

## **Os Saberes da Docência: A Formação Tecnológica do Gastrólogo**

### **Teaching Knowledge: Gastronomist Technical Higher Education**

**Roberta Pasqualli**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Chapecó  
rpasqualli@gmail.com

.....

**Guilherme Henrique Koerich**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Chapecó  
guilherme.koerich@ifsc.edu.br

### **Resumo**

As reflexões, ora apresentadas, partem do princípio que os saberes docentes necessários para o exercício da docência estão relacionados com a identidade pessoal, as experiências de vida e com as trajetórias formativas e profissionais dos professores. Atenta para a importância da capacitação docente enquanto movimento permanente, decorrente do compromisso profissional. Foram explorados, analisados e refletidos, por meio de estudo de caso, os saberes docentes relevantes à prática docente dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Os resultados permitem afirmar que, em sua maioria, os sujeitos investigados valorizam o processo de profissionalização docente para ser professor. Percebem a necessidade de que haja capacitação permanente, compreendendo a relevância dos saberes docentes. Destacam a importância da interdisciplinaridade e das relações teórico-práticas estabelecidas durante a ação docente.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Formação de professores. Cursos superior de tecnologia em gastronomia.

### **Abstract**

The reflections introduced here assume that the needed teaching knowledge is related to the personal identity, life experiences and to the teacher's formative and professional trajectories. Paying attention to the importance of teacher's training as a permanent action, produced by professional commitment. The relevant teacher's knowledge to the teaching practice of the professors at Technical Higher Education of Technology in Gastronomy at Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina was explored, analyzed and reflected, through a case study. The results allow to assert that, in the majority, the investigated subjects valorize the teacher's professionalization process to be a teacher. They realize the need for permanent training, understanding the teaching knowledge relevance. They emphasize the importance of interdisciplinarity and the theoretical-practical relations established during the teaching action.

**Key words:** Sabreers Teachers. Teacher training. Superior Courses of Technology in Gastronomy.

## Considerações iniciais

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p. 230).

Iniciado nos anos 1980, o movimento pela profissionalização da atividade docente teve uma das suas maiores contribuições no reconhecimento da existência de saberes específicos para o exercício da profissão docente. Compreende-se hoje que estes saberes, estão intimamente relacionados com a identidade pessoal, com as experiências de vida e com as trajetórias formativas e profissionais dos professores. Eles são construídos dentro e fora da sala de aula e, para Tardif (2012), o que um professor sabe está atrelado também aquilo que não sabe, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Portanto, o saber docente não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta por meio de relações complexas entre professores e estudantes.

Em outras palavras, os saberes para o exercício da docência são construídos também durante a prática da rotina de trabalho, por meio do confronto entre saberes a serem ensinados e saber de fato ensinar. Para ensinar, é necessário aprender este ofício, ou seja, aprender os saberes necessários para o trabalho docente, pois apenas saber algo (o conteúdo), não é o suficiente.

Partindo da ideia de pluralidade, Tardif (2012) apresenta os saberes docentes associando-os à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. São saberes, para Tardif (2012), os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares e curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Gauthier et al. (2006), também destacam que o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar e, a respeito, esclarece:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER et al., 2006, p. 31).

Alarcão (1994) define por “tríptico didático”, os três sentidos da didática que discutem: currículo, investigação e atuação profissional. Em sua concepção, a imagem do tríptico lhe parece adequada, sugerindo que se concentre em uma das três partes conhecendo as outras duas e sua relação de continuidade. A finalidade do ensino da didática aparece associada à preparação do futuro professor para a sua atuação

pedagógica a iniciar-se, estabelecendo, com isto, a ponte entre conhecimentos científicos e a prática pedagógica.

Nesta direção, Nóvoa (1997, p. 28) destaca que

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Contreras (2002) reflete que o profissional,

[...] conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).

Tendo em mente essas premissas, este texto busca trazer à luz a discussão acerca dos saberes necessários para a prática da docência nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.

