

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INGRESSO DE ADULTOS NA ÁREA DE ALIMENTAÇÃO

PROFESSIONAL EDUCATION: ENTRY OF ADULTS IN THE FOOD SECTOR

EDUCACIÓN PROFESIONAL: INGRESO DE ADULTOS EN EL ÁREA DE ALIMENTACIÓN

Camila Viegas Vianna*

Maria Angélica
Penatti Pipitone**

* Tecnóloga em Gastronomia. Docente do Senac-SP. Pós-graduada em Gestão de Pessoas e em Administração e Organização de Eventos pelo Senac-SP e em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ), da Universidade de São Paulo (USP). Franca, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1839-9107>. E-mail: camilaviegas@hotmail.com

** Pesquisadora Associada e aposentada da ESALQ/USP. Professora Orientadora do Instituto Pecege. Piracicaba, São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-7083>. E-mail: angelicapenatti@gmail.com

Recebido para publicação em: 26.3.20

Aprovado em: 18.12.20

Resumo

O adulto que procura a Educação Profissional traz uma vivência que causa comportamentos peculiares. Para melhor acolher esse público, foi aplicado um questionário abrangendo vários aspectos de cursos técnicos na área de Alimentação. A análise dos resultados fornece subsídios para o melhor planejamento das decisões pedagógicas de docentes e coordenadores e aponta elementos que auxiliam os gestores na elaboração de um novo itinerário formativo para os cursos na área.

Palavras-chave: Andragogia. Técnico em Cozinha. Técnico em Nutrição e Dietética.

Abstract

The adult who seeks Professional Education brings an experience that causes peculiar behaviors. In order to better welcome this audience, a questionnaire was applied covering various aspects of technical courses in the field of Food. The analysis of the results provides subsidies for the better planning of the pedagogical decisions of professors and coordinators and points out elements that help managers in the elaboration of a new formative itinerary for courses in the area.

Keywords: Andragogy. Kitchen Technician. Nutrition and Dietetics Technician.

Resumen

El adulto que busca Educación Profesional trae una experiencia que provoca comportamientos peculiares. Para acoger mejor a esta audiencia, se aplicó un cuestionario que cubría varios aspectos de los cursos técnicos en el área de la Alimentación.

El análisis de los resultados proporciona subvenciones para la mejor planificación de las decisiones pedagógicas de los docentes y coordinadores y señala elementos que ayudan a los gestores en la elaboración de un nuevo itinerario formativo de los cursos en el área.

Palabras clave: Andragogía. Técnico de Cocina. Técnico en Nutrición y Dietética.

1. Introdução

É um fato observável o aumento do número de pessoas adultas nos cursos técnicos de nível médio no Brasil. Em 1995, 83% dos alunos tinham entre 15 e 17 anos de idade e não havia qualquer registro de alunos acima de 27 anos (HEMÉRITAS; MAIA, 2005). Um novo censo escolar (INEP, 2020) mostrou que os alunos acima de 30 anos já somam 22% do total de matriculados no ensino técnico. Os alunos provenientes desse novo grupo de interesse possuem características e expectativas diferentes das do restante da classe.

Segundo os princípios de Knowles (1970), um dos mais importantes difusores do termo Andragogia¹, à medida que as pessoas amadurecem, elas sofrem transformações que imprimem características importantes ao processo de ensino e aprendizagem dessa faixa etária, a saber: acumularam experiências que servirão de base para seu aprendizado; possuem um papel social e profissional e seu aprendizado será direcionado para o desenvolvimento de habilidades que atendam a esse papel; esperam imediata aplicação dos conhecimentos adquiridos, não interessando os conhecimentos para, talvez, utilização em um futuro distante; querem conhecimentos que tragam resoluções de problemas e desafios, e não simplesmente conhecer sobre um assunto; perdem sua dependência, passando a indivíduos independentes, autodirigidos; têm motivações internas, como uma promoção no trabalho.

