico em Gastronomia, já que o curso ainda não possui uma Diretriz Comum Curricular. Sendo assim, o CNCT torna-se o primeiro direcionamento acerca das intenções do curso, seja pela delimitação do perfil do profissional, seja por demonstrar a área de atuação profissional e as possibilidades de continuidade da formação pós-técnico.

No trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Educação em Gastronomia? Um lugar nas escolas públicas de ensino médio técnico no Brasil” apresentei os cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Gastronomia e o mapeamento das escolas que os ofertavam, com base no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e

---

<sup>1</sup> Esta metodologia parte do princípio de que o agente educador, neste projeto o adolescente multiplicador, sendo um integrante do público-alvo da ação, ou seja, aquele com características similares aos seus pares (como idade, linguagem, experiências e interesses), pode exercer maior influência no processo de tomada de decisão para mudanças no estilo de vida dos seus pares, possibilitando assim o maior impacto na ação educativa. Os estudantes foram, ao mesmo tempo, receptores e multiplicadores de conhecimento, buscando a transmissão e troca de conhecimento de forma horizontal entre os adolescentes. Os resultados deste projeto podem ser encontrados nos trabalhos: Santos et al (2018); Ribeiro et al (2018); Santos et al (2019a); Santos et al (2019b); Rodrigues et al (2019); Santos et al (2020); Santos et al (2021); Portroniere et al (2022), Santos et al (2023)

Tecnológica (SISTEC) (Santos, 2021). A conclusão do TCC me conduziu a um novo questionamento: qual o sentido político e pedagógico da formação técnica em Gastronomia?

Mobilizada por essa questão busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), por perceber que, na linha de Políticas e Desigualdades Sociais, havia espaço para refletir sobre a formação profissional e por entender que tanto a Gastronomia quanto a Educação são campos de disputas e contradições.

A relevância social de pesquisar o ensino de Gastronomia ancora-se em dois aspectos. Primeiro, o conflito entre as abordagens da Gastronomia, que pode seguir uma orientação “tradicional” de base eurocêntrica – que tem como referência a cozinha francesa, a imagem dos Chefs e as experiências das elites por meio de um viés gourmet e comercial – em contraponto a abordagens outras (ao qual me posiciono em defesa), orientadas por um viés plural, que privilegia os conhecimentos dos povos originários, preza pela sustentabilidade ambiental, os aspectos culturais, a valorização de agricultura familiar, além de tratar a fome como um ato político e o comer um direito de todos.

O segundo aspecto relaciona-se ao fato de que, no Brasil, o campo de trabalho dos profissionais da Gastronomia é historicamente marcado pela informalidade e pela precarização das condições trabalhistas. Parte significativa dos postos profissionais são ocupados por trabalhadores com baixa escolaridade, predominantemente mulheres e pessoas pretas. Este perfil de trabalhadores relaciona-se à divisão sexual do trabalho, devido à associação histórica e cultural das tarefas vinculadas ao cuidado e à manutenção da vida, a exemplo do ato de cozinhar, serem atribuídas como responsabilidade das mulheres. No entanto, quando ‘a cozinha’ se torna ‘Gastronomia’ e alcança o espaço de destaque nas mídias e nos programas de televisão (Yamagata, 2017) a imagem do Chef é representada pelo homem branco europeu<sup>2</sup>. Ademais, quando se observa as premiações e os postos de liderança e destaque na Gastronomia, as mulheres estão em quantitativo significativamente menor<sup>3</sup> (Assunção, 2006; Demozzi, 2012; Briguglio, 2020).

---

<sup>2</sup> Exemplificada pela fala da Chef Andressa Cabral em entrevista à Revista Gula “Os cozinheiros de linha, as merendeiras de escola, os auxiliares de serviços gerais são pretos em maioria. Nestes cargos a sociedade entende como bem natural a presença do preto. Quando a gastronomia passa a se chamar gastronomia, com investimento e prestígio, ela passa a ser branca” é um demonstrativo do racismo estrutural tão presente na Gastronomia. <http://www.revistagula.com.br/comer/black-chefs-matter>. Colocar esse link nas referências.

<sup>3</sup> A publicação demonstra que entre os mais de 2000 restaurantes premiados pelo Guia Michelin e os 100 restaurantes mais bem ranqueados na lista da premiação anual "The World's 50 Best Restaurants" somente 6% são chefiados por mulheres. <https://www.chefspencil.com/female-chefs-6-percent-reach-the-top/>

Em decorrência da herança de três séculos de escravidão, o trabalho intelectual sempre teve mais prestígio do que o trabalho manual, associado a um trabalho de menor valor, coisa de escravo. Assim, o trabalho na cozinha – realizado pelas escravas no Brasil Colonial e Imperial – não só possui um “menor valor” no imaginário social brasileiro, como também a cozinha se constitui em um espaço onde o racismo estrutural e a profunda desigualdade social existentes no país se manifestam, visto que as cozinheiras e os cozinheiros são cargos ocupados majoritariamente por pessoas pretas, mulheres e de origem nordestina. Isto é algo explicitamente percebido nas cozinhas escolares, cujas profissionais – as merendeiras – ainda hoje (quase) não são reconhecidas como “profissionais da Gastronomia”. Há, portanto, um recorte de gênero e raça que merece ser destacado.

Contudo, há também um recorte de classe, fundamentado ao fato de que a formação profissional e técnica no Brasil é destinada predominantemente aos filhos da classe trabalhadora. As primeiras escolas profissionais criadas no país foram destinadas exclusivamente aos chamados “desvalidos”, já que o trabalho era apresentado sob uma função corretiva. E no tempo presente, qual o sentido ético-político da formação técnica?

No final da graduação, com o mapeamento realizado foi possível perceber que o curso Técnico em Gastronomia é oferecido somente nos Institutos Federais (IF), os quais disponibilizam a oferta nas modalidades integrada, subsequente e concomitante ao Ensino Médio, além do PROEJA<sup>4</sup> (Santos, 2021). Entre os IFs, constituímos o Instituto Federal de Brasília (IFB), campus Riacho Fundo, com 4<sup>o</sup> p<sup>o</sup> da presente pesquisa por ser o único – até o momento – a disponibilizar a oferta na modalidade integrada ao Ensino Médio e por possuir um campus com uma particularidade: a oferta de alguns cursos relacionados à Gastronomia. Além do curso Técnico em Gastronomia propriamente dito, oferece também os cursos técnicos em Hospedagem; Panificação; Restaurante e Bar – cursos dos Eixos de Turismo, Hospitalidade e Lazer e de Produção Alimentícia no CNCT –, diferentemente dos demais IFs, que possuem cursos de eixos formativos não relacionados. Entendemos ser relevante investigar a concepção ético-político de formação integral expressa em seu Projeto Político Pedagógico.

---

<sup>4</sup> De acordo com as LDB, integrada, refere-se ao caso de o aluno ter concluído o Ensino Fundamental, e, ainda, sob condição de cursar na mesma escola o Ensino Médio e o Ensino Profissional. Concomitante, na hipótese de o aluno ter concluído o Ensino Fundamental ou estar cursando o Ensino Médio e cursar o Ensino Técnico Profissional em uma escola distinta. Subsequente, no caso de o aluno já ter concluído o Ensino Médio e ingressar no Ensino Profissional posteriormente (Brasil, 2012) Já o PROEJA é a nomenclatura referente a oferta da EJA em conjunto com a formação técnica. A EJA refere-se à Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA pode ser oferecido de forma integrada ou concomitante ao Ensino Médio nos Institutos Federais.

Os Institutos Federais foram criados durante o Governo Lula, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Mesmo após o golpe de 1017, que representou a interrupção de muitas das políticas educacionais implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores, o Brasil apresenta atualmente um crescimento significativo no quantitativo de matrículas nos cursos técnicos e também na quantidade de cursos ofertados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). É isso o que mostra o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2022) gerado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Da primeira versão do catálogo, em 2008, até a quarta versão, em 2021, o quantitativo de cursos passou de 185 para 240 (Brasil, 2008; Brasil, 2021). De acordo com o Resumo Técnico, nos últimos cinco anos (2017-2021) houve um crescimento de 31,2% no número de matrículas integradas à Educação Profissional no país (Brasil, 2022).

No que tange às leis e documentos normativos que estruturam e regulamentam a Educação Profissional no Brasil, destacam-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, a Lei nº 5.692/1971 instituída no governo civil-militar, o Decreto nº 2208/1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, o Decreto nº 5.154/2004 e as DCNEMs de 2012. Através desses marcos regulatórios, produzidos em diferentes contextos econômicos, buscaremos compreender o papel atribuído pela burguesia brasileira à educação profissional: a formação da mão de obra requerida pelo setor produtivo em contextos históricos específicos.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) foi estabelecida no bojo das reformas empreendidas pelo ministro Gustavo Capanema entre os anos de 1942 e 1946. Denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”, elas abrangeram todos os ramos da educação brasileira, do primário ao secundário. Assim, durante os três últimos anos do Estado Novo foram postos em execução os seguintes decretos-leis:

- a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto-lei 4.048, de 28 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial (Romanelli, 2014, p. 154).

Os referidos decretos separaram a formação geral da formação profissional, legalizando a dualidade estrutural da educação brasileira, já que os percursos formativos (formação geral e formação profissional) não possuíam equivalência. Enquanto a formação geral possibilitava o ingresso no Ensino Superior, a formação profissional tinha caráter de terminalidade.

O crescente processo de industrialização brasileira iniciado no governo Getúlio Vargas foi um importante divisor de águas, uma vez que demandou mão de obra qualificada para o

setor. Insere-se neste contexto a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), através do Decreto nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, como forma de responder a demanda requerida pelo desenvolvimento das forças produtivas (Romanelli, 2014).

Gaudêncio Frigotto (2007, p. 1136) ressalta que “a pedagogia do Sistema S, em especial do Senai, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação”. Nessa mesma direção, Bittar e Bittar (2012, p. 162-163) apontam que a reforma imprimiu “o carimbo ‘profissionalizante’, já que acabou com o Ensino Médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade”. Mais uma vez a Educação Profissional se reafirma como uma formação destinada à classe trabalhadora, com o objetivo de preparação exclusiva para o mercado de trabalho.

Historicamente, constata-se no discurso governamental brasileiro um maior apelo à Educação Profissional no contexto em que o modelo desenvolvimentista é o projeto econômico em execução no país. Foi isso que se verificou nos Governos de Getúlio Vargas (1930-1945; 1950-1954), Juscelino Kubistchek (1955-1959) e na ditadura civil-militar (1964-1985). Durante a ditadura, além das reformas do Ensino Superior, foram realizadas também mudanças no ensino secundário. Uma dessas mudanças foi a compulsoriedade da formação profissional na etapa do Segundo Grau – atual Ensino Médio –, estabelecida por meio da Lei nº 5.692/71 (revogada pela Lei nº 7.044/1982).

Por sua vez, a contrarreforma implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto nº 2.208/1997, separou a formação profissional do Ensino Médio. Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 instituído pelo governo Lula, retomando a discussão da formação integral e integrada pela perspectiva da educação politécnica. Esta discussão resulta na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2012, que retoma em seu texto os parâmetros da EPT centrada na formação omnilateral e politécnica, tendo por princípio a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Atualmente, a contrarreforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 vem se mostrando um verdadeiro retrocesso com relação à formação da classe trabalhadora, uma vez que retoma os parâmetros das reformas conservadoras anteriores, entre eles, a dualidade do

sistema educacional, a partir da oferta de itinerários formativos e o esvaziamento dos conteúdos de base científica dos currículos<sup>5</sup>.

No que remete à formação em Gastronomia, o registro da primeira oferta no Brasil refere-se ao curso oferecido pelo sistema SENAC em São Paulo, em 1964, com o intuito de formar trabalhadores para o setor de Turismo e Hospitalidade, que se encontrava em pleno desenvolvimento no país (Rubim; Rejowski, 2013, Minuzzi; Pommer, 2022). Responsável pelo programa de Hotelaria, a unidade da capital paulista disponibilizava os cursos de garçom, cozinheiro, barman, porteiro-recepcionista, secretário de administração de hotéis e restaurantes (Rocha, 2015; Rubim, Rejowski, 2013). No ano de 1969, a instituição deu início ao curso técnico para a formação de cozinheiros em Águas de São Pedro, ainda em São Paulo (Miyazaki, 2006) e, posteriormente, em 1994 teve início o curso de Cozinheiro Chef Internacional na mesma instituição (Tomimatsu, 2011).

Somente após a criação dos IFs e do CNCT, em 2008, que a formação em Gastronomia - ainda denominada Técnico em Cozinha – chegou às escolas públicas de educação básica. A nomenclatura “Técnico em Gastronomia” é recente e essa transição de nomenclatura ocorreu na 4ª edição do CNCT, publicado no ano de 2021 (BRASIL, 2021). Tensionar essa mudança, de “Técnico em Cozinha” para “Técnico em Gastronomia” é um dos objetivos desta pesquisa, uma vez que se entende que não é uma simples questão semântica, mas sim uma mudança conceitual, política e formativa.

Desde já, vale ressaltar que a formação em Gastronomia é multidisciplinar e diversa. A área envolve não somente a cozinha e a culinária, mas pode ser relacionada também à química, física, economia, história, política, entre outras áreas (Brillat- Savarin, 1995; Petrini, 2009), além de compreender a comida como expressão da cultura (Montanari, 2008). Como já foi mencionado, a formação não possui Diretriz Curricular ou outra normativa que defina um currículo mínimo para os cursos técnicos, tecnológicos ou bacharelados, ficando as delimitações e conteúdo da formação desses profissionais sob a responsabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino.

No levantamento dos PPPs dos IFs que ofertam o curso de Gastronomia percebe-se que este documento também é denominado nas escolas como Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou simplesmente Projeto Pedagógico (PP). Embora este o PPP, por vezes, seja compreendido pelas instituições de forma restrita, como um elemento burocrático/obrigatório, entendemos que

---

<sup>5</sup> A Lei nº 13.415/2017 determina que essa carga horária corresponde a 25% da carga horária caberia a formação geral. No caso da Lei nº 5.692/1971, essa substituição poderia chegar a 50%.

retirar o termo “político” dos projetos pedagógicos possui uma dimensão ideológica de esvaziamento da dissociação da dimensão política do ato de educar. Por esta razão, nesta dissertação, compreendemos o PPP como um item não somente técnico, mas essencialmente político.

Nesta mesma direção, compreendemos que o currículo e as ações educativas não são neutros, pois, como ressalta Oliveira (2017, p. 4), não há nada de “inocente ou natural no processo de definição daqueles conhecimentos legitimados como dignos de serem transmitidos nas escolas”. Enquanto síntese consensual passível de disputas e de interesses diversos, os conteúdos não são escolhidos ao acaso, se configuram como manifestações de poder de grupos sociais dominantes sobre outros e caracterizam-se como objetos de disputa política e ideológica (Arendt, 1961; Williams, 2003; Corazza, 2004; Goodson, 2007; Oliveira, 2017).

A partir da perspectiva crítica, o currículo não é meramente uma ferramenta técnica, há uma “tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas” uma vez que os “porquês” dos conhecimentos elencados no currículo possuem cunho político e ideológico (Moreira, Silva, 1994, p. 7). De acordo com Moreira e Silva (1994, p. 7), “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Sendo assim, “o currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira, Silva, 1994, p. 8). Desta forma, compreendemos que o currículo não é um elemento técnico e atemporal, possui um contexto histórico relacionado a organização política da sociedade e da educação e possui intencionalidade, não é neutro.

Na atual conjuntura, uma das frentes de discussão em torno da educação brasileira centra-se na implementação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)<sup>6</sup>. Os debates sobre as mudanças efetuadas pela contrarreforma trazem à baila discussões acerca da “educação integral”, “educação em tempo integral” e “formação integral”, apresentados propositalmente pelos reformistas como sinônimos, mas que possuem distintas intencionalidades político-ideológicas.

---

<sup>6</sup> Inicialmente a reforma foi exarada por meio da Medida Provisória nº 746/2016. Entre a mudanças, a reforma institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

Na perspectiva histórico-crítica, o Ensino Médio Integrado é abordado como uma proposta que visa não apenas integrar conhecimentos técnicos e gerais, mas também como uma ferramenta para a formação de indivíduos críticos e reflexivos diante da realidade social, política e econômica. Nesse sentido, a formação integral é um contraponto à fragmentação do conhecimento, comum em muitos sistemas educacionais. Na perspectiva histórico-crítica, a integração curricular não se limita à junção de disciplinas ou áreas de conhecimento, mas está ancorada na compreensão de que a educação é um processo político e social.

Escola de tempo integral não significa, necessariamente, educação integral – aqui entendida com base no referencial teórico-metodológico da “Escola Unitária”, de Antônio Gramsci; da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e do Ensino Médio Integrado, na perspectiva de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2008). Todos esses projetos educativos reivindicam uma formação humana integral, com vistas à emancipação humana a partir de práticas pedagógicas que tenham o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2006).

O trabalho como princípio educativo em Gramsci é uma ideia fundamental dentro de sua teoria sobre a hegemonia cultural e a formação de uma consciência crítica. O trabalho não deve ser apenas uma atividade produtiva, mas também um processo educativo que molda as percepções e entendimentos das pessoas sobre o mundo ao seu redor. Para Gramsci, o trabalho é um espaço onde ocorre não apenas a produção de bens materiais, mas também a produção e reprodução de relações sociais, hierarquias e ideologias dominantes. É por meio da socialização do trabalho e das relações de poder que também se produzem significados, valores e ideologias. Sendo assim, o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas um princípio educativo fundamental que produz as percepções, valores e identidades das pessoas, e é essencial para a formação de uma consciência crítica e para a transformação social.

Nesse contexto, emergem as seguintes questões de pesquisa: Qual a concepção de formação integral prevista no Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio? Qual a concepção de formação que o curso propõe? Quais as implicações da alteração de nomenclatura de “Técnico em Cozinha” para “Técnico em Gastronomia” determinada a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos? Quais alterações curriculares foram feitas a partir dessa alteração de nomenclatura?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é analisar o sentido ético-político da concepção de formação integral, bem como o perfil e as competências e habilidades demandadas e previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília.

Quanto aos objetivos específicos, o estudo propõe-se a:

- Identificar as alterações no currículo do Instituto Federal de Brasília a partir da transição de nomenclatura do curso de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia.
- Compreender a integração entre as áreas do conhecimento da formação geral (Ensino Médio regular) e da formação profissional;
- Comparar as habilidades e competências do profissional previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com as intencionalidades previstas no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Brasília.
- Identificar o modo como a Gastronomia é abordada no Projeto Político Pedagógico do referido curso, especialmente se é compreendida de forma multidisciplinar.

Assim, a presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas e metodológicas que se fundamentam a pesquisa. Em seguida, a partir do levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, discute o seu tratamento.

O segundo capítulo discorre sobre a fundamentação teórica das categorias trabalho e educação que embasa o presente estudo, com atenção à Educação Profissional e Técnica e ao perfil dos estudantes brasileiros atendidos pela modalidade. Nessa direção, resgata os conceitos de Trabalho como princípio educativo, de Ensino Médio Integrado e de Escola Unitária. Num primeiro momento faz um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica e o surgimento dos Institutos Federais no Brasil, apresentando os dados de crescimento no número de matrículas na Educação Profissional e o perfil dos alunos que optam por essa formação. Em seguida analisa o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, documento que apresenta todos os cursos oferecidos no país.

O terceiro capítulo faz uma discussão conceitual sobre Gastronomia e Cozinha, tratando do percurso histórico da educação em Gastronomia no Brasil. Neste capítulo também são discutidas as escolas francesas e norte americanas de Gastronomia e a estrutura do sistema educacional destes países uma vez que a formação em Gastronomia no Brasil tem forte influência das duas matrizes estrangeiras.

O quarto capítulo conta com análise dos dados levantados com a pesquisa e a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Brasília. Apesar de o PPP utilizar-se de conceitos e propostas advindas do pensamento histórico-crítico, serão debatidas as contradições observadas entre o discurso presente no PPP e a organização curricular e as ementas das disciplinas. Destaca-se a opção de não fazer alterações no currículo apesar da mudança da nomenclatura do curso – de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia. Isto indica uma compreensão um tanto quanto problemática de tratar Gastronomia e Cozinha

como sinônimos. O foco das disciplinas ministradas no curso é direcionado ao exercício profissional dentro de cozinhas comerciais e o trabalho é tratado pela via econômica com destaque para o empreendedorismo.

## 1 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Epistemologicamente, o presente estudo se fundamenta no método materialismo histórico e dialético, concebido por Marx a partir da crítica à dialética de Hegel. Ao considerar a distinção entre “fenômeno” e “essência” para a compreensão das contradições, a dialética marxista busca investigar aquilo que está para além da aparência do fenômeno. Como a “essência” de todo fenômeno social é produzida no movimento histórico, a partir das relações sociais e materiais, não se trata de algo estático, imutável e inerente a sua natureza.

Kosik esclarece que:

captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado com a essência da mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. [...]. A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade (Kosik, 1976, p. 16).

Para a análise teórica da realidade é preciso ultrapassar a aparência fenomênica dos fatos, o que Kosik denomina de pseudoconcreticidade<sup>7</sup>. Para superar a pseudoconcreticidade e chegar a sua essência é preciso identificar as múltiplas determinações que constituem o objeto. Portanto, para o referido método, o objeto de investigação não pode ser apreendido de maneira desvinculada do seu percurso histórico. Precisa ser analisado na mediação dos processos sociais e históricos que o produzem para que seja compreendido em sua complexidade. Isto é, ir do todo às partes e das partes ao todo; do fenômeno (aparência) à essência para a compreensão de sua totalidade.

Quanto aos aspectos metodológicos, a investigação ocorreu por meio da pesquisa documental e exploratória, de abordagem qualitativa, tendo constituído como *corpus* empírico para levantamento das informações o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília.

---

<sup>7</sup> Mundo das aparências, das representações, capturado a partir do contato imediato com a realidade. A esta superficialidade e representação que não reconhece de imediato o objeto como produto histórico da atividade social dos homens, Kosik chama de pseudoconcreticidade.

Em linhas gerais, a pesquisa documental caracteriza-se pela análise de documentos primários, isto é, documentos que não foram submetidos a tratamento analítico prévio (Gil, 2010; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). A escolha de um documento como instrumento de pesquisa se dá pela possibilidade de aproximação e aprofundamento da compreensão histórica e social da produção deste documento. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2):

a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Neste caso, a análise do PPP do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília possibilita-nos identificar o sentido ético-político, ideológico, cultural e pedagógico da formação proposta, com atenção às mudanças sofridas historicamente.

Para maior entendimento do PPP do curso Técnico em Gastronomia, buscaremos identificar os elementos contraditórios de sua concepção no movimento histórico e dialético. Para isso, o documento será analisado a partir das categorias centrais do método do materialismo histórico-dialético, especialmente a dialética, contradição, totalidade, mediação e alienação.

Estas são categorias fundamentais do método podem ser compreendidas como um conjunto de características que constituem o objeto ou fenômeno. A compreensão das categorias é indispensável para a análise teórica da realidade, visto que sem as mediações categoriais corre-se o risco de a análise ficar restrita à observação superficial, ou seja, em sua forma fenomênica, de abstrações vazias. As categorias são determinações da realidade, do objeto; expressam as determinações que levam o objeto ou fenômeno a existir da forma que se apresenta.

A compreensão das múltiplas determinações da realidade concreta não se dá de maneira simples. Como considera Marx (2011), a sociedade é resultado das relações sociais entre os indivíduos que produzem e reproduzem a sua realidade a partir de múltiplas determinações:

Se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (Marx, 2011, p. 77).

O todo dado imediatamente é caótico e sua compreensão é feita através da mediação das partes (Kosik, 1976). A realidade concreta é uma síntese das determinações diversas ao longo da história. Nesse contexto, a pesquisa se propõe a conhecer o PPP do curso Técnico em Gastronomia na totalidade ao qual se insere, vigilante às mediações e contradições presentes no movimento dialético que se dá entre a aparência e a essência do documento pesquisado.

Somente por meio da análise aprofundada do objeto e com atenção ao seu movimento dialético é que se torna possível apreender as contradições. Contradições estas, que podem ser específicas ou universais, daí a necessidade de compreender a relação entre o geral e o particular das contradições, entendendo-as como interdependentes, assim como o todo e as partes.

A totalidade é outra categoria fundamental para o método histórico-dialético, dado que “a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ciavatta, 2001, p. 123). Portanto, é por meio da totalidade que abordamos as relações entre as partes e o todo a fim de revelar as mediações que fundamentam sua estrutura social.

A totalidade concreta, categoria utilizada por Kosik (1976), é descrita pelo autor como a relação entre os seres humanos e objetos analisados de maneira conjunta, nunca isolado um do outro. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético trabalha com dois contextos: os fatos/objetos no contexto da realidade e no contexto da teoria. A totalidade é produzida não pela racionalidade de um modelo teórico, mas sim em um conjunto dinâmico de relações estabelecidas entre os sujeitos sociais. Dessa forma, a totalidade não se propõe a ser uma síntese de todos os fatos, uma vez que o conhecimento dos fatos isolados não é suficiente para compreender o todo. Os fatos isolados são compreendidos por Marx como abstrações. No método histórico-dialético é necessário que o pesquisador parta da análise do concreto para o abstrato e deste retorne para o concreto, alcançando assim o concreto pensado.

Diante da complexidade deste movimento, como não se perder no estudo da totalidade das relações que determinam o objeto? Nessa perspectiva, a categoria da mediação é essencial no sentido de compreender as múltiplas determinações do objeto. Maria Ciavatta (2001) entende a mediação como a relação entre um ponto e outro; uma categoria conceitual criada para entender o objeto na sua contextualização histórica. Zemelman (*apud* Ciavatta, 2001) ressalta a perspectiva teórica das mediações, entendendo-as

como propriedades do objeto, as conexões que o determinam em situações de tempo e espaço determinado, única forma de encontrar a explicação de um objeto sem cair no esgotamento abstrato de uma relação mecânica e, simultaneamente, não perder de vista o significado que o objeto tem não apenas como singularidade, mas, também, como particularidade. A mediação é o passo necessário para descrever a

particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina (Zemelman *apud* Ciavatta, 2001, p.129).

A categoria mediação permite trabalhar com a relação dialógica entre o contexto, a cultura e as interações sociais que constituem o objeto na sua realidade concreta. Nesse processo, os aspectos singulares são analisados no contexto universal, à luz dos processos sociais que o produzem, revelando a complexidade do objeto para além da aparência fenomênica que se apresenta na particularidade histórica do contexto social.

Outra categoria destacada nesta pesquisa é a alienação. É na crítica à alienação do trabalho e da classe trabalhadora no sistema capitalista que está fundamentada a essência da teoria marxista. Para Marx (1978), a origem da alienação está na divisão social do trabalho, onde tem-se os proprietários dos meios de produção de um lado e o trabalho de outro. Em consonância, Saviani (2007) afirma a dualidade desta divisão por meio de duas classes sociais fundamentais: as classes dos proprietários e a dos não-proprietários.

O surgimento da propriedade privada capitalista fez surgir uma nova racionalidade de produção e, conseqüentemente, novas relações de trabalho – o trabalho assalariado – fazendo com que o trabalhador passasse a não produzir mais para satisfação de suas próprias necessidades e sim para fins de acumulação dos proprietários dos meios de produção. Como o produto do seu trabalho não mais lhe pertence, o trabalhador deixa de reconhecer o produto do seu trabalho, que se torna mercadoria, produzida como a partir de seu próprio conhecimento. É desta dissociação que Marx elabora o conceito de “trabalho alienado”. Logo, a alienação do trabalho consiste:

primeiramente, no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser; em que em seu trabalho o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz e sim desgraçado; não desenvolve livremente sua força física e espiritual, mas sim mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e quando trabalha está fora de seu elemento. Seu trabalho não é, portanto, voluntário, e sim forçado, trabalho forçado. Por isso não representa a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades externas ao trabalho. Seu caráter alienado evidencia-se claramente no fato de que, tão logo deixe de existir uma coação física ou de qualquer natureza, ele foge do trabalho como da peste. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Por fim, o trabalhador apercebe-se da exterioridade do trabalho, ao se dar conta de que não é seu mas sim de outro, de que o trabalho não lhe pertence: de que quando está no trabalho, ele não é dono de si mesmo, mas pertence a outro (Marx, 1978, p.76).

É nesta dinâmica das relações sociais de produção do sistema capitalista que Marx centra a sua crítica, entendendo ser o trabalho que fundamenta o processo de formação do homem; é por meio do trabalho que a humanidade materializa sua existência e intervenção no mundo.

A educação, por sua vez, pode ser uma ferramenta essencial para a superação da alienação. No entanto, a educação como todo fenômeno é implicada em conflitos e contradições sociais. Se por um lado pode ser usada para a emancipação humana, munindo o trabalhador de criticidade para questionar essas relações sociais de trabalho; por outro, é fruto do sistema e pode ser utilizada para a própria conformação do trabalhador.

Compreendendo esta relação, a análise do Projeto Político Pedagógico tem o intuito de investigar qual a tendência ético-política fundamentou a formação do Técnico em Gastronomia. Uma vez que as relações sociais são mediadas por discursos em suas diversas formas. No caso desta pesquisa, o PPP é uma expressão deste discurso, que direta ou indiretamente representa uma manifestação de poder e um projeto ideológico de formação para os trabalhadores e trabalhadoras.

Em termos procedimentais, a primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica com o propósito de identificar as produções científicas (artigos, dissertações e teses) relacionadas ao objeto da pesquisa. O levantamento foi feito nas bases de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scielo, Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, sem recorte temporal, fazendo uso dos seguintes descritores: “Ensino Médio”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “Gastronomia”, “Técnico em Gastronomia” e “Técnico em Cozinha”.

A partir do levantamento realizado foram encontrados 13 trabalhos publicados no período de 2011 a 2022, sendo 4 artigos e 7 dissertações. Deste conjunto, verifica-se a predominância de estudos que abordam o curso Técnico em Gastronomia pela oferta da EJA. Os demais referem-se à formação docente, à questão de gênero, ao ensino de geografia, à gestão acadêmica, ao desenvolvimento de aplicativo e à história dos cursos de Gastronomia no Brasil. Foram elaborados dois quadros para exposição dos estudos que tratam da articulação entre a EPT e a Gastronomia no Brasil. No Quadro 1, há o detalhamento dos artigos encontrados e no Quadro 2 constam as Dissertações, já que não foram encontradas teses que tenham como objeto de pesquisa a formação profissional em Gastronomia no Brasil. Isto se deve ao fato de ser recente a inserção da Gastronomia no campo científico, pois o primeiro mestrado acadêmico na área foi criado somente em julho de 2020 na Universidade Federal do Ceará. Esta ausência evidencia a lacuna científica de estudos a respeito desta formação.

Quadro 1 - Artigos publicados em periódicos acadêmicos sobre formação em Gastronomia e Cozinha (2020-2022)

Título	Autor-Ano	Revista
Gastronomia e educação profissional nas escolas públicas brasileiras: análise do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	Santos, A. B. P.; Barbosa, C. S. (2022)	Revista Mangút Conexões Gastronômicas
História dos cursos de Gastronomia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira	Minuzzi, G.A; Pommer, R. M. G. (2022)	Revista Interdisciplinar em Turismo e Território
EPT e Gastronomia: perspectivas da iniciação científica a partir da construção do app autismfood	SILVA, J. C. B. V. (2022)	Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica na modalidade à distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.
Narrativas de silenciamento na formação profissional em gastronomia: histórias (não) contadas sobre as mulheres na cozinha	SILVA, J. F.; GONÇALVES, J. A. R. (2021)	Revista Interdisciplinar em Turismo e Território

Fonte: Elaborado pela autora.

Silva e Gonçalves (2021) abordam a Educação Profissional pela perspectiva de gênero, discutindo a representatividade das mulheres na história da Cozinha Profissional Brasileira. O artigo tem como objetivo geral, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem quantitativa, qualitativa e descritiva, identificar a menção às mulheres como referências no desenvolvimento histórico da Gastronomia nas bibliografias básicas da formação nos IFs. As autoras apontam como principal resultado o apagamento das mulheres nos referenciais dos cursos, as sub-representações e ainda a redução da importância destas mulheres nas contribuições históricas da área. Destaca-se ainda o processo que as autoras denominam com desqualificação – uma inferiorização – das profissionais de Gastronomia nos livros didáticos dos cursos. Esta pesquisa evidencia a discriminação de gênero na literatura gastronômica, a minimização no espaço e da contribuição intelectual da Gastronomia presente nas formações nos Institutos Federais.