Sabe-se, *a priori*, que a criação dos cursos de Gastronomia deve-se à demanda que, historicamente, o mercado apresentou e que, na atualidade, é reforçada pela globalização mundial que facilita o movimento dos povos.

Por um lado, crescimento vertiginoso e, por outro, a escassez de profissionais capacitados para atender a essa nova demanda, fez com que, no Brasil, a oferta de cursos de Gastronomia iniciasse em 1999 com a criação do primeiro curso superior de bacharelado, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) (FURTADO, SCHWAN, DE PAULA, 2008).

Segundo dados extraídos no *site* do e-MEC em dezembro de 2016, no Brasil, há um total de 203 cursos presenciais de Gastronomia. Destes, 195 (cento e noventa e cinco) são de grau tecnológico, 07 (sete) são bacharelados e 01 (um) é do tipo sequencial, destes, apenas 17 (dezessete) são ofertados gratuitamente. Em Santa Catarina, são oferecidos 12 (doze) cursos presenciais de Gastronomia; 10 (dez) em grau tecnológico e 2 (dois) bacharelados. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC), Câmpus Florianópolis Continente (CFC) é o único ofertante do curso de forma gratuita no estado de Santa Catarina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Nesta direção, o *lôcus* escolhido para realização desta pesquisa foi o IFSC Câmpus Florianópolis Continente que iniciou suas atividades em 2006, ainda como Unidade Continente do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC).

De acordo com informações do *site* do IFSC, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia foi finalizado em julho de 2012 e aprovado em 10 de agosto de 2012 na 1ª reunião extraordinária do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) por meio da Resolução nº 024/2012. O curso é

ofertado, desde o segundo semestre de 2012 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2015).

Além de ser a primeira escola federalizada no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (federalização da Escola Catarinense de Gastronomia) o CFC é também o primeiro câmpus exclusivamente voltado para o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer (THL).

## **O caminho metodológico**

Nas pesquisas, fazer perguntas aos professores sobre seus saberes, leva-os a contar a história de seu saber-ensinar, por meio das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal (TARDIF, 2012).

Nesta direção, partindo do questionamento “Que saberes docentes são necessários para a prática docente dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do IFSC?”, buscou-se apontar os saberes relatados pelos sujeitos que o pratica. Considerou-se, na elaboração do questionário, que os saberes estão presentes no cotidiano e obrigam todos os docentes a dialogar com o sentido de que, se docente, não se pode ser neutro, uma vez que, como afirma Alarcão,

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível de construção e do desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 1998, p. 104).

O caminho metodológico se deu por meio da pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso, que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes (YIN, 2014).

Para Ventura (2007, p. 384),

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

A pesquisa qualitativa é um campo transdisciplinar de multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, objetivando encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. A pesquisa qualitativa é realizada com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, na qual o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os resultados do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Na concepção de André (1999) a pesquisa qualitativa busca a interpretação em vez da medida dos fatos, a investigação no lugar da constatação. Esta concepção de

pesquisa reafirma o papel do pesquisador como sujeito não neutro. Entretanto, é necessário “fazer um estranhamento – um esforço sistemático de uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 1999, p. 48).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado com o auxílio de um formulário do *Google Drive*, contendo 08 (oito) questões objetivas e abertas que versaram sobre a faixa etária dos docentes, o tempo de trabalho na educação, a formação acadêmica e a formação específica para docência, o que julgam importante para ser professor e o que fez falta na formação acadêmica e quais os saberes fundamentais para a docência nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Além destes questionamentos, optou-se por um último questionamento aberto para que os sujeitos da pesquisa pudessem acrescentar outras opiniões sobre a temática em questão.

