

## **O ensino da pesquisa científica em cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia**

### **Teaching of scientific research in Gastronomy's Technology courses**

Bruna Castro Mendes<sup>1</sup>

Pedro Bordini Faleiros<sup>2</sup>

#### **Resumo**

O ensino universitário brasileiro passou por intensas transformações nas últimas décadas em função da necessidade de uma mão-de-obra especializada em determinadas áreas, oportunizando melhoria de vida para as diversas camadas da sociedade. Para atender essa demanda surgiram os cursos superiores de Tecnologia. O presente artigo concentrou-se nos cursos de Gastronomia, pertencente ao eixo de hospitalidade e lazer. Utilizando-se de uma pesquisa dedutiva, delimitou-se a análise aos cursos do Estado de São Paulo, identificados a partir de uma revista comercial e pelo site do E-MEC para que se pudesse identificar o ensino do “pensar científico” e formação de um “ser crítico e reflexivo”, expectativas atreladas ao ensino superior. Realizou-se uma análise da descrição dos cursos (pelos sites institucionais), assim como avaliação das grades curriculares dos cursos elencados. A partir desses dados, pode-se verificar o mínimo direcionamento a construção de um pensar crítico da área, assim como o pesquisar, apesar de muitos cursos exigirem um trabalho de conclusão de curso. A partir disso pressupõe-se que ocorrerá a formação de um “ser mecanizado” e não reflexivo e questionador.

**Palavras-chave:** Ensino tecnológico. Gastronomia. Pesquisa científica.

---

<sup>1</sup> Mestre em Hospitalidade (UAM), pós graduada em Docência (UNIMEP), Administração (FGV) e em gestão Mercadológica do Turismo (USP), bacharel em Turismo (Puc-Campinas). Atua como docente dos cursos do eixo da hospitalidade com ênfase em turismo inclusivo e setor de alimentos e bebidas. E-mail: mendesbruna@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia Experimental pela USP/São Paulo (2009), Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (1999). Atualmente é coordenador do curso de graduação em Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) é Editor Associado da Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva e da Revista Impulso.

### **Abstract**

The Brazilian University Teaching has been changing in the last decades due to the need for skilled labor in certain areas, providing opportunities for life improvement for all layers of society. To attend this need the government created the Technology Courses that grant a bachelor degree like a university. This article focuses on Gastronomy's Courses, an area that belongs to the called "Hospitality and Leisure axle". Using a deductive research, the analysis was delimited to the courses of the São Paulo State, identified from a trade magazine and the E-MEC web site. The main objective was to identify the teaching of "scientific teaching" and the formation of a "critical and reflexive professional", expectations connected to a university study. It was made an analysis of courses' description (by institutional web sites), as well their curriculum. After an evaluation of the main information obtained it's possible to affirm that there isn't a focus on creating researchers and a critical analysis of the area. In conclusion, it's believed that the bachelor will be only a "mechanized professional" and not a reflexive and questioner professional.

**Keywords:** Technology teaching. Gastronomy. Scientific research.

### **Introdução**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996, p.13), as modalidades de cursos de ensino superior no Brasil podem ser divididas em três grandes grupos: bacharelado, licenciatura e tecnologia, sendo esse último "[...] regulamentado a partir da década de 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução CP/CNE nº 3/2002) e com o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que prevê a educação profissional em nível tecnológico correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico" (PRIETO; ACOSTA, 2008).

Contudo, o surgimento desses cursos não percorreu um caminho simples. Seu surgimento no Brasil ocorreu durante a década de 60, com a chamada Reforma Universitária de 68, com o nome de cursos superiores de curta duração,

[...] com a finalidade de proporcionar a criação de uma habilitação intermediária entre o grau médio e o superior, determinação essa que levou esse tipo de curso ao descrédito [...], pois a Educação Profissional carrega, desde o seu início, a vinculação de uma educação voltada para os desvalidos da sorte (JUCÁ; OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p.3).

Os autores supracitados destacam que a criação das faculdades e dos cursos tecnológicos ocorre nos artigos 18 e 23 da Lei 5540/68, com duração e finalidade clara para atender as demandas do mercado de trabalho. Após um ano, em 1969, o Decreto-Lei nº 547 autorizou a criação e a

organização dos cursos profissionais superiores de curta duração, a partir de um convênio MEC/BIRD. Entretanto, é no antigo Conselho Federal de Educação – CFE nº278/70 que estão expostos às características principais desse tipo de curso, sendo que Jucá; Oliveira e Souza (2010) destacam que não é a duração o que caracteriza os cursos tecnológicos, mas sim a sua organização, que tem como finalidade explícita a execução de determinada profissão. No período de 1972 a 1974 ocorreu um incentivo para a criação desses cursos em função do convênio firmado entre MEC/USAID/BID, estabelecendo-se como objetivo inserir os jovens em novas tecnologias.

Ainda segundos os mesmos autores, com a LDBEN/96 os currículos mínimos propostos pelo parecer nº55/76 do CFE foram superados e a flexibilidade curricular implantada, tornando-se esse o principal atrativo dos cursos de tecnologia. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN de nº 9394 fortalece-se a Educação Profissional.

O entendimento de que o nível tecnológico constitui curso de nível superior é firmado, em 13/12/97, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Parecer nº 17/97, homologado em 14/01/98 pelo Senhor Ministro de Estado de Educação, quando escreve que a “[...] educação profissional tecnológica, acessível os egressos do ensino médio, integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino.” (PARECER CNE/CES 436/2001).

Com o crescimento dos cursos, estabelece-se a Resolução do CNE nº 436/2001, que além de definir a posição dos cursos superiores de tecnologia na educação superior, publica o quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas que deverão ser obedecidas, quando das autorizações de funcionamento de curso superior de tecnologia (JUCÁ; OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Nesse mesmo sentido, diante do aumento da oferta de mais de 1.200% em uma década, fato destacado pelo MEC/INEP (2009), tornou-se necessário organizar os tipos de cursos e exigências mínimas para o seu funcionamento, ocorrendo assim a organização no denominado Eixos Tecnológicos.

A referência inicial acerca desses eixos organizadores da educação profissional no Brasil parte do Decreto nº 5.773/2006, complementado pelo Parecer CNE/CES nº 277 de 7 de dezembro de 2006, que considerou que o atual e acelerado progresso científico e tecnológico estaria produzindo um novo conceito, a “convergência interdisciplinar”, com impactos importantes na organização da produção social, sendo que “a reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e

modernizando a oferta de disciplinas”, possibilitando “transitar entre cursos semelhantes com mais facilidade”, sendo esse o modo “[...] ais adequado para estimular o progresso industrial em linhas prioritárias de governo” (CNE/CES, 2006 apud MACHADO, 2010, p.90).

Nesse sentido, a organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia funda-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, podendo ser ministrados em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas, Escolas e Institutos Superiores ou Centros de Educação Tecnológica públicos ou privados (RAMPIM, 2010).