Já Silva e Santos (2022) analisam a iniciação científica no Instituto Federal da Paraíba, Campus Pedras de Fogo, a partir da experiência de desenvolvimento de um projeto multidisciplinar nas áreas da Informática, Nutrição, Psicologia e da Gastronomia para a construção de um aplicativo com técnicas e receitas com receitas e preparações de alimentos sem glúten e caseína para crianças autistas. Por meio de pesquisa-ação, os autores têm como

objetivo apresentar as perspectivas da prática da iniciação científica na EPT, realizando as etapas de levantamento bibliográfico, elaboração das fichas técnicas, desenvolvimento do aplicativo, implementação das receitas e a disponibilização do aplicativo para teste. A partir da participação dos alunos participantes do estudo, os autores indicam a importância da relação pesquisa e ensino com as demandas da sociedade da atualidade.

Minuzzi e Pommer (2022) e Santos e Barbosa (2022), ambos em pesquisa documental e bibliográfica, trabalharam o desenvolvimento da formação em Gastronomia na EPT no Brasil. Os dois artigos abordam a Educação Profissional pela perspectiva marxista como formação para a classe trabalhadora. As primeiras autoras desenvolvem a busca por meio de pesquisa em livros, artigos científicos e documentos, com o objetivo de traçar um panorama geral do percurso histórico da formação em Gastronomia na EPT, buscando compreender o papel social do profissional da Gastronomia e de que forma os cursos desta área preparam os profissionais para o mundo do trabalho.

Por sua vez, Santos e Barbosa (2022) desenvolvem a pesquisa através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), buscando analisar os cursos técnicos relacionados à Gastronomia aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na pesquisa, os autores selecionaram todos os cursos que mencionam a palavra-chave “Gastronomia” em suas descrições, apontam o perfil disponibilizado e a indicação de área de atuação de cada formação. Foram descritos sete cursos: Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Confeitaria, Técnico em Panificação, Técnico em Viticultura e Enologia, Técnico em Gastronomia e Técnico em Serviço de Restaurante e Bar. Como principais resultados foi compreendido que a Gastronomia é relacionada aos cursos pela esfera da produção culinária, que o curso Técnico em Gastronomia apresenta ênfase em gestão de empreendimentos e o curso Técnico em Alimentação Escolar é o primeiro a incluir a possibilidade de atuação no campo da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas no Brasil.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de Dissertações sobre Gastronomia Cozinha

Título	Autor-Ano	Instituição
Educação profissional dos manipuladores de alimentos: um estudo de caso técnico da área de gastronomia do município do Rio de Janeiro	Patrocínio, V. S (2020)	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Política e trabalho pedagógico da EJA EPT: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS	Gusmão, M. B. I. (2020)	Dissertação defendida no Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Educação profissional da área da gastronomia : uma análise da formação docente	Rodrigues, A. P. S. A. (2019)	Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa
Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja	Morais, A. C. (2015)	Dissertação defendida no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás
Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI Campus Teresina Zona Sul: uma articulação possível?	Nascimento, M. L. A. (2014)	Dissertação defendida no Programa de Pós- graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Gestão acadêmica na educação profissional	Cerqueira, r. l. b. (2013)	Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós- Graduação em Administração Universitária Florianópolis
O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia : um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola.	Pereira, J. V. (2011),	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora

Nas dissertações encontradas, Patrocínio (2020) investiga a abordagem pedagógica e o processo de assimilação dos conteúdos de boas práticas. O estudo desenvolve a formação profissional dos manipuladores de alimentos da área da Gastronomia e a relação com a saúde pública. A autora destaca que a assimilação de conteúdos que objetivam a qualidade higiênico-sanitária dos alimentos e da formação da consciência sanitária do manipulador de alimentos está fragilizada por alguns fatores, entre eles, destaca-se a divisão da carga horária entre os componentes curriculares no curso de formação, o modelo das competências, a baixa participação dos professores em cursos de atualizações sobre as boas práticas, a falta de clareza da relação entre a prática dos manipuladores de alimentos com a saúde pública e as influências dos programas televisivos de chef na formação do manipulador de alimentos. Esta pesquisa também se fundamenta no materialismo histórico e dialético.

Gusmão (2020) também estuda a EPT em Gastronomia por meio de análise das políticas da EJA-EPT e o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha, Campus de São Borja, no Rio Grande do Sul. Por meio de pesquisa documental, fundamentada no materialismo histórico e dialético, a autora contextualiza a trajetória da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e apresenta o percurso histórico das políticas de EJA na EPT do curso técnico, a partir da análise dos discursos dos estudantes, sobre como se materializam estas políticas no referido curso. A autora aponta como principal resultado a constatação de que o trabalho pedagógico no campus contribui para a formação de e comprometidos com o desenvolvimento social, mas, em contrapartida, o mercado de trabalho no município em que está localizado o curso tende a precarizar o profissional Técnico em Cozinha na prática profissional.

Rodrigues (2019), por sua vez, aborda a formação de professores que lecionam no curso de Gastronomia, analisando a formação acadêmica de 11 docentes e as características da gestão escolar mais comumente encontradas na escola profissionalizante da rede de ensino SENAC do Distrito Federal. A autora aponta dois modelos de gestão escolar na Instituição, a saber: o modelo burocrático formal e o modelo político. Além disso, a autora evidencia que o grupo de docentes analisados ministravam aulas práticas de cozinha e, durante a investigação, constatou-se a importância de que o corpo docente em Gastronomia tenha habilidades pedagógicas, além das habilidades práticas de cozinha, e a necessidade de equilíbrio entre as disciplinas práticas e teóricas para a qualidade da formação do profissional em Gastronomia da rede SENAC, visto que o curso possui predominância de carga horária prática.

Morais (2015), tendo também a EJA como temática, investiga o trabalho das professoras das disciplinas técnicas do PROEJA no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia. Por meio de pesquisa documental, com base nos projetos de curso e planos de ensino, buscou-se analisar a prática pedagógica, a formação das professoras do PROEJA e sua relação com concepções e princípios defendidos pelo programa. Por meio da pesquisa empírica e da aplicação de questionários a autora buscou estabelecer as relações entre a prática pedagógica docente e os referenciais norteadores do PROEJA. Como principais resultados, salienta que a formação das professoras no campo da educação profissional – destaque para o uso do feminino devido a predominância de mulheres como docente do curso - contribui para que elas tenham domínio dos conteúdos práticos ministrados, mas a formação em si não é suficiente para contribuir de modo significativo para a prática pedagógica. Dessa forma, a autora ressalta que a formação é insuficiente para as especificidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho na modalidade

de EJA do Curso Técnico em Cozinha – Proeja. Destaca também que os princípios e as concepções do programa relativos à prática docente e expressos nos documentos oficiais são apresentados de forma ampla e coerente, no entanto, os mesmos não aparecem nos planos de ensino, sendo ausentes de indicações que convergem com as concepções defendidas pelo programa, entre elas: a formação humana integral, o currículo integrado ou ainda a concepção do sentido ontológico do trabalho, caracterizando-se o projeto do curso e os planos de ensino baseados em uma concepção pragmática e tecnicista de ensino. Este resultado converge com a discussão similar apresentada por Agustini (2017).

Nascimento (2014) investigou a mudança na vida dos alunos/alunas que concluíram o Curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Zona Sul, na modalidade PROEJA. A autora parte da proposta da formação integral e da inserção emancipadora dos trabalhadores no mundo do trabalho para investigar as articulações da formação profissional com o desenvolvimento local. A partir do estudo de caso, baseado nos referenciais do materialismo histórico e dialético, a autora desenvolveu questionário semiaberto e entrevista semiestruturada com alunos egressos do curso. Os resultados apontam para o resgate da autoestima; a melhoria das relações na família, na sociedade e no trabalho; a ampliação da visão de mundo; a consciência do inacabamento; a compreensão e utilização das Boas Práticas de Fabricação. No entanto, os egressos relatam que a inserção no mercado de trabalho da maioria não está em uma perspectiva de emancipação, mas sim nos moldes do sistema de exploração capitalista.

O estudo de Cerqueira (2013) visou identificar os mecanismos adotados pela gestão acadêmica do Campus Florianópolis-Continente, do Instituto Federal de Santa Catarina, no período 2006-2011. Retratando a educação profissional de trabalhadores e gerentes de empresas de alimentação fora do lar – restaurantes e demais empreendimentos de alimentação – buscou demonstrar a falta de qualificação profissional dos trabalhadores do turismo em Florianópolis e contribuir para a reversão desse quadro. As entrevistas realizadas com os gestores do campus, do sindicato e da associação de trabalhadores demonstram que embora a oferta do curso seja alinhada com o arranjo produtivo da região, isto não garante a presença dos trabalhadores na escola. Salienta a necessidade de pesquisa preliminar de demanda da população para a oferta de cursos técnicos e tecnólogos nos IFs, isto é, um maior diálogo com a população local para a tomada de decisões a partir da lógica da gestão social e investimento na formação dos gestores públicos. A autora aponta que são necessárias ações estatais, instituições de ensino e entidades de classe em um trabalho cooperativo para incentivar a maior valorização social e financeira

desses profissionais para uma efetiva mudança no mercado de trabalho por meio da educação profissional.

Por fim, Pereira (2011) analisou os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia. Por meio de aplicação de questionário e entrevistas com discentes, gestores e professores dos cursos Técnico Integrado em Serviço de Alimentação e Técnico Integrado em Cozinha, o autor aponta que o conjunto de mudanças na organização do sistema produtivo nas décadas de 1990 e começo dos anos 2000 implicou na redução dos postos de trabalho e ampliou a demanda por políticas públicas de educação que efetivamente superem as práticas de “certificação vazia” verificadas nos diversos programas da EJA. Como resultado, discorre sobre os obstáculos ao acesso e a permanência na escola pelo público da EJA, que vão além das limitações impostas pelas políticas neoliberais, mas sim, relacionam-se também às internalizações dos diferentes agentes do processo educativo: a necessidade de trabalho para o sustento próprio e da família e o nível de escolaridade dos pais. Como fatores de permanência aponta: a qualidade do trabalho docente, o acolhimento, a qualidade da estrutura da instituição e do serviço de assistência ao estudante.

Depois desta exposição, percebe-se as diversas abordagens possíveis para a temática da formação profissional em Gastronomia no Brasil. Salienta-se que a maioria dos referenciais bibliográficos expostos acima tratam da Gastronomia no PROEJA. Essa característica vai ao encontro da maior oferta da formação nesta modalidade. Embora a pesquisa apresentada nesta dissertação confira centralidade ao campus do Instituto Federal de Brasília, por ser o único que possui o curso Técnico em Gastronomia integrado ao Ensino Médio, há, no entanto, outras ofertas desta formação no país – este levantamento será demonstrado no Capítulo 2 desta dissertação.

## 2 ESTADO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tendo em vista que o presente estudo se refere a uma política pública, faz-se necessário uma breve discussão sobre o Estado, uma vez que o conteúdo das políticas é influenciado pelo projeto político e econômico conduzido pelo bloco no poder e pela configuração que o Estado apresenta em determinado contexto histórico.

Mendonça (2014, p. 28) aponta que no senso comum o Estado é “identificado ora a um organismo burocrático, ora a alguma figura destacada da administração pública”. De certo, trata-se de uma concepção excessivamente simplificada, herdeira do pensamento liberal do século XVIII, para quem

o verdadeiro estado político, onde os homens seriam tanto civilizados quanto cidadãos, era o “estado (sociedade) civil” ou Estado, pura e simplesmente. A partir do pacto estabelecido, a lei, oriunda do Governante, passaria a regular a todos do mesmo modo, supostamente imparcial e acima dos interesses individualistas prevaletentes até então. De igual modo, está clara a identificação estabelecida entre Governante e Estado, assumindo, ele próprio, a encarnação do Estado (Mendonça, 2014, p. 29).

Na concepção liberal o Estado assume a figura de “gestor imparcial”, o que dá origem a noção de Estado Sujeito, lido como uma “entidade ativa”, com “vontade própria”, independente das pessoas e das forças políticas que o compõem e que aloca a sociedade à posição de refém das “razões do estado” (Mendonça, 2014, p.29). Contrapondo-se a essa visão, a concepção marxista não comunga da ideia de o Estado como uma entidade superior, originário do contrato social hobbesiano<sup>8</sup>. Ao contrário, identifica a propriedade privada e o trabalho na origem do Estado. Nessa perspectiva:

o Estado nascia da necessidade de certos grupos de proprietários, agora privados, de assegurar, ocultar e universalizar sua apropriação, mediante leis e outras medidas coercitivas capazes de garantir aos despossuídos não apenas a manutenção desta condição, como também que contra ela não se rebelassem. (Mendonça, 2014, p. 31).

Sendo assim, para Marx e Engels (2008) não há um Estado natural conforme prega a concepção liberal, mas um Estado produzido nas relações sociais e de poder, em que uma classe

---

<sup>8</sup> Aqui tratamos o contrato social a partir da concepção de Thomas Hobbes, onde o Estado tem origem no contrato social. O contrato social visa estabelecer ou garantir o bem para todos, a partir da desistência do direito individual que vigorava no estado de natureza. “Desisto de meu direito, em favor do povo, para o vosso bem, sob a condição de que também renunciéis a vosso direito, para meu bem” (Hobbes, T., De Cive. The English Works of Thomas Hobbes. Molesworth. Vol. I, cap. VII).

detém os meios de produção e por isso é dominante. Como consequência da apropriação privada da propriedade, na sociedade capitalista a burguesia detém “o domínio político exclusivo do Estado representativo moderno” utilizando esse poder para manutenção e aumento de seus privilégios (Marx; Engels, 2008, p. 13-14).

No século XX, ao analisar o Estado capitalista ocidental Gramsci concebe a noção de “Estado Ampliado”<sup>9</sup>, superando as análises dicotômicas presentes à época no pensamento marxista. Para Mendonça (2014, p. 34):

O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política) (Mendonça, 2014, p. 34).

Na concepção ampliada de Gramsci, o Estado é constituído por duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira se refere ao Estado no seu sentido restrito, como aparelho administrativo de governo ou como “Estado-Governo”. Já a segunda, trata dos aparelhos privados, organizados a partir da adesão voluntária de membros em função de uma vontade coletiva, também denominados como “aparelhos privados de hegemonia”, a exemplo de igrejas, escolas, associações privadas, sindicatos, partidos e empresas.

Para o pensamento gramsciano o social e o político não são desvinculados do econômico, sendo a totalidade a chave da sua leitura de Estado – imbricado na relação entre infraestrutura e superestrutura e nas disputas entre a burguesia e a classe trabalhadora em busca de hegemonia (Gramsci, 2006). Dessa forma, na perspectiva gramsciana a hegemonia “é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer” (Gruppi, 1978, p. 5), sendo o consenso uma importante ferramenta utilizada nesta relação. Mas a criação deste consenso passa também pela produção dos intelectuais, sejam eles originados da classe burguesa ou trabalhadora:

o pleno desenvolvimento de uma classe – ou fração – depende de sua capacidade de gerar seu próprio quadro de intelectuais, aptos a lhe conferirem homogeneidade e mesmo consciência de sua função, seja no âmbito econômico, político ou ideológico. A partir dessa capacidade organizativa por excelência, os intelectuais respondem não só pela organicidade de um dado aparelho de hegemonia, mas, também, pela tarefa de atingir a própria organização da sociedade em geral, o que configuraria, de modo

---

<sup>9</sup> Gramsci não utiliza o termo “Estado Ampliado”, mas sim “Estado Integral”. Esse termo foi popularizado a partir das traduções do autor por Carlos Nelson Coutinho.

efetivo, a plena hegemonia da fração de classe específica por eles representada. (Mendonça, 2014, p. 35).

Os intelectuais, portanto, agem no sentido da manutenção da hegemonia ou como agentes da contra hegemonia (Gramsci, 2006). E é possível pensar a escola como um dos espaços para a formação - ou não - dos intelectuais, a depender do projeto político e societário a qual se vincula. Isto porque, cabe lembrar, que originalmente, na Antiguidade, a escola foi um espaço reservado exclusivamente às classes abastadas, para os que dispunham de tempo livre (Saviani, 2007), restando aos trabalhadores serem educados na prática do trabalho. Saviani (2007, p. 155) aponta que:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários.

Saviani pontua que a divisão de classes é a chave para a separação entre trabalho e educação:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

A sociedade de classes e a separação da relação ontológica entre trabalho e educação dá origem a dualidade da educação. Para a classe dos proprietários é oferecida uma formação destinada à formação de dirigentes e intelectuais por meio das artes, da filosofia, da oralidade e do lúdico, em um espaço específico (a escola), enquanto o trabalho continua a ser o meio de aprendizado das classes dos não proprietários (trabalhadores).

Saviani (2007) discorre sobre a modificação da escola ao longo do percurso histórico, no qual no primeiro momento o Estado e a Igreja tinham forte influência sobre a oferta de educação, mas se destinava somente a um seleto grupo de pessoas pode. Foi com a mudança para o modo de produção capitalista que o Estado passou a ser o principal responsável pela oferta da educação escolar, “forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (Saviani, 2007, p. 157).

Corroborando com Saviani, Ramos (2017, p. 28) aponta a contradição entre capital e trabalho no modo de produção capitalista o que leva “a classe trabalhadora a lutar pelo direito à educação. Este direito, em alguma medida, também convergiu com interesses do capital frente ao avanço das forças produtivas”. Nesta contradição se manifesta a dualidade social de um tipo de educação para a classe trabalhadora - pautada no mercado e no trabalho - e um tipo distinto para a formação das elites.

## **2.1 O trabalho como princípio educativo, o Ensino Médio Integrado e a Escola unitária**

Trabalho e educação são atividades exclusivamente humanas. É por meio do trabalho que os seres humanos, em sua relação com a natureza e de forma racional, garantem a produção da existência. Isto significa que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19).

O trabalho e a educação apresentam uma relação ontológica desde a formação das primeiras sociedades humanas, visto que a transformação da natureza para produção/manutenção da vida material e a capacidade de transmitir às gerações futuras o conhecimento acumulado possibilitaram o desenvolvimento humano. No modo de produção comunal, denominado de “comunismo primitivo”, era por meio do trabalho que se garantia a produção da existência e que os seres humanos se educavam; sendo assim,

a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

É a partir da relação ontológica e da unidade trabalho-educação que o trabalho se constitui num princípio educativo, visto que “o trabalho orienta uma educação que reconhece a

capacidade de todo ser humano desenvolver-se produtiva, científica e culturalmente, no seu processo de formação” (Ramos, 2017, p. 32). Com as mudanças no modelo produtivo as relações de produção são modificadas (comunal, escravo, servil e trabalho assalariado) assim como a relação entre trabalho e educação no percurso histórico.

No modo de produção capitalista, especialmente a partir do século XIX, a formação da classe trabalhadora passa a ser uma necessidade para o desenvolvimento das forças produtivas, desta forma, o Estado passa a ofertar formação para a massa da população, entretanto percursos formativos diferentes são desenvolvidos para as elites e para a classe trabalhadora, visto que a educação desta segunda não tem o objetivo de formação omnilateral, mas sim, uma educação para adequação ao trabalho e a inserção profissional como mão de obra das fábricas. As metodologias desenvolvidas pela escola alinham-se às demandas do setor produtivo em cada período histórico. Se no modo de fazer artesanal – das corporações de ofícios ou mesmo das manufaturas – a pedagogia tradicional tinha como princípio o disciplinamento dos trabalhadores e a transmissão de conhecimento às novas gerações, com o desenvolvimento das forças produtivas e o processo de industrialização se fez necessário uma formação voltada à qualificação da força de trabalho, inclusive de uma formação de base científica.

Com o predomínio do modelo taylorista-fordista de produção<sup>10</sup> é introduzida a pedagogia tecnicista, onde há valorização da técnica e a busca por uma maior eficiência nas escolas. Esta lógica é responsável pela função econômica da escola no capitalismo, uma vez que o nível de educação adquirido passa a fundamentar a divisão social em níveis técnicos e hierárquicos do trabalho. No entanto, é na contradição da necessidade de aumento da capacitação das massas para o modelo produtivo que a classe trabalhadora passa a ter mais acesso à educação (Ramos, 2017).

O modelo de educação indica o modelo de sociedade que se almeja formar. Nesse sentido, Ramos (2008) aponta a concepção de Ensino Médio Integrado como uma proposta

---

<sup>10</sup> No taylorismo inicia-se os estudos do modo de produção para adaptação do trabalhador à máquina e a otimização do tempo de produção, conseqüentemente aumentando a mais valia por meio de um modo de trabalho repetitivo e cronometrado. O modo de produção fordista introduz a esteira da produção, que modifica a forma de produção promovendo a aceleração desejada dessa produção e fixa o trabalhador num posto nas fábricas. Essa mudança promove uma especialização da função, o trabalhador que apertar botões só irá apertar botões e, com isso, torna-se especialista nesta atividade perdendo o controle (e também, com o tempo o conhecimento) de todas as etapas do processo produtivo. A introdução ao empregador controla o ritmo de trabalho, promovendo cada vez mais uma aceleração do processo produtivo comandado pela velocidade da esteira. Outras modificações também como a diminuição da jornada de trabalho, o aumento dos salários e conseqüente aumento dos lucros e consumo. Ford também desenvolveu a Escola de Relações Humanas na administração, o que demonstra que as mudanças não foram somente no modo de produção, mas também na formação das pessoas para se adequar a este novo modo de produzir.

educacional direcionada a formação da classe trabalhadora, com vistas a um modelo de sociedade com menos desigualdades.

A autora retoma a década de 1980, período de redemocratização no Brasil, quando os debates sobre a educação no país pautavam-se (também) no compromisso com a classe trabalhadora, tendo como referência as concepções de Ensino Médio Integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral.

A escola unitária, teorizada por Antonio Gramsci, filósofo e teórico político italiano, preconiza uma formação universal e integral para todas as classes sociais, tendo o trabalho como princípio educativo. Trata-se, segundo Sbardelotto e Nascimento (2008), de uma escola “comum, única e desinteressada” que tem por objetivo maior a transformação social e a superação do capitalismo. Isto é, uma escola que garanta o acesso de todos, independentemente da classe social a qual pertença, que prepare todos os indivíduos para as mesmas oportunidades e que em vez de se voltar aos interesses do mercado, garanta a todos o acesso a uma formação humanista e geral.

De acordo com Gramsci (2006, p. 49), “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas.” Compreendendo esses sentidos, o ideal de escola única para Gramsci fundamenta-se na busca pela emancipação e maturidade intelectual dos educandos. A noção de "educação unitária" refere-se à integração e unificação de diferentes formas de conhecimento, práticas educacionais e experiências culturais para promover a conscientização e a formação de indivíduos ativos e críticos na sociedade.

Gramsci defende a educação como um campo para a luta política e a transformação social. A educação nesta perspectiva deve ser crítica e não apenas voltada a transmitir conhecimentos e desenvolver habilidades específicas, mas debater ideias, valores e visões de mundo que dão base às relações de poder existentes na sociedade visando a modificá-las. Portanto, a educação unitária busca romper com a visão tradicional, elitista e fragmentada do ensino, a partir de uma abordagem mais integrada e inclusiva. Justamente nesse sentido se coloca o termo “unitária”, uma única escola que ofereça educação para a população, rompendo com a dualidade educacional - um modelo de escola para as elites e outro para as massas.

A fim de atender tal objetivo, a educação unitária procura integrar diferentes áreas do conhecimento, promover a interdisciplinaridade e valorizar as diversas formas de expressão cultural. Busca capacitar os indivíduos para compreender criticamente a realidade social, questionar as estruturas de dominação e contribuir ativamente para a mudança e a construção

de uma sociedade mais justa e igualitária. Gramsci enfatiza a importância de uma educação que não apenas transmita informações, mas também desenvolva nos indivíduos a capacidade de análise crítica e a consciência de classe. Isso envolve o acesso equitativo ao conhecimento em uma escola única, ou seja, a oferta da mesma educação para todas as classes sociais, a valorização das experiências de vida e a promoção de espaços educacionais que estimulem o pensamento autônomo e a participação cívica.

Assim, a educação unitária representa uma abordagem integrada entre trabalho e educação, visando à formação de indivíduos conscientes, engajados e capazes de transformar ativamente o seu meio em prol de uma sociedade mais igualitária. A principal crítica de Gramsci ao sistema educacional defendido pelos liberais de sua época consistia em uma formação que reproduzia a divisão do trabalho (a especialização) com forma de manter a reprodução do sistema capitalista (Barbosa, 2018).

Na perspectiva liberal, o trabalho é visto como um elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social, sendo considerado não apenas como uma fonte de renda, mas também como um meio de realização individual e de contribuição para o progresso da sociedade. Os princípios liberais destacam a importância da liberdade individual, incluindo a liberdade de escolha profissional e a liberdade de contrato entre empregadores e empregados. Nesse contexto, o trabalho é concebido como uma atividade voluntária na qual os indivíduos têm a liberdade de escolher suas ocupações, negociar seus salários e buscar oportunidades que melhor se adequem às suas habilidades e preferências. Segundo Adam Smith, um dos principais teóricos do liberalismo clássico, a riqueza da nação está relacionada ao aumento da produtividade do trabalho, o que seria possível com o uso de máquinas e com a divisão do trabalho. As máquinas “facilitam e abreviam o trabalho possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas” (SMITH, 1985, p. 43). Por sua vez a divisão do trabalho promoveria aumento da produtividade uma vez que os trabalhos seriam especializados (por repetição e superespecialização), e isto promoveriam a redução do tempo da produção.

De acordo com Barbosa (2018, p. 3), na concepção de Smith o livre mercado promoveria uma verdadeira “espiral do crescimento econômico”, já que o capital excedente (lucro) produzido pela produtividade do trabalho seria reinvestido no mercado, o “que gera o aumento da produção e, conseqüentemente, uma demanda por mão de obra sobre o mercado de trabalho, ocasionando um crescimento concomitante dos salários e a melhora das condições de vida da população”. A espiral alcançaria progresso por meio do aumento do quantitativo de postos de trabalho, do aumento de salários e a ampliação do mercado.

A partir dessa concepção, os liberais acreditam ser benéfica a competição no mercado, pois estimula a inovação, a eficiência e a melhoria na qualidade dos produtos e serviços oferecidos. A meritocracia também é um princípio valorizado, onde se acredita que os indivíduos devem ser recompensados de acordo com seu esforço e habilidades, criando assim um incentivo para o desenvolvimento pessoal e profissional. No âmbito econômico, a perspectiva liberal valoriza a propriedade privada e a iniciativa individual, defendendo a ideia de que a liberdade de empreender e investir é fundamental para o crescimento econômico, sendo o sucesso ou fracasso exclusivamente de responsabilidade do indivíduo, resultado do seu mérito, esforço ou da ausência deles. Daí os liberais serem favoráveis a não intervenção estatal no mercado e de qualquer restrição regulatória sobre as relações de trabalho. (Barbosa, 2018).

No entanto, Gramsci já apontava que essa perspectiva liberal provocaria desigualdades significativas. A crítica feita pelo autor se concentra na forma como o liberalismo encara o trabalho, não apenas como uma atividade econômica, mas também como um mecanismo de controle social e manutenção de estruturas de poder. De acordo com o autor, o liberalismo parte de uma visão limitada sobre o trabalho, desconsiderando as relações de dominação e a desigualdade inerentes ao capitalismo. Para Gramsci, o trabalho não é apenas uma atividade produtiva tendo o lucro como fim, mas uma relação social no qual se expressam as relações de poder.

Gramsci questiona o pensamento liberal de que o mercado de trabalho é um campo nivelado, onde todos têm oportunidades iguais – princípio básico da meritocracia liberal. Critica a concepção liberal do trabalho como apenas uma atividade econômica desprovida de significado cultural, social e político. Ou seja, o liberalismo ignora as desigualdades estruturais, como as diferenças de classe, gênero, etnia e outros fatores que influenciam significativamente as oportunidades de trabalho e a distribuição de recursos. A ênfase na liberdade individual e na auto responsabilização faz ignorar também questões relacionadas a proteção dos trabalhadores, suas condições laborais e a segurança social.

Se na perspectiva liberal, o trabalho é considerado um pilar fundamental para o progresso e o desenvolvimento, compreendido como uma atividade que deve ser exercida de forma individual, voluntária e competitiva no intuito de promover o desenvolvimento pessoal e econômico, para a corrente histórico-crítica o trabalho não pode ser separado da esfera da cultura e da política, pois é pelo trabalho que a humanidade produz e reproduz sua existência, não só em termos econômicos como também no sentido político-cultural. Vale lembrar que é nas relações sociais do trabalho que as ideais, valores e relações de poder são reproduzidas e contestadas (Barbosa, 2018).

Neste sentido, a crítica de Gramsci ao pensamento liberal também aborda a alienação do trabalho. O sistema liberal tende a alienar os trabalhadores, desvinculando-os do controle sobre seu próprio trabalho e relegando-os as duras condições de exploração, já que a produção é direcionada apenas para o lucro, sem considerar as necessidades humanas e sociais mais amplas. A especialização do trabalho expropria o trabalhador do conhecimento de todo processo produtivo que por meio da divisão do trabalho – onde o trabalhador perderia a noção completa de todas as etapas do trabalho – e na desapropriação dos meios de produção que passam a ser de domínio dos proprietários e da elite.

Outro aspecto da alienação do trabalho refere-se à divisão entre trabalho intelectual e manual. De acordo com Barbosa (2018, p. 7), essa divisão “irá se refletir na esfera educacional com a formação de uma educação dual, diferenciada de acordo com a classe social”. Para as classes dominantes e dirigentes é direcionada uma formação que almeja a continuidade para níveis superiores, enquanto para a classe trabalhadora será ministrado somente “rudimentos do ler e escrever e encaminhamento para a profissionalização”. A dualidade educacional é produto e produtora da dualidade social.

A partir dessa breve exposição, é possível deduzir que a democratização do acesso ao Ensino Superior público não é a prioridade das políticas neoliberais adotadas atualmente no Brasil, mas sim conferir ao Ensino Médio o caráter de terminalidade para a classe trabalhadora. As reformas curriculares empreendidas no governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Michel Temer, ambas fundamentadas na Pedagogia das Competências e Habilidades, retiram a perspectiva da educação politécnica com o intuito de atender o perfil de trabalhador demandado pela reestruturação produtiva.

Vale lembrar que a Pedagogia das Competências e Habilidades é uma abordagem educacional que enfatiza o desenvolvimento de “competências práticas” a serem aplicadas no cotidiano do trabalho. Essa abordagem parte do princípio que se deve fornecer aos alunos as habilidades necessárias para a liderança, socialização, empreendedorismo, resolução de conflitos e demais habilidades socioemocionais preconizadas no novo currículo (Brasil, 2014). No entanto, esse movimento promove um esvaziamento no currículo escolar do conteúdo científico, especialmente no que tange aos conhecimentos relacionados à História, Geografia, Sociologia e Filosofia, disciplinas que contribuem para desenvolvimento do pensamento crítico. É isso que se observa na atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), processo formativo radicalmente oposto à educação politécnica e à escola unitária defendida por Gramsci.

Diante dos desafios impostos a educação omnilateral e unitária no contexto brasileiro, o Ensino Médio Integrado se apresenta como uma possibilidade viável às classes trabalhadoras, uma vez que busca a formação integral por meio da integração entre a formação geral e a formação profissional, integrando teoria e prática de forma orgânica, com vistas a superar a tradicional separação entre os saberes acadêmicos e os saberes técnicos.

Ramos (2008) enfatiza que o Ensino Médio Integrado não se resume apenas à junção de disciplinas teóricas e práticas, mas requer uma reorganização curricular que leve em consideração a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências dos estudantes a fim de atingir uma formação omnilateral, em que se tem:

os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (Ramos, 2008, p. 3).

O Ensino Médio Integrado, na perspectiva histórico-crítica, é abordado como uma proposta que visa não apenas integrar conhecimentos técnicos e gerais, mas também como uma ferramenta para a formação de indivíduos críticos e reflexivos diante da realidade social, política e econômica. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado é considerado um contraponto à fragmentação do conhecimento, comum em muitos sistemas educacionais. Na perspectiva histórico-crítica, essa integração curricular não se limita à junção de disciplinas ou áreas de conhecimento, mas está ancorada na compreensão de que a educação é um processo político e social. A integração fundamenta-se no desenvolvimento de uma consciência crítica, onde questiona-se as estruturas de poder e possibilite a transformação social uma vez que aborda as dimensões fundamentais da formação dos sujeitos:

Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Ramos, 2008, p. 4).

Para o Ensino Médio Integrado na abordagem crítica reconhece-se a importância de contextualizar os conteúdos dentro de uma perspectiva histórica e social, destacando como as relações de poder, as desigualdades sociais e as ideologias influenciam tanto o conhecimento quanto a prática profissional. Assim, o Ensino Médio Integrado não busca apenas preparar os

estudantes para o mercado de trabalho, visto que “o princípio básico dessa proposta é o direito ao conhecimento. O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento” e por meio da compreensão das dinâmicas sociais que se encontra a possibilidade transformá-la coletivamente (Ramos,2008, p. 22).