Lüdke e André (1986) destacam que, no estudo de caso, a fase exploratória é imprescindível para a definição dos objetivos do estudo. É neste momento que o pesquisador mantém o contato inicial com a realidade que deseja investigar, buscando as fontes de dados para a pesquisa e localizando os seus pontos críticos. Com este tipo de pesquisa não é possível partir de uma visão preconcebida da realidade, investiga-se ponto a ponto.

Foram encaminhados um total de 28 (vinte e oito) questionários para todos os docentes listados no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do IFSC. Dos vinte e oito (28) questionários encaminhados, dez (10) respostas foram obtidas, totalizando 35,7% do corpo docente do curso em estudo.

Sobre os sujeitos da pesquisa, destaca-se:

- a) quanto à idade, a variação se deu entre 33 e 58 anos;
- b) quanto ao tempo de trabalho na educação: 50% até 10 anos, 50% até 20 anos e nenhum possui mais de 20 anos;
- c) quanto à formação acadêmica: 60% de graduados, nenhum especialista, 10% mestres e 30% doutores.

Nesta etapa da pesquisa, cabe destaque à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa: apenas um dos professores que responderam a pesquisa possui formação na área de Gastronomia. As demais áreas de formação são: Turismo, Turismo e Hotelaria, Administração, Economia, Ciências Biológicas, Nutrição, Letras e Geografia. Destes, três possuem curso de Licenciatura, um possui curso de Mestrado e três possuem curso de Doutorado.

Na sequência, serão apresentados mais desdobramentos acerca da pesquisa.

### **Algumas reflexões acerca da docência nos cursos superiores de tecnologia em gastronomia no IFSC**

Os dados apresentados e discutidos a seguir, foram obtidos por meio das respostas elaboradas pelos sujeitos investigados aos questionamentos apontados anteriormente. As respostas foram transcritas integralmente e seguem, como resultado para a discussão.

Quando questionados sobre a participação em processos formativos específicos para a docência, observou-se as seguintes respostas:



[...] em diversas ocasiões, tanto na Universidade X, instituição onde atuei antes de entrar no IFSC, como no próprio Instituto.

[...] Formação para atuar com público PROEJA.

Particpei em momentos pontuais, primeiramente na X, onde iniciei como docente no curso superior de gastronomia e após no Y onde tivemos diversas formações de formadores voltadas à prática e à experiência docente.

Cursos rápidos sobre avaliação, palestras e seminários com profissionais especializados.

[...] encontros pedagógicos e de formação antes de início de semestre.

Sim. Chatos.

[...] sobre currículos por competência, sobre Proeja.

[...] Licenciatura.

Conforme observa-se nas falas destacadas acima, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmam ter realizado, mesmo que pontualmente, algum curso de formação para a docência. Estes cursos, com temáticas específicas da atividade docente (avaliação da aprendizagem, currículo, relações interpessoais etc.), normalmente são ofertados pela instituição de ensino onde o docente atua e raros são os casos relatados de formação pedagógica anterior ao efetivo exercício da docência. Alguns dos sujeitos da pesquisa avaliam de forma positiva, como um processo formativo fundamental, já outros, como uma “chatice”, pois apenas os saberes curriculares e disciplinares fazem sentido.

Acerca desta discussão, Tardif (2012, p. 39) destaca,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Também pôde-se observar que alguns professores apontaram, como espaço de formação para a docência, o curso de licenciatura. Os cursos de licenciatura, segundo o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), são admitidos como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e no ensino médio. Do ponto de vista legal, o que permite aos professores atuar na Educação Superior são os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (obrigatoriedade legal de um terço do total do corpo docente). Conforme exposto acima, os cursos de licenciatura, não são considerados processos formativos específicos para a docência no Ensino Superior, entretanto surgem como alternativas aos processos de formação para a docência.

Ao investigar se os saberes docentes colaboram para melhoria do processo de ensino-aprendizagem e de que forma eles influenciam a prática docente do sujeito da pesquisa, observou-se a certeza (por parte da maioria dos questionados) de que os saberes docentes auxiliam no processo de ensino aprendizagem, seja por meio da aproximação com os estudantes pela linguagem, pelas atitudes docentes diárias, de práticas coerentes com a teoria.