Alunos acima de 30 anos já somam 22% do total de matriculados no ensino técnico

Essas considerações trazem desafios para os professores e gestores dos cursos de educação profissional no que tange à seleção de estratégias de ensino e metodologias que integrem os diferentes estudantes, promovam o bom relacionamento entre eles e minimizem as dificuldades encontradas na gestão pedagógica e na aprendizagem resultante da diversidade de interesses existente nas classes.

Esta pesquisa traz o perfil e as expectativas dos alunos com idade superior aos 27 anos matriculados nos cursos técnicos em Cozinha e Nutrição e Dietética. Colocaram-se perguntas acerca da satisfação com o curso e do interesse em continuar no nível técnico, assim como sobre metodologias de ensino, avaliação, autonomia nos estudos e fontes de pesquisa. O texto apresenta também um panorama da região pesquisada e o perfil da instituição, para se ter uma aproximação da realidade dos pesquisados.

Em face do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral identificar os interesses e as expectativas do público com idade igual ou superior aos 27 anos matriculado nos cursos Técnico em Cozinha e Técnico em Nutrição e Dietética, com o intuito de

auxiliar docentes e gestores no planejamento pedagógico e nos itinerários formativos dos estudantes matriculados nos referidos cursos.

2. Material e métodos

Para o alcance dos objetivos, a coleta de dados desenvolveu-se entre os estudantes matriculados nos cursos Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Cozinha, em uma instituição educacional privada sem fins lucrativos. O universo de matriculados no Brasil em Nutrição e Dietética no ano de 2018 era de 2.353 alunos e, no curso de Técnico em Cozinha, 695 alunos. Na amostra de conveniência² estão estudantes com idade igual ou superior aos 27 anos e matriculados em uma Instituição de educação profissional, o Senac em São José dos Campos, na região leste do estado de São Paulo, a cerca de 220 quilômetros da capital paulista. Essa unidade educacional, no ano de 2019, contou com 72 alunos matriculados no curso Técnico em Nutrição e Dietética, dos quais 18 foram respondentes da pesquisa, e 57 alunos no Técnico em Cozinha, dos quais 13 participaram, totalizando 31 alunos dentro do perfil e amostra estipulados.

A coleta de dados ocorreu ao final de uma aula e depois de uma explanação dos objetivos do trabalho de investigação científica. A participação dos respondentes foi definida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise dos dados ocorreu de forma quantitativa e qualitativa, com o intuito de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização dos próximos cursos desenvolvidos com o mesmo grupo de interesses e semelhante faixa etária.

3. O papel da educação profissional

Os adultos que compõem uma turma de curso de nível técnico evidenciam as discrepâncias de oportunidades nas experiências de vida, trazendo um quadro de diferentes níveis de escolarização, variedade de conhecimentos prévios, múltiplas experiências profissionais, diferenças socioeconômicas e de faixa etária. Em meio a esse cenário, as instituições deverão formar esses profissionais, que devem ter a capacidade de pensar estrategicamente e gerar soluções para enfrentar novos desafios ou até se antecipar a eles. Segundo Grinspun (1999), em um mundo do trabalho no qual as transformações são constantes, há uma demanda por profissionais autônomos que ultrapassem seus limites e sejam capazes de atuar em novos contextos, compondo um ambiente que gere conhecimento e inovação, atendendo não somente a interesses próprios, mas atuando como agentes de transformação orientados pelas necessidades coletivas.