Para organização e divulgação dos eixos tecnológicos, foi desenvolvido o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, documento no qual define a carga horária mínima, a infraestrutura básica de cada curso, além de ressaltar o perfil profissional do egresso desses cursos, que totalizam “112 graduações tecnológicas organizadas em eixos tecnológicos”, tornando-se um guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral (BRASIL, 2009).

Dez foram os eixos tecnológicos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, a saber: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e *Design*; Produção Industrial; Recursos Naturais (MACHADO, 2010). Dentre todos os eixos apresentados, o denominado “Hospitalidade e Lazer” apresentou nos últimos anos um significativo aumento na oferta de cursos (conforme apresentado a seguir), sendo que segundo o Ministério da Educação a pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são os elementos comuns desse eixo (2009 apud RAMPIM, 2010), envolvendo as tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação, contemplando os cursos de Gastronomia, Eventos, Gestão de Turismo e Hotelaria, além da Gestão Desportiva do Lazer, sendo que o presente estudo concentra-se nos cursos de Tecnologia de Gastronomia.

### **Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia**

Em um cenário de acentuadas transformações de hábitos alimentares, a gastronomia emerge com força e evidência nos mais variados ambientes sociais, culturais, políticos e econômicos de

forma globalizada. Observa-se no Brasil o crescimento de empreendimentos de alimentação, principalmente em grandes centros urbanos como no Estado de São Paulo. Assim, aumenta a demanda por profissionais e na última década pode-se acompanhar o surgimento e a popularização do ensino superior na área. Além da necessidade de abastecer o mercado de trabalho, também há o desejo de profissionalização com a imagem sofisticada da clássica gastronomia francesa e a valorização desse profissional na mídia, inclusive em filmes do circuito internacional (PRIETO; ACOSTA, 2008).

A criação dos cursos de gastronomia deveu-se, portanto à necessidade de atender um mercado que vem apresentando por um lado crescimento vertiginoso e por outro, uma escassez de profissionais capacitados para atender a essa nova demanda. Para tanto, são ofertados cursos de qualificação profissional, que não exigem formação mínima acadêmica para sua realização; cursos Técnicos em Cozinha, que necessitam da conclusão do Ensino Médio, e cursos Superiores de Graduação, disponibilizados na oferta de Cursos de Bacharelado ou de Tecnólogo em Gastronomia, sendo esse último a maior oferta em detrimento aos de Bacharelado (RAMPIM, 2010).

Conforme dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação, estavam registrados até o dia 21 de março de 2008, sessenta e nove (69) cursos de gastronomia no país, sendo cinquenta e seis (56) em nível de graduação e (13) cursos sequenciais (FURTADO; SCHWAN; DE PAULA, 2008). No ano de 2010 esse número já atingia o total de oitenta e seis (86) cursos, sendo que na cidade de São Paulo, conforme o INEP (2010), a oferta total era de 12 cursos de Tecnologia em Gastronomia, em atividade de funcionamento.

Os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia concentram-se sobretudo na região sudeste do Brasil. O estado de São Paulo aparece neste cenário assumindo a posição dianteira, perante os outros estados do Brasil, da maior oferta destes cursos que perfazem o total de 31 considerando a real situação de atividade e de funcionamento (RAMPIM, 2010). Esse dado pode ser complementado pelo site do E-mec (2012) onde puderam ser identificados 32 cursos de gastronomia no Estado de São Paulo, sendo esse o número final considerado para análise.

Espera-se desse profissional, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2010), que ele conceba, planeje, gere e operacionalize produções culinárias, atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, considerando os aspectos culturais,

econômicos e sociais. Ainda é esperado que sua atuação ocorra em empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering, bufês, entre outras. Para tanto, é imprescindível o domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade são essenciais nesta profissão em que o alimento é uma arte.

O mesmo documento estabelece uma carga horária mínima de 1.600 horas, com a infraestrutura recomendada de biblioteca incluindo acervo específico e atualizado; cozinha fria e quente; laboratório de bebidas; laboratório de informática com programas específicos; laboratório de panificação e confeitaria, além de um restaurante didático.

Com um caráter mais prático, já que os cursos de gastronomia surgem para atender ao mercado, percebe-se a busca por um professor com intensa vivência mercadológica da área, com uma forte ênfase na vivência e na formação ambiental, mas que consiga conciliar as exigências do mercado do trabalho com os conceitos teóricos exigidos pela legislação, o que exige uma maior atenção ao processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido a seguir.

### **O ensino sobre pesquisa científica nos cursos de Tecnologia em Gastronomia**

No processo de ensino e aprendizagem, o tempo dos sujeitos é diferente: do professor é um, de cada aluno é outro, da instituição é ainda outro – e este tem a carga do sistema, recortando em cada sujeito a realidade da aprendizagem segundo padrões arbitrados pelas convenções da estrutura do ensino (WACHOWICZ, 2001, p.40).

A função institucional da escola e da universidade é favorecer que cada indivíduo tenha oportunidade de conhecer e com isso se constituir como membro ativo e participante na produção de uma qualidade de vida melhor para todos. Há um compromisso social da escola e da universidade com o aprender como exigência de exercício de cidadania por todos os atores sociais, tendo em vista a complexidade sempre crescente da organização social. A tarefa de atender a esse compromisso é complexa e problemática e dá-se em situação concreta, ou seja, em cada sala de aula, em cada relação professor/aluno, o que exige uma produção específica de conhecimento, de ciência e de uma mente criadora (MALDANER, 1999).

Partindo do pressuposto exposto por Buarque (1994) de que a universidade nos primórdios ajudou a humanidade a dar um dos maiores de seus passos ao conseguir fazer o pensamento sair dos

dogmas da revelação divina e descobrir a possibilidade da certeza das descobertas científicas, acredita-se ser importante que uma área tão prática como a Gastronomia, consiga-se desprender-se, também, de seus dogmas passados de geração para geração, e contribua com a formação e pesquisa da área, permitindo inovações e incrementos ao setor. De acordo com este mesmo autor:

[...] o ensino universitário tem-se dado, sobretudo pela transmissão das certezas. As dúvidas parecem ser desenvolvidas no exterior, e penetram na universidade depois de solucionadas em uma nova certeza que os professores transmitem aos alunos, e estes mostram ter aprendido, repetindo-a nas provas. A transgressão exige um método novo. **Só a constante prática da dúvida permitirá o avanço do conhecimento. É preciso contestar todas as teorias, todas as formulações e premissas, na busca de novos conhecimentos.** E esta contestação deve estar no método de pesquisa, de ensino e de avaliação. [...] (BUARQUE, 1994 – grifo nosso).

Usualmente, o conhecimento é considerado como “aquilo que deve ser aprendido” pelos alunos e como “aquilo que deve ser ensinado” pelo professor. A organização do que precisa ser ensinado, em geral, é feita em duas dimensões: assuntos e tempo, sendo que ambas constituem referenciais utilizados para organizar o que vai ser ensinado ao longo de unidades de tempo disponível, ou seja, organização dos conhecimentos em parcelas para apresentá-los para os alunos. Com esses dois elementos, geralmente são organizados os cursos de graduação ou outros, em uma distribuição de “disciplinas” ao longo do tempo definido para o conjunto do curso, considerado como o currículo (BOTOMÉ; KUBO, 2002, p.86).