Obteve-se uma recusa em responder ao questionamento já que o docente pesquisado afirmou não conhecer o conceito trazido à luz. Como não entendia o conceito de “saberes docentes” afirmou que, sem este, seria impossível apresentar se são ou não importantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Destacaram-se os seguintes apontamentos:

[...] ajudando a aproximar a linguagem de docente-discente. Colaborando nos processos avaliativos. Conhecendo técnicas docentes atualizadas.

[...] eles nos tornam competentes para esse processo quando encontramos uma diversidade de alunos.

Sim, no dia a dia do professor. Todos seus saberes construídos, principalmente na sua formação em serviço.

Com certeza colaboram, pois os saberes funcionam como combustível para a prática propriamente dita. Poder exercitar a práxis, onde pode-se relacionar conceitos teóricos com a prática desenvolvida são de extrema importância.

[...] aperfeiçoando as práticas pedagógicas, com inovação.

Creio que precisas especificar o que queres dizer com "saberes docente", pois a pergunta está ampla demais. O que são saberes docentes? Quais são esses saberes que cogitas como importantes para melhoria do ensino-aprendizagem que pretendes que eu avalie?

Sim... no sentido em que o docente testa metodologicamente a relação teoria e prática.

[...] o aperfeiçoamento do docente é diretamente proporcional à sua atuação.

[...] Bons conteúdos, pedagogicamente chatos.

[...] trazem reflexões, atualizam nossa prática, aprimoram a elaboração de aulas e currículos.

Pimenta (1999) traça, em uma linha histórica, alguns saberes da formação dos professores, destacando: os saberes pedagógicos, que são inerentes ao relacionamento professor-aluno, a importância do interesse dos alunos, sua motivação e, as técnicas de ensinar. Pimenta (1999) ainda destaca que "os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação". (PIMENTA, 1999, p. 25).

Os saberes sobre a educação sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam, nas ciências da educação como estatuto frágil [...] (PIMENTA, 1999. p. 26-27).

Na questão seguinte, buscou-se compreender as concepções acerca do que é importante para ser professor e também o que os professores sentiram que faltou durante sua formação acadêmica:

Gostar de interagir com os alunos. O que me fez falta foi mais algumas disciplinas na área de pedagogia.

Vontade de estudar, ou seja, de aprender.

É indispensável gostar da área que atua, estar sempre informando-se e atualizando-se. A prática e a maior relação com o mercado são as principais lacunas na formação acadêmica.

Dedicação e experiência prática (mercado de trabalho).

Na minha formação, senti falta de metodologias de ensino articuladas às novas mídias e meios tecnológicos (bem, naquele contexto elas também não tinham a propagação que tem hoje). Faltou também maior ênfase em metodologias e cuidados com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula e sua inserção no ambiente escolar.

Ter um conhecimento teórico bem qualificado do objeto de ensino e ter desenvolvido estudos teóricos sobre a prática do ensino do objeto.

O mais importante para ser professor é o relacionamento com o estudante e a capacidade do professor em facilitar o aprendizado do estudante. O que faz falta é a valorização do professor como motor da formação.

Nada.

Para ser professor é preciso saber ser humilde, querer sempre aprender e ter paciência. Sinto não ter tido iniciação científica em minha graduação.

Acerca do que é importante para ser docente, pode-se observar a importância de gostar de interagir com os estudantes, vontade de estudar, dedicação, humildade.

Segundo Nóvoa (1997, p. 28),

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Também se observou uma crítica sobre a formação docente por meio dos cursos de licenciatura:

Empatia. Flexibilidade. Conhecimento teórico e prático. Vontade. O que fez falta: não fiz licenciatura - e acho que as licenciaturas são ultrapassadas e, de fato, não formam bons professores, formam licenciados em minha formação.