Em toda a história da educação profissional no Brasil, houve debates por consequência das diferentes visões de conteúdo de formação. Por um lado, há os que defendem uma escola voltada à produção chamada tecnicista, que foca apenas

o conhecimento explícito, e por outro os que se articulam por uma formação mais integral do trabalhador, mais humanista na perspectiva da politecnia, uma terminologia utilizada por Marx (1983), que pensava a educação como sendo um conjunto integrado por três partes: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Quando criada a modalidade, o aluno tinha o papel de receber o conteúdo, estudá-lo e ser avaliado. Com a evolução do pensamento que acompanhou as transformações sociais, chegou-se à visão do aluno como promotor da própria aprendizagem. Um nítido deslocamento da ênfase no ensino para a proeminência na aprendizagem. Dessa maneira, os esforços passam a ser dirigidos para dinâmicas focadas no protagonismo no processo do conhecimento e sua experiência (SANTOS, 2010).

Chegou-se à visão do aluno como promotor da própria aprendizagem

A responsabilidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contempla o aumento da inserção laboral, social e política de seus discentes com uma formação integral dos indivíduos. Além de mudanças nos fundamentos técnicos observados no processo de ensino e aprendizagem, surge notório destaque para outros elementos fundamentais para o exercício da cidadania e responsabilidade social, desenvolvidos por meio de metodologias participativas e baseadas na resolução de problemas reais, cada vez mais praticadas fora dos muros da escola (FREIRE, 1986; MOURA, 2004).

Segundo Delors *et al.* (1996), em seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), intitulado “Educação – Um Tesouro a Descobrir”, a educação do século XXI deverá ser pautada em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais considerações sugerem que as instituições busquem métodos que promovam não somente o conhecimento, mas aptidões de relacionamento ético, humano e político, que são a essência da cidadania e da educação permanente.

4. Competências profissionais

Do mesmo modo que a educação pode se pautar em quatro pilares, o mundo do trabalho pode se pautar em três: conhecimento, habilidade e atitude, o que, no meio empresarial, é conhecido pela sigla CHA, que os gestores utilizam para ilustrar perfis profissionais ideais. Nesse contexto, o Conhecimento é o saber técnico, a Habilidade é o saber fazer e a Atitude diz respeito ao querer fazer e executar bem-feito.

Para Resende (2000), o conceito de competência é a transformação de um conjunto de características, como sapiência, experiências, aptidões, interesse, entre outros, de acordo com os requisitos necessários para determinado trabalho, em resultados e soluções. Dados apresentados por Schwan e Paula (2010), de uma pesquisa feita com *chefs* de cozinha em São Paulo, divulgada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), listaram as principais competências para esse cargo. Devido às atividades laborais correlacionadas, pode-se

depreendê-las também para profissionais técnicos da área de Alimentação, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Competências do profissional de Alimentação

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes e valores
<ul style="list-style-type: none"> - Executar e avaliar higiene, limpeza e conservação dos alimentos. - Saber a missão e os objetivos da empresa. - Entender as tarefas a serem desempenhadas por todos os colaboradores da cozinha. - Acompanhar a oferta dos ingredientes de acordo com o mercado. - Conhecer o perfil do cliente do estabelecimento, bem como o custo e valor final dos pratos, buscando maior lucratividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter criatividade na elaboração de novos pratos. - Saber orientar as atividades a serem desenvolvidas. - Planejar o cardápio de acordo com o público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Humildade. - Respeito a clientes e funcionários. - Motivação própria e da equipe. - Iniciativa na solução dos problemas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

5. Resultados e discussão

O questionário usado para basear as discussões desta pesquisa pautou-se nos três pilares da competência – CHA. Iniciou-se com a identificação dos respondentes quanto a idade e gênero. Em seguida, os participantes receberam questões sobre a satisfação com: modalidade de ensino, metodologias utilizadas nas aulas em laboratório de cozinha e sala de aula, modos de avaliação e autonomia nos estudos. Constatou-se que 27 participantes eram do gênero feminino e quatro do masculino. Segundo dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), a predominância das mulheres nos cursos profissionalizantes é uma realidade em todo o Brasil, em quase todas as idades, excluindo-se apenas a faixa com mais de 60 anos. A maior diferença, em cerca de 60,7% de matrículas femininas, está na faixa de 40 a 49 anos. Esses cursos estão distribuídos entre as modalidades de formação inicial, qualificação