Modificando-se um pouco as ideias de Maldaner (1999) ao englobar a importância da grade curricular na formação do profissional, acredita-se que o contexto educacional, inserido em uma sociedade organizada, com base no conhecimento em rápida mudança, necessita um professor e uma grade curricular que saibam lidar com o novo, sem esquecer as raízes que o geraram e saiba distinguir o que é permanente dentro do transitório. Pressupõe-se que isso seja possível por meio da pesquisa em suas diversas instâncias, superando a prática atual de formação periférica e secundária, principalmente nas grandes universidades, convertendo vivências em material de reflexão com base nas construções das ciências e outras formas culturais e, assim, contribuir para a transformação e recriação social e cultural do meio. O ensino se torna, portanto, uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta (CHIZZOTTI, 2001).

Contudo, durante o processo de implantação dos cursos superiores de tecnologia, adotado pelas instituições de ensino privadas a partir do ano de 2001, Menino, Peterossi e Fernandez (2010) destacam que houve uma tendência de reducionismo do ensino para um cunho estritamente de educação profissional, eliminando-se ou diminuindo a importância do processo científico no ensino tecnológico, alegando-se que “tecnólogo não faz pesquisa”. Entretanto, os mesmos autores enfatizam que essa alegação não foi aceita pelas Comissões de Avaliação *in loco*, que passaram a recomendar a adoção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como a inclusão da disciplina de Metodologia Científica e outras práticas que estimulassem a pesquisa tecnológica nos cursos superiores de tecnologia.

Assim, indiretamente cabe, dentre a formação básica dos cursos de tecnologia, à disciplina de Metodologia da Pesquisa (e suas diversas denominações), ministrada no início do curso para os ingressantes, permitir e fornecer as bases de construção para um futuro processo de auto-aprendizado, na figura da pesquisa científica. Cabe a essa disciplina expor as formas de conhecimento, os meios para obtê-lo e o rigor que deve ser seguido no momento da transmissão de um conhecimento obtido. Diante disso, partindo-se do pressuposto do Ciclo de Aprendizagem, aliado ao método dialético como meio didático, descrito por Wachowicz (2001, p.42), pode-se compreender que cabe à referida disciplina demonstrar como se pode desenvolver um pensamento acerca de uma determinada realidade que a ele se apresenta como um problema, devendo ser mediatizada por um processo de **reflexão** (grifo nosso).

A pesquisa científica, tal qual se pratica hoje, estruturou-se com base na organização e sistematização que alguns cientistas fizeram para solucionar os problemas que decidiram enfrentar, oferecendo uma coerência e uma consistência cada vez maiores a essa prática, designando-se o nome “pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001). Contudo, acredita-se que apenas uma única disciplina, ministrada normalmente no primeiro semestre, não consegue e não pode ser responsável por demonstrar os entraves, os caminhos e as regras que uma pesquisa séria e científica deve seguir, já que a formação de um pesquisador (aqui entendido como “aprendiz”) dá-se em um processo permanente e não setorizado. Acredita-se que todas as disciplinas podem contribuir com o processo de formação do discente nesse caminho da pesquisa, possibilitando que cada “membro da sociedade participe com responsabilidade na criação/recriação de seu meio, modificando e retificando decisões tomadas equivocadamente, já que a mente do sujeito nunca está pronta, sendo a mesma

elástica e, portanto, podendo modificar-se constantemente na interação social e cultural” (MALDANER, 1999).

Para tanto, é preciso reconhecer que a metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico, abandonando-se a ideia de que faz qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos (LUNA, 2011). Ainda considerando as explicações do autor, deve-se entender que o pesquisador é um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura, esperando que ele seja capaz de demonstrar, segundo critérios públicos e convincentes, que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente.

A pesquisa torna-se assim, um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam, enfatiza Chizzotti (2001). Pautando-se na importância da pesquisa para o avanço do conhecimento, Maldaner (1999) enfatiza que o exercício da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humanas. Através dela o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de certa forma sobre a natureza e obter as respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Porém, como prática cultural e histórica, a pesquisa não é uma herança biológica, assim como não são os conceitos científicos e toda a prática científica e tecnológica. Elas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais. Ao compreendermos isso, muda a nossa concepção de pesquisa, de ciência, de tecnologia e, como consequência, renova-se a prática pedagógica.

Para uma pesquisa científica ser gratificante, Luna (2011) enfatiza que ela deve ser realizada como uma atividade dinâmica, um exercício de descobrimento e que, para ser feita de maneira eficaz, é imprescindível a realização de um bom planejamento do processo de produção de conhecimento que ela representa. Ainda utilizando-se como base o mesmo documento supracitado, ressalta-se que não faz sentido examinar metodologia sem considerar um referencial teórico e seus pressupostos epistemológicos. Assim, a metodologia afasta-se da busca pela verdade e aproxima-se da tentativa de explicação e formulação das teorias, sendo o pesquisador um intérprete da realidade por ele pesquisada, utilizando os instrumentos fornecidos pelo conhecimento existente, o que torna

a pesquisa **não é uma sequência linear de eventos**; mas que a ciência se manifesta, antes disso, enquanto uma constante reformulação e retomada de decisões, sempre de forma dinâmica e mutável.

O ensino ganha significado novo quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações (CHIZZOTTI, 2001). A pesquisa e o ensino dela não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também possibilitar ao aluno compreender a relação entre teoria e prática e produzir conhecimento (RODRIGUES, 2006). Para Rampazzo e Correa (2008) a metodologia nada mais é do que o caminho traçado no processo de construção do conhecimento, na busca de soluções para as inquietações, para as dúvidas acerca do mundo em que se vive, da realidade compartilhada. Já para Rodrigues (2006), além de auxiliar na definição do caminho, conforme ideia acima, essa área deve dar subsídios para que o aluno aprenda a estudar e a elaborar trabalhos acadêmicos, de acordo com as normas e os procedimentos metodológicos e as normas oficializadas por instituições especializadas, além de permitir o desenvolvimento de uma maneira de pensar lógica, sistemática, analítica e crítica.

Tratando-se especificamente da pesquisa nos cursos de tecnologia, o Parecer CNE/CES 436/2001, destaca que as Universidades e Centros Universitários, aproveitando-se de autonomia prevista no Parágrafo 2º, art.54 da Lei de Diretrizes e Bases, podem criar Cursos Superiores de Tecnologia livremente, sendo que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovam alta qualificação para o ensino ou para pesquisa, com base em avaliação procedida pelo Poder Público” (grifo nosso). Ainda segundo mesmo Parecer, o “curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho, e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais” (grifo nosso).