Sobre o que os sujeitos da pesquisa sentiram falta durante a sua formação acadêmica destaca-se a ausência da relação teoria-prática, a prática pedagógica e a iniciação científica. Ao serem indagados sobre os saberes fundamentais para a docência nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, disseram:

Varia muito de matéria para matéria. Em linhas gerais, realmente os saberes "fundamentais": conhecimento teórico aliado ao saber-fazer, conhecimento prático.

No meu caso, como minha área é ciências sociais aplicadas, os saberes fundamentais são os relacionados a administração, economia e contabilidade que estão relacionados no PPC do curso. Porém, acabamos adquirindo saberes de diversas áreas da gastronomia pelo processo de interdisciplinaridade que acontece no curso.

Organização, abertura para atividades interdisciplinares.

Saberes práticos e teóricos relacionados à área. Saber principalmente demonstrar as habilidades para que os alunos aprendam desenvolvendo técnicas que permitirão alcançar a excelência.

Conhecimento teórico e prático do setor de gastronomia.

Na minha Unidade Curricular, Sociedade e Trabalho, uma formação em ciências humanas interdisciplinar e uma relação entre temas específicos de Ciências Humanas no contexto da Gastronomia.

Na nossa área, ter domínio dos aspectos dos usos sociais da linguagem que envolvem esta fase e área.

Os saberes relacionados com a prática do trabalho.

O que a ementa solicitar.

Clareza de que formação é esta, em que área este profissional atua, a interface importante com o setor de turismo e ter consciência das bases desta



formação, em turismo, hotelaria e administração. Saber que este profissional é muito mais que um chefe de cozinha.

Pode-se observar, na maioria das respostas, dois elementos fundamentais: a relação teoria-prática e a importância da interdisciplinaridade.

Acerca da relação teoria-prática é importante chegar até a ideia de prática pedagógica enquanto compreensão de que não há uma prática sem teoria, nem teoria sem prática.

Guarnieri (2000, p. 12) afirma que:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

Kuenzer (2002, p. 10) ressalta a importância da ação mediadora do professor para estabelecer a necessária articulação entre teoria-prática, pois,

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Sobre a questão da interdisciplinaridade, destacou-se a compreensão da multiplicidade de conhecimentos necessários aos docentes no cotidiano de sua prática pedagógica. Isto leva-nos a refletir acerca da importância do desenvolvimento e da aquisição de saberes plurais constituídos no cotidiano da prática pedagógica.

Compreender que os processos interdisciplinares podem contribuir de forma positiva com o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O fundante está em ensinar e aprender, potencializando nos estudantes a capacidade de assumir seus não-saberes como aspectos fundamentais para que se possa avançar na perspectiva do trabalho interdisciplinar.

Para Moura (2008, p. 36),

Às vezes, o trabalho individual pode resultar numa qualidade formal mais apurada pela coerência interna do trabalho, entretanto, desde o ponto de vista da qualidade política, indiscutivelmente, as atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva. Entretanto, não se pode esquecer da qualidade formal, ou seja, é importante buscar o equilíbrio entre essas qualidades.

Fica evidenciado, portanto, que embora os saberes disciplinares e curriculares sejam importantes para a ação docente do professor dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia, estes também requerem habilidades didático-pedagógicas para estabelecer a relação com a teoria, pois processos e técnicas demandam modos específicos de aprendizagem.

Concluindo as reflexões oriundas da pesquisa realizada acerca saberes docentes relevantes à prática docente dos professores do Curso Superior de Tecnologia em

Gastronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina seguem as considerações finais.

## **Considerações Finais**

As reflexões, ora apresentadas, partem do princípio que os saberes docentes necessários para o exercício da docência estão relacionados com a identidade pessoal, com as experiências de vida e com as trajetórias formativas e profissionais dos professores. Essas quatro dimensões não são estáveis, inerentes ou fixas. São resultado do dinâmico e complexo exercício de constituir-se docente a partir de quem se é, com a fundamental contribuição dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica para o exercício da profissão, mas também do exercício de observar as experiências pessoais, sociais, na família, nas escolas, nos lugares que frequenta, com os amigos, os colegas de profissão e com os próprios alunos, durante a atividade docente em si.