Com efeito, a perspectiva histórico-crítica busca a formação de sujeitos capazes de questionar, analisar e transformar a realidade em que estão inseridos, indo além da mera reprodução de conhecimentos técnicos ou teóricos. Parte do processo educacional se estabelece no fundamento de proporcionar aos estudantes autonomia para que sejam capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e do sistema capitalista, contribuindo ativamente para sua transformação, promovendo a justiça social e a equidade a classe trabalhadora.

## **2.2 Dimensões Históricas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

De um modo geral, o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil perseguiu um objetivo central: formar a mão de obra qualificada demandada pelo setor produtivo e pelo mercado de trabalho (Frigotto, 2007; Moura, 2007; Tomé, 2012). Em determinados contextos históricos a EPT adquire relativa centralidade e é modificada com o objetivo de atender – de forma mais direta – os interesses do projeto político e econômico em execução.

Na seção anterior demonstramos o quanto a dualidade é o elemento estruturante do sistema educacional brasileiro; todavia, com o avanço das forças produtivas a dualidade tem adquirido novas configurações, entre a formação destinada aos trabalhadores. “Para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixos custos, enquanto a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores” (Kuenzer, 1999, p. 20). A formação geral e humanista é reservada às classes dominantes e dirigentes.

De acordo com Moura (2007), até o século XIX no Brasil não havia registros de iniciativas da EPT conforme o modelo que se tem nos dias atuais. De acordo com o autor,

até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de

futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (Moura, 2007, p. 5).

Todavia, os primeiros registros da formação profissional no Brasil podem ser remetidos ao período imperial (1822-1889), onde a profissionalização ocorria a partir de um caráter assistencial. Com a proximidade da proclamação da República “podemos perceber a presença de escolas profissionalizantes criadas e mantidas pelo Estado, sociedade civil ou igreja, quase sempre com características próprias da filantropia” (Müller, 2010, p. 194). Essas escolas recebiam crianças e jovens pobres e órfãos e tinham um caráter corretivo para - por meio do trabalho- “dar uma ocupação”.

As primeiras escolas profissionais desvinculadas da filantropia e promovidas pelo Estado foram criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, “em cada uma das capitais dos Estados da República”, mantidas pelo “Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” para o “ensino profissional primário gratuito” que “procurará formar operários e contra-mestres” (Brasil, 1909).

Em 1909 foram instaladas 19 Escolas de Aprendizes Artífices no país – embriões do que viria a compor a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>11</sup>. No entanto, essas escolas ainda mantinham o cunho de correção de caráter moral, uma vez o objetivo era a necessidade “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” por meio de um ensino prático em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola” (Brasil, 1909).

Já em 1927, por meio do Decreto nº 5.241, de 27 de agosto, definiu-se que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. A partir de 1930, quando o Brasil inicia a transição do modelo produtivo agrário-exportador para o urbano industrial iniciam-se uma série de reformas na educação, especialmente sob o segundo grau (que denominamos atualmente de Ensino Médio), que manifestam a influência dessas mudanças no sistema de produção sobre a educação. Como assevera Saviani (2007, p. 159), “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um

---

<sup>11</sup> A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atual é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as 14 unidades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. É neste contexto que se inicia a fundamentação da dualidade do sistema de ensino, separando os ramos de formação geral e de formação profissional. A dualidade educacional espelha a dualidade social (Ramos, 2017).

Com o avançar do processo industrial, a Constituição Federal de 1937, promulgada no Governo de Getúlio Vargas, em seu Artigo 19, decretou ser a educação profissional e industrial dever do Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e criou novos liceus para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus”, conforme prevê o Art. 37 da referida lei.

A institucionalização das duas linhas de formação na educação (geral e profissional) ganha força com a estruturação do Ensino Técnico Profissional em 1942, ocorrida por meio do decreto das Leis Orgânicas do Ensino implementadas pelo ministro Gustavo Capanema (Romanelli, 2014). Com a reforma empreendida, o ensino secundário (correspondente ao atual Ensino Médio) passou a ter um caráter explicitamente dual: de um lado, uma formação geral que possibilita a continuidade para o Ensino Superior; do outro, o Ensino Profissional com caráter de terminalidade. Isto é, dois processos formativos diferentes, sem ambivalência. Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 162-163),

Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade.

Esta perspectiva de terminalidade do ensino técnico-profissional objetivava conduzir de forma imediata o estudante ao mercado de trabalho, suprimindo o setor produtivo da mão de obra que lhe era necessária. Essa é a lógica que orientou a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A adoção de um sistema paralelo de ensino foi a solução encontrada pelo governo para atender a indústria, demandante de formação rápida de mão de obra (Romanelli, 2014).

O governo civil-militar (1964-1985) também promoveu reformas do ensino universitário e secundário, tornando a formação profissional compulsória na etapa do Segundo

Grau, através da Lei nº 5.692/71 – posteriormente revogada pela Lei nº 7.044/1982, que retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional.

Com a redemocratização do país e a promulgação de uma nova Constituição, em 1988, houve a necessidade de definir novas diretrizes para educação brasileira, o que ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em pleno contexto de implementação da política neoliberal no país. No currículo escolar, a ideologia neoliberal se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais das diferentes etapas e modalidades da educação básica, aprovadas entre 1998 e 2002 e fundamentadas na Pedagogia das Competências e Habilidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99. Em 2002 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico por meio da Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

Seguindo as orientações do Banco Mundial, a formação profissional foi separada da formação geral no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio do Decreto nº 2208/97, inviabilizando a proposta de formação integral defendida pelos teóricos do pensamento histórico-social crítico. Este Decreto foi revogado sete anos depois, no governo Lula da Silva, pelo Decreto nº 5.154/2004. A partir de então se retoma a discussão a respeito da formação integral baseada na concepção de educação politécnica debatida na década de 1980. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Somente em 2012 foi aprovada e definida as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Outro marco importante neste período se deu através da Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, que disciplinou a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação Profissional, que logo se tornou um documento basilar na caracterização dos cursos da EPT no país. Ainda em 2008, a Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio". Atualmente, o Art. 39 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, que a EPT seja ofertada em diferentes níveis e modalidades da educação:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; **II – de educação profissional técnica de nível médio**; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012, p. 26, *grifo nosso*).

Destacando a EPT vinculada ao Ensino Médio, objeto desta pesquisa, o Art 36-B indica que “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.” (Brasil, 2012, p. 24, *grifo nosso*). A articulação prevista no item I, o Art. 36-C detalha que:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta lei, será desenvolvida de forma:

– **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

– **concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Brasil, 2012, p. 25, *grifo nosso*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica dispõem sobre os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre os quais destacam-se:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;

- integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado;
- atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados (Brasil, 2013, p. 230-231).

Observa-se nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, ao menos o que está previsto pelas diretrizes, que os fundamentos da EPT se baseiam na concepção de educação integral, a partir da formação omnilateral e politécnica, contemplando a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia para a formação da classe trabalhadora e não em uma formação com foco exclusivo no aprendizado técnico-prático para inserção profissional. Tendo por base os princípios da formação omnilateral (Marx, 2010), entendemos que a EPT não deve atender apenas às demandas do mundo do trabalho, mas também do educando, compreendendo o processo educativo como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996). Pacheco (2012, p. 67) discorre que:

a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Pacheco, 2012, p. 67).

Não obstante a Educação Profissional seja produto e produtora das contradições do capitalismo, no discurso liberal e neoliberal é apresentada como mecanismo de ascensão econômica da classe trabalhadora, por supostamente facilitar a “inserção” no mercado de trabalho. Entretanto, os estudiosos da área têm demonstrado que na prática a EPT se configura como mecanismo de conformação/adaptação dos trabalhadores e trabalhadoras ao sistema produtivo e em atendimento aos interesses do mercado. Assim, diferente do que prevê a Teoria do Capital Humano<sup>12</sup>, a EPT não tem o poder de corrigir o problema estrutural do desemprego. Isto porque

---

<sup>12</sup> A teoria do capital humano trata-se de uma teoria das ciências econômicas que chega à Economia da Educação e tem como base a relação direta entre o nível de escolaridade e classificação social das pessoas, ou seja, defende que o nível de escolaridade da população de um país e seu desenvolvimento econômico são diretamente proporcionais. O caráter ideológico da Teoria do Capital Humano orientou as políticas de

[...] mesmo a mão de obra qualificada não encontra emprego no quadro atual de desemprego que, hoje, é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua, quando a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos trabalhadores de modo a interferir de forma concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra (Santos, 2012, p. 44).

Ao tratar do contexto na Itália de sua época, Gramsci (2006) destaca a ampliação das escolas técnicas empreendida pela reforma educacional de Giovanni Gentile (1922-1923), primeiro-ministro da Educação do regime fascista. Embora essa ampliação tivesse sido apresentada no discurso de Gentile como ideal democrático na educação<sup>13</sup>, para Gramsci, em vez de democratização da democracia o que ocorre é:

um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2006, p. 49).

Na contramão da tendência neoliberal das reformas educacionais, de fragmentação da formação geral e profissional, Peres e Aride (2020, p. 268) reforçam a importância do Ensino Médio Integrado, apontando que:

Um ensino que abranja aspectos que trabalhem integração de saberes e desenvolvimento de potencialidades vai de encontro com projetos de poder que historicamente buscam manutenção de seus interesses. Trata-se, portanto, de uma perspectiva futura, onde o Ensino Médio integrado pode ser um dos pontos para esse caminho de mudança, com eixos estruturantes em: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (Peres; Aride, 2020, p. 268).

Todavia, por ser a educação um campo de disputa, o que se vivencia na realidade brasileira do tempo presente é mais uma onda de contrarreforma no Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017 e que recupera as medidas mais conservadoras das

---

educação da classe trabalhadora no Brasil nos anos 1950 aos 1970. Para a Teoria do Capital Humano, com o aumento da escolaridade da população, aumenta-se também a qualificação das ofertas de trabalho e as remunerações, gerando conseqüentemente, a ascensão social e econômica dos trabalhadores. Entretanto, as contradições presentes no capitalismo demonstram que esta relação não é direta, uma vez que a estrutura econômica e a propriedade privada dos meios de produção são dominadas pela classe dos proprietários (Frigotto, 2004).

<sup>13</sup> É possível traçar um paralelo com o contexto brasileiro atual de crise econômica, política e de ataque a democracia que tende a aprofundar a desigualdade social e que se reverbera nas proposições de reforma do Ensino Médio

reformas educacionais anteriores. A reforma introduz alterações na LDB, das quais inclui o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional", que considera “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Brasil, 2017). Além de compreender o Ensino Médio com caráter de terminalidade, a referida lei promove o esvaziamento do conteúdo científico dos currículos em detrimento das habilidades socioemocionais e do empreendedorismo (Catini, 2019), conduzindo-se em direção oposta ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional (Sobral, 2010), aqui compreendido como “travessia possível para a Escola Unitária no capitalismo atual” (Frigotto, Ciavatta, 2006).

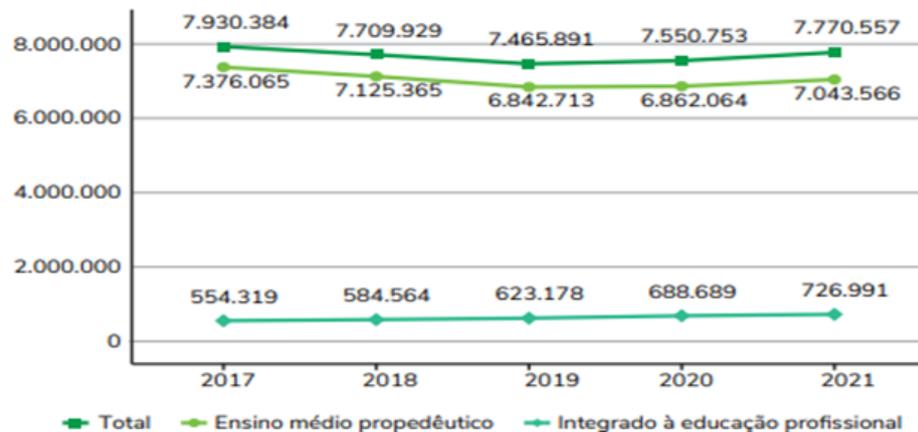
### **2.3 Crescimento da matrícula e perfil dos estudantes da educação técnica no Brasil**

Por compreendermos a educação como um campo em disputa por hegemonia (Simionatto, 1998; Gramsci, 2006; Mendonça, 2014), torna-se necessário identificar a concepção que fundamenta a EPT em determinados contextos históricos, suas finalidades e o público a qual se destina. Principalmente, por perceber que historicamente a EPT tem servido para reforçar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e para corroborar com a manutenção da divisão social do trabalho.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022), elaborado pelo Inep, houve um pequeno crescimento das matrículas no Ensino Médio. Observa-se na Figura 1 que em 2021 foram registradas 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio, enquanto no ano anterior haviam sido registradas 7,6 milhões (Brasil, 2021), apresentando, assim, um crescimento de 2,9%. Pode também constar que as matrículas integradas à EPT cresceram 31,2% nos últimos cinco anos, passando de 554.319 em 2017 para 726.991 em 2021, como demonstrado no gráfico abaixo. O aumento no número de matrículas foi alavancado pelas matrículas no Ensino Médio Integrado devido a ampliação do acesso, e a interiorização, dos Institutos Federais. As matrículas do ensino profissional tinham maior representação dos Cefets (Centro Federal de Educação Tecnológica) e atualmente contam com

mais de 600 unidades somando os CEFETS aos IFs, passando de 1,3% nas matrículas realizadas no Ensino Médio em 2015 para 2,9% em 2021.

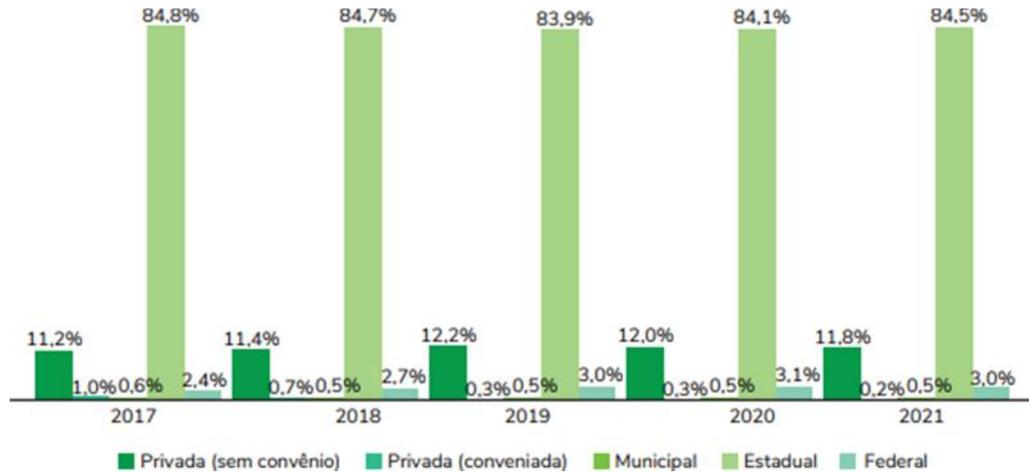
Figura 1 – Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à Educação Profissional) – Brasil – 2017 a 2021



Fonte: Brasil, 2022, p. 28.

A rede federal é a que possui menor número de matrículas no Ensino Médio. Embora represente somente 3% do total de matrículas do Ensino Médio, em 2021, apresentou crescimento de e 0,6 p.p. na participação das matrículas no comparativo com 2017, como se observa no Figura 2.

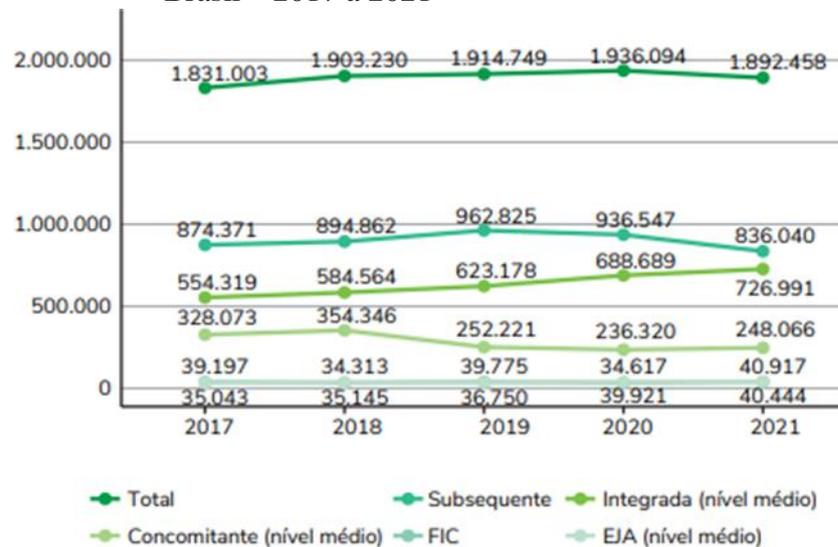
Figura 2 – Percentual de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa (Rede Privada separada em conveniada e não conveniada com a Rede Pública) – Brasil – 2017-2021



Fonte: Brasil, 2022, p. 28.

Especificamente as matrículas da Educação Profissional, em 2021 elas tiveram uma redução de 2,3% em relação ao ano anterior. A queda no total de matrículas justifica-se pela redução de 10,7% nas matrículas da formação técnica subsequente. No entanto, as demais modalidades apresentaram um comedido aumento no número de matrículas em relação ao último ano; destacando-se a modalidade integrada ao Ensino Médio, que cresceu 5,6%:

Figura 3 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2017 a 2021

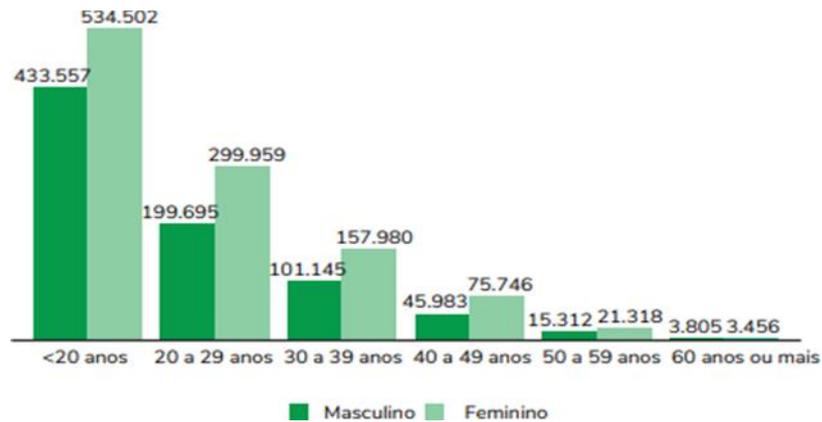


Fonte: Brasil, 2022, p. 33.

Conforme o Resumo Técnico (Brasil, 2022), a EPT é composta majoritariamente por alunos com faixa etária menor de 30 anos, representando 77,5% do total de matrículas. Com exceção da faixa de alunos acima de 60 anos, há predominância de matrículas de mulheres em

todas as demais faixas etárias. Há uma maior diferença entre os gêneros na faixa de 40 a 49 anos, onde se verifica que 62,2% das matrículas são de mulheres:

Figura 4 – Número de matrículas na Educação Profissional segundo a faixa etária e o sexo – Brasil (2017 a 2021)

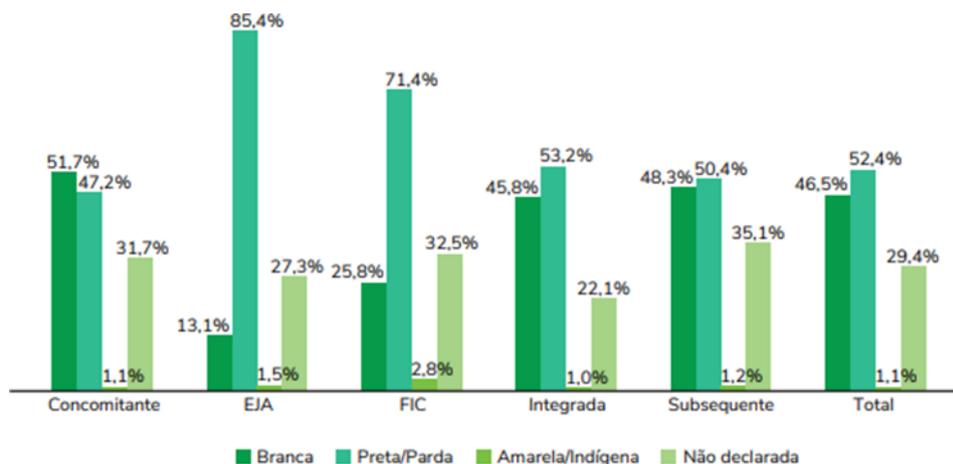


Fonte: Brasil, 2022, p. 34.

No que tange às matrículas em relação à cor/raça declaradas, o número de matrículas de brancos e pretos/pardos apresenta proximidade percentual, representando, do total de 1,3 milhão, 46,5% e 52,4%. Respectivamente. Todavia, quando detalhada as modalidades da EPT verifica-se uma predominância de pretos/pardos não só na EJA profissional de nível médio (85,4%), mas também nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC) (71,4%), apresentando crescimento em comparação aos dados do censo anterior, com representação de 83,3% e 66,0% das matrículas, respectivamente (Brasil, 2021).

As declarações referentes à amarelos/indígenas permanecem representando 1,1% do total de matrículas, como detalhado na Figura nº 5:

Figura 5 – Número de matrículas na Educação Profissional segundo a cor/raça – Brasil – 2021



Fonte: Brasil, 2022, p. 35.

Os dados apresentados revelam sinais expressivos das desigualdades sociais na Educação Profissional, como apontado por Bittar e Bittar (2012). As populações que caracterizam a maioria das matrículas dessa modalidade de ensino são mulheres e, especificamente na oferta da EJA, pessoas pretas/pardas, populações historicamente pouco contempladas pelas políticas públicas brasileiras. Desta forma, é notório o marcador de classe, raça e gênero entre estudantes da EPT no país.

Segundo Soares, Santos e Virgens (2017, p. 685), as reflexões sobre o binômio gênero e raça no eixo da EPT são essenciais uma vez que “evidencia as controvérsias dos discursos e práticas excludentes, cujo fator cor/raça e gênero são aspectos que influem quando não determinam a aceitação e o uso indiscriminado da mão de obra”. Os autores também apontam que o olhar sob este recorte é pertinente, visto que as mulheres negras representam “uma parcela da população historicamente discriminada por raça, classe e gênero”. Outro aspecto a considerar é que “as relações no mundo do trabalho estão pautadas pela competitividade, cujas nuances podem ganhar dimensão e se tornar fator de exclusão” (Soares; Santos; Virgens, 2017, p. 689).

Sendo assim, é falacioso o discurso de que a EPT representa um avanço democrático por proporcionar a ampliação do acesso das camadas populares à educação e/ou como promotora de empregabilidade. Falacioso porque, na prática, a EPT vem se configurando como um mecanismo de adestramento e conformação da classe trabalhadora às necessidades do setor produtivo e do mercado, isto é, aos valores, princípios, cultura e comportamentos que atendam aos interesses do capital e não pela perspectiva da formação humana e integral.

## 2.4 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Como já mencionado, a divulgação dos cursos técnicos regulamentados pelo MEC ocorre por intermédio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que teve sua primeira edição publicada em 2008. O documento dispõe sobre as informações referentes à oferta de formação profissional e técnica de nível médio em todo o país, visando a orientar e informar as instituições de ensino, estudantes, empresas e os demais interessados na oferta dos cursos (Brasil, 2008). Contém informações a respeito das normas do exercício profissional, da carga horária mínima de cada curso e sobre os requisitos para regulamentação dos cursos.

A primeira edição do CNCT era constituída por 12 eixos tecnológicos, a saber: “Ambiente, Saúde e Segurança”, “Apoio Educacional”, “Controle e Processos Industriais”, “Gestão e Negócios”, “Hospitalidade e Lazer”, “Informação e Comunicação”, “Infraestrutura”, “Militar”, “Produção Alimentícia”, “Produção Cultural e Design”, “Produção Industrial” e “Recursos Naturais” apresentando 185 cursos técnicos (Brasil, 2008).

Na segunda edição, lançada em 2012, houve a inclusão de 35 novos cursos e os eixos tecnológicos sofreram três alterações: (I) a criação do eixo “Segurança” desvinculando-o do eixo “Ambiente e Saúde”, (II) a inserção do “Turismo” no eixo “Hospitalidade e Lazer” e (III) o eixo “Apoio Educacional” passa a ser denominado “Desenvolvimento Educacional e Social”. Esta edição passa a contar com 220 cursos divididos em 13 eixos tecnológicos (Brasil, 2012).

Na terceira edição, lançada em 2014, permanece a divisão em 13 eixos tecnológicos, mas com acréscimo de 7 cursos, totalizando 227 cursos ofertados. Nessa nova edição foram implementadas atualizações nas descrições dos cursos e passou a apresentar as cargas horárias mínimas de cada curso; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo (Brasil, 2014).

A quarta atualização do CNCT, por sua vez, foi homologada pelo MEC a partir do Parecer CNE/CEB nº 5/2020 e lançada no ano de 2021. O MEC informa que a nova versão substitui oficialmente a anterior, de 2014, apresentando, inclusive, uma versão disponibilizada de forma totalmente digital. O documento mantém a divisão dos eixos tecnológicos estabelecida desde a segunda edição, embora altere a denominação de 10 cursos e a carga horária de 19

deles. Altera também o eixo de três cursos, indicando qual pertencia anteriormente e o novo eixo tecnológico aos quais pertencem.

Além de inserir 13 novos cursos com a atualização dos perfis profissionais, ampliando assim as informações referentes à CBO, a nova edição indica os pré-requisitos para ingresso nos cursos e apresenta uma lista de termos que objetivam esclarecer especificidades sobre o tema da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021).

### 3 GASTRONOMIA E COZINHA

O termo Gastronomia é composto pelas palavras “*gaster*”, que significa ventre, estômago; e “*nomos*”, referente a lei, conhecimento; e podendo ser compreendida como “o estudo das leis do estômago” (Franco, 2001; Tucherman, 2010). O termo *Gastronomie* surge no francês a partir do século XVII em decorrência da tradução da obra de Arkhestratus, considerado fundador da Gastronomia na Grécia, e populariza-se a premissa do bem comer, beber e cozinhar (Franco, 2001).

De acordo com Nascimento (2007), o primeiro registro da palavra Gastronomia em francês consta no livro de Joseph Berchoux, um poema dietético publicado em 1801, intitulado “*La Gastronomie ou l’homme de champs à table*” (A Gastronomia ou o homem dos campos à mesa), que, de acordo com Rocha (2015, p. 5), definiu a Gastronomia como “a arte de comer”. Já na obra “A fisiologia do Gosto”, publicada em 1995, Brillat-Savarin elabora uma definição de Gastronomia (Brillat-Savarin, 1995). O autor Amich-Galí (2007, p. 11) na obra “*Los elementos científicos de la Gastronomía*” a define como “a arte de alimentar-se ordenadamente, como prazer e pelo prazer [...]”. Por sua vez, para Tucherman (2010, p. 316), trata como “um ramo que abrange a culinária, as bebidas, os materiais usados na alimentação e, em geral, todos os aspectos culturais a ela associados”.

A dificuldade nas delimitações acerca da Gastronomia pelos estudiosos da área se deve ao seu caráter multidisciplinar e transdisciplinar. Rocha (2015, p. 6) discorre que:

Apesar de indispensável, o aspecto multidisciplinar da Gastronomia tem seu preço. O principal deles é o de dificultar que ela caminhe com suas próprias pernas. Embora seja evidente que nenhuma ciência possa encerrar em si mesma é imprescindível que cada uma tenha uma “identidade” conceitual para ser reconhecida como tal. [...] Logo, a construção dos conceitos e de uma epistemologia da Gastronomia como ciência, apesar de seu caráter multidisciplinar, é um dos desafios atuais da pesquisa na área.

A formação em Gastronomia é multidisciplinar e diversa, pois a área envolve não somente a cozinha e a culinária como também se relaciona à química, física, economia, história (Brillat-Savarin, 1995, p. 57-58) e compreende a comida como expressão da cultura (Montanari, 2008).

Contemporaneamente, Petrini (2009) atualiza a perspectiva multidisciplinar proposta por Brillat-Savarin. Em sua abordagem, “a Gastronomia é cultura material e imaterial”; “é uma ciência por meio da qual estuda-se a felicidade; e é também educação”, e se relaciona com a

botânica, a física, a química, agronomia, ecologia, antropologia, sociologia, geopolítica, economia tecnologia e à indústria (Petrini, 2009, p. 61-62).

A partir das diferentes conceituações é possível compreender que a Gastronomia é concebida como ciência, arte e vinculadas ao aspecto cultural. Segundo Tucherman (2010, p. 318), a Gastronomia é promotora de identificação cultural e hospitalidade:

Na verdade, a gastronomia passa bem longe do caráter utilitarista. No imaginário gastronômico a refeição aparece, ao mesmo tempo, como forma de prestígio para quem é convidado e demonstração de generosidade de quem convida. Trata-se de uma forma de unir as pessoas e trocar culturas.

O patrimônio cultural de um povo é definido como um conjunto de bens com significado e importância para a sociedade, criado ao longo da história e constituindo sua identidade e memória (Toledo, 2003), nos quais pode ser incluído a comida. Isto porque a comida é um elemento “constitutivo da identidade de um grupo, que se mantém viva nas tradições e na memória. Nesse sentido, a alimentação é considerada como patrimônio histórico gustativo de uma cultura” (Santos, 2011, p. 110).

As lembranças associadas à comensalidade transmutam-se em memórias gustativas e estão diretamente relacionadas aos laços afetivos criados entre os membros de um grupo social, em que se preservam de forma intensa tradições alimentares e patrimônio cultural de uma dada sociedade (Assunção, 2008; Cappi, 2012). Logo, é possível identificar o contexto social como fator de grande influência sobre os indivíduos, bem como a própria criação, na infância, na formação do gosto e dos hábitos alimentares (Bernstein, 1991; Wansink, Sangerman, 2000; Gimenes-Minasse, 2016).

Ao se compreender a comida como cultura (Montanari, 2008) e a relação afetiva e simbólica do ato de comer (Damatta, 1984) também se pode denotar a relação estabelecida com o prazer. Segundo Hipólito-Reis (2008, p. 83), “embora com cambiantes, o prazer de comer, até pelas surpresas do gosto, inquieta profundamente o ser humano”. Daí para o autor a Gastronomia se referir aos sentidos e as sensações, isto é:

A gastronomia refere-se à relação sensitiva com os alimentos. É claramente muito importante no ser humano, situando-se numa “área” intermediária do mesmo processo que integra a alimentação e a nutrição e se revela na consciência autônoma (por ser reflexa) dos efeitos destas (Hipólito-Reis, 2008, p. 79).

Conforme apontado, a Gastronomia se encontra em uma “área intermediária” dos processos que integram a alimentação e a nutrição, podendo observar novamente o caráter multidisciplinar supracitado (Hipólito-Reis, 2008, p. 77).

A culinária compreende o conjunto de processos de transformação do alimento, tais como: cozimento, maturação, fermentação, defumação, secagem ou processamento mecânico (Diez-Garcia, Castro, 2010). Dentre as técnicas supracitadas o cozimento (ou melhor, processamento térmico dos alimentos), foi a que mais se destacou na história da alimentação humana, sendo um marco de diferenciação e desenvolvimento da humanidade e, por consequência, da culinária em si, já que o processamento do alimento pelo fogo estabeleceu mudanças profundas na alimentação humana, como expõem Diez-Garcia e Castro (2010), tais como:

Aumentou a disponibilidade de energia, facilitou a mastigação de sementes e de outros vegetais ricos em fibras, assim como de carnes, cheias de músculos e tecido conectivo, aumentou seu tempo de conservação, permitiu proteção contra infecções e diminuiu a toxicidade de certos vegetais. Discute-se inclusive o papel do cozimento no processo evolutivo. O cozimento pode ter sido essencial para garantir um aporte energético que seria inalcançável com alimentos crus. Isso significa que biologicamente o homem pode ter sido adaptado, com dentes menores, trânsito intestinal rápido, para a ingestão de alimentos cozidos, com menor teor de fibra (Diez-Garcia, Castro, 2010, p. 92).

Compreende-se, assim, o papel da comida e da culinária no desenvolvimento humano. De acordo com as perspectivas antropológicas, a culinária é um fenômeno cultural, exclusivo de cada povo (Diez-Garcia, Castro, 2010; Fieldhouse, 1996), além de ser produto da interação humana com o ecossistema (Behar; Icaza, 1972). Nessa mesma direção, Leonardo Boff (2006, p. 17) ressalta que a culinária, ou melhor, a preparação dos alimentos é “outro elemento produtor de humanidade, estreitamente ligado à comensalidade”. Portanto, a culinária possui importância na estruturação e organização social, no desenvolvimento de laços afetivos e identidades culturais. Comer traz significado e simbologia às relações sociais, emoções e sentimentos, podendo representar a solidariedade, o compartilhamento e a cooperação entre as pessoas (Fernandez-Armesto, 2004; Flandrin; Montanari, 1996; Boff, 2008; Diez-Garcia, Castro, 2010).