Destaca-se, também, na Resolução nº3, de 18 de dezembro de 2002, no Parecer CNE/CP: 29/2002 que os cursos de graduação em tecnologia deverão “promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o

prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação”, o que se pressupõe um conhecimento sobre as exigências e etapas de uma pesquisa acadêmica; além de “cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico; - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica , a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho” (grifo nosso).

Diante dessas definições legais acerca dos cursos tecnológicos, Menino; Peterossi e Fernandez (s/a, p.6) procuraram investigar a área da pesquisa nos cursos de tecnologia, já que “os objetivos que devem estar em mente para a pesquisa e o desenvolvimento nos cursos de formação tecnológica, [...] são a inovação, a qualidade, a produtividade, a eficácia e a eficiência”. Contudo, suas reflexões são marcadas pelo empirismo e atuação prática, como docentes em cursos tecnológicos, enfatizando-se o TCC como um dos poucos momentos em que ocorre e delinea-se o caminho científico. Pressupõe-se, entretanto, para esse estudo que há uma lacuna no conhecimento acerca da pesquisa científica em cursos de tecnologia.

Diante do exposto, definiu-se como Problema Norteador da pesquisa o seguinte questionamento: há um direcionamento dos cursos Tecnológicos do eixo da Hospitalidade para a pesquisa acadêmica e científica, concentrando-se na disciplina de Metodologia Científica? Partindo-se do referencial teórico exposto, o presente estudo visou identificar se os cursos de gastronomia possibilitam uma formação voltada para a investigação científica no âmbito de sua matriz curricular, fornecendo uma formação do aluno como “aprendiz de pesquisador”, incentivando-o na leitura dos caminhos da metodologia científica e na contribuição para a formação do estado da arte de uma área ainda carente de conteúdos científicos.

## **Método**

O presente estudo pretendeu verificar a relevância do conceito de pesquisa científica especificamente nos cursos de Gastronomia. Para tal, delimitou-se a pesquisa no Estado de São Paulo, área em que mais concentra cursos do setor conforme exposto anteriormente. Para iniciar-se a pesquisa prática acerca do tema, foi preciso identificar quantos cursos existiam no estado e quais eram as faculdades detentoras dos mesmos, sendo que foram utilizadas duas bases de pesquisa: uma

de caráter mercadológico, identificando as melhores faculdades do setor, e outra de caráter oficial, visando identificar as instituições credenciadas.

### **Fontes de informação<sup>3</sup>**

Com o objetivo de contemplar a visão mercadológica dos cursos na análise, encontrou-se na Revista Prazeres da Mesa uma interessante fonte de informação. Lançada no dia 4 de junho de 2003, é resultado de uma parceria entre Ricardo Castillo, Georges Schnyder e a Editora 04 Capas. As seis primeiras revistas foram lançadas em eventos de divulgação, sendo que já na terceira edição havia uma versão eletrônica da mesma. Com apenas quatro anos de existência, se tornaram a revista oficial da maior feira de vinhos do Brasil, a Expovinis e com o avanço dos trabalhos, após sete anos de sucesso, desenvolveram a Prazeres da Mesa ao Vivo, sendo que na segunda edição firmaram parceria com o SENAC, tornando-se um dos maiores eventos na área. Como diferencial, buscam contemplar todos os aspectos da gastronomia, enfatizando inovações, tendências e avaliação de produtos, principalmente vinhos. Nesse sentido, anualmente, destacam as melhores faculdades de gastronomia do Brasil. Aproveitando-se desse aspecto, a revista número 98, de outubro de 2011, fez nova relação, sendo que no estado de São Paulo, aspecto delimitador do presente estudo, destacaram 32 instituições de ensino recomendadas.

Contudo, era preciso verificar se todas as instituições destacadas pela publicação acima eram reconhecidas e credenciadas oficialmente. A partir disso, optou-se por investigar as instituições registradas no Ministério da Educação, pelo site [www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br), documento que destaca as instituições de ensino superior, assim como os cursos cadastrados. A partir dessa fonte de informação, foram destacados 32 cursos de gastronomia, sendo possível identificar os conceitos de avaliação propostos pelo ministério. Partindo-se dessa pesquisa inicial e da comparação entre as duas fontes selecionadas (tanto a mercadológica, quanto a oficial), iniciou-se o procedimento de pesquisa, conforme destacado abaixo.

---

<sup>3</sup> Destaca-se que não se utilizou de informações do Guia do Estudante, pois o mesmo não contempla cursos de Tecnologia, foco do estudo.

## **Procedimento**

Após leitura da Revista em questão, elaborou-se uma tabela com todas as faculdades do Estado de São Paulo destacadas pela publicação, totalizando 31 instituições. Posteriormente, comparou-se essa lista com o site oficial do e-mec, encontrando-se 32 cursos, no qual foram identificados, também, indicadores de avaliação, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Conceito de Curso (CC), como também a nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O Enade avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências, sendo o resultado considerado na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições. Já o CPC é composto a partir dos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. Já o CC é composto a partir da avaliação in loco do curso pelo MEC, podendo confirmar ou modificar o CPC (E-MEC, 2012).

Com base nessas informações, completou-se a tabela elaborada inicialmente, enfatizando o nome da instituição, o tipo de curso, o site oficial, a presença no site do MEC e os conceitos atribuídos. A partir dessa base organizada, passou-se a investigar cada uma das instituições listadas. O primeiro passo foi acessar o site de cada uma das instituições, separando informações gerais sobre o curso, assim como a identificação da grade curricular em vigor. Contudo, das 32 faculdades procuradas, identificou-se ausência de informações sobre o curso de gastronomia em duas instituições, uma de Ribeirão Preto e outra de Espírito Santo do Pinhal. Para confirmar a ausência e verificar se era apenas um possível erro de marketing, procuraram-se informações sobre o vestibular, sendo que o curso em questão não se encontra como curso oferecido pelo próximo vestibular.

Portanto, para prosseguir com a pesquisa, trabalhou-se com o total de 30 cursos. Destes, outros três cursos, apesar de disponibilizar informações gerais sobre o curso, não disponibilizam a grade curricular. Tentou-se contatar a coordenação do curso, utilizando-se o e-mail disponível nos sites, porém não se obteve retorno. Tentou-se um novo contato, utilizando-se o setor de relações públicas da instituição, obtendo-se retorno apenas de uma das instituições, que não forneceu a grade curricular completa, apenas uma visão geral das disciplinas ofertadas.

Após esse início, tinha-se em mãos a descrição do curso de gastronomia de 30 instituições de ensino, 27 grades curriculares completas e uma grade parcial. Destaca-se o aspecto de todas serem particulares, 12 estarem localizadas na cidade de São Paulo, enquanto as outras 20 distribuídas pelo interior do Estado, como Piracicaba, Itu, Sorocaba, Santos, entre outras. Verificou-se a variação das mensalidades, sendo que o menor valor monetário identificado foi o de R\$300,00 e o maior valor o de R\$1615,00.