profissional e cursos técnicos. Em se tratando de cursos de Nutrição e Dietética, a predominância de mulheres é ainda maior, talvez pela herança da origem do curso, feito para formar educadoras domésticas, reconhecidamente uma profissão feminina à época de sua criação em 1933 (TORRES, 2009). A seguir, a Tabela 1 apresenta as idades dos respondentes da pesquisa. A análise dos dados demonstra que nesse grupo, 22,9% dos alunos estão com idades acima de 26 anos.

Tabela 1 - Idade dos matriculados nos cursos de Educação Profissional em Alimentação, 2019

Idade	26 ou menos	27 a 34 anos	35 a 44 anos	45 ou mais
	77,1%	10,2%	9,4%	3,9%

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Em se tratando de cursos de Nutrição e Dietética, a predominância de mulheres é ainda maior

A partir dos dados acerca do interesse desses alunos em continuar estudando no nível técnico, elaborou-se a Tabela 2, a seguir. A escolha por fazer mais um curso técnico, e não um de nível superior, pode se dar por diferentes motivos. Custos com a mensalidade, deslocamento e materiais são fatores importantes, visto que cursar uma faculdade pode ficar bem mais caro. Outros fatores, como a longa duração, maior complexidade dos estudos, além da obrigatoriedade de entregar um trabalho de conclusão de curso, também podem desencorajar alguns, devido a uma carência de estudos ou de preparação prévia específica.

Tabela 2 - Interesse dos alunos em manter-se no nível médio técnico na mesma área, 2019

Deseja fazer outro curso técnico na área de alimentação e serviços?	Sim	Não
	13	18

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

De acordo com Rubim e Rejowski (2013), o interesse pela gastronomia como profissão e carreira surge com a valorização dessa área e com o aumento de restaurantes de alta gastronomia instalados no Brasil e no mundo, o que levou a uma intensificação na busca pela formação de uma mão de obra especializada. Além dos restaurantes, outros locais de trabalho, como hospitais, escolas e indústrias de alimentos, geraram 13 mil postos de trabalho formais em 2018, o que tornou a alimentação o maior setor empregador do país, segundo a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos (ABIA).

Os cursos de nível técnico atendem a boa parte dessa demanda, por serem mais práticos e rápidos, com carga horária na faixa de 800 a 1,2 mil horas, oferecidas de forma concomitante ao ensino médio, integrado, ou subsequente ao mesmo,

conforme definições estabelecidas pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) divide os cursos ligados ao setor de alimentação em três eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Turismo, Hospitalidade e Lazer; e Produção Alimentícia. Apresenta, ademais, possibilidades de formação continuada com um itinerário formativo configurando uma trajetória profissional consistente. Também conhecidos como pós-técnicos, tais cursos são destinados aos alunos formados em cursos técnicos com no mínimo 25% da carga horária do curso técnico correspondente, e devem oferecer o aprendizado de novas competências para a especialização em determinado segmento. Para o egresso de Nutrição e Dietética, os cursos autorizados são as especializações técnicas em Gastronomia Hospitalar ou em Alimentação Ortomolecular. Para o técnico em cozinha, as especializações técnicas são Cozinha Mediterrânea, Oriental, Regional ou Brasileira (BRASIL, 2014a). Os cursos técnicos voltados diretamente para a área da Alimentação encontram-se no Quadro 2, a seguir, divididos de acordo com o CNCT:

Quadro 2 - Levantamento de cursos técnicos na área de Alimentação, 2019

Ambiente e Saúde	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Produção Alimentícia
Técnico em Nutrição e Dietética	Técnico em Cozinha	Técnico em Alimentos
	Técnico em Eventos	Técnico em Agroindústria
	Técnico em Restaurante e Bar	Técnico em Apicultura
		Técnico em Cervejaria
		Técnico em Confeitaria
		Técnico em Panificação
		Técnico em Processamento de Pescado
		Técnico em Viticultura e Enologia

Fonte: Brasil (2014a).