A cozinha, em um primeiro momento, é relacionada diretamente ao local dentro de uma residência destinada ao preparo dos alimentos. Entretanto, a cozinha não é somente um espaço físico doméstico, mas também um espaço simbólico de troca, de confraternização, de reunião, de vivências da comensalidade e também local de expressão das relações de gênero (Resende; Melo, 2016). Segundo Maciel (2004), a cozinha ultrapassa o sentido do espaço físico:

Uma cozinha faz parte de um sistema alimentar – ou seja, de um conjunto de elementos, produtos, técnicas, hábitos e comportamentos relativos à alimentação -, o qual inclui a culinária, que refere-se às maneiras de fazer o alimento transformando-o em comida (Maciel, 2004, p. 26).

A partir desta definição, podemos interpretar a cozinha como um ambiente dentro do sistema alimentar, constituindo mais do que o ambiente de preparo do alimento em si, mas também o local de compartilhamento de memórias, saberes, práticas, tradições e valores que compõem a cultura alimentar (Collaço, 2013). Como apontado por Maciel (2005, p. 54):

Mais do que hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado modo ou estilo de vida que se quer particular a um determinado grupo. Assim, o que é colocado no prato serve para nutrir o corpo, mas também sinaliza um pertencimento, servindo como um código de reconhecimento social.

### **3.1 As escolas de Gastronomia no mundo: França e Estados Unidos da América**

Para tratar da formação em Gastronomia no Brasil entendemos ser importante contextualizar o desenvolvimento da Gastronomia em um panorama mundial, com destaque a escola francesa e norte-americana, bem como o desenvolvimento do ensino nesses países. Sobretudo, porque esses modelos de formação são hegemônicos e refletem na escolha dos conhecimentos contemplados nos currículos no Brasil.

Para alcançar esse objetivo foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Gastronomia no âmbito da formação profissional. Com esse levantamento foi possível compreender um quadro histórico que compõem o que é hoje definido como Gastronomia e a centralidade de alguns países na construção dessa área. França e Estados Unidos da América serão os países aqui privilegiados, devido a influência que exercem na Gastronomia mundial e por terem sido, respectivamente, os dois países mais mencionados durante o levantamento bibliográfico e cuja influência é notória no contexto brasileiro.

Em uma perspectiva histórica e tendo por base a origem europeia, a concepção de Gastronomia associa-se à mediação das relações sociais entre as pessoas pela comida, além de ser um importante marcador de status social. Enquanto a Gastronomia é associada ao status quo proporcionado pelos banquetes e etiqueta a mesa, possuindo uma conotação socialmente distinta ao ato de cozinhar, este, em diferentes povos e ao longo do percurso histórico esteve

reservado aos escravos. Assim, se a Gastronomia sempre esteve associada ao deleite das elites e dos nobres, o ofício de cozinhar, por sua vez, sempre esteve associado trabalho de escravos e serviçais. Todavia, com os movimentos históricos de valorização da Gastronomia europeia, observa-se a promoção do status social de Chefs de cozinha e o desenvolvimento de um mercado de trabalho onde se tem como objetivo a distinção social proporcionado pela comida (Freixas; Chaves, 2008).

Com a consolidação da França como centro cultural do mundo no fim do século XIX a Gastronomia francesa se firmou de forma hegemônica, tanto em relação às técnicas de preparo, à hierarquização das equipes de cozinha quanto à validação do que seria ou não “Gastronomia”, o que fez com que a perspectiva francesa fosse – e ainda é – considerada “a clássica”, se fazendo presente no modo de ensino contemporâneo (Franco, 2001; Poulain, 2004; Freixa; Chaves, 2008). Promovida sob pressupostos elitistas de apreciação, do prazer, da beleza, da distinção social, como item de luxo e demonstração de status, a formação de profissionais em Gastronomia é historicamente marcada ao desenvolvimento de técnicas culinárias e o conhecimento é transmitido a partir da prática do trabalho, por meio de uma dinâmica de aprendiz-mestre em que o Chef de cozinha assume a postura de mestre e os cozinheiros iniciantes se submetiam a posição de aprendizes em longas jornadas de trabalho. Em muitos casos, essas horas de trabalho na condição de ‘aprendizes’ não eram remuneradas – e podem ainda não ser – trocadas por alimentação e alojamento e o processo de formação que durava cerca de seis anos para que ascendessem a posição de Chefs de cozinha, tudo isso sob o comando autoritário do Chef que coordenava as cozinhas em uma estrutura quase militar, caracterizada por uma disciplina rigorosa e por vezes abusivas (Tschumi, 1994; Danaher, 2012; Brown, 2013).

Esse modelo de educação não formal foi praticado na Gastronomia por anos na sociedade europeia do século XVI ao XVIII até o surgimento das primeiras instituições de ensino no século XIX. Embora essas instituições de ensino ainda se baseiam no desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho, estruturam o ensino das técnicas culinárias de forma sistemática para uma formação mais rápida dos futuros profissionais (Danaher, 2012; Brown, 2013).

### 3.1.1 Um breve histórico do desenvolvimento da Gastronomia e das escolas

Durante a Idade Média, a culinária na França estava enraizada na utilização de ingredientes locais. Alguns dos pratos regionais famosos, tais como: *coq au Vin*<sup>14</sup>, *bouillabaisse*<sup>15</sup>, *ratatouille*<sup>16</sup>, *quiche lorraine*<sup>17</sup>, *cassoulet*<sup>18</sup>, *tarte tatin*<sup>19</sup> e *blanquette de Veau*<sup>20</sup> começaram a tomar forma nesse período, refletindo a diversidade de produtos de acordo com as regiões da França. O uso dos ingredientes regionais viria a caracterizar fortemente a culinária francesa a partir das denominações de origem controlada<sup>21</sup> e da valorização do *terroir*<sup>22</sup>.

Com forte influência da igreja católica, o ocidente destaca-se na produção de bebidas e doces, uma vez que a expansão da igreja na Idade Média aumentou significativamente o número de mosteiros, abadias e conventos, locais onde eram feitos esses produtos. Por terem tido desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento da confeitaria e da doçaria na Europa, os conventos se tornaram centros de aprendizado e as freiras e religiosas eram dedicadas não apenas à vida religiosa, mas também à produção de doces e iguarias para a comunidade local. Era comum o cultivo nos jardins de frutas, ervas e especiarias que seriam

---

<sup>14</sup> Este prato, que consiste em frango cozido em vinho tinto com cogumelos, cebolas e bacon, tem origens antigas na França rural. Era uma maneira de usar ingredientes disponíveis localmente, como galos e vinho, para criar um prato saboroso e substancial.

<sup>15</sup> Essa sopa de peixe típica da região de Provença tem raízes que remontam à Idade Média. Originalmente, era uma sopa simples de pescadores feita com peixes que não eram vendidos no mercado.

<sup>16</sup> Ratatouille é um prato provençal que consiste em legumes cozidos, como berinjela, abobrinha, pimentões, tomates e alho, geralmente refogados em azeite de oliva. Esses ingredientes eram comuns na culinária camponesa da Idade Média.

<sup>17</sup> Embora a quiche em si tenha evoluído ao longo do tempo, a versão tradicional com bacon (Lorraine) tem raízes na culinária medieval. A quiche era originalmente uma maneira de usar ingredientes básicos, como ovos, creme e bacon.

<sup>18</sup> Este prato é um cozido tradicional do sudoeste da França, feito com carne de porco, carne de cordeiro, linguiça e feijão branco. Sua origem remonta à época medieval, quando era preparado em potes de barro.

<sup>19</sup> A tarte Tatin, uma torta de maçã feita com técnica invertida “de cabeça para baixo”, também tem suas raízes na França medieval. A história diz que foi criada por engano quando as maçãs foram cozidas demais e foi adicionada uma massa para transformá-la em torta. Atualmente, é considerada uma sobremesa clássica francesa e é servida com creme batido ou sorvete.

<sup>20</sup> Este prato de vitela em molho cremoso também tem origem na culinária camponesa medieval da França. Foi uma maneira de aproveitar as partes menos nobres da carne, cozinhando-as lentamente em um molho.

<sup>21</sup> A Denominação de Origem Controlada (DOC) é um sistema de proteção e regulamentação de produtos agrícolas e alimentos em alguns países, particularmente na França. Esse sistema é projetado para proteger a qualidade e autenticidade de produtos específicos que são produzidos em regiões geograficamente delimitadas e que possuem características distintas devido a fatores naturais, como solo, clima e tradições locais. Na França, a Denominação de Origem Controlada é conhecida como "Appellation d'Origine Contrôlée" (AOC). Sob o sistema AOC, a produção de determinados alimentos, vinhos, queijos, entre outros, é estritamente regulamentada e controlada. A ideia principal é assegurar que os produtos rotulados com uma AOC específica sejam autênticos e atendam aos padrões de qualidade e tradição associados à região de origem.

<sup>22</sup> O termo "*terroir*" é um conceito fundamental na viticultura (cultivo de uvas para produção de vinho), mas também é amplamente aplicado em outras áreas relacionadas à agricultura e a alimentos, especialmente na França. *Terroir* é uma palavra de origem francesa que engloba o conjunto de características ambientais (solo, clima, topografia, espécie, entre outros) que influenciam o crescimento de uma cultura ou a produção de um alimento, dando-lhes características distintas e únicas.

usados como ingredientes de doces, compotas e licores consumidos pela própria comunidade ou até mesmo comercializados para manutenção dos locais. O conhecimento sobre técnicas de cozimento e conservação de alimentos era transmitido ainda de forma oral, de geração em geração dentro dessas comunidades religiosas, contribuindo para a riqueza e diversidade da confeitaria medieval. A produção além de comercializada era frequentemente servida em banquetes e ocasiões especiais na sociedade da época.

Na Idade Moderna, o Ocidente foi território de desenvolvimento de cidades grandes em função da expansão do comércio e do Renascimento – movimento cultural, artístico e intelectual que ocorreu na Europa entre os séculos XIV e XVI. Esse período de transição da Idade Média para a Idade Moderna foi caracterizado por uma retomada do pensamento clássico greco-romano, ou seja, a ênfase na razão, na ciência, na arte e na exploração. O período do Renascimento trouxe uma revolução cultural na Europa que resultou também em um impulso da culinária francesa. Novas técnicas de cozimento e o uso de especiarias e ervas passaram a ser incorporados às receitas tradicionais devido ao comércio das grandes navegações que precederam o período (Flandrin; Montanari, 1998).

Catarina de Médici, rainha da França (1549-1574) é uma figura histórica que se destaca no cenário da Gastronomia ao introduzir pratos italianos que influenciaram a cozinha francesa. De origem nobre italiana, Catarina leva de Florença para o casamento com o rei da França, Henrique II, em 1533, aparatos luxuosos para serem usados à mesa além de toda sua brigada de cozinheiros, padeiros e confeitores, os quais eram considerados os melhores da Europa na época. Esse movimento influenciou diretamente a cozinha francesa que sofreria a partir daquele momento forte influência dos hábitos culturais e sabores italianos. A Itália se destacou no movimento renascentista como a fomentadora de valores de luxo e requinte à Gastronomia e esses hábitos foram levados à França pela nova rainha que viria a ser uma das grandes responsáveis pela difusão dos conceitos de etiqueta e das boas maneiras à mesa. Para além das mudanças de hábitos, o movimento de publicações escritas de conhecimentos culinários na época viria a servir de base para uma sustentação da Gastronomia francesa como a clássica (Freixa; Chaves, 2008).

Devido a esse movimento, durante o período dos reinados absolutistas na França houve grande valorização dos Chefs de cozinha e o uso da Gastronomia como marcador de distinção social. O reinado de Luís XIV, por exemplo, foi marcado por extravagância e opulência na culinária, grandes banquetes e jantares eram comuns na corte e a etiqueta à mesa se tornou amplamente formalizada. O nacionalismo cultural francês tornou-se hegemônico e a corte francesa um modelo de influência para outros reinos europeus (Franco, 2001; Freixa; Chaves,

2008). Corroborando com o estabelecimento do “modelo francês”, Poulain (2004, p. 214) aponta a dinâmica da moda:

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

A partir da dinâmica da moda a Gastronomia francesa passou a ser “a” referência da “Gastronomia clássica”. A Revolução Francesa, no século XVIII, teve um impacto significativo na culinária, uma vez que os Chefs da nobreza perderam seus empregos e, conseqüentemente, a cozinha francesa precisou se modificar. A burguesia emergente continuou a utilizar a Gastronomia como ferramenta de distinção social, no entanto, com incentivo a criação de grandes restaurantes. Durante o século XVIII foi desenvolvida a *haute cuisine* (alta cozinha), uma “culinária refinada” que transfigura-se na base da culinária francesa moderna.

O *Haute Cuisine* tem como princípios o uso de ingredientes de alta qualidade, frescos e sazonais, fazendo com que os Chefs busquem pelos ingredientes de origem local e regional que se encaixam na melhor estética e qualidade. As técnicas culinárias são extremamente valorizadas neste movimento, os cozinheiros possuem treinamentos e domínio das técnicas mais precisas de corte, preparação, cozimento, molho e execução de cada prato para uma preparação com precisão. A apresentação dos pratos também sofre intensa modificação, as preparações são dispostas no prato de forma artística e estilizada com atenção a contrastes de cor, textura e demais detalhes visuais. A cozinha criativa e os cardápios sazonais também são características deste movimento, além da valorização do serviço de alta qualidade, com garçons e *sommeliers* treinados de forma rigorosa para executar a recepção, apresentação e serviço dos pratos considerados de “primeira classe” aos clientes. A precisão na execução dos pratos, a apresentação e o serviço são fortes fatores para que um restaurante receba uma estrela pelo Guia *Michelin*. A busca pelas três estrelas Michelin, mais alto reconhecimento dado pelo guia, teve grande impacto na cultura dos restaurantes na época.

Com a formalização da escrita alguns intelectuais destacam-se no registro de conhecimentos sobre a Gastronomia, consolidando a cultura gastronômica neste contexto. Destacam-se dentre estes autores aqueles que viriam a ser considerados os vanguardistas, os Chefs Antonin Caramê (1783-1833) e Auguste Escoffier (1846-1935), nesse momento, que promovem escritos sobre as estruturas e hierarquias do ambiente das cozinhas - onde deve-se levar em consideração o contexto elitista e a herança das cortes trazidas por ambos os autores.

Outro grupo de intelectuais que assume lugar neste referencial são os denominados *gourmands*, são eles: Grimond de La Reynière (1758-1837), Brillat-Savarin (1755-1826) e Alexandre Dumas (1802-1870), que se estabelecem a partir da escrita de conceitos, critérios, relação com o público consumidor, técnicas culinárias, legitimação de produtos e práticas na Gastronomia (Brown, 2013; Freixa; Chaves, 2008; Bueno, 2016). Suas produções foram amplamente divulgadas e são consideradas basilares na Gastronomia até a atualidade, razão pela qual seus conteúdos são referenciados amplamente nos trabalhos até hoje, destacando-se a definição de Brillat-Savarin, supracitada neste referencial, como umas das mais difundidas na busca da compreensão do que é Gastronomia.

O período da *Belle Époque*, no final do século XIX, torna a França o centro cultural do mundo e a Gastronomia ocupa lugar central neste momento, esses anos ficam conhecidos como a “era de ouro” da Gastronomia francesa (Ferguson, 1998; Poulain; Neirinck, 2004; Drouard, 2007; Freixa; Chaves, 2008), onde “o campo gastronômico se fortaleceu em torno dos agentes franceses, os chefs se profissionalizaram e criaram um modelo de reprodução internacional da alta cozinha francesa”(Bueno, 2016, p. 418).

Além da criação do guia de restaurantes *Michelin* em 1900, o século XIX também marcou a difusão da culinária francesa por meio da criação das escolas de Gastronomia. A Gastronomia francesa no séc. XX continuou a ser projetada para o mundo a partir do capital cultural francês e neste processo destaca-se Auguste Escoffier, conhecido como “embaixador das cozinhas do mundo”, devido ao trabalho de estruturação da indústria hoteleira na Europa desenvolvendo o setor de serviços e, especialmente, a área de alimentos e bebidas (Franco, 2001; Freixa, Chaves, 2008). Escoffier desenvolveu o sistema de brigada de cozinha, a hierarquização dos cozinheiros e seus cargos - similar a uma estrutura militar de organização do trabalho - responsabilidades e funções. Essa estrutura hierárquica e dividida em “praças” por especialidade foi copiada no mundo todo e é presente até hoje nas cozinhas. A figura do Chef de cozinha – que já existia anteriormente – foi formalizada pelo autor, passando a ser o responsável pela manutenção e estabelecimento da ordem de todos os processos dentro da cozinha (Franco, 2001).

A partir do impulsionamento deste setor de alimentos e bebidas, o setor de restauração também cresceu. Na capital Paris, durante o período do Império de Napoleão (1799-1815), passaram de 100 a 600 restaurantes, e durante a Restauração Francesa (1814-1830) para cerca de três mil (Pitte, 1998). Diante deste crescimento a formação de mão de obra qualificada para ocupar os cargos de cozinheiros nos restaurantes também aumentou, criando a necessidade de formações mais rápidas – diferente da dinâmica de aprendiz-mestre aqui já mencionada.

As escolas de Gastronomia surgiram visando a formação mais rápida dos profissionais. Na França, destacam-se à “*L'École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires*”, criada no ano de 1883, e a “*Le Cordon Bleu*”, no ano de 1895, ambas localizadas em Paris (Danaher, 2012). A “*L'École Professionnelle de Cuisine et des Sciences Alimentaires*” foi criada a partir de duas organizações na França do século XIX, a “*Société des Cuisiniers Français*” e a “*Société Universelle pour le Progress de L'art Culinaire*”, a primeira tinha como objetivo a valorização da alta cozinha pelo treinamento de novos cozinheiros, já a segunda era uma organização formada por chefs franceses que tinham como objetivo a criação de uma escola de culinária. A escola foi subsidiada pelo governo e contou com os profissionais mais renomados no cenário da Gastronomia local para formar novos cozinheiros. A escola foi fechada com 12 anos de funcionamento uma vez que foi considerada não lucrativa (Danaher, 2012).

Já a *Le Cordon Bleu* a princípio nasceu como uma publicação (*La Cuisinière Cordon Bleu*), feita pela jornalista francesa Marthe Distel e destinada às mulheres com o objetivo de “treiná-las” para administrar as cozinhas domésticas. A escola recebeu este nome como referência a uma honraria atribuída aos membros da Ordem dos Cavaleiros do Santo Espírito, criada por Henrique III, nome dado como reconhecimento e sinônimo de excelência. A partir do sucesso das publicações a jornalista começou a ministrar cursos para mulheres dando início às atividades educativas da “*Le Cordon Bleu*”. A escola ganhou notoriedade entre a comunidade gastronômica francesa propiciando seu desenvolvimento. Com a ascensão da escola entre os pares da área, a escola começou a receber diversos estudantes estrangeiros e a expandir duas unidades. Em 1984, a escola iniciou seu processo de internacionalização, com filiais pelo mundo, incluindo, recentemente, uma sede no Brasil localizada em São Paulo (Le Cordon Bleu Paris, 2020).

Destaca-se a participação do Governo no processo de construção das formações profissionais na França e das instituições ligadas ao mercado de trabalho - processo similar foi desenvolvido no Brasil posteriormente. Na década de 1930 a Câmara de Comércio e Indústria de Paris - instituição que existe até hoje- criou a “*L'école Française de Gastronomie et de Management Hôtelier*”, conhecida como Escola Ferrandi, com um *atelier* para treinamento de profissionais em serviços de alimentação (Danaher, 2012). Outro exemplo, foi a criação do Instituto Paul Bocuse, no final do século XX, pelo ministério da cultura francês, inicialmente denominado de “*l'École des Arts Culinaires et d'Hôtellerie d'Ecully*”, tinha o objetivo da promoção da Gastronomia francesa no âmbito internacional. Em 1999 a escola, com apoio da Universidade Jean Moulin Lyon, foi a primeira a levar a Gastronomia ao nível universitário

com a graduação profissional a partir da hospitalidade e da culinária. O Instituto Paul Bocuse, em 2008, também cria o primeiro Centro de Pesquisa em Alimentos e Hotelaria da Europa, com dedicação as pesquisas na área de alimentação e hospitalidade em diversos contextos: ciências sociais, economia, nutrição e ciências cognitivas (Instituto Paul Bocuse, 2020). Atualmente o instituto mudou novamente de nome, tornando-se Instituto Lyfe, e conta com programas de especialização, mestrado, hotéis escolas e restaurantes, tendo sido a primeira instituição a oferecer uma formação de bacharelado em artes culinárias e administração de restaurantes na França (Instituto Paul Bocuse, 2020).

### 3.1.2 Estrutura do sistema educacional francês: Ensino Médio ao Ensino Superior

Os cursos de Gastronomia na França são oferecidos como cursos de formação profissional em diferentes modalidades, sendo cursos técnicos, graduação e especializações. As possibilidades de tipos de formação se assemelham as desenvolvidas no Brasil posteriormente uma vez que as escolas brasileiras se baseiam na formação francesa tanto em conteúdo quanto na metodologia. Sendo assim, faz-se necessário compreender a estrutura do sistema educacional francês e a tendência da oferta de formação em Gastronomia com bases técnicas e direcionamento para a inserção no mercado de trabalho.

O sistema educacional francês tornou-se um sistema de fato somente em 1960, a partir da reforma educacional. A França não foi um caso isolado de reforma pós segunda guerra mundial, já que a Europa ocidental, de um modo geral, passou por um processo de sistematização e unificação das modalidades educacionais, impulsionada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com início na Suécia, este movimento chegou à Grã-Bretanha, à Alemanha, à Itália, à França e à outros países europeus. Como todos os movimentos reformistas, essa reforma educacional também tinha um cunho político e fora iniciada pelo movimento dos trabalhadores suecos.

Na França, a reforma foi proposta pela comissão Langevin-Wallon em 1948, nomeada em função do nome de dois presidentes sucessivos e pertencentes ao partido comunista. No entanto, a reforma só foi colocada em prática de fato quinze anos mais tarde pelo governo do General de Gaulle. A reforma tinha como pilares a centralização administrativa a partir do Ministério da Educação Nacional e a proposta da escola única para todos os alunos independente de sua condição socioeconômica (Santos, 2023).

Antes da reforma, a França possuía um sistema oficialmente dual de ensino, um para os filhos das famílias abastadas, a burguesia e as classes altas, e outro para os filhos dos trabalhadores e da população geral. De um lado, uma formação correspondente ao Ensino Médio, com aulas de latim e disciplinas de humanidades, ciências e filosofia conduzidas por professores formados em faculdades, com acesso à Universidade, sancionado pelo *baccalauréat*<sup>23</sup>. Do outro, a educação para o povo, composta do primário obrigatório até a idade de 14 anos, seguido por um primário superior, equivalente ao primeiro ciclo do Ensino Médio oferecido pelos mesmos professores do primário, com um propósito de ensino profissional e técnico. Os dois diferentes sistemas de ensino distinguiam-se na composição, na forma administrativa, na composição do corpo docente e nos aspectos pedagógicos. Além de que os percursos formativos não eram equivalentes, sendo que o percurso profissionalizante não dava direito ao *baccalauréat* para ingresso no Ensino Superior.

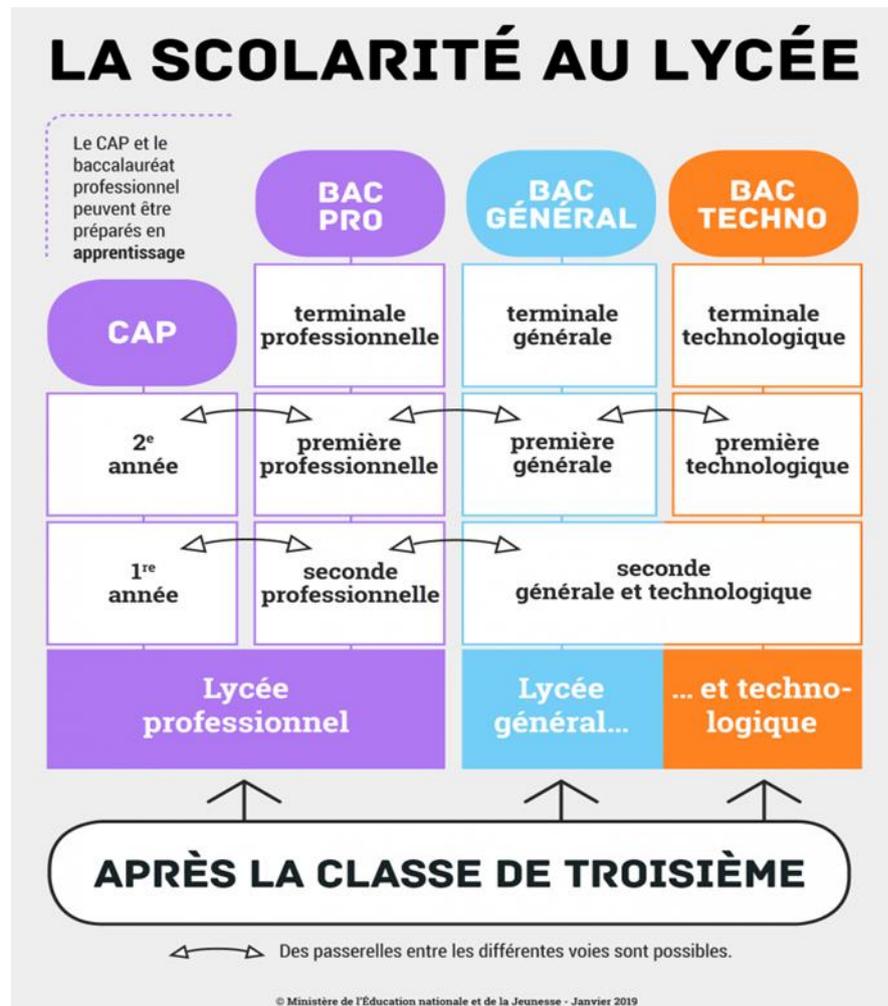
A reforma demandou a escola única, que consistia na unificação da oferta do ensino primário com duração de cinco anos, para alunos com idade entre 6 a 11 anos. Foi criado o ensino elementar, em 1959, composto por um ciclo de observação de dois anos (aos alunos de 12-13 anos), seguido por um ciclo de orientação (14-15 anos), onde a escolha profissional seria feita no final desta etapa. Uma vez que o ciclo de orientação ocorria em uma escola diferente da escola que oferecia o ciclo de observação, o que acontecia, em sua maioria, era os alunos continuarem seus estudos na mesma escola sem de fato cumprir um ciclo de orientação. Com a reforma, esses dois ciclos foram unificados com o colégio único de 4 anos.

A estruturação de um colégio único deveria conduzir as mesmas possibilidades de acesso ao Ensino Superior. No entanto, o sistema francês dispõe de três percursos formativos que foram estruturados em 1965: uma carreira geral, que corresponde ao *baccalauréats*, semelhante a estrutura anterior e com uma formação destinada ao ingresso no Ensino Superior; um segundo que permite seguir para uma carreira técnica, conduzindo aos novos *baccalauréats* técnicos (que também remonta ao ensino anterior ao direcionar a formação técnica para o mercado de trabalho e uma carreira profissional), e um terceiro, percurso que remonta ao período da 2ª Guerra Mundial de formação técnica direta após o percurso escolar (sem ingresso no Ensino Superior), como podem ser observados na Figura 6.

Figura 6 - Percursos formativos no sistema educacional francês

---

<sup>23</sup> O *baccalauréat* corresponde ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que consiste em um exame após o ensino médio para acesso à universidade. Na França, a depender do itinerário formativo cursado durante o Ensino Médio, o aluno pode ou não fazer um *baccalauréat*. Seguindo para uma formação profissional e tecnológica ou para a formação geral.



Fonte: Campus France, 2023

Recentemente, em 2019, o sistema educacional francês passou por outra mudança, com a lei de uma escola de confiança, também conhecida como “Reforma Blanquer”. A educação é obrigatória em França dos 3 aos 16 anos, seguida por um ciclo de formação obrigatório dos 16 aos 18 anos. Essa formação obrigatória pode ser por meio da escolaridade, aprendizagem, integração profissional ou mesmo serviço cívico. Com a Reforma Blanquer houve mudanças no currículo com a premissa de maior “flexibilidade” nos cursos para os alunos. Isso inclui a eliminação do *baccalauréat* e a introdução de especializações profissionais que os alunos podem escolher a partir do 10º ano (segundo ano do Ensino Médio). No entanto, esse movimento encaminha o aluno para uma formação profissional específica em detrimento de uma formação geral, reduzindo a possibilidade de continuar os estudos no Ensino Superior.

Quanto ao Ensino Superior, o sistema educacional francês é dividido por ciclos, não sendo necessário a conclusão de todos eles para se obter um diploma, visto que os certificados são dados ao final de cada nível da formação. O Ensino Superior é composto pelos ciclos L1, L2, L3, M1 e M2. O “L” refere-se ao *License/License Professionnelle* composto pelos três primeiros anos da formação e o “M” ao *Master* é composto por dois anos, sendo que é possível obter um certificado para cada ano cursado M1 e M2 (Campus France, 2023; Campus France Brasil, 2020A, 2020B).

Na Gastronomia, área denominada como *Restauration*, há grande diversidade de cursos oferecidos, tanto no nível técnico, como superior, especializações e pós-graduações. A *Restauration* engloba os cursos de Gastronomia em si, também denominados como artes culinárias, gestão de restaurantes, hospitalidade, alimentos e bebidas no setor de turismo e hotelaria, vinhos, panificação, confeitaria, alta cozinha, entre outros. Segue, abaixo, quadro elaborado com a quantidade de cursos de acordo com o respectivo tipo de formação.

Quadro 2 - Quantitativo de cursos de Gastronomia por nível de formação na França

Cursos de acordo com nível de formação francês	Quantitativo
L1 - Classe de mise à niveau	69
L2 – BTS	250
L3 - License Professionnelle/Bachelor	17
M1 - Masters M1	1
M2 - Masters M2	4
PostM - Mastère Spécialisé	2

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Campus France, 2023.

Nota-se que a maior concentração de ofertas está nos primeiros níveis de formação. O BTS é um diploma de Ensino Superior profissional de nível técnico concedido por Liceus e Escolas especializadas, o correspondente a um diploma de tecnólogo no Brasil, e fortemente direcionada ao mercado de trabalho. O sistema apresenta complexidade com diferentes níveis de bacharelados e mestrados disponíveis também na área. No entanto, pode-se notar uma semelhança com o sistema educacional no Brasil, onde a formação na área tem um expressivo direcionamento técnico e profissional semelhante ao BTS.

### 3.1.3 Desenvolvimento das escolas norte americanas de Gastronomia

O desenvolvimento das escolas de Gastronomia nos Estados Unidos da América (EUA) sofreu grande influência europeia. Dado o histórico de colonização inglesa, as elites dos EUA partem principalmente do cenário francês como modelo de requinte e distinção social. Sendo assim, o desenvolvimento da Gastronomia nos EUA é marcado pela crescente demanda das elites por Chefs de cozinha com formação francesa, além do investimento na indústria hoteleira e no setor de restauração. Além do movimento de imigração dos Chefs para a liderança de restaurantes e cozinhas dos mais variados hotéis, a vinda desses profissionais era requerida com objetivo de formação de mão de obra local para atender também a demanda do mercado profissional americano (Brown, 2013).

Dessa forma, logo surgiram diversas associações profissionais que discutiam a formação da mão-de-obra, espelhando, a princípio, o modelo europeu de formação com a dinâmica de aprendiz-mestre. No entanto, o modelo americano ansiava por uma formação mais rápida devido a alta demanda do mercado de trabalho. No final do séc. XIX foi criado um dos primeiros cursos de culinária nos EUA, *The Boston Cooking School*. Anos depois, em 1929, foi criada outra instituição, em Nova York, a *American Culinary Federation (ACF)*, fundada a partir da associação de três outras organizações: a *Société Culinare Philanthropique*, o *Vatel Club* e a *Chefs de Cuisine Association of America*, que se destacou no cenário norte americano por objetivar a promover a Gastronomia estadunidense (American Culinary Federation, 2020).

A Gastronomia nos EUA ganhou destaque na mídia no contexto do pós guerra, especificamente no meio televisivo com programas de culinária, a exemplo do programa *The French Chef* apresentado por Julia Child (Brown, 2013). A repercussão da mídia e a Gastronomia como produto televisivo difundiram a imagem do Chef de cozinha baseado no modelo do homem branco europeu, algo que se mantém na atualidade com programas como *Masterchef* que influenciam o imaginário popular sobre a concepção do que é Gastronomia (Yagamata, 2017).