A partir dessas informações, iniciou-se a análise das grades curriculares, assim como o discurso de divulgação nos sites de cada uma das instituições. No primeiro quesito, após análise das disciplinas, dividiu-as em dois grandes grupos: as gerais, aplicáveis a vários campos de conhecimento e as específicas, conectadas diretamente ao curso em questão. Posteriormente, para análise, criaram-se categorias que contemplassem a união e agrupasse diversas disciplinas que, apesar de possuírem nomes diferentes, referem-se ao mesmo assunto. No segundo quesito, fez-se uma análise básica do discurso publicado nos sites das 30 instituições separadas, optando, novamente, pela criação de categorias, sendo elas: profissional, mercado e objetivos.

Finalizando-se essa etapa, focou-se no objetivo principal do estudo, referente às disciplinas conectadas ao campo de desenvolvimento do raciocínio metodológico. Para tanto, procurou-se contatar os coordenadores de cada curso com o objetivo de obter a ementa das disciplinas com relação direta ao tema, assim como aquelas que deixaram a pesquisadora em dúvida, decorrente de sua nomenclatura<sup>4</sup>. Do total de cursos identificados, procurou-se o contato de 17 instituições (sendo que dessas, tem-se certeza de que dez apresentam disciplinas diretamente conectadas à área de interesse). Onze contatos foram feitos por e-mail enviado direto ao coordenador, para dois contatos foi-se necessário usar o e-mail geral da instituição e para quatro não se conseguiu identificar um meio de contato, nem pela avaliação do currículo Lattes dos coordenadores. Apesar dos contatos realizados, nenhuma instituição retornou com a informação solicitada, dependendo da análise e subjetividade da pesquisadora. Tem-se a informação de duas instituições apenas por terem disponibilizado a descrição no site para que os interessados possam consultar.

<sup>4</sup> Normalmente, essa dúvida perpassa pelas disciplinas que recebem a nomenclatura de “projetos”, pois eles podem significar tanto ênfase na pesquisa metodológica, como na elaboração de um projeto prático.

## Resultados

As informações disponíveis a futuros candidatos ao curso de gastronomia, na maioria dos sites pesquisados, envolvem a divisão em três grandes blocos, sendo eles: profissão, mercado e objetivos. No primeiro bloco são enfatizadas as funções mais comuns para esse futuro profissional. A expectativa geral é de que, ao término do curso, o gastrônomo seja capaz de conceber, planejar, gerenciar e operacionalizar produções culinárias, consciente de sua importância e preocupado com uma alimentação de qualidade. Além de garantir a qualidade dos pratos, deve supervisionar a equipe e avaliar a rentabilidade do empreendimento em questão. Para tanto, é necessário que conheça os diferentes tipos de cultura, desenvolvendo a capacidade de transformar, produzir, criar e controlar as atividades de produção, tanto de alimentos, quanto de bebidas. Deve-se utilizar de ferramentas como procedimentos administrativos mercadológicos, de segurança e higiene, aliado ao controle de custos de produção, gerenciamento de estoques e desperdícios, desenvolvendo planos de marketing e aplicando-os para ampliar as vendas.

Já no mercado, as instituições citam as principais funções e cargos que os profissionais poderão focar, sendo elas concentradas em empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering e buffets. As demais áreas de atuação são consultoria, bares, hospitais, cruzeiros marítimos, empresas aéreas, eventos. Porém, considerando que o mercado é exigente e competitivo, ênfase de algumas informações, foca-se possíveis especializações para atuarem como sommeliers, bartenders, críticos gastronômicos, padeiro e confeitoiro, além de gerenciador do próprio negócio. Ressalta-se que, de todas as análises feitas, apenas duas instituições ressaltam a possibilidade do aluno encaminhar-se para a área de docência, contudo sem enfatizar a área de pesquisa.

O terceiro grupo refere-se aos objetivos de cada instituição, porém muito próximo ao descrito no grupo profissional, ou seja, focando-se o mercado. O objetivo principal é o de se “formar profissionais com o domínio das técnicas de cocção da gastronomia, voltado à gestão empreendedora” (sendo essa descrição encontrada, literalmente, em três instituições diferentes), “desenvolvendo habilidades e competências em cozinha geral e internacional”. Destaca-se também o objetivo de formar empreendedores com responsabilidade social, formação humanística e técnica, atento as diversas tendências da gastronomia, além de se tornar referência da produção de conhecimento relacionado ao resgate dos costumes da culinária, oportunizando espaços coletivos na forma de seminários para que os estudantes e docentes possam discutir temas da atualidade.

Pela análise do material publicado, percebe-se que algumas instituições citam, indiretamente, a área da pesquisa. No site da São Camilo (2012), destaca-se a preocupação com a “formação acadêmica, ética e profissional”, complementado pela Faculdade Mario Schenberg (2012) que estabelece como objetivo “promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças”, aliado ao “desenvolvimento de estudos relacionados às constantes inovações geradas pela indústria de alimentos e bebidas” (UNILAGO, 2012). Porém, o destaque maior fica com a Paschoal Dantas (2012), onde “o curso pretende formar gastrônomos [...] em paralelo com as implicações científicas, culturais e históricas”; visão também compartilhada pela UNIVAP (2012), que se responsabiliza por fornecer “impulsos à projetos de pesquisa no setor de A&B, sem perder de vista o desenvolvimento intelectual do ser humano”.

Terminando-se a análise do discurso das instituições, iniciou-se a análise das disciplinas. Percebe-se que, em relação à formação geral, dos discentes, os cursos concentram-se nas áreas de nutrição e de administração. Contudo, percebe-se um caráter multidisciplinar, comum aos cursos do Eixo de Hospitalidade e Lazer. A partir da semelhança das disciplinas e sua nomenclatura, puderam-se identificar categorias como comunicação, responsabilidade (social e ambiental), informática, legislação, arquitetura, cultura, marketing, eventos, além das duas anteriormente citadas. Há disciplinas clássicas como filosofia, sociologia e ética, mas que só apareceram em duas grades avaliadas, enquanto disciplinas diversas como Problemas do Homem Contemporâneo, Diversidade Étnica e Cultural, Elementos Socio-Culturais da Gastronomia surgiram apenas uma vez (cada disciplina em uma grade diferente), assim como Logística, Segurança do Trabalho e Primeiros Socorros, Entretenimento e Gastronomia.

Já em relação à formação específica, há uma diversidade na nomenclatura e na oferta de disciplinas. Podem-se encontrar áreas como Cozinha caiçara, Massas e Risotos, Catering, Cozinha na Hotelaria, Tendências em Gastronomia, Churrascaria e Fast food, Cozinha Industrial e Hospitalar, Pizza e Esfiha, Gestão e Formação de Preços, Turismo Gastronômico, Café da Manhã e Coffee Break, Cozinha Boteco, Cozinha de Legumes e Verduras, Introdução ao food styling, Cozinhas Alternativas, Entretenimento e Gastronomia. Apesar dessa diversidade, percebe-se que a divisão das grades curriculares segue um padrão, sendo que puderam ser identificadas como principais categorias a área de pesquisa, idiomas, análise (sensorial e técnica), cozinhas (a maior

variedade), bebidas, organização, cultura, diversos, projetos, administração, cardápios, salão, eventos e temas em geral.