Destacou-se, nas falas, a importância da interdisciplinaridade e das relações teórico-práticas estabelecidas durante a ação docente. Percebe-se a compreensão da importância de cada conteúdo na construção da totalidade dos conhecimentos necessários aos estudantes. Não se trata de conhecimentos fragmentados, pulverizados e nem de separar o teórico do prático. Trata-se da percepção de que as práticas interdisciplinares produzem efeitos mais efetivos na aprendizagem dos estudantes e que, para tanto, os professores dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia necessitam, além dos saberes disciplinares e curriculares, conhecimentos didático-pedagógicos para estabelecer relações teórico-práticas entre os componentes curriculares de seu domínio e o diálogo com os demais componentes da matriz curricular do curso.

Identificou-se com o presente estudo, que os docentes do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do IFSC possuem maturidade docente, visto que mais de 90% dos sujeitos da pesquisa afirmaram possuir entre 10 e 16 anos de trabalho docente. Destaca-se, que para Beauvoir (1976, p. 17), a palavra “maturidade” oferece um indício de que o sujeito mais velho acumulou conhecimentos, experiências e capacidades. Ademais, todos os professores envolvidos nesta pesquisa realizaram cursos/capacitação para atuação docente. Observou-se que três dos entrevistados consideram a licenciatura como formadora de docentes para o Ensino Superior.

Dos sujeitos investigados, 9 (nove) afirmam que os saberes docentes colaboram para melhoria do processo de ensino-aprendizagem e apenas um tece uma crítica afirmando “Bons conteúdos, pedagogicamente chatos”. Um docente não respondeu à pergunta de forma coesa, indagado pela seguinte dúvida: “Creio que precisas especificar o que queres dizer com “saberes docentes”, pois a pergunta está ampla demais. Que são saberes docentes? Quais são esses saberes que cogitas como importantes para melhoria do ensino-aprendizagem que pretendes que eu avalie?”, demonstrando que o docente carecia de mais informações sobre a temática em questão.

Percebe-se que, adjetivos como paciência, empatia, humildade, flexibilidade, dedicação, gostar de interagir com os alunos, gostar da área em que atua, vontade de estudar e aprender, aliados ao conhecimento teórico e prático, informação e atualização, são apontadas como características fundamentais para ser professor.

Há o reconhecimento das dificuldades encontradas durante suas formações para, de fato, tornarem-se docentes, o que pode ser destacado a partir de apontamentos como: fizeram faltas disciplinas na área da pedagogia, metodologias de ensino articuladas às novas mídias e meios tecnológicos, metodologias e cuidados com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula e sua inserção no ambiente escolar, prática e a maior relação com o mercado.

Ao final, defende-se, a partir dos dados obtidos neste estudo de caso de um curso superior de Tecnologia em Gastronomia, que os saberes docentes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são fundamentais e complementares aos demais saberes. Sem eles, é impossível formar cidadãos que, além de bons tecnólogos, possam ser os bons sujeitos necessários ao mundo do trabalho e ao mundo da vida.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. A didáctica curricular na formação de professores. Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. COLÓQUIO NACIONAL DA SECÇÃO PORTUGUESA DA ASSOCIATION INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, 4, 1994, Lisboa. **Actas...**, Lisboa: AFIRSE/AIPELF, 1994, p. 723-732.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, Ilma (Org.) **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 Ago. 2015.

BEAUVOIR, S. **A velhice**: a realidade incômoda. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. 2. ed. São Paulo: Difel, 1976.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16; n. 02, p. 221-236, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. 2015. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes E Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set/out. 2007.

YIN, K. Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.