O *Council on Higher Education Accreditation (CHEA)* reconheceu a ACF como uma das maiores certificadoras de cursos de Gastronomia nos EUA. Cabe ressaltar que em 1976 a ACF exerceu papel fundamental para o reconhecimento de cozinheiro e do Chef como

profissões pelo *United States Department of Labor*, que anteriormente descrevia a função como exclusivamente atividade doméstica (Vanlandingham, 1995).

A associação possui mais de 15 mil chefs profissionais como membros, sendo os programas de aprendizados (*Apprenticeships*) responsáveis pelo início da estruturação da formação profissional em Gastronomia nos EUA (American Culinary Federation, 2020). Legalmente, os *apprenticeships* foram reconhecidos em 1911 pelo estado de Wisconsin e posteriormente, em 1937, sua certificação foi reconhecida a nível nacional. O programa destes cursos era estruturado em um viés extremamente prático, baseado no desenvolvimento de conhecimento sob a premissa das atividades de trabalho, com carga horária de 6 mil horas na cozinha para a obtenção do certificado e, praticamente, escassos de qualquer conhecimento teórico (Brown, 2013). Apesar das críticas ao modelo, entre elas a restrição dos alunos a uma única cozinha com um mesmo Chef como professor durante todo o percurso de aprendizagem, o modelo ainda existe e é defendido por aqueles que seguem a mesma linha do *hands on*.

Outra escola que se destaca no contexto estadunidense é o *Restaurant Institute of Connecticut*, criado em 1946 no campus da Universidade de Yale, e renomeado como *Culinary Institute of America (CIA)*. Atualmente o CIA é um dos maiores cursos de Gastronomia existentes nos EUA e fica localizado no *Hyde Park* em Nova York (Hertzman; Ackerman, 2010; Brown, 2013). A instituição oferece diversos programas de Ensino Superior nas áreas de culinária, gestão de alimentos, enologia, serviço de alimentos e Gastronomia. Os seus cursos variam desde diplomas e associações rápidas até programas de bacharel e mestrado, sendo conhecido por sua abordagem prática e rigorosa ao ensino culinário a partir da combinação de aulas teóricas e técnicas (experiência prática em cozinhas industriais e instalações modernas). Além dos programas acadêmicos, o CIA também possui restaurantes no campus, tendo os alunos a possibilidade de experiência profissional em uma cozinha institucional sob supervisão de instrutores e profissionais experientes, cujas refeições são oferecidas ao público.

A partir do século XXI, as escolas de Gastronomia americanas começaram a se popularizar e passaram também pelo processo de internacionalização, abrindo outras unidades fora do país.

### 3.1.4 Estrutura do sistema educacional norte americano: Ensino Médio ao Ensino Superior

Nos Estados Unidos, o Ensino Médio, denominado *high school*, compreende um período de quatro anos, do 9º ao 12º ano. O sistema educacional norte americano pode variar um pouco de estado para estado ou de distrito para distrito, devido a não centralização do sistema de ensino e a independência administrativa dos estados.

Os quatro anos são divididos em 9º ano (*Freshman*), 10º ano (Segundo ano), 11º ano (Junior) e 12º ano (Sénior), onde os estudantes têm disciplinas básicas obrigatórias, como inglês, matemática, ciências e estudos sociais. Além disso, têm disciplinas eletivas, como artes, música, línguas estrangeiras, educação física, entre outras. O Ensino Médio nos EUA é baseado em um sistema de créditos, no qual os alunos adquirem créditos de acordo com cada disciplina cursada. Para a obtenção do diploma os alunos devem acumular um quantitativo de créditos em áreas específicas, além do cumprimento dos requisitos estabelecidos pelo estado ou pelo distrito, como atividades extracurriculares, tais como: esportes, clubes, teatro, música, voluntariado e organizações estudantis.

Dentre as atividades extracurriculares e disciplinas eletivas é possível encontrar ofertas de aulas de culinária, variando de acordo com o distrito escolar ou a escola específica. Algumas escolas de Ensino Médio oferecem cursos eletivos de culinária ou de artes culinárias como parte de seu programa educacional. Esses cursos costumam abordar noções básicas de culinária, técnicas de preparo de alimentos, nutrição, higiene alimentar e até mesmo aspectos relacionados à gestão de restaurantes ou à indústria de alimentos. Em algumas escolas, as aulas de culinária podem ser parte de programas vocacionais ou de educação profissional, enquanto em outras, atividades relacionadas à culinária podem ser oferecidas como atividades extracurriculares ou clubes.

Além disso, existem escolas especializadas e programas educacionais focados em artes culinárias ou hotelaria que os estudantes podem cursar após a conclusão do Ensino Médio (High School). Esses programas têm enfoque de inserção profissional por meio dos cursos de culinária, confeitaria, gestão de restaurantes e outros campos relacionados, visando desenvolver habilidades básicas de culinária, segurança alimentar, gestão de alimentos, nutrição, preparação de refeições, operação de cozinha comercial, entre outros aspectos relacionados à indústria da Gastronomia e da hotelaria. Algumas das escolas mais renomadas oferecem programas de formação profissional, incluindo escolas como o Culinary Institute of America (CIA), Le Cordon Bleu, Institute of Culinary Education (ICE), Johnson & Wales University e International Culinary Center (ICC). Os cursos de formação profissional nessas escolas podem variar em duração e nível, desde programas de algumas semanas até cursos de vários meses ou anos. Eles são projetados para preparar os alunos para carreiras na indústria de alimentos e

bebidas, oferecendo treinamento prático, conhecimento teórico e experiência prática em cozinhas profissionais e ambientes de restaurante.

O Culinary Institute of America (CIA), como já mencionado, oferece programas de Ensino Superior em culinária, gestão de alimentos, enologia e outras áreas relacionadas em unidades localizadas em Nova York, Califórnia e no Texas. O *The Institute of Culinary Education* (ICE), localizado também em Nova York, oferece programas profissionais de culinária, confeitaria e gestão de restaurantes com diferentes níveis e tempo de duração de iniciantes a profissionais. A *Johnson & Wales University* possui graduação em gestão de alimentos, culinária, confeitaria, nutrição, turismo e outros campos relacionados à indústria da hospitalidade. Já o *The International Culinary Center* (ICC), anteriormente conhecido como *French Culinary Institute*, o ICC tem unidades em Nova York e na Califórnia, oferecendo programas profissionais em culinária, confeitaria, gestão de restaurantes e sommelier.

O sistema educacional norte americano também conta com escolas técnicas e comunitárias que oferecem programas de formação profissional em Gastronomia e culinária. Esses programas são geralmente mais acessíveis e podem abranger uma variedade de especializações, desde culinária básica até técnicas avançadas.

No que tange ao Ensino Superior, as universidades e faculdades também oferecem programas de graduação e certificação em Gastronomia e Administração de Restaurantes. O enfoque na gestão de negócios na área de alimentos e bebidas é destacado no Ensino Superior. Entretanto, o sistema educacional estadunidense - por não possuir uma unificação - tem diferentes formas de certificação. De acordo com o *U.S. Network for Education Information* (USNEI, 2020), o Ensino Superior, também denominado nos EUA de pós-secundário, possui os graus de Certificado, Associate Degree (Grau de Associado), Bacharelado, Mestrado e Doutorado.

O *Certificate Program* é um tipo de programa educacional oferecido por diversas instituições – universidades, faculdades comunitárias, escolas técnicas e outras organizações educacionais. Esse programa oferece um certificado reconhecido após a conclusão de um conjunto específico de cursos ou treinamentos em uma área de estudo específica. Os programas de certificado nos EUA podem variar em duração, profundidade e requisitos, mas geralmente têm um foco direcionado e prático se comparado ao diploma universitário tradicional, sendo projetados para fornecer conhecimentos e habilidades específicas para um campo de trabalho ou área de interesse. No geral, tem duração máxima de um ano e tem como principal característica o foco na inserção profissional. Essa formação seria equivalente a um curso

técnico no Brasil, não equivalente a um Ensino Superior (International Qualifications Assessment Service, 2016; USNEI, 2020; Loo, 2020).

O *Associate Degrees*, por sua vez, é equivalente ao tecnólogo no Brasil. Essa certificação é um diploma de Ensino Superior concedido por faculdades comunitárias, escolas técnicas e algumas universidades, com duração de dois anos de formação. Existem dois tipos principais de *Associate Degrees*: o *Associate of Arts (AA)*, destinado a estudo relacionados às áreas de humanidades, ciências sociais, artes e negócios e o *Associate of Science (AS)*, voltado para as ciências, matemática, tecnologias como ciências da computação, engenharia, saúde e ciências naturais. Por ser oferecida em maior número em faculdades comunitárias, é uma forma de entrada no mercado de trabalho e também a possibilidade de progressão para as formações de bacharelado em áreas afins com aproveitamento dos créditos e aquisição de bolsas de estudos (International Qualifications Assessment Service, 2016; USNEI, 2020; Loo, 2020).

Já o *Bachelor's Degrees*, é o equivalente ao Bacharelado brasileiro, com duração de quatro anos. No sistema estadunidense é a única certificação que possibilita a progressão para pós-graduação, seja ela especialização, mestrado ou doutorado (International Qualifications Assessment Service, 2016; USNEI, 2020; Loo, 2020).

Ao se compreender a estrutura do sistema educacional norte americano é possível constatar que a oferta de formação em Gastronomia está incluída na área de Serviços Pessoais e Culinários, que engloba outras formações ligadas ao atendimento ao público e a estética. Com os dados levantados no *College Navigator*<sup>24</sup> foi possível compreender o quantitativo de instituições que oferecem formações na área da Gastronomia ou Artes Culinária os diferentes tipos de certificação, conforme se observa no Quadro 4:

Quadro 3 – Quantitativo de instituições por tipo de certificação em Gastronomia nos Estados Unidos

Tipo de Certificação	Tipo de instituição	Quantidade de instituições
Certificate Program	Instituições públicas	471
	Instituições privadas s/ fins lucrativos	22

<sup>24</sup> O College Navigator é uma ferramenta de consumo criada pelo Departamento de Educação dos EUA e o Centro Nacional de Estatísticas da Educação como ferramenta de pesquisa acerca dos cursos disponibilizados em faculdades e demais instituições educacionais.

	Instituições privadas	47
Associate Degree	Instituições públicas	366
	Instituições privadas s/ fins lucrativos	28
	Instituições privadas	29
Bachelor's Degree	Instituições públicas	12
	Instituições privadas s/ fins lucrativos	17
	Instituições privadas	10

Fonte: National Center for Education Statistics, 2023.

Da mesma forma que o cenário francês, nos EUA há a predominância das certificações de nível cunho técnico, representados pelos *Certificate Program* e *Associate Degrees*. De acordo com Hertzman e Ackerman (2010), as formações de grau de associado estão em maior quantidade e havia 261 escolas que ofereciam esses diplomas em 2010 no país. Os autores apontam ainda que há diferentes estruturas desses cursos devido à diversidade de instituições que oferecem a formação e a não unificação dos currículos. As instituições de Ensino Superior, com certificados de Bacharelado, são significativamente em menor número.

### 3.2 Formação em Gastronomia no Brasil

No Brasil, as escolas de gastronomia têm experimentado um crescimento significativo nas últimas décadas, refletindo o crescente interesse da população pela culinária e pela indústria gastronômica. As instituições oferecem os mais variados cursos e programas de formação que abrangem desde técnicas culinárias tradicionais até abordagens contemporâneas e

internacionais, de formação geral ou específica dentro da gastronomia. Além disso, muitas escolas de gastronomia no Brasil também estão incorporando uma perspectiva interdisciplinar, integrando conceitos de sustentabilidade e gestão de negócios em seus currículos. Essas mudanças podem indicar a compreensão da Gastronomia para além da preparação de alimentos.

No entanto, a formação em Gastronomia no Brasil tem como marco histórico o ano de 1951 com o projeto econômico do governo de Juscelino Kubitschek. O governo Kubitschek, que ocorreu no Brasil de 1956 a 1961, foi marcado por uma série de políticas econômicas e projetos que ficaram conhecidos como o "Plano de Metas" ou "Programa de Metas". O objetivo principal de Kubitschek era promover o desenvolvimento econômico e a modernização do país, enfocando áreas-chave como infraestrutura, energia, transporte e indústria. Promotor da política desenvolvimentista dos "50 anos em 5" que tinha como característica uma política desenvolvimentista priorizando a técnica refletiu no campo científico uma intensa abertura aos capitais e interesses internacionais (Caires; Oliveira, 2015).

Nesse contexto, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), tornando-se as escolas técnicas federais, posteriormente os Institutos Federais (IFs) que existem pelo país contemporaneamente (Brasil, 1959). As escolas técnicas exercem papel importante no contexto brasileiro pois tinham a intenção de, entre outros objetivos, propiciar uma base de formação geral e cultural, bem como uma iniciação técnica para que as massas populares pudessem constituir a mão de obra necessária à aceleração da industrialização no país. Esse tipo de formação tratava-se de uma formação rápida para realizar atividades especializadas.

Neste contexto, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) no Brasil em 10 de janeiro de 1946 pelo Decreto-Lei nº 8.621. Inspirado no modelo francês do "Service National d'Apprentissage Commerciale", o Senac foi criado com o propósito de promover a educação profissional e o desenvolvimento de habilidades específicas para o setor do comércio. A iniciativa de criar o Senac no Brasil foi liderada por um grupo de empresários e pelo presidente da Confederação Nacional do Comércio (CNC) na época, José Feliciano Fernandes Monteiro. A ideia central era suprir a carência de mão de obra qualificada para o setor comercial, proporcionando treinamento e formação profissional para atender às demandas do mercado. Desde o início, o Senac brasileiro foi estruturado para oferecer uma variedade de cursos voltados para a formação técnica e profissional em diversas áreas do comércio, tais como: administração, contabilidade, vendas, marketing, hotelaria, turismo, entre outros. Com o passar dos anos, o Senac expandiu sua atuação, tornando-se uma referência na educação profissionalizante no Brasil. Além dos cursos técnicos, a instituição oferece programas de

capacitação, aperfeiçoamento e extensão, atendendo não apenas ao comércio, mas também a outros setores, como serviços, saúde, moda e tecnologia.

Além disso, o sistema S - que inclui o Senac- apresenta uma relevância social devido a sua expansão e abrangência no Brasil, Manfredi (2016) aponta que o Senac possui:

[...] diferentes níveis e modalidades de educação profissional, mantendo ações que vão desde a educação inicial e continuada (iniciação e qualificação profissional) [...]. Possui uma série de estabelecimentos de ensino e estruturas formativas, nacionalmente distribuídas pelas várias regiões e estados do país. Cada um dos subsistemas [...] que formam o Sistema S está organizado regional e nacionalmente, possuindo organização, gestão e financiamentos próprios coordenados nacionalmente. Constitui, portanto, um sistema privado com identidade própria, que se adequa às normas e diretrizes nacionais. [...] desenvolve ações gratuitas junto aos setores populares, recebe recursos estatais, mas a gestão e o funcionamento são de responsabilidade dos grupos empresariais que historicamente o sustentam. Nesse sentido, as ações de educação profissional que desenvolvem refletem a visão e a perspectiva do projeto político de desenvolvimento econômico e social desses grupos. Situa-se, portanto, no campo social dos empresários [...] (Manfredi, 2016, p. 351).

Sendo assim, podemos compreender que a oferta dos cursos via Senac foi pauta diretamente pelos interesses dos empresários da rede hoteleira e do setor de turismo devido ao financiamento via estas empresas combinado com o projeto político e econômico do governo JK, não pautados nas necessidades e interesses dos alunos das classes trabalhadoras que adentram ao mercado de trabalho via formação profissional.

Manfredi (2016) ainda aponta o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO) nesta mesma época que consistia em treinamentos pelas empresas e instituições que ofertavam a formação profissional e pelas escolas técnicas da Rede Federal com objetivo de capacitar rapidamente os trabalhadores para os postos profissionais disponíveis nas suas empresas. Segundo Manfredi (2016), projetos como estes - de integração escola/empresa - fortaleceram o sistema S por intermédio do PIPMO e da Lei n.6.297/1975 por meio de incentivos fiscais para as empresas que oferecessem cursos de formação profissional para seus trabalhadores. No entanto, foram os cursos de nível superior de curta duração, a exemplo dos tecnólogos, caracterizados por conteúdos reduzidos, práticos, técnicos e com foco operacional que destacaram-se como os mais almejados para o mercado de trabalho da época. Nesta condição, é necessário compreender que o cenário político e econômico do país nas décadas de 1960 e 1970 impulsionam a oferta de cursos profissionalizantes, especialmente no ensino superior, aligeirados. Brandão (2007) atribui a ampliação da EPT nestas décadas a demanda do setor empresarial por qualificação da classe trabalhadora para impulsionamento do mercado.

Também em 1960 se fortalecem os debates acerca do acesso ao ensino superior desencadeados pela pressão dos jovens que reivindicam uma reformulação do sistema universitário que não se adequa ao desenvolvimento industrial que acontecia no período. Isto indica uma insatisfação por parte da população que requeria naquele momento maior acesso da classe trabalhadora ao ensino superior para atender as necessidades materiais de produção da existência por meio de educação para inserção profissional destes jovens da classe trabalhadora nos postos de trabalho (Fernandes, 1975). Com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1961, por meio da Lei 5540/1968, de 28 de novembro de 1968, são aprovados os “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Artigo 23, Parágrafo 1º), com o objetivo de “fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (Artigo 18) (Brandão, 2007, p. 3).

Para além do tempo de duração dos cursos, pode-se observar uma nova dualidade da formação sendo estabelecida pelo capital, os cursos de curta duração permanecem marcados pelo viés técnico e operacional, enquanto os cursos tradicionais, com duração de quatro ou mais anos, mantêm o perfil de formação de profissionais com conhecimentos teóricos e científicos consolidados. Sendo assim, a dualidade no nível superior é reforçada com cursos de tecnologia carentes de conhecimento teórico e formação crítica acerca do trabalho e do papel social dos sujeitos, tendo como objetivo a formação de profissionais alienados somente para suprir as demandas do setor empresarial. Brandão (2007, p. 5), aponta que:

percebe-se claramente que o objetivo desta nova política de educação no nível superior – política iniciada antes do golpe militar de 1964, mas reafirmada a partir daí – era formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava, principalmente, dos Estados Unidos da América (Brandão, 2007, p. 5).

Como mencionado pela autora, a ditadura militar vem a ser um momento relevante para a educação profissional no Brasil. A partir da reforma educacional que promoveu mudanças nos níveis de ensinos fundamental e médio através da Lei n.5.692/71 que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário debatido no Capítulo 2 desta dissertação.

Para a gastronomia, especificamente, este momento destaca-se devido a ascensão dos setores de serviços, com a ampliação da necessidade de mão de obra para a área da hotelaria. Devido a isto, em 1964, foi ofertada a primeira formação para cozinheiros pelo SENAC que se tem registros no Brasil. A Escola Senac “Lauro Cardoso de Almeida” era responsável pela formação de trabalhadores para o setor de Turismo e Hospitalidade (Rubim; Rejowski, 2013,

Minuzzi; Pommer, 2022). Responsável pelo programa de Hotelaria, a unidade da capital paulista disponibilizava os cursos de garçom, cozinheiro, barman, porteiro-recepcionista, secretário de administração de hotéis e restaurantes (Rocha, 2015; Rubim, Rejowski, 2013).

Os cursos eram gratuitos e de curta duração, cerca de 6 meses, e tinham com o objetivo de profissionalizar pessoas de classes sociais marginalizadas, a exemplo dos jovens recém-saídos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Destaca-se que o curso tinha um cunho corretivo para inserir esses jovens no mercado de trabalho, eram ofertados na forma de internato, gratuitos e os estudantes recebiam uma remuneração para cursá-los. A relação entre o trabalho de cozinheiro e este público alvo aponta um posicionamento político da instituição, entendendo a cozinha, e a gastronomia, como este espaço para a inserção da população marginalizada, oferecendo uma remuneração para atrair pessoas das classes populares incentivadas a fazer o curso devido a necessidade financeira e a promessa da inserção profissional por meio dos conhecimentos técnicos necessárias para se tornarem cozinheiros profissionais (Miyazaki, 2006). Esses jovens eram, em sua maioria, jovens órfãos ou vindos de famílias de trabalhadores que não tinham condições de financiar seus estudos e formações e precisavam contribuir para a renda familiar. A este grupo, que possui marcadores sociais como classe e cor, a instituição entendia que cabia a formação profissional aligeirada, acrítica e tecnicista de cursos técnicos e tecnológicos.

Historicamente a cozinha é conhecida como o espaço de trabalho das massas marginalizadas devido a herança de um trabalho escravo e associação ao trabalho feminino doméstico, o trabalho nas cozinhas e a profissão de cozinheiro é marcada pela invisibilidade e informalidade. Na contradição da demanda por profissionais qualificados com o crescimento econômico e do setor de restaurantes no Brasil, a profissão demorou a ser regulamentada e a profissão não era - podemos cogitar até a atualidade - prestigiada, tão menos bem remunerada. Rodrigues et al. (2009), aponta a ainda mais uma semelhança com a formação na França no modelo *hands on* supracitada, onde:

Os jovens à procura de emprego começavam a trabalhar em restaurantes em funções como lavador de pratos ou ajudante geral e, através da observação ou com ajuda de algum Chef ou cozinheiro com mais paciência, iam aprendendo os segredos da profissão e pouco a pouco alcançando cargos mais importantes. (Rodrigues *et al*, 2009, p. 2-3).

No Brasil é importante destacar que esses jovens são pobres e em sua maioria pretos, o que evidencia um recorte de classe e raça tanto na formação profissional quanto na mão de obra.

No ano de 1969, a instituição deu início ao curso técnico para a formação de cozinheiros em Águas de São Pedro, ainda em São Paulo e, posteriormente, em 1994 teve início o curso de Cozinheiro Chef Internacional na mesma instituição (Miyazaki, 2006; Tomimatsu, 2011). O primeiro curso no Senac de Águas de São Pedro tem sua oferta estruturada a partir de parcerias internacionais com escolas técnicas da França e da Suíça:

[...] por meio da cessão em comodato pelo governo do estado do Grande Hotel de Águas de São Pedro e convênios firmados com escolas internacionais (o Lycée Technique Hôtelier Jean Drouant, da França e a École Hôtelière de Lausanne, da Suíça), a oferta de cursos se amplia e intensifica. (Rodrigues *et. al.*, 2009, p. 3).

Nesse sentido já pode-se perceber a influência do modelo e das concepções francesas sobre a estruturação dos cursos de formação no em gastronomia no país. A oferta do curso internacional está relacionada a uma mudança no hábito de alimentação fora de casa da população brasileira, até a década de 1980, a maioria dos restaurantes no Brasil eram do tipo *self service*, inicialmente concentrados nas grandes cidades e redutos industriais, para os trabalhadores e estudantes que não conseguiam voltar para suas residências para fazer as refeições (Abdala, 2009). Já na década de 1990, há o aumento da alimentação fora de casa pelo lazer e com isso a expansão dos restaurantes “refinados”. Devido a este movimento, cursos como o cozinheiro internacional foram iniciados, no entanto, o curso apresentava uma diferença fundamental do primeiro curso de cozinheiro:

A mensalidade do C.C.I custava aproximadamente 700 dólares americanos e, diferentemente do curso de Cozinheiro, não estava incluído o alojamento; portanto, como a maioria dos alunos não residia na cidade, esse curso aumentava com as despesas de moradia, alimentação e transporte. Tal fato demonstra a mudança significativa da valorização dessa categoria profissional. (Miyazaki, 2006, p. 18).

A oferta do curso particular também representa uma alteração de público alvo da instituição, nesse momento o curso passa a requerer uma mensalidade. Pode ser apontada também a diferença nominal entre as formações, um curso “de cozinheiro” para a classe popular e um curso “de Chef” com público alvo diferente, professores internacionais e uma proposta de “elevação” da profissão.

Para além da mudança mercadológica, a década de 1990 também marca uma mudança ideológica da concepção de educação profissional no Brasil. A partir de uma agenda progressista no cenário político, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e o Decreto Federal n. 2.208/1997 foram documentos basilares para uma reforma do ensino profissionalizante. A reforma se deu tanto no ensino profissional quanto no nível médio,

inserindo nas políticas da educação profissional a perspectiva da formação omnilateral, conceito de Marx, para uma educação profissional capaz de formar pessoas para além da execução alienada de um trabalho, mas sim para pensar e desenvolver o trabalho e novas tecnologia de forma crítica, nesse sentido Kuenzer (1997, p. 40) aponta:

Nesta linha de raciocínio, as políticas do então governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria em uma forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia (Kuenzer, 1997, p. 40, *apud* Manfredi, 2016 p. 90-91).

A partir desta mudança as diretrizes da educação profissional caminham no sentido de uma formação ampla e não somente tecnicista. Nas décadas seguintes os cursos de gastronomia foram crescendo em número de ofertas em diferentes modalidades no Brasil, as graduações tecnológicas e bacharelados e ainda os cursos técnicos de nível médio. O surgimento das primeiras formações em gastronomia, fora do sistema Senai/Senac, no ensino superior brasileiro são datadas do final dos anos 1990, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, com crescimento significativo a partir dos anos 2000 (Rubim; Rejowski, 2013).

Em 2006, haviam registrados 26 cursos superiores, já em 2022 somam 305 cursos no país (Miyazaki, 2006; Santos; MEC, 2022). Santos (2022, p. 46) demonstra, a partir de levantamento bibliográfico, o crescimento do quantitativo dos cursos ao longo dos anos:

Tabela 1 – Quantitativo dos cursos de graduação em Gastronomia ao longo do tempo

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

Fonte: Santos, 2022, p. 46.

Dentre as ofertas ativas dos cursos superiores, Santos (2022, p. 47), apresenta as distintas modalidades com base nos dados disponibilizados pelo MEC:

Quadro 4 – Panorama quantitativo das formações superiores em Gastronomia

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

Fonte: Santos, 2022, p. 47.

Com base na pesquisa do autor, podemos perceber que o Brasil, corroborando com os dados da França e dos Estados Unidos, apresenta predominância de oferta tecnológica. Destaca-se que a formação ofertada por instituições públicas possui ofertas de bacharelado e tecnólogo, entretanto, o Ensino a Distância (EAD) só é ofertado nas instituições privadas. O país só possui uma oferta de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico em Gastronomia, oferecida na Universidade Federal do Ceará, que foi iniciada recentemente em 2020.

Os cursos superiores em Gastronomia não possuem uma Diretriz Comum Curricular, comum aos cursos mais tradicionais. A formação superior em gastronomia tem base forte na oferta dos cursos técnicos e tecnólogos. Em 2016, foi lançada a terceira versão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) (BRASIL, 2016). O CNCST apresenta informações básicas para os cursos, tais como: eixo tecnológico; carga horária mínima; perfil do egresso; infraestrutura mínima, campo de atuação e a classificação brasileira de ocupações (CBO) exercida pelo egresso do curso. Além disso, o documento aponta as possibilidades de formação continuada após a realização do curso a nível de pós-graduação. A formação em Gastronomia está enquadrada no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, com carga horária de 1600 horas, entre disciplinas práticas e teóricas. O documento, delimita como perfil do egresso formado, consiste no profissional que:

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

O campo de atuação determinado no CNCST aponta as mesmas áreas que o CNCT determina para os formados nos cursos técnico de nível médio: centros gastronômicos; embaixadas e consulados; empresas de hospedagem, recreação e lazer; hospitais e spas; indústria alimentícia; parques temáticos, aquáticos, cruzeiros marítimos; restaurantes comerciais, institucionais e industriais, catering, bufês e bares; e instituições de ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.

Quanto à oferta dos cursos de Gastronomia profissionalizantes a nível médio em instituições públicas no Brasil, as primeiras ofertas são relacionadas as Escolas Técnicas - atualmente denominadas Institutos Federais- datadas de 2008. O curso Técnico em Cozinha possui carga horária de 800h e consta no CNCT desde a primeira edição do catálogo (Brasil, 2008). A partir do levantamento das informações no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), realizado em 2021, foram encontradas 28 ofertas ativas do curso “Técnico em Cozinha” (Santos, 2021). Posteriormente, em 2022, foi feita a conferência entre as ofertas disponíveis no SISTEC e os Institutos Federais, tendo sido encontrado o total de 19 ofertas ativas, apresentadas no Quadro 6:

Quadro 5 - Curso Técnico em Gastronomia por tipo de oferta no Brasil

Unidade Federativa (UF)	Instituto Federal (IF)	Tipo de Oferta
Alagoas	Instituto Federal De Alagoas - Campus Marechal Deodoro	PROEJA Integrado
Bahia	Instituto Federal Baiano - Campus Catu	PROEJA Integrado
	Instituto Federal Baiano - Campus Governador Mangabeira	PROEJA Integrado

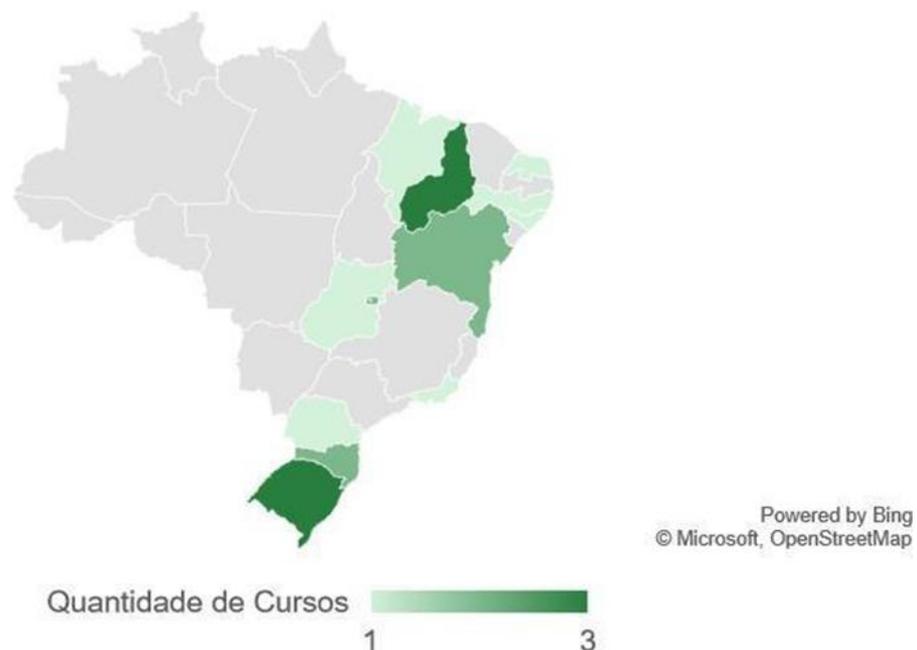
Brasília	Instituto Federal De Brasília - Campus Riacho Fundo	Integrado
		Subsequente
Goiás	Instituto Federal De Goiás - Campus Goiânia	PROEJA Integrado
Maranhão	Instituto Federal Do Maranhão - Campus São Luís Maracanã	PROEJA Integrado
Paraná	Instituto Federal Do Paraná - Campus Foz Do Iguaçu	Subsequente
Pernambuco	Instituto Federal De Pernambuco - Campus Cabo De Santo Agostinho	Subsequente

Fonte: Elaboração pela autora

A partir da análise é possível verificar a necessidade de atualização dos dados no SISTEC, uma vez que há ofertas registradas como ativas que não existem nos sites e documentos disponibilizados pelas escolas.

Na Figura 2 observa-se a distribuição geográfica dos cursos técnicos de nível médio listados no Quadro 6 em território nacional, onde é possível perceber a concentração das ofertas nas regiões Nordeste e Sul do país:

Figura 7 - Mapa dos Curso Técnico em Gastronomia no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta concentração geográfica nas regiões Nordeste e Sul pode ser comparada à oferta do Bacharelado em Gastronomia em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, uma vez que das cinco instituições que possuem a formação quatro também se localizam na região Nordeste e somente uma no Sudeste. Uma vez que o desenvolvimento da formação em Gastronomia no Brasil está ligado ao desenvolvimento turístico desde o início das ofertas de formação, tanto técnicos de nível Médio quanto Ensino Superior, podem-se analisar esta distribuição a partir do desenvolvimento e estruturação da Gastronomia vinculada ao Turismo.

A região Sudeste destaca-se na oferta de formação em Gastronomia no Ensino Superior Tecnológico. A autora Gimenes-Minasse (2019) indica que, no estado de São Paulo, entre 1999 e 2017 foram criados 47 cursos, destacando-se cursos de graduação tecnológica (Tecnólogos). O Nordeste, por sua vez, está em segundo lugar em quantitativo de cursos, com 72 ofertas, os dados do Ministério da Educação indicam que em anos recentes tem havido um crescimento na oferta destes cursos na região, com destaque para os estados da Bahia que possui 23 cursos, Pernambuco com 20 cursos e o Ceará com 12 cursos (MEC, 2019). No entanto, na região Nordeste destaca-se uma maior oferta da formação por meio dos cursos Técnicos de Nível Médio comparados ao Sudeste.