Completando-se essa visão geral dos cursos, focou-se na análise do incentivo à pesquisa nos cursos da área. Para tanto, partiu-se para a identificação de quantas faculdades, centros universitários e universidades, apresentam os cursos de tecnologia em gastronomia. Identificou-se que a maioria dos cursos identificados concentram-se em Universidades, seguidos por Centros Universitários, conforme destacado no quadro 01.

Tipologia	Quantidade
Instituto	01
Faculdade	08
Centro Universitário	09
Universidade	12

Quadro 1: Distribuição dos cursos de Tecnologia em Gastronomia do Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas informações do site E-mec (2012)

Após avaliar as grades dos 27 cursos selecionados, percebeu-se que sete instituições não oferecem nenhuma disciplina relacionada a temática da pesquisa ou nenhuma outra responsável em demonstrar as particularidades e rigor que devem ser seguidos em um estudo científico. Uma possível razão pode ser reconhecida nas explicações de Luna (2011) quando destaca que o sentido da palavra Metodologia tem variado ao longo dos anos, principalmente em relação ao seu status. Em alguns âmbitos profissionais, metodologia é associada à Estatística, enquanto na América Latina, o termo se aproxima mais do que se poderia chamar de Filosofia ou Sociologia da Ciência, enquanto a disciplina instrumental referida é Métodos e Técnicas. Dos 11 cursos que oferecem a disciplina, pode-se identificar a seguinte divisão:

Disciplinas Relacionadas à Pesquisa Científica	
Disciplina	Frequência
Criatividade, pesquisa e inovação	01
Pesquisa e Desenvolvimento de produtos gastronômicos	01
Estudo de mercado	01
Metodologia Científica	04
Projetos	07
Metodologia Científica + Projetos	03

Quadro 2: Disciplinas relacionadas a metodologia científica nas grades curriculares dos cursos de Tecnologia em Gastronomia do Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas grades curriculares dos cursos avaliados.

Esse fator gera uma preocupação já que no Parecer CNE/ CES 436/2001 fica clara a expectativa de que o discente e futuro profissional na área em questão, seja capaz de realizar pesquisas, como também disseminar cultura. Para tal reforça que o futuro gastrônomo “deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica”, entre outros aspectos, conforme já citado no decorrer desse estudo. Já o Parecer CNE/CP 29/2002 reforça que os cursos tecnológicos de gastronomia deverão “cultivar [...] a autonomia intelectual, [...] nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico; - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica” (grifo nosso).

Nesse momento, baseado nas expectativas governamentais e após análise das grades curriculares, fica claro o pequeno direcionamento para a pesquisa nas instituições analisadas. Em apenas algumas há disciplinas responsáveis em construir junto ao discente as bases para uma futura pesquisa científica, desenvolvendo o chamado “espírito científico”, mas, mesmo assim, apenas em quatro instituições esse processo ocorre em mais de dois semestres. No restante, em doze grades, o pensamento científico só é desenvolvido no primeiro semestre, momento em que os discentes não compreendem a importância da disciplina e nem sua relevância para área de estudo escolhida, sendo reforçado apenas as regras da ABNT referentes à citação e referência.

Em relação aos contatos realizados com as instituições de ensino, não se obteve retorno de nenhum coordenador contatado, sendo que as duas ementas analisadas foram obtidas uma via site institucional e a outra via documento oficial. A análise inicia-se pelas disciplinas que se utilizam do termo Projetos, sendo que o mesmo pode ser ambíguo por apresentar algo puramente prático ou por apresentar direcionamento em etapas para a área da pesquisa científica.

Na primeira instituição analisada vê-se como ementa “o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa em Gastronomia, pesquisando os mais recentes estudos da área, auxiliando na elaboração de um cardápio criativo e inovador, podendo-se tornar uma diretriz para elaboração do TCC sob o referencial teórico oferecido pela disciplina de Metodologia”, sendo que pode-se perceber a união entre a teoria científica com a prática, sendo que essa última possui maior destaque. Já como objetivos, são expectativas “indicar possibilidades de pesquisa no universo gastronômico delimitado pelo curso. Estabelecer as relações de trabalho que se pretende investigar. Focar a pesquisa no

tempo e no espaço. Priorizar objetivos. Como competências e habilidades considerou-se Contextualizar a criação de pratos na gastronomia, por meio de uma pesquisa acadêmica, compreendendo o raciocínio metodológico. Escolher as melhores fontes conceituais e as melhores combinações de insumos”.

Já na segunda instituição analisada, há na grade diversas disciplinas com a terminologia Projetos (variando de I à V), e uma denominada como Pesquisa e Desenvolvimento de Produtos Gastronômicos, apresentando como ementa “definir grupos e produtos a serem pesquisados, e modos de preparos. Colocar a criatividade de cada aluno do grupo para desenvolvimento de novas técnicas e produtos”. Já as demais disciplinas citadas, reforçam o caráter mercadológico do termo, sendo os trechos mais relevantes da ementa, “Conceito de projeto. Características de um projeto. Modelo de gestão de projeto. Empreendedorismo: conceito e importância. Elaboração de Projeto em Gastronomia: empreendimento gastronômico”, seguido por “projeto empreendimento gastronômico: pesquisa de mercado (público, localização, fornecedores, concorrentes) Ação estratégica: promoção”; “projeto empreendimento gastronômico: pesquisa de mercado (público, localização, fornecedores, concorrentes) Ação estratégica: promoção”, e “apresentação do projeto ao mercado (profissional e consumidor): Feira Gastronômica”. Percebe-se a pouca relação com os passos científicos, direcionando-se os esforços apenas para o mercado.

Em relação à disciplina de Metodologia Científica, a segunda não apresenta essa disciplina em sua grade, mas para a primeira, a ementa considerada é a de “Fazer o discente perceber a importância da metodologia científica para a organização e documentação na vida acadêmica, assim como dar subsídios para a elaboração de trabalhos acadêmicos, tais como fichamento, resumo, resenha, seminário. Prática de leitura, visitas à biblioteca e pesquisa também são contempladas nesta disciplina” e como objetivos “Conhecer as formas de organização para o estudo universitário e as diretrizes metodológicas do trabalho científico. Elaborar o Projeto de Pesquisa com as referências bibliográficas segundo ABNT. Como competências e habilidades, considera-se Compreender o raciocínio metodológico, permitindo elaborar projetos de pesquisa, questionários, realizar pesquisas. Sistematizar o conhecimento, extraindo as informações essenciais de uma leitura, usando-as na prática”.