A escolha dos cursos técnicos disponibilizados em cada IF conta com uma consulta pública à população em busca dos cursos de interesse e necessidade na localidade. Ambas as regiões, Nordeste e Sul, destacam-se na promoção de Turismo Gastronômico em âmbito nacional. Nesse sentido podemos observar que a Região Sudeste, mesmo que destaque em fluxo turístico ainda possui uma expressão mais forte nas atividades em Turismo de sol e praia<sup>25</sup> - a exemplo das praias como cartões postais do Rio de Janeiro – enquanto as regiões Nordeste e Sul promovem um fluxo turístico maior motivados pelo Turismo Gastronômico e ao Enoturismo<sup>26</sup>. Associado a este desenvolvimento regional podemos compreender o maior número de ofertas de cursos de Gastronomia nos IF nas regiões apontadas pelo interesse - ou

---

<sup>25</sup> O Turismo de Sol e Praia está diretamente associado à água como principal recurso de promoção do turismo e de lazer na localidade, a exemplo de praias e cachoeiras. No entanto, seus espaços ultrapassam o local de praia, podendo relacionar-se também a atividades náuticas, de pesca, de aventura, de ecoturismo, entre outras.

<sup>26</sup> O Enoturismo é um segmento da atividade turística que se baseia no deslocamento motivado pelo interesse em vinhos. Este deslocamento pode contar com a degustação da bebida em busca do sabor e aromas regionais ou de terroir específicos dos vinhos, conhecimento dos cultivares, produtores e locais de plantação, as adegas, as tradições e cultura das diferentes localidades que produzem a bebida.

necessidade - da população local por uma formação que permite ocupar os postos de trabalho em cozinhas nestas regiões.

Outro fator importante é o maior quantitativo de ofertas disponíveis na modalidade PROEJA – integrado, seguido por subsequente, havendo somente uma oferta concomitante e integrada ao Ensino Médio. Esta discrepância no número de ofertas na EJA sugere a hipótese de que se entende a formação em Gastronomia adequada à inserção profissional deste segmento. Com o incentivo alienado ao empreendedorismo e as cozinhas marcadas como historicamente espaço de inserção profissional da população marginalizada – pessoas com baixa renda, baixa escolaridade, com marcadores sociais de cor e gênero, destacando pessoas pretas e mulheres - a investigação desta associação entre a formação de Jovens e Adultos e a Gastronomia é de interesse da autora, no entanto, como a EJA não é objeto de estudo da presente investigação não foi aprofundada nesta pesquisa.

A seguir, será discutido especificamente a mudança de nomenclatura do curso técnico nos IFs no Brasil, a fim de expor e compreender a transição feita pelo Ministério da Educação neste curso na última edição do CNCT.

## **4 O CAMPO EM DISPUTA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA E O PROJETO**

Dentre os IFs com curso de Gastronomia no Brasil elegemos o Instituto Federal de Brasília (IFB) como campus empírico da presente pesquisa, por ser o único – até o momento – a disponibilizar a oferta na modalidade integrada ao Ensino Médio e por possuir um campus com uma particularidade: a oferta de um conjunto de cursos relacionados a Gastronomia.

Privilegiamos como documento de análise o PPP do curso, que teve sua primeira turma iniciada no primeiro semestre de 2016. Disponibilizado no site do IF de Brasília, campus Riacho Fundo/RS, o PPP possui 110 páginas e se estrutura em 15 tópicos, incluindo as referências. O documento apresenta a unidade escolar, o histórico da instituição, a característica da região, a justificativa da oferta, os objetivos, os requisitos de acesso, o perfil do profissional a ser formado, a organização curricular, o enfoque pedagógico, bem como as orientações técnicas de infraestrutura, avaliação, o corpo docente inicial e processos para a emissão de diplomas e certificados de conclusão de curso.

O objetivo deste capítulo é analisar o sentido ético-político da concepção de formação integral, bem como o perfil e as competências e habilidades demandadas e previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília, compreendendo a integração entre as áreas do conhecimento da formação geral (Ensino Médio regular) e da formação profissional e identificando o modo como a Gastronomia é abordada.

Para isso, consideramos necessário, a priori, apresentar a mudança de nomenclatura da formação, seguido brevemente do processo de implantação do curso e a razão da sua escolha pela população do município de Riacho Fundo.

### **4.1 De Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia**

Desde a criação do CNCT o curso “Técnico em Cozinha” era oferecido nas escolas públicas no Brasil; no entanto entre as alterações efetuadas na última edição está a nomenclatura para “Técnico em Gastronomia”. As três primeiras edições do CNCT apresentaram o curso de Técnico em Cozinha e indicavam o “Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia” como

“possibilidades de verticalização para cursos de graduação”. Já o curso Técnico em Gastronomia apresenta a possibilidade de verticalização também para o “Curso de Bacharelado em Gastronomia”.

A habilitação do profissional formado pelo curso “Técnico em Gastronomia” ainda relaciona sua atuação exclusivamente à culinária e à cozinha. De acordo com o CNCT,

O Técnico em Gastronomia será habilitado para:

- Coordenar a organização e a preparação do ambiente de trabalho da cozinha.
- Monitorar o recebimento, a entrada, a saída e o armazenamento de mercadorias em estoque.
- Supervisionar o pré-preparo e a aplicação de técnicas de corte e cocção em alimentos.
- Preparar e finalizar produções gastronômicas.
- Produzir e executar fichas técnicas operacionais para produções gastronômicas.
- Colaborar com a elaboração e a revisão de cardápios.
- Intermediar as relações entre as equipes de cozinha, salão e bar, além de auxiliar na coordenação da equipe de cozinha (Brasil, 2021, p. 454).

Comparando com a descrição do perfil profissional da denominação anterior – Técnico em Cozinha –, observa-se que este se apresentava mais restrito às operações internas nas cozinhas, a saber:

Organiza a cozinha. Seleciona e prepara matérias-primas. Elabora e organiza pratos do cardápio. Manipula alimentos, executa cortes e métodos de cozimento. Opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha. Armazena diferentes tipos de gêneros alimentícios, controla estoques, consumos e custos (Brasil, 2014, p. 248).

Não obstante a culinária seja parte integrante da Gastronomia, esta não se restringe à produção de alimentos (Demozzi, 2012). O perfil atual possibilita maior destaque às funções de gerenciamento de equipe e à coordenação do ambiente da cozinha. Entretanto, a mudança da nomenclatura ainda mantém a abordagem intimamente ligada às operações de produção de alimentos em detrimento da concepção multidisciplinar, que considera a Gastronomia como ciência e como arte, preconizando sua relação fundamental com a Cultura e a Comensalidade (Brillat-Savarin, 1995; Franco, 2001; Amich- Galí, 2007; Hipólito-Reis, 2008; Montanari, 2008; Petrini, 2009; Tucherman, 2010; Boutaud, 2011). Somente nos aspectos fundamentais para a atuação do Técnico em Gastronomia é possível observar uma breve menção ao caráter multidisciplinar da formação:

Para atuação como Técnico em Gastronomia, são fundamentais:

- Conhecimentos multidisciplinares sobre aspectos socioculturais e econômicos relacionados à gastronomia, bem como conhecimentos técnicos sobre utensílios, equipamentos e técnicas de preparação de alimentos.

- Conhecimentos sobre práticas sustentáveis e manejo de resíduos e sobre o cumprimento das legislações relacionadas à produção e à segurança dos alimentos.
- Trabalho colaborativo, comunicação clara, comprometimento com a sustentabilidade, atitude empreendedora, proatividade, criatividade e flexibilidade para a solução de problemas e situações imprevistas (Brasil, 2021, p. 454).

No CNCT, outro aspecto que evidencia a Gastronomia direcionada à cozinha pode ser percebido no campo que trata da atuação dos profissionais. O mesmo ocorre na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO):

**Campo de atuação**

Locais e ambientes de trabalho:

Restaurantes; Lanchonetes; Bares; Eventos; Catering;

Cozinha industrial; Meios de hospedagem;

Cruzeiros marítimos e embarcações turísticas; Demais estabelecimentos que oferecem refeições.

**Ocupações CBO associadas** 5132-05 - Cozinheiro em Geral (Brasil, 2021, p. 455).

A partir das análises compreende-se as diferenças entre o perfil traçado para o curso Técnico em Cozinha e o curso Técnico em Gastronomia, na qual se destaca a ênfase em gestão de empreendimentos apresentada no perfil recente. No entanto, ainda se mantém a abordagem do curso relacionada exclusivamente à atuação em cozinhas.

Embora frequentemente usados como sinônimos, os termos "Gastronomia" e "Cozinha" apresentam distinções em seus significados. A "Cozinha" refere-se principalmente ao espaço físico onde são preparadas as refeições. É o local onde se manipulam os alimentos, combinam ingredientes e aplicam técnicas culinárias para criar pratos. Está intimamente ligada à prática da culinária, às habilidades culinárias, à técnica e à arte de cozinhar.

Por outro lado, a "Gastronomia" é um termo mais amplo que abrange não apenas a prática de cozinhar, mas também os aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos e científicos relacionados à comida, à alimentação e à experiência culinária como um todo. A Gastronomia envolve o estudo e a compreensão dos ingredientes, das técnicas culinárias, dos métodos de preparo, mas vai além disso, abarcando também a análise dos contextos sociais, econômicos e culturais e políticos que influenciam a produção, a distribuição e o consumo dos alimentos.

Enquanto a cozinha está mais associada à prática e à execução da culinária, a Gastronomia abrange uma gama mais ampla de elementos que envolvem a cultura alimentar, a história dos alimentos, os aspectos nutricionais, a experiência sensorial e até mesmo a economia e a política relacionadas à alimentação. A Gastronomia pensa a comida em todo o sistema alimentar, desde a distribuição de terras que servem ao plantio, o modelo de produção, as

condições de vida do trabalhador que produz no campo ou na cidade, o transporte deste alimento, a distribuição, seja ela micro ou macro no território, a sustentabilidade dessa comida – ambiental, social e economicamente- desde a produção até o consumidor final. Para além das técnicas de preparo, a Gastronomia intenta compreender – no sentido crítico – como os sujeitos, as sociedades, Estados e Governos lidam com a comida e a alimentação da população. Em resumo, a cozinha está relacionada à prática de preparar alimentos e pratos, enquanto a Gastronomia é um campo mais abrangente que engloba a cultura alimentar, a história da comida, os aspectos sociais e culturais, políticos além das técnicas e habilidades culinárias.

#### 4.2 Breve histórico do Curso Técnico em Gastronomia no IFB-Riacho Fundo

A oferta de um curso técnico em qualquer IF do país passa pela etapa de consulta pública, na qual se busca levantar a demanda por formações específicas do território em que se localiza a instituição. A implantação do campus Riacho Fundo teve início em 2011, quando foram realizados encontros e audiências públicas a fim de discutir e averiguar as necessidades locais. Nesta ocasião:

Foram apresentados à comunidade os **Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e Tecnológicos** ao longo da pré-audiência e da audiência pública, orientando os participantes sobre as atividades desenvolvidas em cada componente por eixo tecnológico. Dessa forma, a comunidade pontuou e sinalizou ao IFB os cursos que atenderiam seus anseios, no âmbito do ensino profissionalizante. Os cursos indicados pelos populares e que ainda não constavam entre os já oferecidos pelo IFB foram: curso técnico em contabilidade, curso técnico em recursos humanos, **técnico em cozinha e tecnólogo em gastronomia** (Brasília, 2015, p. 10, *grifo nosso*).

A caracterização da população local é uma variável importante para a tomada de decisão à respeito de quais cursos e modalidades serão implementados. Em específico ao município de Riacho Fundo, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (GDF, 2013), a população urbana estimada em 2013 era de 37.278 habitantes, enquanto no ano de 2011 era de 35.268. A taxa média geométrica de crescimento anual de Riacho Fundo entre as duas PDADs (2011-2013) foi de 2,81% ao ano. Um aspecto relevante demonstrado pela pesquisa é de que

[...] a maior parte da população é constituída por mulheres, 54,47%. Do total de habitantes da RA XVII, 20,07% têm até 14 anos de idade. No grupo de 15 a 59 anos,

que concentra a força de trabalho, encontram-se 69,28% do total. A faixa etária de 60 anos ou mais é representada pelo total de 10,65% dos habitantes. (Brasília, 2015, p. 12, *grifo nosso*)

A maioria do gênero feminino na constituição populacional pode ser um indicativo para a escolha da oferta do curso, dada a relação histórica entre mulher e trabalho em cozinha. Outro aspecto a destacar é alto percentual da população na faixa etária considerada de econômica ativa e potencial demandante da formação profissional oferecida. Especialmente pelo baixo índice da população identificada como analfabeta ou semianalfabeta, mas com elevado percentual entre os que possuem ensino fundamental incompleto. Daí a justificativa para que as ofertas ocorressem de forma integrada e subsequente ao Ensino Médio.

Da população total do Riacho Fundo, destaca-se o elevado percentual daqueles que não estudam 68,56%. E entre os que estudam (31,43%), 18,29% frequentam a escola pública. Quanto ao nível de escolaridade, 1,66% declaram-se analfabetos. Esse percentual passa para 2,79% quando somado aos que somente sabem ler e escrever e os que fizeram ou fazem curso de alfabetização de adultos. A maior participação concentra-se na categoria dos que têm o nível médio completo (27,65%), seguido pelos que têm o ensino fundamental incompleto (25,34%). Vale destacar que somente 1,03% da população do Riacho Fundo não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista ter frequentado ou frequentar a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado somam 13,61% (Brasília, 2015, p. 13).

Desses dados dois aspectos merecem atenção: o maior percentual da população ser de mulheres e de haver cinco ofertas de cursos na modalidade FIC e PROEJA (Quadro 8) pois há expressivo número de jovens e adultos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o ensino médio em idade adequada, o Ensino Fundamental incompleto é a segunda escolaridade com maior número de pessoas apuradas na pesquisa.

Em relação à ocupação predominante, o PPP aponta que grande parte da população economicamente ativa em 2012 se encontrava nos setores de comércio, serviços gerais e da administração pública, apresentando um percentual de 60,2% em relação aos demais setores, conforme se observa na Tabela 2. Um dado interessante da pesquisa é a prevalência no município da oferta de empregos com carteira de trabalho assinada, sendo “a renda domiciliar da localidade concentra-se entre 2 à 5 salários mínimos mensais” (Brasília, 2015, p. 14).

Tabela 1 – População ocupada segundo os setores de atividade do Distrito Federal – 2012

SETORES DE ATIVIDADES	OCUPADOS	Percentual
<b>Indústria</b>	7.313	0,6
<b>Construção Civil</b>	77.553	6,4
<b>Comércio</b>	302.406	25,5
<b>Serviço</b>	418.792	34,7
<b>Administração Pública</b>	252.26	20,9
<b>Outros</b>	148.787	12,3
<b>Total População</b>	1.207.081	100

Fonte: Brasília, 2015

A predominância do setor de serviço também se manifesta nas cidades circunvizinhas ao Campus Riacho Fundo (Tabela 3), própria dessa nova fase do capitalismo (financeiro-rentista) e propulsor do processo de desindustrialização. De acordo com os dados da PDAD (2013), 51,78% da população residente no Riacho Fundo I (RA XVII) exerce atividades relacionadas ao comércio e serviços e aproximadamente 21% da população tem menos de 14 anos (Brasília, 2015, p. 15).

Tabela 2 – População urbana residente, por atividade principal remunerada, segundo os setores

Distrito	Riacho Fundo I		Riacho Fundo II		Núcleo Bandeirante		Recanto das Emas		Candangolândia	
	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%
<b>Atividade</b>										
<b>Comércio</b>	4.586	26,1	5.278	30,9	3.496	30,2	17.230	29,1	1.874	26,3
<b>Serviços Domésticos</b>	423	2,4	748	4,4	249	2,2	2.658	4,5	183	2,6
<b>Serviços em Geral</b>	4.097	23,3	4.763	27,9	2.999	25,9	15.725	26,5	1.731	24,2
<b>TOTAL</b>	9.106	51,8	10.789	63,2	6.744	58,3	35.613	60,1	3.788	53,1

Fonte: Brasília, 2015.

Dentre os cursos do CNCT apresentados à comunidade, destaca-se aqui não somente o desejo da comunidade local pela formação técnica de nível médio em cozinha (atualmente denominado Técnico em Gastronomia), como também o desejo pela continuidade da formação

a nível superior, por meio do curso superior a nível tecnólogo. Após quatro anos de processos técnicos e administrativos, em 2015 o curso Técnico em Cozinha passou a integrar o quadro de ofertas, conforme se observa no Quadro 7:

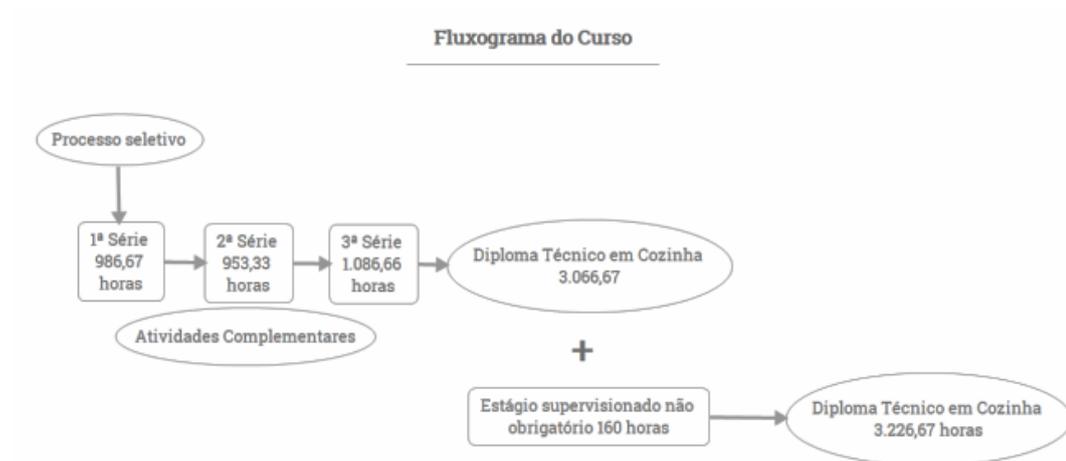
Quadro 6 – Quadro de ofertas de cursos do Campus Riacho Fundo em 2015

Modalidade	Formação Inicial e Continuada	Técnico presencial	Técnico a Distância	Licenciatura
Cursos	Espanhol	Técnico em Cozinha	Técnico em Administração	Letras – Língua Inglesa
	Inglês		Técnico em Logística	
	Informática	Técnico em Panificação	Técnico em Meio Ambiente	
	Noções de Estatística e Probabilidade			

Fonte: Brasília, 2015, p. 11.

A estrutura do curso segue o percurso tradicional da formação técnica integrada ao Ensino Médio em tempo integral, isto é, três anos de duração, com carga de 3.066 horas, acrescidas de 160 horas de estágio supervisionado não obrigatório, totalizando 3.266 horas, conforme demonstrado na Figura 8. Portanto, estudantes do curso têm a opção do estágio profissional em qualquer empreendimento gastronômico. Caso o estudante faça estágio, as 160 horas serão obrigatoriamente adicionadas as horas do curso no histórico do estudante. O estágio deverá ser cumprido preferencialmente na 3ª série, mas pode ser realizado a partir da 2ª série, seguindo disposições do Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Nível Médio Profissionalizante e de Graduação do Instituto Federal de Brasília – IFB.

Figura 8 – Fluxograma do curso Técnico no Instituto Federal de Brasília



Fonte: Brasília, 2015, p. 23.

O campus do município de Riacho Fundo já ofertava anteriormente o curso Técnico em Panificação, mas a população local indicou a necessidade de uma formação em Gastronomia, no sentido de não estar restrita a uma área específica (como a panificação, confeitaria, entre outras), e também de possibilitar a formação em nível superior.

Atualmente as ofertas se ampliaram com os novos cursos criados, conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 7 – Quadro de ofertas atuais do Instituto Federal de Brasília

Modalidade	Curso
Cursos Técnicos Integrados ao EM	Técnico em Cozinha
	Técnico em Hospedagem
Cursos Técnicos Subsequentes ao EM	Técnico em Gastronomia
	Técnico em Panificação
Curso Técnico PROEJA	Técnico em Restaurante e Bar
Graduação	Licenciatura em Geografia
	Licenciatura em Letras-Ingês

	Tecnologia em Gastronomia
	Tecnologia em Hotelaria
Pós-Graduação	Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem
Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)	Agente de Recepção e Reservas em Meios de Hospedagem
	Informática
	Libras Básico - Turmas I e II
	Libras Intermediário
Cursos a distância	Hospedagem (Subsequente)
	Informática (Mediotec)
	Meio Ambiente (E-Tec)

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, entretanto, um maior número de cursos relacionados ao setor de Alimentos e Bebidas e de Turismo, seja pelas quatro ofertas de Gastronomia (que no PPP continua como Técnico em Cozinha) ou pelas ofertas em Gestão de Restaurante e Bar, Hotelaria e Hospedagem. O aumento dessas ofertas pode estar relacionado a maior demanda de mão de obra qualificada pelo setor alimentício e turístico local, bem como pelo crescimento e expansão do setor na localidade.

#### **4.3 Alterações no currículo do Instituto Federal de Brasília a partir da transição de nomenclatura do curso Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia**

Como já informado, o curso sofreu uma mudança de nome a partir da quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), em 2021, e as unidades de ensino tiveram o prazo, conforme estabelecido no próprio documento, de até o final do ano de 2023 para fazer as alterações pertinentes a essa transição. Considerando a distinção entre os conceitos de

Cozinha e Gastronomia – apresentados no capítulo anterior –, um dos objetivos da pesquisa foi verificar as alterações curriculares e do PPP a partir da transição de nomenclatura de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia.

Na modalidade subsequente ao Ensino Médio – também oferecida no IF de Riacho Fundo – em 2021 foram feitas mudanças no site da escola e nos documentos oficiais. Inclusive, há no PPP a atualização dos dados populacionais a partir da base de dados do IBGE e novas informações sobre o mercado de trabalho da Gastronomia. Embora a modalidade subsequente não seja objeto de estudo desta dissertação, vale destacar que, a partir de uma breve análise do documento foi possível inferir que houve atualização curricular e revisão dos objetivos do curso, tendo em vista a alteração da nomenclatura do curso e a pequena modificação no perfil profissional estabelecido no CNCT de 2021. E quanto ao curso na modalidade integrada, quais as mudanças realizadas?

De um modo geral, o CNCT apresenta o Técnico em Cozinha como um profissional extremamente operacional, que cozinha, corta, proporciona. Isto é, um profissional que exerce o trabalho manual sem indicar um perfil de profissional que reflete e trabalha o sistema alimentar, as desigualdades, questiona a falta de acesso a comida de qualidade, ou ainda questionar o papel da comida e da atuação destes profissionais frente a situação da fome e pobreza no Brasil.

O Técnico em Gastronomia, a nosso ver, seguindo o conceito que nomeia sua formação, sua função deve ir além da mera preparação de pratos, podendo explorar a relação entre os alimentos e a cultura, as origens dos ingredientes, os métodos de cultivo, a história dos pratos e os aspectos sensoriais da alimentação. Atuar como um elo entre diversas áreas do conhecimento, como nutrição, história, antropologia, economia e política para entender como os sistemas alimentares funcionam e evoluem. Nesse sentido, sua formação também precisa ser multidisciplinar e transdisciplinar para integrar esses conhecimentos.

Sendo assim, a primeira problematização refere-se aos termos “Cozinha” e “Gastronomia” e suas diferenças conceituais, conforme apontadas no capítulo anterior desta dissertação. A mudança de nome não deveria ser encarada como uma mera formalidade, uma vez que é alterado o conceito central da formação e - em teoria - o perfil de profissional e possibilidades de atuação do trabalhador formado no curso. Especialmente se considerarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que dispõem sobre os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre os quais estão a necessidade de “atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados com base em ampla e confiável base de dados” (Brasil, 2013, p. 231). Sendo assim, uma mudança de

nomenclatura e, conseqüentemente, do conceito da formação – agora em Gastronomia – torna necessária a atualização de currículo do curso, bem como revisão e atualização de dados e bibliografias.

Em janeiro de 2014, ao voltar a consultar o site do IF-Riacho Fundo verificamos a mudança de nomenclatura no sítio eletrônico e nos documentos oficiais, mas permanecia publicizado o mesmo PPP de 2015, ano de início do curso (com a nomenclatura anterior). Enviamos um e-mail para o endereço eletrônico institucional da escola a fim de se certificar se houve alguma alteração/acréscimo no PPP em decorrência da mudança da nomenclatura do curso. A resposta obtida foi de que esta transição não implicaria em alteração da matriz curricular, do PPP e em demais especificidades do curso. Em síntese, permanece o curso de Técnico de Cozinha, porém agora estilizado em Técnico de Gastronomia.

Cabe ressaltar que *gourmetizar* o curso, mudando a nomenclatura para “Técnico em Gastronomia” sem mudar sua concepção conceitual cumpre, no mínimo, dois propósitos: desassociá-lo dos estereótipos historicamente conferidos aos trabalhadores da cozinha e conferir-lhe um título mais comercial, alimentando o sonho dos interessados pela gastronomia de se tornar um “Chef”.

Todavia, com a mudança da nomenclatura do curso um novo perfil de profissional<sup>27</sup> passou a ser previsto no CNCT. Que competências e habilidades passaram a ser requeridas em comparação com o técnico de Cozinha. Como essa mudança se manifesta do PPP do IF-Riacho Fundo?

#### **4.4 CNCT e PPP do Curso Técnico em Gastronomia do Instituto Federal de Brasília: qual o perfil de profissional desejado?**

Em decorrência à mudança da nomenclatura em 2021 um novo perfil de profissional passou a ser previsto no CNCT, dando mais ênfase à dimensão da gestão. Assim, de acordo com o CNCT, o técnico em Gastronomia pode estar envolvido na criação de cardápios, no desenvolvimento de novas receitas, na gestão de restaurantes e estabelecimentos gastronômicos, assim como na consultoria para empresas alimentícias, contribuindo para a inovação e a melhoria da qualidade dos produtos alimentares.

---

<sup>27</sup> Utilizaremos o termo “perfil profissional” uma vez que ambos os documentos, o PPP e o CNCT, referenciam-se com esse termo.

Além disso, como não há uma definição clara das funções do Técnico em Gastronomia e de quem faz a formação a nível superior, entendemos que um curso que se propõe a formar um “sujeito crítico e reflexivo” deveria minimamente apresentar as questões de sustentabilidade, segurança alimentar, ética na produção de alimentos e preocupações nutricionais. Levar o profissional formado em Gastronomia a pensar questões para além do sabor e a execução dos pratos, bem como refletir sobre o impacto social, ambiental e nutricional do sistema alimentar envolvendo uma compreensão cultural, de sustentabilidade e histórica da alimentação.

Na contramão dessa proposta e tendo em vista que o PPP do IF-Riacho Fundo não foi alterado com a mudança de nomenclatura no CNCT em 2021, permanece o termo Técnico em Cozinha e a indicação do profissional com o seguinte perfil:

Atuar na organização da cozinha, na seleção e no preparo de matéria-prima. Participar da elaboração e organização de pratos do cardápio. Executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos. Operar e manter equipamentos e maquinário de cozinha. Armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar esquete, consumo e custos. (Brasília, 2015, p. 20)

Trata-se das mesmas competências e habilidades do perfil profissional estabelecido no CNCT (2014, p. 248). No CNCT de 2021 há somente uma pequena atualização das competências quando modificadas para o Técnico em Gastronomia, que se trata do acréscimo da produção de fichas técnicas<sup>28</sup> e a gestão da equipe de cozinha e de serviço de salão (Brasil, 2021). Comparando com a descrição do perfil do Técnico em Cozinha, observa-se que sua atuação é mais restrita às operações internas nas cozinhas, a saber:

Organiza a cozinha. Seleciona e prepara matérias-primas. Elabora e organiza pratos do cardápio. Manipula alimentos, executa cortes e métodos de cozimento. Opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha. Armazena diferentes tipos de gêneros alimentícios, controla estoques, consumos e custos. (Brasil, 2014, p. 248)

Observa-se, assim, que as “habilidades” (conforme usado no CNCT) requeridas na formação deste técnico apresentam exclusivamente o cunho operacional, com atividades restritas ao ambiente das cozinhas e dos restaurantes (etapas de preparo das refeições –

---

<sup>28</sup> Uma ficha técnica de gastronomia é um documento detalhado que lista e descreve todos os aspectos relevantes de uma receita culinária. Ela inclui informações precisas sobre os ingredientes, suas quantidades exatas, as etapas de preparo, técnicas culinárias, tempos de cozimento e apresentação final do prato. Essa ferramenta é essencial em cozinhas profissionais, restaurantes e estabelecimentos de alimentação, proporcionando consistência na produção, controle de custos, padronização de pratos e facilitando a comunicação entre membros da equipe de cozinha.

manipular alimentos, executar cortes e métodos de cozimento) e com operações restritas ao funcionamento diário de restaurantes (organização da cozinha, compras e controle de estoque). Portanto, tanto o CNCT quanto o PPP do IFB Riacho Fundo dão ênfase à dimensão técnica, as competências profissionais, apesar de o PPP utilizar os referenciais de educação omnilateral e da formação integral. De acordo com o PPP,

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular (Brasil, 2015, p. 24).

No PPP, ao se observar as referências conceituais da Gastronomia, os campos de atuação e a metodologia de ensino percebe-se a valorização da perspectiva instrumental da formação profissional. Haveria assim uma contradição entre o conceito de Gastronomia e o Projeto Político Pedagógico do campus Riacho Fundo, já que o curso visa a formação integral dos sujeitos e fundamenta-se em conceitos com base no pensamento histórico-crítico. É o que buscaremos refletir na seção seguinte.

#### 4.5 A integração entre a formação geral e a formação profissional no Curso Técnico em Gastronomia

Vimos na seção 4.1 desta dissertação que a predominância do setor de serviços em Riacho Fundo e nos municípios circunvizinhos serviu para justificar a implantação dos cursos no IF-Riacho Fundo relacionados aos setores de Restaurante, Hotelaria e Alimentos e Bebidas, sinalizando a necessidade de ampliação da formação profissional voltada “à qualificação de mão de obra que atenda às demandas das **transformações ocorridas no mundo do trabalho, ao empreendedorismo** e ao prosseguimento dos estudos” (Brasília, 2015, p. 16, *grifo nosso*). A associação entre empreendedorismo, qualificação profissional e continuidade dos estudos é entendida, ainda que subliminarmente, como forma de se adaptar as “transformações ocorridas no mundo do trabalho”, provocadas por transformações impulsionadas pelos avanços

tecnológicos, pela globalização, por mudanças econômicas e consigo novas formas de organização produtiva.

Essas “transformações”, portanto, podem ser compreendidas como resposta a um ciclo de crise no sistema capitalista, que tem engendrado, a partir das últimas décadas do século XX, novas formas de produção, de gerenciamento do trabalho e de acumulação do capital, denominado pelo sociólogo David Harvey de regime de acumulação flexível. Junto a reestruturação produtiva houve a implementação das políticas neoliberais, que entre outras mudanças, promoveram uma total reestruturação do papel do Estado, materializada por meio da desregulamentação e privatização, visando diminuir a intervenção estatal na regulação econômica e social e reduzir os gastos públicos com as políticas sociais. Essas mudanças resultaram em um novo paradigma econômico, onde a flexibilidade, a agilidade e a capacidade de se adaptar rapidamente às mudanças são impostas como essenciais para a sobrevivência das empresas e dos indivíduos.

O avanço tecnológico e a globalização provocaram a flexibilização do capital e sua relação com o trabalho. Automação, digitalização e expansão das cadeias de produção globais permitiram uma maior mobilidade do capital, facilitando a busca por mão de obra mais barata e a otimização dos processos produtivos. As empresas passaram a desmembrar a produção em diferentes partes do mundo, buscando reduzir custos para maximizar os lucros e explorar mão de obra mais barata. Isso levou à fragmentação das cadeias de suprimentos e a descentralização da produção, criando uma interdependência complexa entre diferentes regiões e países.

A flexibilização gerou graves consequências para a classe trabalhadora. Além do aumento do desemprego, da redução do trabalho regulado e, conseqüentemente, do ataque aos direitos sociais, a flexibilização produziu crescente e continuamente a precarização do trabalho que se expressa por meio de relações de trabalho flexíveis, a exemplo dos trabalhos temporários, do trabalho intermitente, da terceirização e do fenômeno da uberização (trabalhos mediados por plataformas digitais). Frente à essas mudanças o capitalismo demanda por um “trabalhador de novo tipo”<sup>29</sup>, o chamado trabalhador flexível, isto é, o trabalhador polivalente, facilmente adaptável as rápidas mudanças no mercado e conformado a não ter direitos. As consequências

---

<sup>29</sup> Essa expressão é utilizada por Marx. Em suas obras, Marx descreveu um novo tipo de trabalhador que emergiria com o avanço do capitalismo industrial. Ele visualizava um proletariado moderno, moldado pelas condições da produção capitalista, em oposição aos trabalhadores das eras anteriores. Esse "trabalhador de novo tipo" era caracterizado por sua relação com os meios de produção capitalistas, onde sua força de trabalho era tratada como uma mercadoria a ser vendida no mercado. Ele não possuía os meios de produção e dependia de vender sua capacidade de trabalho para sobreviver. Marx descreveu como esse trabalhador estava inserido em um sistema industrial altamente mecanizado, sujeito a condições de trabalho rigorosas, jornadas longas e salários muitas vezes inadequados.

de todo esse processo na educação pública brasileira têm sido enorme, com grandes prejuízos para a formação da classe trabalhadora.

Eficiência passou a ser um dos léxicos presentes nos discursos dos neoliberais e defensores desse novo padrão de acumulação capitalista. Neste sentido, é preciso questionar: qual o custo dessa suposta eficiência em termos de impacto social, econômico e ambiental? Qual o impacto dessas mudanças na educação da classe trabalhadora? Em vez de uma formação crítica – pautada pelos princípios da educação omnilateral, da Escola Unitária, da formação humana e integral – há a valorização de uma formação instrumental, pragmática, reducionista e minimalista voltada à adaptação dos trabalhadores às mudanças instituídas pela reestruturação produtiva e pelo novo padrão de acumulação capitalista. Formação esta, apresentada pelos seus intelectuais orgânicos como “inovadora”, eficiente e necessária para a formação do sujeito do século XXI. Com base nessas considerações, cabe-nos identificar por qual perspectiva de formação profissional o curso Técnico em Gastronomia do IF de Brasília tem sido conduzido.

Em tempos de retomada do conservadorismo político e econômico e de crescimento da extrema direita no Brasil não tem sido fácil aos IFs manterem-se fiéis a proposta originária, de formação integral inspirada na educação omnilateral e na Escola Unitária, especialmente após a implementação do novo Ensino Médio, fundamentado na Pedagogia das Competências e Habilidades. A análise do PPP do curso Técnico em Gastronomia do IF-Riacho Fundo desvela o quanto os léxicos e as intencionalidades da proposta educacional dos reformadores neoliberais vêm disputando espaço dentro desta rede de ensino, qual seja, uma formação adaptativa às demandas da flexibilização.

Nesse cenário, amplia-se a necessidade da formação profissional, voltada à qualificação de mão de obra que atenda às demandas das transformações ocorridas no mundo do trabalho, ao **empreendedorismo** e ao prosseguimento dos estudos. As pesquisas realizadas pelo PDAD corroboram a necessidade de maiores investimentos na capacitação e no desenvolvimento dos recursos humanos, visando a integrar a demanda dos setores de comércio e de serviços das regiões circunvizinhas do campus Riacho Fundo à oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No caso do referido campus, tal formação se dá por meio do eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, para o qual já foram realizados investimentos públicos a partir das consultas públicas (Brasília, 2015, p. 16, *grifo nosso*).

Neste trecho, podemos observar a contradição entre os princípios enunciados de uma educação omnilateral e integral e o produto do neoliberalismo na educação. O curso é justificado para uma inserção direta no mercado de trabalho local e a “capacitação” desses jovens como mão de obra. O empreendedorismo passa a ser um objetivo associado a mudança no mundo do trabalho, sendo apresentado pelo discurso neoliberal como uma “alterativa” diante

do desemprego estrutural. No PPP é possível observar o quanto as políticas neoliberais na formação deste “trabalhador flexível” vêm conquistando espaço na formação da juventude brasileira:

Agir com ética profissional; **Atuar com flexibilidade**; Trabalhar em equipe; **Apresentar bom relacionamento interpessoal**; Buscar o autoconhecimento; **Buscar a resolução de problemas**; Buscar aprimoramento profissional; Demonstrar boa comunicação verbal e escrita; Demonstrar comprometimento; Demonstrar responsabilidade social e ambiental; Ter iniciativa e proatividade; Ter senso crítico; Ter autonomia; Agir com eficiência e eficácia; Operacionalizar ferramentas tecnológicas (Brasília, 2015, p. 20-21, *grifo nosso*).

Flexibilidade, competências socioemocionais e empreendedorismo são postos no PPP como norteadores para formação dos jovens e sua inserção no mercado de trabalho. O que é "atuar com flexibilidade" para estes alunos da classe trabalhadora? É sujeitar-se a não ter direitos? Serem submetidos a contratos de trabalho temporários que podem ser rompidos a qualquer momento? A considerar natural ter de procurar formas de inserção no mercado de trabalho que não seja por meio do trabalho regulado? É submeter-se a Pejotização, trabalhando como MEI dentro de outras empresas? É aceitar ser gerenciado por algoritmos através do trabalho por plataformas digitais? É trabalhar longas jornadas de trabalho sem ter a certeza de quanto receberá no final do mês e sem a possibilidade de fazer planos a longa prazo, de viver o curto aqui e agora? É ser empreendedor?

A ideologia do empreendedorismo na educação enfatiza a importância da iniciativa individual, da competitividade e da meritocracia, fazendo o trabalhador acreditar ser um empresário de si. Sem considerar os determinantes estruturais do desemprego e das dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, apresentados como um fenômeno de natureza individual, o estímulo ao empreendedorismo acaba por enfatizar a competição entre os estudantes sob a perspectiva de "vencer a qualquer custo", levando-os a acreditar que o sucesso é decorrência tão somente do esforço e dedicação. Ao levar os trabalhadores a se perceberem como “empresários”, a ideologia empreendedora obscurece a compreensão da contradição entre capital e trabalho e dos conflitos inerentes à sociedade de classe. Dificulta a luta contra a superexploração do trabalho (Madeira; Barbosa, 2023).

No PPP, a formação integral é destacada e tem por objetivo formar o “profissional-cidadão crítico e reflexivo” (Brasília, 2015, p. 8) e comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo o documento,

A função social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB – é garantir a formação integral do profissional-cidadão crítico e reflexivo, com base num método educacional científico-tecnológico humanístico, onde a atuação ética e isenta dos profissionais formados por essa Instituição resulte em benefícios sociais, políticos e culturais e na construção de uma sociedade mais igualitária. (Brasília, 2015, p. 8)

O PPP constitui como pilares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os documentos normatizadores do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFB. Já na sua apresentação anuncia que a intenção é “buscar articular conhecimentos e propiciar, por meio de **práticas educativas transformadoras**, uma formação cidadã que permita aos egressos sua **inserção no mundo do trabalho** e a **continuidade dos estudos**” (Brasília, 2015, p. 9, *grifo nosso*).

O PPP está considerando como "práticas educativas transformadoras" que permitam a “inserção no mundo do trabalho”? De acordo com o léxico neoliberal trata-se das chamadas metodologias ativas de aprendizagem e da pedagogia de projetos que visam a incentivar a intervenção ativa dos estudantes no processo educativo, estimulando o diálogo, a troca e a colaboração entre eles. De acordo com o PPP, essas práticas valorizam a “diversidade de experiências e perspectivas”, criando um “ambiente inclusivo e participativo para a construção do conhecimento”. Essas práticas se pautam nos projetos “inovadores e flexíveis que se adaptam às necessidades dos estudantes e do contexto educacional e socioeconômico” (Brasília, 2015). Tudo isto é ótimo, mas a questão é com qual finalidade? De adaptação ao sistema de exploração do capital e a flexibilização?

Contraditoriamente os objetivos do PPP se direcionam à proposta integradora defendida pelo referencial teórico histórico-crítico, a partir da integração entre a formação geral e a formação profissional defendida pelo pensamento marxista, quais sejam:

- Oferecer ensino integrado de conhecimentos propedêuticos e profissionais, buscando a superação da dicotomia entre teoria e prática;
- Oferecer um espaço participativo, cooperativo e democrático, que permita liberdade de expressão, com respeito às diversidades de todos os envolvidos no processo educativo;
- Oferecer formação profissional conectada ao mundo do trabalho em condições de inserção e permanência;
- Promover formação geral crítica, estimulando a capacidade de investigação e pesquisa dos alunos, criando condições de prosseguimento e aprofundamento dos estudos;
- Construir ambiente de respeito mútuo entre os atores da comunidade escolar que permita o resgate da autoestima e a promoção da autonomia;
- Criar ambiente físico favorável ao aprendizado e à convivência de todos os atores do processo ensino-aprendizagem;
- Criar espaços para atividades diversas, com objetivo de promover ações de cunho social, cultural, extensão e pesquisa;
- Estabelecer relação dialógica, cooperativa e colaborativa com a comunidade local, criando momentos de escuta de suas necessidades e desenvolvendo relação de confiança. (Brasília, 2015, p. 18).

De certo, promover a autonomia, emancipação, proatividade, criticidade e pesquisa com base no contexto histórico, cultural e social do qual o sujeito se insere é também finalidades da formação defendida pelo pensamento crítico. No entanto, quando observamos a descrição das disciplinas e os conteúdos específicos da formação profissional, a contradição do discurso se torna evidente. Antes, porém, cabe registrar o entendimento de currículo por parte do PPP:

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 entende que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. (Brasília, 2015, p. 21).

O documento reconhece que a seleção dos conteúdos para compor o currículo é intrinsecamente uma escolha política, uma vez que reflete as decisões sobre quais conhecimentos, valores e concepções de mundo são considerados prioritários para a formação dos estudantes, especialmente no caso da Educação Profissional. Essa seleção não é neutra; carrega implicações ideológicas e sociais que moldam a maneira como a sociedade compreende sua história, cultura e valores. Ao determinar quais temas serão abordados no currículo, os formuladores de políticas educacionais estão fazendo escolhas políticas que refletem as prioridades de um determinado grupo, em determinado tempo histórico. Essas escolhas são determinadas por diferentes mediações, como visão de mundo dos tomadores de decisão, ideologias predominantes, interesses políticos e econômicos, bem como questões sociais e culturais.

Assim, a organização curricular, a seleção do conteúdo e a construção das ementas das disciplinas não se trata de uma decisão técnica, mas sobretudo de uma decisão política, uma vez que envolve o tipo de sociedade, de ser humano e de profissional que se pretende formar. A inclusão ou exclusão de determinados assuntos no currículo pode impactar, em certa medida, a formação dos estudantes e sua compreensão do mundo. Por exemplo, a escolha de abordar ou negligenciar certos eventos históricos, perspectivas culturais ou questões sociais pode influenciar a visão dos estudantes sobre a diversidade, justiça social e até mesmo sobre sua própria identidade. A diversidade de opiniões e valores na sociedade torna a escolha do conteúdo uma arena política na qual diferentes grupos buscam influenciar o que é ensinado nas escolas.

Buscando identificar as intencionalidades – veladas e explícitas – verifica-se que o PPP aponta um direcionamento da formação quase que exclusivamente para o setor comercial, não considerando os campos de atuação da Gastronomia no sentido social, já que o curso de

Gastronomia encontra-se alocado no eixo “Turismo e Hospitalidade” no CNCT. É como expõe o PPP do curso:

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), este eixo compreende as tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais (Brasília, 2015, p. 16).

Ao alocar o curso no eixo “Turismo e Hospitalidade”, podemos inferir que o MEC considera a Gastronomia parte integrante do Turismo ou áreas correlacionadas. Por esta perspectiva, a Gastronomia é vista como serviço essencial do turista, já que quem viaja tem a necessidade de alimentar fora do lar. Isto faz com que a Gastronomia seja entendida por um viés reducionista, isto é, somente como serviço de quem se hospeda, uma mercadoria ou um atrativo turístico. No entanto, os teóricos da Gastronomia abordam o conceito para além da visão utilitária do turismo, sob o entendimento de que a área envolve não somente a cozinha e a culinária, mas também se relaciona à química, física, economia, história, política (Brillat-Savarin, 1995; Petrini, 2009), além de compreender a comida como expressão da cultura (Montanari, 2008).

E como essas diferentes abordagens se expressam no currículo do curso Técnico em Gastronomia do IF de Brasília? Em busca desta compreensão nos dedicamos a analisar a organização curricular do curso, apresentado no Quadro 9.

Quadro 8 – Componentes Curriculares e cargas horárias para o curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal de Brasília

Componentes Curriculares		Número de aulas semanais						Carga horária total	
		1ª série		2ª série		3ª série		Hora/Aula (50 min.)	Hora (60 min.)
		1º	2º	3º	4º	5º	6º		
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literaturas	4	4	4	4	4	4	480	400,00
	LEM Inglês	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	LEM Espanhol	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Arte*	1	1	1	1	1	1	120	100,00
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	240	200,00
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Química	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Física	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Biologia	2	2	2	2	2	2	240	200,00
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Filosofia	1	1	1	1	1	1	120	100,00
	Geografia	2	2	2	2	2	2	240	200,00
	Sociologia	1	1	1	1	1	1	120	100,00
Fundamentos de Turismo, Hospitalidade e Lazer		2	2	-	-	-	-	80	66,67
Ética e Relações Interpessoais		-	-	1	1	-	-	40	33,33
Noções de Nutrição, Saúde e Segurança Alimentar		1	1	2	2	-	-	120	100
Ambientação Profissional		2	2	-	-	-	-	80	66,67
Empreendedorismo		-	-	1	1	-	-	40	33,33
Habilidades Básicas de Cozinha		-	-	-	-	2	2	80	66,67
Cozinha Fria		-	-	-	-	2	2	80	66,67
Cozinha Brasileira		-	-	-	-	2	2	80	66,67
Cozinha Internacional		-	-	-	-	2	2	80	66,67
<b>Total da carga horária semanal presencial</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>Carga Horária Total do Curso (exceto estágio)</b>	
								<b>3.066,66 horas</b>	
		Estágio Curricular não Obrigatório						160	
*Correspondente aos componentes de música, cênicas e visuais.									

Fonte: Brasília, 2015, p. 26.

Observa-se que as disciplinas da formação geral, tais como História, Geografia, Ciências, Linguagens, Matemática são oferecidas com a mesma carga horária nos três anos de formação, ao passo que as disciplinas da formação profissional são oferecidas com cargas horárias diferentes ao longo dos semestres. No primeiro ano (1º e 2º semestres) são oferecidas “Fundamentos de Turismo, Hospitalidade e Lazer” e “Ambientação profissional”.

A disciplina “Fundamentos de Turismo, Hospitalidade e Lazer” objetiva:

Desenvolver conhecimentos, habilidades e comportamentos que aumentem o seu crescimento pessoal e profissional. Conhecer e compreender o mundo do trabalho no turismo, hospitalidade e lazer. Conceituar os termos Turismo, Hospitalidade e Lazer. Identificar, demonstrar e diferenciar as leis e práticas de turismo, de hospitalidade e

de lazer. Caracterizar, demonstrar, diferenciar, combinar e analisar os tempos e espaços de turismo, de hospitalidade e de lazer. Analisar a relação entre turismo, hospitalidade e lazer com a educação e a sustentabilidade. (Brasília, 2015, p. 46-47).

Uma vez que o PPP acompanha o direcionamento do CNTC também aloca a formação em Gastronomia/Cozinha no eixo de turismo, como atividade do setor turístico. Neste sentido, a disciplina discute os fundamentos e conceitos da área a fim de demonstrar ao aluno os ambientes de trabalho característico do setor, tais como restaurantes, hotéis, navios, buffets entre outros, conforme descritos no PPP e no CNCT. Além de conceituar Turismo, Hospitalidade e Lazer, se propõe a tratar da relação deles entre si e com a educação e a sustentabilidade.

No entanto, é importante destacar que educação e sustentabilidade não são abordados de maneira semelhante pelo campo do Turismo e da Gastronomia. A educação e sustentabilidade no Turismo podem estar relacionadas ao visitante, a maneira que os profissionais são receptivos aos turistas, ao passo que a sustentabilidade ambiental no turismo refere-se a áreas de preservação, entre outras abordagens. Ou seja, educação e sustentabilidade em serviço do viés comercial e econômico da atividade turística.

Fonseca Filho (2007), professor e pesquisador de Educação e Turismo, dialoga sobre a visão mercadológica do turismo, de que a atividade é considerada exclusivamente como fator de crescimento econômico pelo governo e da necessidade de o Turismo ser abordado pelo viés cultural, para que de fato seja interdisciplinar e promova uma educação integrada a formação geral:

Abordar o turismo sob a óptica cultural é tarefa que vai além da preocupação em se efetivar o seu entendimento, mas também de dialogar com outras áreas tradicionais do conhecimento, como a História, Geografia, Artes, Ciências, Biologia e outras, ampliando a percepção de mundo dos educandos e oferecendo novos conhecimentos a serem agregados em sua formação básica. Insistimos nessa crítica referente à visão mercadológica dos programas, pois é uma posição que muitos governos adotam, no que se diz respeito às pessoas de classes econômicas mais debilitadas. Não podemos ignorar que o turismo é considerado como um fator de desenvolvimento econômico, mas, primeiramente, as propostas de educação turística inseridas na escola básica devem considerar a formação geral, perfil e idade dos educandos (Fonseca Filho, 2007, p. 7).

O autor ainda expõe a necessidade da abordagem do Turismo pelo viés da cultura, uma vez que se privilegia o aspecto econômico no setor, problemática similar ao que podemos observar na formação em Gastronomia e na disciplina de Turismo dentro do curso, a disciplina apresenta o intuito de direcionar o estudante para o mercado de trabalho de hotéis e não necessariamente uma perspectiva crítica sobre o ambiente de trabalho da Gastronomia ou nas

cozinhas dentro do setor turístico e hoteleiro. Ademais, não é apontado em nenhum momento na ementa da disciplina da formação profissional a integração com disciplinas da formação geral, tais como história e geografia, a exemplo das disciplinas de formação geral apontadas pelo autor como pontos de integração. Neste sentido ainda, o autor pontua:

O caráter cultural do turismo perde destaque em detrimento do enfoque econômico, sendo que defendemos o primeiro por aquele conceber o turismo de modo mais complexo, tendo maiores contribuições para a formação dos estudantes de educação básica. O ensino do turismo pode ser desenvolvido de modo que os jovens ampliem o seu universo cultural, estimulando comportamentos responsáveis dos jovens em áreas turísticas, identificando os alunos também como potenciais turistas e não apenas como potenciais atendentes no setor de viagens e turismo (Fonseca Filho, 2007, p. 30-31).

Educação em Turismo e educação em Gastronomia não são sinônimos, uma vez que possuem objetos de estudos diferentes. Enquanto o Turismo se direciona às relações humanas com o espaço, a Gastronomia aborda a relação da humanidade com a comida em diversas esferas e diferentes perspectivas - no dia a dia, pelo viés cultural, religioso, político, entre outros. A Gastronomia se relaciona ao turismo ao ser observada como marcador cultural e atrativo para o deslocamento, mas o conceito não se limita somente na perspectiva mercadológica e comercial, como produto de venda ou prestação de serviço essencial ao viajante.

A segunda disciplina da formação profissional que os educandos encontram no primeiro ano é “Ambientação profissional”. De acordo com a ementa, ela visa levar os estudantes a:

Identificar e distinguir os termos saúde e segurança no trabalho. Listar, explicar e demonstrar as leis e práticas da saúde e segurança no trabalho. Desenvolver comportamento ético, com comprometimento profissional, por meio da vivência e da familiarização com o mundo do trabalho na cozinha e em meios de hospedagem. Conhecer e compreender o mundo do trabalho na cozinha e em meios de hospedagem. Conceituar os termos Cozinha e Meios de Hospedagem. Identificar e classificar os diferentes tipos de cozinhas e meios de hospedagem. Dar exemplos de layouts, mobiliários, equipamentos e instalações de cozinhas e de meios de hospedagem. Identificar e associar ao organograma da cozinha e dos meios de hospedagem os cargos, funções e uniformes. (Brasília, 2015, p. 27).

A disciplina se propõe a discutir aspectos da saúde e segurança do trabalho, comportamentos e habilidades para atuar “na cozinha e em meios de hospedagem”. Mais uma vez o espaço limitado de atuação do profissional é reforçado. Tendo em vista que o curso se fundamenta nos princípios da formação integral, não há indicação de discussão sobre a concepção de trabalho e o trabalho como identidade e produto de autonomia. O foco da disciplina se direciona ao mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências

organizacionais e operacionais: organogramas de cozinha, estruturas físicas, classificação e conhecimentos de mobiliários, tipos de cozinhas e meios de hospedagem. A relação profissional, exploração no sistema capitalista, condições de trabalho e o trabalho como fator de mudança não são indicados na ementa.

Por sua vez, a disciplina “Noções de Nutrição, Saúde e Segurança Alimentar” é dividida em duas etapas. A primeira, trabalhada no primeiro ano, tem como “habilidades” “selecionar adequadamente os ingredientes para a produção de refeições nutricionalmente saudáveis. Conhecer os alimentos, sua composição básica e os grupos alimentares.” (Brasília, 2015, p. 73). Essa disciplina tem direcionamento fundamentado na Nutrição e na Saúde, a ser percebido pela bibliográfica básica:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria e Atenção à Saúde. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Guia Alimentar para a População Brasileira: promovendo a alimentação saudável. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Krause. Alimentos, nutrição e dietoterapia. 10 ed. São Paulo, Roca, 2006. (Brasília, 2015, p. 73-74).

A primeira etapa da disciplina se ocupa em apresentar os grupos alimentares<sup>30</sup> e para isto toma como base o Guia Alimentar da População Brasileira, documento do Ministério da Saúde. A seleção “adequada” dos ingredientes é uma das habilidades destacadas no perfil profissional do egresso do curso. Vale mais uma vez informar que a Gastronomia no Brasil possui forte influência da Nutrição e do Turismo nas formações profissionais, uma vez que diversos cursos de Gastronomia são desenvolvidos com corpo docente formado – em sua maioria expressiva – por Turismólogos e Nutricionistas (Soares, 2023). Já no segundo ano, as habilidades estão mais direcionadas a atuação profissional, ao desenvolvimento das competências técnicas, a saber:

Aplicar os conhecimentos de Boas Práticas para serviços de alimentação a fim de garantir as condições higiênico-sanitárias dos alimentos preparados. Selecionar matérias primas e aplicar técnicas de conservação dos alimentos. Interpretar as formas corretas de aquisição, recebimento, armazenamento e conservação de alimentos. Aplicar modos de preparo adequados à produção de refeições nutricionalmente saudáveis. (Brasília, 2015, p. 74),

Como esta segunda parte da disciplina é bem mais direcionada à atuação, as bibliográficas básicas utilizadas são documentos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária

---

<sup>30</sup> Os oito grupos alimentares que compõem a pirâmide alimentar brasileira são: Cereais, pães e tubérculos; Hortaliças; Frutas; Leguminosas; Carnes e ovos; Leite e derivados; Óleos e gorduras e Açúcares e doces.

(ANVISA) e um “Manual de qualidade, higiene e inocuidade dos alimentos no setor de turismo: guia de consulta para funcionários, planejadores, empresários e operadores de turismo” (Brasília, 2015, p. 74). Apesar da indicação da disciplina ser direcionada à operação de seleção e compra de ingredientes para restaurante, entendemos que a integração da Gastronomia com a Nutrição é essencial para discutir a fome, o direito humano à alimentação adequada e a educação alimentar e nutricional da população pela abordagem das políticas públicas de alimentação.

Considerando esses conhecimentos, o fato de a formação em Técnico em Gastronomia não considerar as cozinhas escolares como espaço de atuação profissional é uma contradição da própria visão do MEC, que limita a atuação desses profissionais. O grau de escolaridade exigido para os concursos de merendeira escolar, em sua maioria, é o Ensino Fundamental completo, sem exigência de formação ou experiência profissional na área, não considerando a atuação dos técnicos das áreas de Alimentos e Bebidas como público desses concursos. Empiricamente, observa-se que esta categoria profissional é composta majoritariamente por mulheres e pessoas pretas, é mais uma evidência de distinção de classe, raça e gênero nas cozinhas Assunção, 2006; Demozzi, 2012; Briguglio, 2020).

Corroborando com o sentido de direcionamento profissional, a disciplina de Empreendedorismo por sua vez tem como objetivos:

Entender os princípios do Empreendedorismo; - Obter habilidades, atitudes e características empreendedoras; Administrar dificuldades; Valorizar o planejamento; Desenvolver competências essenciais para a gestão e fortalecimento dos negócios; Aprender como analisar o perfil dos clientes e a abordagem correta com cada um. (Brasília, 2015, p. 41)

Ofertada no mesmo período que o Empreendedorismo, a disciplina “Ética e Relações Interpessoais” apresenta o direcionamento complementar a primeira:

Compreender como a ética profissional se estabelece dentro do ambiente de trabalho; Identificar as atitudes e comportamentos necessários ao ambiente de trabalho; Compreender a relação entre liberdade e responsabilidade, analisando a importância da ética no trabalho; Compreender qual a cultura da organização e como se estabelecem as relações dentro do ambiente de trabalho; Compreender a comunicação interpessoal e seus elementos básicos; Identificar a importância da comunicação para o relacionamento interpessoal; Compreender os elementos para se constituir o trabalho em equipe e a mediação de conflitos. (Brasília, 2015, p. 41-42).

Os conceitos e habilidades indicados em ambas as disciplinas apontam a tendência do direcionamento profissional da formação. Contradizendo o objetivo repetido diversas vezes no

PPP de “continuidade dos estudos” e “prosseguimento dos estudos”, o curso dedica uma disciplina inteira ao direcionamento empreendedor e as disciplinas de trabalho focam exclusivamente na atuação em cozinhas depois de concluída a formação. A “mediação de conflitos”, as “habilidades socioemocionais”, a “flexibilidade”, a “liberdade” e a “atitude empreendedora” são conceitos abordados em ambas as disciplinas e possuem direcionamento político. O empreendedorismo no Ensino Médio, sob a perspectiva neoliberal, destaca-se pelo seu forte foco na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho considerando o Ensino Médio como terminalidade dos estudos.

As próximas quatro disciplinas são disciplinas práticas, ou seja, disciplinas que o aluno vai para o laboratório/cozinha da escola para aulas de manipulação de alimentos. Todas as disciplinas são ministradas no último ano de formação, sendo que a primeira é “Habilidades básicas de cozinha” e que tem os seguintes objetivos:

Aplicar conhecimentos e comportamentos inerentes a prestação de serviços na área de alimentação. Instrumentalizar utensílios da cozinha profissional. Operar equipamentos básicos da cozinha profissional. Aplicar técnicas de higiene, segurança e manipulação de alimentos conforme legislação vigente. Cortar vegetais, carnes (bovina e suína), aves, peixes e frutos do mar. Realizar cocção de vegetais, carne bovina e aves. Reproduzir preparações de cardápio do dia a dia. Organizar área de trabalho e mise en place. Interpretar e executar fichas de preparações. Identificar e efetuar os métodos de cocção. Fazer desossa de aves tipo “saco” e “livro”. Fazer trinchado em aves. Efetuar filete em peixes. Classificar e preparar os diferentes tipos de ponto de cocção de carnes. Realizar as técnicas culinárias “redução” e “marinada”. Executar produção de embutidos. Aplicar e descrever as técnicas da cozinha profissional básica. (Brasília, 2015, p. 52).

A disciplina trabalha operações básicas da cozinha, como corte, cozimento de carnes, cardápios “do dia a dia”. No entanto, essa disciplina ser ministrada no mesmo período que a demais prática culinária apresenta certa incoerência uma vez que todas essas habilidades práticas são, como aponta o nome da disciplina “básicas” para o processo de aprendizagem das demais culinárias trabalhadas na formação, seja cozinha fria/brasileira ou internacional. Essa aquisição de conhecida seria melhor aplicada se cumulativa e não concomitante uma vez q as demais culinárias tem como pré-requisito esses conhecimentos denominados como “básicos”, mas que são fundamentalmente técnicos, como cortar, higienizar e manipular alimentos são conhecimentos necessários a qualquer disciplina.

No entanto, essa incoerência tem fundamentação nos processos de aprendizagem historicamente empregados na Gastronomia. Como discutido no capítulo 3 desta dissertação, ao longo dos anos o ensino para cozinheiros era baseado na metodologia *hands on* (“pôr a mão

na massa”) e aprender na prática diária o trabalho a ser executado, sem contar com uma progressão pedagógica para a construção de conhecimento.

A bibliografia básica indicada na ementa corrobora o ensino de Gastronomia pela perspectiva tradicional francesa e norte americana, além da metodologia *hands on*, ao utilizar os materiais do Instituto Americano de Culinária (CIA) e da escola francesa Le Cordon Bleu:

INSTITUTO AMERICANO DE CULINÁRIA. Chef profissional. 4ª 52r. São Paulo: SENAC, 2009. SCHLÜTER, Regina G. Gastronomia e turismo. 2. 52r. São Paulo: Aleph, 2003. SEBESS, Mariana. Técnicas de cozinha profissional. 3. 52r. Imprensa: Rio de Janeiro: SENAC, 2012. WRIGHT, Jeni; Eric Treuille. Le CordonBleu: todas as técnicas culinárias. 9ª 53r. São Paulo: Marco Zero, 2012. BRASIL. FARROW, Joanna. Escola de chefs: técnicas passo a passo para a culinária sem segredos. Barueri, SP: Manole, 2009 (Brasília, 2015, p 52-53).

Por meio das referências básicas utilizadas nas disciplinas pode-se verificar a inclinação teórica e metodológica da abordagem. A formação em Gastronomia no Brasil apresenta forte influências das escolas Francesa e Americana. A primeira formação promovida pelo SENAC foi fundamentada na parceria internacional da instituição com estas escolas. No entanto, mais de duas décadas já se passaram e a atualização do PPP poderia levar em conta a diversidade e a historicidade do desenvolvimento da Gastronomia no Brasil, elencando conhecimentos de povos originários nativos, entre outros referencias recentes. A escolha dos referenciais não é isenta de posicionamento político. Seguir os referenciais norte americanos e franceses implicam em uma formação operacional, prática e focada na técnica, já que ambas as escolas desenvolvem métodos de ensino baseados na metodologia *hands on*, na pouca ou nenhuma carga horária de disciplinas teóricas que pensem a gastronomia e a atuação profissional fora do mercado turístico e das cozinhas dos restaurantes.

A situação se repete em outras duas disciplinas: Cozinha Fria e Cozinha internacional. A disciplina Cozinha Fria tem como referência o Larousse Gastronomic e a Le Cordon Bleu, bibliografia francesa e estadunidense, respectivamente, e é focada em conhecimentos exclusivamente técnicos:

Conhecer utensílios e equipamentos de uma cozinha profissional; Identificar características de preparos e matérias primas da cozinha fria; Conhecer tempos de programação, elaboração e montagem de pratos frios; Demonstrar tipos de desosse de aves e coelho utilizando os tipos “saco” e “livro”; Utilizar Técnicas de Preparos de Entradas Clássicas quentes e frias; Reproduzir técnicas de produção de amuse bouches e tortas salgadas; Aprender a montagem de canapés básicos, quentes e frios e a apresentação em coquetéis; Desenvolver técnicas para criação de molhos frios e vinagretes; Preparar Pastas, Terrines, Mousses Frios e Mousselines.

Bibliografia básica:

WRIGHT, Jeni. TREUILLE, Eric. Le Cordon Bleu. Todas as técnicas culinárias. 4ªed. São Paulo. Editora Marco Zero: 2002. Enciclopédia gastronômica. Larousse Gastronomique / Preside par Joel Robuchon. Paris. 10º 36r. Editora Larousse: 2004. JOHNS, Nicgholas. Higiene de 36raalimentos. Espanha. Editora Acriba:1995. (Brasília, 2015, p.35-36)

A disciplina Cozinha Internacional também mantém as bases teóricas estadunidense (com o Instituto Americano de Culinária) e francesa (com a Le Cordon Bleu), destacando ainda que a disciplina se propõe a trabalhar a cozinha de maneira internacional, mas não aponta regionalidades, se direcionando apenas ao conhecimento de técnicas e de receitas culinárias:

Conhecer e praticar as técnicas de preparação dos alimentos e as técnicas de cocção relacionadas à cozinha clássica internacional, relacionar tempos, texturas e métodos aos processos produtivos; identificar os sabores típicos de cada prato por meio da degustação, apresentar os pratos elaborados respeitando o contexto histórico cultural; Utilizar as matérias primas específicas de cada prato clássico da cozinha internacional. Bibliografia básica: INSTITUTO AMERICANO DE CULINÁRIA. Chef profissional. 4ª 37r. São Paulo: SENAC, 2009. WRIGHT, Jeni; Eric Treuille. Le CordonBleu: todas as técnicas culinárias. 9ª 37r. São Paulo: Marco Zero, 2012.BRASIL. (BRASÍLIA, 2015, p. 37)

A disciplina de Cozinha Brasileira, embora apresente duas referências históricas e uma indicação de contextualização histórica da cozinha no Brasil, também mantém o direcionamento à operacionalização (pré-preparo e preparo de pratos):

Desenvolver conhecimentos, habilidades e comportamentos que aumentem o seu crescimento pessoal e profissional para a prestação de serviços de alimentação. Conhecer e compreender o contexto histórico da cozinha no Brasil e em suas regiões. Identificar, explicar, demonstrar e discriminar pratos, ingredientes e utensílios da cozinha regional brasileira. Identificar, distinguir e demonstrar as técnicas tradicionais e contemporâneas na cozinha regional brasileira. Operacionalizar o pré-preparo, o preparo e a finalização de pratos da cozinha regional brasileira. Bibliografia básica: CASCUDO, L. C. História da Alimentação no Brasil. São Paulo: Global, 2011. FREIXA, D.; CHAVES, G. Gastronomia no Brasil e no Mundo (Brasília, 2015, p. 34-35).