No lugar dessa disciplina citada, o TCC na segunda instituição é transformado em disciplina oficial, dividido em etapa 01 e etapa 02. Na ementa da disciplina 01, percebe-se o enfoque mais

científico, sendo a descrição a seguinte: “conceito de um trabalho de conclusão de curso. Etapas para a elaboração do trabalho. Temas e formação de grupos. Apresentação dos temas. Elaboração dos projetos. Submissão dos projetos ao Comitê de Ética”, enquanto a ementa da disciplina 02 envolve “Delineamento de introdução, justificativa, objetivos, metodologia, resultados, conclusões e discussão. Definição e normas para apresentação dos trabalhos. Confecção de relatório de acompanhamento. Desenvolvimento do TCC”.

Nessa descrição, pode-se perceber que tanto a disciplina de Metodologia Científica, quanto a de TCC estão voltados apenas para o ensinamento das regras básicas institucionais acerca de trabalhos de conclusão de curso, havendo pouco direcionamento e esforço para o desenvolvimento de um espírito científico que garanta a autossuficiência do discente em seu futuro acadêmico. Na realidade, o que se percebe é que mesmo com essa base fornecida, os orientadores ainda enfrentam dificuldades, principalmente as relacionadas com cópia de trechos e uso de sites como base de informações, sem avaliar a fidedignidade de cada item descrito nos mesmos.

Apesar de a primeira instituição possuir uma disciplina mais conectada à pesquisa, percebe-se sua conexão direta com o trabalho de conclusão de curso, enquanto a segunda instituição foca-se apenas nos aspectos mercadológicos, com criação de feiras gastronômicas e pratos em si.

Por experiência empírica da pesquisadora, como docente da referida disciplina nos cursos tecnológicos do eixo da Hospitalidade, além de matérias seguintes que focam o direcionamento e acompanhamento de pesquisas científicas, apesar de todas as contribuições já estudadas da referida disciplina, o conteúdo ministrado é visto como algo desnecessário e utópico, tornando esse assunto desmotivador e confuso, pois não se enxerga a aplicabilidade do mesmo (essa sensação é maior já que muitos docentes, de formação puramente prática, não exigem os conceitos metodológicos aplicados aos seus trabalhos por disciplina, afastando ainda mais o discente). A dificuldade é ainda maior pelo curso ter apenas quatro semestres, sendo que no terceiro já se inicia o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. A reaproximação só ocorre a partir da proximidade do Trabalho de Conclusão de Curso, quando o orientador precisa repassar conceitos que já deviam ser sido assimilados e incorporados ao dia-a-dia do discente.

Ao abordar o tema de Trabalho de Conclusão de Curso em cursos do eixo da hospitalidade (concentrando-se em turismo e hotelaria), Novaes (2001, p.376) aborda o conceito do modelo de aprendizagem pela experiência, o que permitira uma maior interação entre a aprendizagem

acadêmica (conceituação e reflexão) e a busca de solução para os problemas nas empresas do setor, aspecto essencial para os cursos de tecnologia. Contudo, percebe-se que esse direcionamento também é mínimo, pois são ensinados passos “engessados” de pesquisa, sem demonstrar a existência de criatividade e raciocínio aplicados à pesquisa científica e nem sua aplicação prática nas demais disciplinas do curso.

No geral, a pesquisa em questão demonstrou o nulo ou mínimo direcionamento dos Cursos de Tecnologia em Gastronomia para a pesquisa científica e formação de um profissional crítico e reflexivo que possa continuar o seu aprendizado sem o apoio institucional, utilizando-se apenas dos aprendizados obtidos durante o curso. Acredita-se que enquanto esses cursos existirem apenas para atender a uma necessidade do mercado de trabalho, os profissionais formados serão meros reprodutores de uma realidade estabelecida por outras pessoas, além de repetirem ações de forma totalmente mecanizadas.

### **Considerações finais**

O objetivo norteador desse estudo foi identificar se os cursos de gastronomia possibilitam uma formação voltada para a investigação científica no âmbito de sua matriz curricular, sendo utilizado o método dedutivo, complementado pela análise das grades curriculares de instituições de ensino, delimitando-se no Estado de São Paulo. Com base nessas definições, os resultados obtidos demonstraram que as instituições de ensino pouco direcionam seus discentes para o campo da pesquisa ou pelo menos no conhecimento introdutório de metodologia científica.

De todas as grades curriculares avaliadas, percebe-se que a única matéria que apresenta ao aluno fundamentos de pesquisa científica é a disciplina de Metodologia Científica. Mesmo assim, seria importante uma investigação mais refinada de qual o conteúdo ministrado nestas disciplinas, assim como o seu processo de avaliação, pois é possível que uma parte delas apresente apenas conteúdos formais voltados às técnicas da ABNT e não à análise, elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou conhecimento sobre fundamentos e métodos científicos. Isso se evidencia quando se analisa a carga horária da disciplina em cada instituição identificada. Das sete análises, percebe-se uma oscilação entre 20h (01), 34h (01), 36h (01), 40h (03), 80h (01, mas no

sistema à distância), o que não seria uma carga suficiente para a exposição dos aspectos direcionadores da pesquisa científica.

Outras disciplinas em destaque foram as denominadas “Projetos” (identificadas em dez instituições, sendo que dessas, três também apresentam a disciplina de Metodologia Científica). Após análise percebeu-se que as mesmas focam o aspecto de atuação profissional, já que pela descrição obtida em sete instituições, percebeu-se que a disciplina solicita o desenvolvimento de eventos gastronômicos, de serviços gastronômicos, de cardápios, além de empreendimentos gastronômicos. Contudo, acredita-se que não é exposto aos discentes que mesmo esses projetos envolvem princípios e métodos de investigação científica.

O que se pôde verificar é que não há uma disciplina no curso, além das citadas que direcionem os alunos para a construção de um pensamento e prática científica, o que poderia levar a novas descobertas e avanços da área. Kuenzer (2001) destaca que “mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, [...] exige profissionais potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário”. Porém, pela análise das grades verificou-se apenas uma repetição de comandos e técnicas já disseminadas e não a preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador do discente, assim como com a leitura e oportunidade de experienciar a prática da pesquisa científica.

O foco científico permanece no momento final do curso reconhecido como TCC, assim como destacam Menino; Peterossi e Fernandez (2010), etapa que enfrenta resistências dos próprios discentes, assim como dos docentes, que não recebem pelas orientações realizadas, “o que provoca um desestímulo a esses”. Os mesmos autores esboçam uma contradição ao destacarem que apesar da resistência às pesquisas, exigem de seus professores e alunos, para efeito de avaliação pelo MEC, produção de pesquisa e publicações. Por vezes, verifica-se que os alunos cursando o último ano, desconhecem as mais elementares normas envolvidas na elaboração de textos científicos, tais como desenvolvimento e estrutura do trabalho, padrões de redação, procedimentos para se realizar pesquisas bibliográficas, seleção e organização da leitura das obras, construção de citações diretas e indiretas, bem como sobre o propósito de incluí-las no corpo do próprio texto (MAIA, 2008).