Dentre todas as disciplinas da formação profissional nenhuma possui indicação de integração com as disciplinas da formação geral. Já as disciplinas de História e Geografia, por sua vez, são as únicas do currículo de “formação geral” a anunciar a integração nas “habilidades” descritas na ementa da disciplina no PPP. A disciplina de geografia se propõe nos três anos a discutir a Gastronomia por meio de:

Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional, **usar como referência a distribuição da rede hoteleira brasileira e mundial**. Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano (**diversos tipos de cozinha**) [...] **Relacionar padrões gastronômicos a dinâmica das estações do ano**. [...] Interpretar

historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. **Relacionar padrões culturais aos padrões gastronômicos.** [...] **Reconhecer a diversidade gastronômica e a influência do meio (urbano – rural) em sua produção.** [...] **Avaliar a sustentabilidade ambiental na gastronomia.** [...] **Relacionar as novas tecnologias na produção gastronômica** (Brasília, 2015, p. 48-51, *grifo nosso*).

Da mesma forma, a disciplina de história busca integrar os conhecimentos da área a Gastronomia:

Compreender a alimentação em uma perspectiva histórica e cultural; Analisar os desdobramentos políticos e econômicos das práticas alimentares humanas ao longo do tempo; Reconhecer a importância dos patrimônios materiais e imateriais dos diferentes povos e culturas, com especial ênfase aos patrimônios culturais relacionados à alimentação; Buscar a criação de um repertório cultural diversificado, capaz de identificar a riqueza das heranças culturais dos diversos povos em relação às práticas alimentares; Analisar a relação entre as práticas alimentares e as práticas religiosas: o caso dos hebreus; Analisar as práticas alimentares das principais civilizações antigas: Egito, Mesopotâmia, Persas, Hebreus, Grécia e Roma. Analisar as práticas alimentares na Idade Média; Compreender as relações entre as doenças, fome e desnutrição na Idade Média; Compreender as relações entre as transformações políticas e o comércio de alimentos durante a Baixa Idade Média; Analisar a relação entre as práticas alimentares e as práticas religiosas: o caso da Igreja Católica; [...] (Brasília, 2015, p. 53-54).

Sendo assim, podemos apontar que a integração de conteúdos entra as disciplinas de formação geral e profissional restringe-se as disciplinas de História e Geografia. Nas ementas de ambas as disciplinas é possível perceber que busca-se desenvolver os temas relacionados à comida através dos aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais que permearam a alimentação ao longo do tempo e em diferentes regiões do mundo. Através dessa perspectiva, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das interações entre as sociedades humanas e o ambiente, bem como as mudanças históricas que moldaram os hábitos alimentares.

Na disciplina de História, por exemplo, é possível abordar a evolução da alimentação desde as civilizações antigas até os dias atuais. Isso inclui estudar como as práticas agrícolas, as descobertas de novos alimentos, as rotas de comércio e os eventos históricos influenciaram os cardápios e os hábitos alimentares das diferentes culturas. O estudo de eventos como a Revolução Industrial, por exemplo, pode destacar as transformações nas práticas de produção e distribuição de alimentos que moldaram a dieta das sociedades.

Já na disciplina de Geografia, a abordagem indica a análise das condições geográficas que afetam a produção de alimentos. Aborda as características climáticas, a topografia e a disponibilidade de recursos naturais em diferentes regiões do mundo permite compreender como esses fatores influenciam os padrões alimentares e as práticas agrícolas locais. Além

disso, questões como a globalização e as cadeias alimentares internacionais podem ser exploradas para entender como a comida conecta diversas partes do planeta, como os aspectos políticos que as relações de poder entre estes países influenciam a alimentação e como a alimentação também influenciam as dinâmicas de poder entre os países.

Ambas as disciplinas podem se beneficiar da discussão sobre questões contemporâneas relacionadas à alimentação, como segurança alimentar, sustentabilidade, impactos ambientais da produção de alimentos e desigualdades no acesso à comida. Ao abordar tais temas, os estudantes são estimulados a refletir sobre as escolhas alimentares pessoais e coletivas, bem como a compreender o papel da comida na construção das identidades culturais e sociais.

Não obstante o PPP indicar que o curso se conduz no sentido da formação crítica e humanística pela perspectiva da formação integral, verifica-se, a partir da análise das ementas, que apenas duas disciplinas de fato se propõem a integração entre a formação geral e profissional. As demais disciplinas da formação geral não fazem menção a integração com conceitos ou temáticas da formação profissional. Contradizendo o propósito da integração, estas disciplinas apontam nas ementas os direcionamentos exclusivos aos temas de suas áreas específicas.

Corroborando os estudos de Silva e Gonçalves (2021), podemos notar nas ementas e bibliografias básicas indicadas que o campus Riacho Fundo reproduz a inclinação de apagamento das contribuições das mulheres quanto aos conteúdos apontados no PPP. As bibliografias que compõem as disciplinas profissionais são, em sua maioria, fundamentadas em referências de escolas francesas e norte americanas, em materiais do SENAC São Paulo e em referenciais técnicos que não abordam – ou abordam de maneira superficial – as contribuições femininas na história da Gastronomia. A discriminação de gênero na formação e na atuação profissional são relatos recorrentes nos ambientes profissionais. A disciplina de “Ambientação profissional” por sua vez também não se propõe a discutir as dinâmicas de gênero da profissão, ficando restrita a estruturação física das cozinhas.

A observação da disciplina de “Noções básicas de Higiene e Manipulação de alimentos” também corrobora com os estudos de Patrocínio (2020) que aborda o processo de assimilação dos conteúdos de boas práticas.

Em sentido similar a Patrocínio (2020), podemos observar a ênfase dada aos conteúdos de higiene no curso. A disciplina de “Noções básicas de Higiene e Manipulação de alimentos” utiliza como referência os documentos basilares da ANVISA, mas que não se trata de conteúdos com propósitos pedagógicos. A autora sinaliza que a divisão da carga horária entre quatro semestres e o modelo das componentes curriculares no curso de formação e o modelo das

competências podem gerar fragilidades na assimilação de conteúdos que objetivam a qualidade higiênico-sanitária dos alimentos e da formação da consciência sanitária. Ademais, a carga horária extensa da disciplina demonstra a forte influência da Nutrição na formação em Gastronomia.

Assim como a pesquisa realizada por Gusmão (2020), que analisou o PPP do curso Técnico em Gastronomia na formação de EJA do IF Farroupilha, Campus de São Borja, Rio Grande do Sul, também constatamos a contradição da formação em Gastronomia nos IF de Brasília, entre o discurso da formação integral/omnilateral, o perfil de profissional que se intenta formar e o campo de atuação profissional. O PPP e as ementas das disciplinas demonstram que a ênfase da formação é conferida à dimensão técnica, as competências profissionais. Além disso, restringir a dimensão de atuação em cozinhas de restaurantes e hotéis contribui para uma não reflexão crítica, e conseqüentemente, a conformação do Técnico em Gastronomia às condições precárias do seu exercício profissional.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o sentido ético-político da concepção de formação integral, bem como o perfil e as competências e habilidades demandadas e previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Gastronomia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília. Por meio da análise do PPP das ementas das disciplinas buscamos identificar a concepção de integração e o sentido ético-político da formação – conforme abordado por Ramos (2008) – para que esta formação seja de um sujeito crítico e autônomo, capaz de atuar e intervir de forma mais consciente na sociedade.

Apesar de o PPP utilizar-se de conceitos e propostas advindas do pensamento histórico-crítico, foi possível observar as contradições entre o discurso presente no PPP e a organização curricular e as ementas das disciplinas. De início, chama atenção a decisão do IF de Brasília, campus Riacho Fundo, de não fazer alterações no currículo apesar da mudança da nomenclatura do curso – de Técnico em Cozinha para Técnico em Gastronomia. Isto desvela uma compreensão um tanto quanto problemática de tratar Gastronomia e Cozinha como sinônimos. E conforme tratamos no corpo desta dissertação, o estudo da Gastronomia e a atuação do técnico em Gastronomia não se restringe (ou ao menos não deveria) ao exercício profissional dentro de cozinhas comerciais.

A alteração da nomenclatura do curso no CNCT resultou em poucas mudanças em relação ao perfil e *as habilidades profissionais do técnico em Cozinha e do técnico em Gastronomia*, sendo acrescentado ao último apenas a confecção de fichas técnicas e a gestão de pessoas. Todavia, o direcionamento desses profissionais como gestores é impulsionado pela via do empreendedorismo, algo que se contradiz com o direcionamento técnico e operacional das disciplinas do campo da formação profissional e com a pouca discussão sobre a gestão em si. Por outro lado, tendo em vista que os estudantes do curso são oriundos da classe trabalhadora terão eles condições estruturais para abrir o seu próprio negócio e de se dar ao luxo de correr riscos?

Autores do campo crítico tencionam o estímulo ao empreendedorismo juvenil frente ao desemprego estrutural, demonstrando o quanto a ideologia empreendedora vai tornando natural o desemprego e as novas formas de trabalho flexível (leia-se, precarizado), individualizando a responsabilidade e a busca em solucionar as mazelas sociais produzidas pela etapa atual do capitalismo. Face a um Estado cada vez mais mínimo para as políticas sociais e a quase ausência de política de geração trabalho e renda, frente ao desemprego estrutural e a certeza de que não haverá postos de trabalho para todos os concluintes do curso parece estar em vigência a “política

do se vira”, tornando a sobrevivência, a produção e reprodução da existência, uma questão exclusivamente de mérito individual.

Considerando que a Gastronomia é uma área multidisciplinar, a análise dos documentos indica que somente as disciplinas de História e Geografia tratam a Gastronomia de maneira interdisciplinar, buscando promover um diálogo com os conteúdos da formação profissional – algo que não é percebido nas ementas das demais disciplinas de formação geral. Além disto, Gastronomia e Cozinha são tratadas como sinônimos de maneira geral nas disciplinas.

Quanto à formação dos professores, o PPP informa que o corpo docente do curso é constituído por profissionais do campo da Nutrição, do Turismo e de áreas afins, havendo somente um docente com formação em Gastronomia. A ausência de gastrônomos no corpo docente do curso pode ser um indicativo da abordagem superficial e reduzida com que a Gastronomia é apresentada no documento, associada diretamente ao setor turístico e comercial e inserida sobretudo no setor de Hotelaria e Restauração.

Por ser concebida de maneira econômica e comercial abre-se pouco espaço para a abordagem da Gastronomia para além da prestação de serviço. Ao não ser concebida por uma concepção ampliada e multidisciplinar, a relação da Gastronomia com a fome e com as discriminações de raça e gênero não são tratadas, entre outras temáticas. Tampouco a diversidade da atuação dos técnicos é considerada, como, por exemplo, a sua atuação em cozinhas de escolas, onde estes poderiam atuar junto com nutricionistas para melhorar os cardápios e a educação alimentar dos estudantes do país por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que prevê a educação alimentar e nutricional para além do fornecimento de merenda escolar.

Por fim, cabe acrescentar, que a mudança de nomenclatura dá margem para a interpretação de que o Técnico em Cozinha vai ocupar um cargo profissional de “Chef de Cozinha”, enquanto na prática social isso não é uma garantia. Pelo fato de a precariedades, a desvalorização e a informalidade serem aspectos ainda muito presentes no mercado de trabalho da Gastronomia, esse profissional é tratado de maneira desvalorizada, sem distinção sobre sua formação e por vezes ainda com contratos flexíveis e sem regulamentação. Trata-se de uma profissão em que os resquícios simbólicos da escravidão se fazem muito presentes, não sendo incomum as condições insalubres de trabalho as quais esses técnicos estão expostos, em muitos casos trabalhando em jornadas diárias de 12 horas, em ambientes em alta temperatura.

No outro lado da moeda, o MEC segue o discurso da *gourmetização* da profissão no intuito de propagar mais os ideais de “Master Chef” e de Empreendedorismo aos entusiastas da

Gastronomia. A realidade do mercado, porém, mantém a cozinha como espaço sem condições dignas de trabalho e o “aprender na prática” como metodologia de aprendizagem.

Ao conceber Cozinha e Gastronomia como sinônimas e conferir ao curso uma nomenclatura “mais comercial”, sem dar muita atenção à reflexão acerca de questões que envolvem a comida no sistema alimentar e a Gastronomia em si, o curso técnico pouco vislumbra as possibilidades de atuação dos profissionais no sentido de provocar mudanças na forma de pensar, consumir e comercializar a comida. Sendo assim, remete-se mais uma vez a via elitizada da comida – e nesse caso também da formação profissional - como objeto de “venda” e não como elemento de mudança social, estrutural e política.

A partir da análise do PPP foi possível perceber que a formação em Gastronomia segue a orientação “tradicional” de base eurocêntrica, por meio de referências a cozinha francesa, tanto no sentido bibliográfico por meio das ementas das disciplinas, quanto no sentido estrutural de organização das disciplinas práticas, apresentando a formação para um viés comercial. Ainda neste aspecto também se notou a influência norte americana na estruturação dos conteúdos do currículo trazendo para a formação a perspectiva estadunidense de “eficiência” na metodologia de aprendizagem com o objetivo de formar esse profissional para a atuação operacional nas cozinhas. A disciplina de Cozinha Brasileira, por exemplo, trabalha somente a partir de duas bibliografias básicas (livros clássicos de Gastronomia - História da Alimentação no Brasil e Gastronomia no Brasil e no Mundo) que apresentam a Gastronomia brasileira como uma miscigenação entre a tríade portuguesa, africana e indígena. Apesar da relevante contribuição histórica das obras, o desenvolvimento da Gastronomia no Brasil passa por genocídios e colonização, uma abordagem histórico-crítica destes fatos também seria capaz de contribuir na formação destes profissionais.

Durante os três anos de formação, o educando passa dois anos estudando higiene, nutrição, atuação profissional e empreendedorismo e o último ano estudando culinária. O direcionamento a um mercado de trabalho que é marcado pela informalidade com uma formação que apresenta forte inclinação ao empreendedorismo vai na contramão do compromisso original dos IFs com uma formação crítica e politécnica. Onde está o compromisso social de formação integral deste educando se não há indicação de problematização das condições de trabalho, informalidade (e precarização) na inserção profissional, discussões sobre a não valorização (social e monetária) da profissionalização por ser associada ao feminino e a herança da escravização? A própria disciplina de ambientação profissional não se propõe a discutir o conceito de trabalho, as condições de trabalho, as

problemáticas de gênero e raça na Gastronomia, mas sim se ocupa de uma apresentação do espaço físico da cozinha, equipamentos e layout.

A partir da análise do PPP é possível perceber o prejuízo a formação integral uma vez que não há indicação de abordagem do trabalho para além do aspecto econômico de “aprender uma profissão”. A Gastronomia se apresenta na forma de conteúdos direcionados a receitas e preparações, com pouca problematização sobre as condições que este trabalho é realizado, apontando um viés operacional de foco na execução do cozinhar em si. O foco nas cozinhas de restaurantes e no empreendedorismo apontam para uma ausência de debates sociais a respeito da comida e sua relevância cultural e social.

Comprendemos, a partir de uma perspectiva crítica, que o curso deveria considerar o debate sobre o conceito de trabalho e o trabalho no sistema capitalista, as questões de raça, classe e gênero e as condições de trabalho encontradas pelos técnicos em Gastronomia no mercado de trabalho. Além disto, compreender qual a fundamentação ético-política que inclina essa formação para o “empreendedorismo”. Para formar o sujeito crítico conforme consta no Projeto Político Pedagógico, o curso necessita da atuação de mais Gastrônomas e Gastrônomos na construção curricular, para assim pensar os conceitos de Gastronomia e Cozinha em sua complexidade de definições e limitações – distanciando-se de uma visão apresentada por meio do Turismo sobre a Gastronomia tida exclusivamente como um serviço prestado.

Desta maneira, esta pesquisa suscita novos questionamentos sobre a inserção profissional destes técnicos, como eles são reconhecidos no mercado de trabalho? A formação permitiu que estes profissionais se insiram no mercado na posição de gestores já que está é a indicação do perfil profissional? Como estes alunos a abordagem da Gastronomia durante a formação?

Uma vez que a pesquisa foi realizada a partir de documentos, fica a compreensão das limitações quanto ao aprofundamento no cotidiano da escola e também a necessidade de novas pesquisas que possibilitem a imersão na escola para compreender se as indicações feitas no PPP, quanto a ementas e orientações de conteúdo, são realizadas da maneira como estão descritas no documento. Outras pesquisas também podem investigar a inserção destes formandos no mercado de trabalho, quais condições de trabalho são encontradas. A perspectiva dos professores/professoras que atuam na formação sobre a abordagem conceitual de Gastronomia/Cozinha durante o curso. Também se faz necessário entender se a formação integral a partir da politécnica e da formação ético-política é consenso entre estes professores.

O ensino de Gastronomia sob a perspectiva crítica ainda é uma luta que precisa ser fortalecida na formação. A atuação de Gastrônomas/os como professores na formação técnica

precisa ser considerada uma vez que o debate sobre o que é Gastronomia e as suas possibilidades de atuação ainda se mantém limitada (ou ainda superficial) e direcionada por profissionais de outras áreas de conhecimento. A formação técnica ainda não se apresenta como espaço para o reconhecimento da Gastronomia por meio da concepção ampliada, multidisciplinar, política e social uma vez a formação apresenta forte inclinação a abordar exclusivamente a atuação em cozinhas.

Em diversas citações do documento a “continuidade dos estudos” é apontada, no entanto, pouco se percebe destes alunos da formação técnica inseridos no ensino superior. A formação apresenta propósito de terminalidade. Além desta frase, não há outras indicações de incentivo a continuidade para um ensino superior. Enquanto autora que cursou Gastronomia em uma Universidade Federal, aponto também a necessidade de diálogo entre a formação técnica e universitária. O debate sobre o conceito de Gastronomia e a possibilidades de atuação fora do espaço da cozinha ainda estão restritas a um grupo reduzido que tem acesso as Universidades, especialmente as Universidades Públicas.

A luta por condições mais dignas de trabalho, regulamentação da profissão e direitos trabalhistas é uma luta política destes profissionais. Há uma ausência de sindicalismo na Gastronomia, esses trabalhadores não possuem uma organização forte como categoria profissional. Se as condições de trabalho e a própria relação de trabalho não for debatida na formação esses trabalhadores continuaram a reproduzir as condições precárias de trabalho, pois elas são naturalizadas nas cozinhas e, muitas vezes, durante a formação. Para de fato cumprir um compromisso social e político de uma formação politécnica as discussões sobre as condições precárias de trabalho precisam ser pauta da formação profissional nos Institutos Federais.

No caso da formação em Gastronomia, esse profissional deveria – a partir de uma perspectiva crítica sobre a Gastronomia - ter acesso a conhecimentos de sustentabilidade ambiental e social, responsabilidade social e políticas de acesso a comida de qualidade e os Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA). A influência da nutrição na formação em Gastronomia fica evidente pela quantidade de Nutricionistas que atuam na formação, no entanto, os currículos só se atem a perspectiva da higiene e da legislação sanitária, sendo o conceito de DHAA basilar na nutrição. Sendo assim, também se aponta a necessidade de aproximação da Gastronomia e da Educação em mais pesquisas que visem compreender como - e a partir de quais bases éticas e políticas - a formação destes profissionais ocorrem.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, M.C. Do tabuleiro aos self-services. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v(13)16, p 97-118, 2005.

AGUSTINI, J. **A proposta de currículo integrado dos cursos PROEJA ofertados no Câmpus Florianópolis-Continente - IFSC**. Trabalho de Conclusão, Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), 2017. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/739/TCC%20Josiane%20Agustini\\_%20versao%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/739/TCC%20Josiane%20Agustini_%20versao%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 out. 2022.

AMICH-GALÍ, J. **Los elementos científicos de la Gastronomía**. EOPRO: Barcelona, p. 326, 2006.

ARENDT, H. **A crise da educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1961.

ASSUNÇÃO, V. K. **Comida de mãe**: notas sobre alimentação e relações familiares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006. Disponível em: [http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/grupos\\_de\\_trabalho/trabalhos/GT%2027/viviane%20kraieski%20de%20assun%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2027/viviane%20kraieski%20de%20assun%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

BARBOSA, C. S. Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.35819/tear.v7.n1.a2527. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2527>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BARBOSA, CARLOS SOARES; MADEIRA, FILIPE CAVALCANTI. Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil. **Revista FAEEBA**, v. 32, p. 175-196, 2023.

BERCHOUX, J. **La Gastronomie**: poeme par suivi des poésis fugitives de láuter. Miguet et Michaud: Paris, 1801.

BERNSTEIN, I. Development of taste preferences. In: BOLLES, Robert (ed). **The hedonics of taste**. Hillsdale: Erlbaum, 1991, p.143-157.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOUTAUD, J. J. Comensalidade. In: MONTANDON, Alain. (org). **O livro da Hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: SENAC, p. 1213-1230, 2011. BRASIL, MEC. (2014). **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 4.984**, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, 1942.

BRASIL, MEC. **Ensino Médio Integrado: Referenciais Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 1ª edição, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 4ª edição, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Consulta pública dos cursos de Bacharelado em Gastronomia no Brasil**. Sistema E-MEC. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20t%C3%A9cnica%20de,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20t%C3%A9cnica%20de,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico). Acesso em 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=134\\_48-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134_48-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 nov. 2022.

BRIGUGLIO, B. **Cozinha é lugar de mulher?** A divisão sexual do trabalho em cozinhas profissionais. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo, Campinas, 2020. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345669/1/Briguglio\\_Bianca\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345669/1/Briguglio_Bianca_D.pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.

BRILLAT-SAVARIN, J. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2015.

CAMPUS FRANCE BRASIL. **Conheça os diferentes tipos de instituições de ensino superior**. Disponível em: <https://www.brasil.campusfrance.org/instituicoes-de-ensinosuperior-na-franca>. Acesso em: 3 jun. 2020a.

CAMPUS FRANCE BRASIL. **Diplomas, créditos e equivalências**. Disponível em: <https://www.brasil.campusfrance.org/diplomas-creditos-equivalencias>. Acesso em: 3 jun. 2020b.

CAMPUS FRANCE. **How can you evaluate the quality of a degree or institute?** Disponível em: <https://www.campusfrance.org/en/certification-labels-institutes-France>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CAPPI, E. O. G. Baixa Gastronomia: Uma ciência em alta. **Revista Conexão Eletrônica**. AEMS – Faculdades Integradas de Três Lagoas, 2012. Disponível em: <http://www.aems.edu.br/conexao/edicaoanterior/Sumario/2012/downloads/2012/saude/BAIXA%20GASTRONOMIA%20UMA%20CI%C3%84NCIA%20EM%20ALTA.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERQUEIRA, R. L. B. **Gestão acadêmica na educação profissional: o setor de alimentação fora do lar no campus florianópolis-continentes do instituto federal de santa catarina**. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de PósGraduação em Administração, Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107019/320090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2022.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2001. p. 121-143.

COLLAÇO, J. H. L. Gastronomia: a trajetória de uma construção recente. **Revista Habitus**, Goiânia, v. 11, n. 12, p. 203-22, jul./dez. 2013.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

CUNHA, M. A., RODRIGUES, R. A. Ensino médio integrado: a escolha dos alunos e suas trajetórias acadêmicas. **Revista Brasileira de Educação**, 23, 2018.

DANAHER, Pauline. **An Investigation of the Current Course Content on the BA (Hons.) in Culinary Arts Hot Kitchen Modules in the Dublin Institute of Technology to 145 Ascertain whether the Content is Adequate in Meeting the Needs of the Stakeholders.** Orientador: Dr Máirtín Mac Con Iomaire. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado) - School of Culinary Arts and Food Technology, Dublin, Irlanda, 2012.

DEMOZZI, S. F. Cozinha do cotidiano e cozinha profissional: representações, significados e possibilidades de entrelaçamentos. **Revista História da Alimentação**, 2012. Disponível em: [http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/artigos/Artigos\\_PDF/Sabrina%20Demozzi.pdf](http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/artigos/Artigos_PDF/Sabrina%20Demozzi.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

FLORESTAN, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FONSECA FILHO, A. S. Educação e turismo: Reflexões para elaboração de uma Educação Turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 1, n.1, 2007.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

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

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129- 1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GDF. Governo do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Riacho Fundo – PDAD 2011.** Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. Brasília, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENES-MINASSE, M. H. S. G. Confort food: sobre conceitos e principais características. Contextos da Alimentação – **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade** Vol. 4 no 2 – Março de 2016, São Paulo: Centro Universitário Senac. Disponível em: [http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/72\\_CA\\_artigo\\_revisado.pdf](http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/72_CA_artigo_revisado.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.

GIMENES-MINASSE, Maria H. S. G. A Formação Superior em Gastronomia e a Realidade do Mercado de Trabalho no Estado de São Paulo: Percepções de Coordenadores e Empregadores. *Turismo: Visão e Ação*, v. 21, n. 1, p. 121-143, 2019. GOODSON, I.. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, V2.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUSMÃO, M. B. I. **Política e trabalho pedagógico da EJA EPT**: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Maria. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21612>. Acesso em: 10 out. 2022.

HERTZMAN, Jean; ACKERMAN, Robert. **Evaluating quality in associate degree culinary arts programs**. *Quality assurance in education*, 2010.

HIPÓLITO-REIS, C. **Vinho, Gastronomia e Saúde**. Editora: U.Porto Press, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial**: Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA(IPEA). **Ensino médio integrado no Brasil**: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. IPEA, 2017.

INTERNATIONAL QUALIFICATIONS ASSESSMENT SERVICE (org.). **International Education Guide**: for the assessment of education from the United States of America. Alberta: 147 Zero, 2016. Disponível em: <https://www.alberta.ca/documents/IQAS/usa-internationaleducation-guide.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M. ; BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 2, p. 243-247, 2015.

LOO, Bryce. **Perfis do sistema educacional: Educação nos Estados Unidos da América**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>. Acesso em: 7 jun. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e Cenários ao Longo da História**. Paco Editorial. 2016.

MARX, K. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. eBook Kindle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDONÇA, Sonia. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n 2, jan./jul, 2014. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MÉSZAROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Zarah Editores, 1981.

MIYAZAKI, M. H. **Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2006.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. Editora Senac, São Paulo, 2008.

MORAIS, A. C. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5159>. Acesso em: 16 out. 2022.

MOREIRA GOMES POMMER, R. .; MOREIRA GOMES POMMER, R. . História dos cursos de Gastronomia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Cenário: **Revista Interdisciplinar em Turismo e Território**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 73–85, 2022. DOI: 10.26512/revcenario.v10i1.39413. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/39413>. Acesso em: 16 out. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOURA, D. H. Educação Básica E Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração. **Revista Holos**, vol. 2, 2007, p. 4-30 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

MÜLLER, Meire T. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814/7377>. Acesso em: 19 abr. 2020.

NASCIMENTO, A. B. O prazer de comer. Comida: prazeres, gozos e transgressões [online]. 2nd. ed. rev. and enl. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 191-199 Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NASCIMENTO, M. L. A. Educação, desenvolvimento local e o PROEJA no IFPI Campus Teresina Zona Sul: uma articulação possível? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3575>. Acesso em: 16 out. 2022.

NAVARRO, I. J. Habilidades e competências na educação: um olhar sobre o ensino básico. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n.2, 2014.

OLIVEIRA, M. A. T. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. Revista Pensar a Educação, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan- mar/2017.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

PATROCÍNIO, V. S.. Educação profissional dos manipuladores de alimentos: um estudo de caso técnico da área de gastronomia do município do Rio de Janeiro. 2020, 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/46797>. Acesso em: 16 out. 2022.

PEREIRA, J. V. O PROEJA no Instituto Federal de Góias - Campus Goiânia : um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. 2011. 154 f., il. **Dissertação (Mestrado em Educação)**—Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9311>. Acesso em: 16 out. 2022.

PEREIRA, M.F.R. **Trabalho, globalização e ideologia**. Curitiba: IFPR, 2011.

PERES, A. M.; ARIDE, P. H. R. Participação social e protagonismo: possibilidades a partir das diretrizes curriculares para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. **Rev. Sítio Novo Palmas** v. 4 n. 4 p. 260-270 out./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/727-3405-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

PETRINI, C. **Slow Food: princípios da nova gastronomia**. Ed.SENAC SP: São Paulo, 2009.

PITTE, Jean-Robert. **Nascimento e expansão dos restaurantes**. FLANDRIN, J.-L.;

MONTANARI, M. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

POULAIN, Jean Pierre. **Sociologia da alimentação**. Florianópolis: UFSC, 2004.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Fórum EJA**, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 7 jan. 2024.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

RIBEIRO, E. C. S.; SOBRAL, K. M.; JATAÍ, R. P. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: Uma análise marxista. **I JOINGG – Jornada Internacional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci. VII JOREGG – Jornada Regional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia**. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, Fortaleza/CE Anais da Jornada: ISSN 2526-6950, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, F. G. Gastronomia: Ciência e Profissão. **Arquivo brasileiro de Alimentação**, Recife v.1, n.1, p. 3-20, mai./jun., 2015.

ROCHA, K. de A. A evolução do curso de gastronomia no Brasil. Contextos da Alimentação. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 2, março de 2016, São Paulo: Centro Universitário Senac ISSN 2238-4200.

RODRIGUES, A. P. S. A. **Educação profissional da área da gastronomia : uma análise da formação docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/29495>. Acesso em: 16 out. 2022.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2014.

RUBIM, R. E.; REJOWSKI, M. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Revista Turismo Visão e Ação**, v. 15, n. 2, p. 166-184, maio/ago 2013.

SANTOS, A. B. P. dos. **Educação em Gastronomia?** Um lugar nas escolas públicas de Ensino Médio Técnico no Brasil. Orientadora: Verônica de Andrade Mattoso. 2021. 139f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gastronomia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, Annah Bárbara Pinheiro dos; RIBEIRO, K. R. M. ; TAVARES, L. F. ; VEIGA, G. V. . Oficinas culinárias com adolescentes: Uma experiência em ambiente escolar por meio da educação por pares. **INTERFACES - Revista de extensão da UFMG**, v. 11, p. 291-308, 2023.

SANTOS, C. R. A. D. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **Revista História Questões & Debates**, Curitiba, v. 54, n. 1, 2011.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CRV, 2012.

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

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 3 set. 2023.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SILVA, J. C. B. V. **EPT e Gastronomia: perspectivas da iniciação científica a partir da construção do app autismfood**. 2022. Trabalho de conclusão de curso do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2401>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, J. F.; GONÇALVES, J. A. R. Narrativas de silenciamento na formação profissional em gastronomia: histórias (não) contadas sobre as mulheres na cozinha. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 143-165, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mangut/article/viewFile/42095/24241>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, L. C. Experimentações no ensino de geografia no curso técnico-integrado de cozinha. **Revista de Geografia (Recife)** V. 3, Nº. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244972/36598>. Acesso em: 10 set. 2022.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Antonio Gramsci. In. AGGIO, Alberto. **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SMITH, A. **Riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução João Baraúna. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SOARES, Cláudia Mesquita Pinto. **Gastronomias: cartografia da constituição de um campo teórico-acadêmico dos bacharelados em Universidades Federais no Brasil**. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.

TOLEDO, S. F. **A questão do patrimônio cultural**. Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade [recurso eletrônico] / Juliano Bitencourt Campos, Daniel Ribeiro Preve, Ismael Francisco de Souza, organizadores - Curitiba: Multideia, 2003.

TOMÉ, A. C. de A. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

TOMIMATSU, C. E. Formação em Gastronomia: aprendizagem e ensino. Contextos da Alimentação – **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 158- 170, São Paulo: Boccato, 2011.

TSCHUMI, Gabriel. Domestic Servants. In. BURNETT, John (Ed.). **Useful Toil: Autobiographies of Working People from the 1820s to the 1920s**. London: Penguin Press. 1994

TUCHERMAN, I. Gastronomia, cultura e mídia: o longo percurso você é o que você come. **Revista Famecos**, 17, n. 3, 2010.

USNEI. **Estrutura da educação nos EUA**. Disponível em:  
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html>.  
Acesso em: 7 jun. 2020.

WANSINK, B; SANGERMAN, C. The taste of Comfort Food for thought on how Americans eat to feel better. **American Demographics**, 2000, v. 22, n.7, p. 66-67.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. **Revista Nueva Visión**, Buenos Aires, 2003.

YAMAGATA, A. K. **Gastrônomos: do ideal à realidade, a partir da influência da TV**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Bacharelado em Gastronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.