Essa constatação gera preocupações, já que a educação universitária atual enfrenta uma revisão árdua de suas funções, onde para se elevar o nível de qualidade é preciso que os alunos aprendam a “reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que

estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar” (MASSETO, 2001, p.85). A preocupação torna-se ainda maior quando, de acordo com o Parecer CNE/CES 436/2001, os cursos tecnológicos deverão “promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação”.

A atenção às exigências de formação de um profissional que atenda às demandas do mercado e não à formação de um profissional que garanta seu contínuo aprendizado fica exposta quando se analisa os discursos expostos nos sites institucionais em relação às opções de trabalho ao término do curso, com atuações em restaurantes, cruzeiros, bares, entre outros; sem citar a área da pesquisa como uma opção viável aos egressos.

Outro aspecto direcionador ao mercado é a contratação de professores, na maioria das vezes, com experiência unicamente prática, sendo que academicamente possuem uma simples pós-graduação em seu currículo, apenas para cumprir as exigências do MEC. Apesar de se considerar esse aspecto um fator importante, já que esses cursos possuem o caráter tecnológico, com o passar dos anos, esse professor que, inicialmente, possuía uma experiência mercadológica atual, acompanhando as mudanças como agente modificador, torna-se obsoleto, já que saiu da sua área profissional primária para transmitir os seus conhecimentos. Esse fato não acarretaria em problema algum, se ele se dedicasse a essa nova profissão escolhida, fato que não ocorre na maioria das instituições.

Uma possível solução para a situação verificada seria incentivar os docentes a pesquisar, já que são eles os principais responsáveis em transmitir o conhecimento científico. Inicialmente o incentivo poderia ocorrer pelo pagamento de taxas de inscrição em encontros acadêmicos, assim como a liberação do cumprimento da carga horária na época do referido evento. Outra opção parte-se do pressuposto de que todas as disciplinas curriculares de um curso deveriam fornecer subsídios para que o discente caminhe em busca de sua independência intelectual, além das disciplinas relacionadas diretamente ao tema. Cita-se como exemplo que o desenvolvimento de um prato envolve fundamentos científicos, já que precisam ser pesquisadas as harmonizações e opções de insumos, assim como as opções que afetem diretamente a criatividade e a mistura de culturas (ainda mais crescente com a valorização dos insumos brasileiros).

Considerando-se as afirmações de Maia (2008) de que “fazer ciência é importante para todos porque é por meio dela que se descobre e se inventa”, outro mecanismo que poderia surtir efeito, focando-se os discentes, seria a criação de grupos de estudos de docentes com a participação de discentes, sendo que as atividades contariam como exercícios complementares no seu currículo final. Contudo, sabe-se que essas atividades isoladas não surtirão efeito se as instituições de ensino não valorizarem essa melhoria na formação acadêmica, sendo que essa valorização poderia ocorrer por intermédio de um plano de carreira docente.

Contudo, para que mais sugestões possam ser fornecidas, é necessário aprofundar o estudo proposto. Seria interessante ter acesso às ementas e programas de ensino das disciplinas, assim como os sistemas de avaliação. Também seria de grande interesse avaliar os currículos dos docentes dessas instituições verificando-se sua formação acadêmica e continuada.

Para finalizar essas considerações, alguns questionamentos que são passíveis de serem feitos e devem ser considerados em futuras pesquisas e planejamento de cursos são: se os cursos tecnológicos de gastronomia não possuem um direcionamento para pesquisas, como dizer que esse aluno está preparado para uma pós-graduação? Como permitir essa sequência se a base científica não foi disseminada? Que tipo de investigação científica sistemática, organizada e concisa poderá ter na área de gastronomia nos próximos anos, ou melhor, que corpo científico nacional teremos no futuro? Caso não respondamos a essas questões e preocupações, não obteremos nenhum avanço e nem fortalecimento da gastronomia enquanto campo de conhecimento científico.

## Referências

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOTOME, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**. jan.-jun. 2002, p. 81-110.

CATALAGO NACIONAL DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA. Expõe acerca dos eixos tecnológicos, expectativas desse tipo de curso. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com). Acesso em 01 fev.2012

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 103-112.

MENDES, Bruna Castro; FALEIROS, Pedro Bordini. O ensino da pesquisa científica em cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. X, n. 1, p. 121 - 146, jun. 2013.

FURTADO, S. M.; SCHWAN, T. P.; DE PAULA, N. M. Os cursos de gastronomia no contexto do Turismo: uma breve reflexão. In: **Anais do V Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**. 27 e 28 jun 2008.

GAETA, C. Profissão: professor. In: TRIGO, L. G. G. **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: ROCA, 2005.

GOULART, D. F. Campos da hospitalidade e as Instituições de Ensino Superior: desafio, necessidade, integração. In: **Anais do INTERCOM SUDESTE**. 22 a 24 de maio de 2006.

JUCA, M. C.; OLIVEIRA, P. J.; SOUZA, R. J. Cursos Superiores Tecnológicos: um avanço da educação superior no Brasil. In: **Anais do X Colóquio Internacional sobre Gestion Universitaria em América del Sur: balance y prospectiva de La educacion superior en el marco de los Bicentenarios de America del Sur**. Mar Del Plata, 8-10 dez. 2010.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.(org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-28.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, L. R. S. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação UNB. v. 16, n. 30, jan - jul 2010, p. 1-22.

MAIA, R. T. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutúgua**. nº 14. dez. 2007/ jan - mar. 2008. Disponível em: <<http://www.urutugua.uem.br/014/14maia.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**. v. 22, n. 2. São Paulo, mar. - abr. 1999.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e Textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 83-102.

MENINO, S. E.; PETEROSI, H. G.; FERNANDEZ, S. A. F. Reflexões sobre pesquisa nos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/Trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/Trabalhos%20Completo/MENINO,%20Sergio%20Eugenio.pdf>>. Acesso em: 23 jun.2012.

NOVAES, M. H. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). In: ANSARAH, M. G. R. (org). **Turismo: como aprender, como ensinar**. São Paulo, SENAC, 2001. p. 375-390.

PRIETO, L. M. A.; ACOSTA, A. C. M. A. **Estudo exploratório sobre a hospitalidade em dois cursos tecnológicos em Gastronomia do Estado de São Paulo**. São Paulo, s.d.

RAMPAZZO, S. E.; CORREA, F. Z. M. **Desmitificando a metodologia científica**: guia prático para a produção de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Habilis, 2008.

RAMPIM, B. C. P. Os cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia na cidade de São Paulo: Histórico e mapeamento. In: **Anais do VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**. 2010. São Paulo, Uninove.

MENDES, Bruna Castro; FALEIROS, Pedro Bordini. O ensino da pesquisa científica em cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. X, n. 1, p. 121 - 146, jun. 2013.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006.

SEVERINO, A. J. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-82.

SILVA, A. L. P.; BOTOMÉ, S. P. O prazer de pesquisar. **Revista POT**. v. 2, n. 2, jul-dez. 2002, p. 177-181.

WACHOWICZ, L. A. O método dialético na didática do ensino superior. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus: 2001. p. 37-46.

Recebido em maio 2013.  
Aprovado em junho 2013.