6. Técnico em Nutrição e Dietética

Em 1911, devido ao desenvolvimento industrial, criaram-se as primeiras escolas profissionais oficiais, localizadas no bairro do Brás, no município de São Paulo. Elas eram separadas por sexo. A Escola Profissional Masculina era destinada às artes industriais, como ferreiro, fundidor, tecelão, entre outros. Já a Escola Profissional Feminina tinha o foco em prendas manuais, como rendas e bordados, confecções de roupas, pintura, desenho profissional e, de acordo com a Lei Federal n. 1.214, de 24 de outubro 1910, e o Decreto Estadual n. 2118-b, de 28 de setembro 1911, um dos assuntos tratados dentro desses cursos era a saúde da comunidade. Com o

Decreto n. 5884, de 21 de abril de 1933, houve a implantação do Código de Educação do Estado de São Paulo e, com ele, algumas reformas foram efetuadas, como a criação do curso de Educação Doméstica, que tratava de assuntos como culinária e puericultura³. O curso ainda contava com uma especialização, o Curso de Aperfeiçoamento para Formação de Mestras de Economia Doméstica, que formava as futuras professoras da área.

Atualmente, o Técnico em Nutrição e Dietética possui 1.200 horas e está inserido no eixo tecnológico de Ambiente e Saúde

Em 1939, dois movimentos importantes ocorriam no Brasil. Havia a premência de uma base profissional para o crescimento da industrialização nacional e a necessidade de pessoas para colaborar na Campanha de Racionalização da Nutrição Popular, por causa do desabastecimento de alimentos causado pela 2ª Guerra Mundial. Esses movimentos levaram à inovação do curso de Educação Doméstica, que viu inseridos em seu currículo assuntos dietéticos. Os cursos se transformaram em Educação Doméstica e Dietética para Donas de Casa e Curso de Formação de Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares de Alimentação. Os cursos duravam dois anos e abrangiam as disciplinas de puericultura, dietética, contabilidade e culinária, cujas aulas eram realizadas em refeitórios escolares. As alunas poderiam trabalhar como auxiliares técnicas, na direção de lactários e cozinhas de distribuição de alimentos e também como docentes das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo. Em 1953, com a reformulação dos cursos, houve a transformação da Formação de Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares de Alimentação em Curso de Formação de Dietistas.

Em 1961, no estado de São Paulo, foi promulgada a Lei n. 6.052/61, que modificou o sistema de ensino, criando duas categorias de técnicos de nível médio, o Industrial e o de Economia Doméstica, originando dois cursos técnicos: Economia Doméstica e Artes Aplicadas; e Dietética. Esses cursos continham em seu currículo disciplinas de cultura técnica e geral, já demonstrando a necessidade de uma formação politécnica. Em 1971, foi instituído, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Em 1974, o curso foi integrado ao ensino médio, e incluiu disciplinas de núcleo comum, formação especial e estágio de 720 horas. Os formados passaram então a se inscrever nos Conselhos Regionais de Nutricionistas (CRNs), decisão que veio a ser revogada, em 1990, pelo Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), com a argumentação de que a profissão não era regulamentada pelo Ministério do Trabalho. Então, em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação lançou a Resolução CNE/CEB n. 4/99, pela qual a habilitação do Técnico em Nutrição e Dietética passou a ser parte da área profissional da Saúde, subárea Nutrição e Dietética, regulamentando a profissão e voltando a obrigatoriedade de inscrição no CRN.

Atualmente, o Técnico em Nutrição e Dietética possui 1.200 horas e está inserido no eixo tecnológico de Ambiente e Saúde, com a possibilidade de certificação intermediária de Atendente de Nutrição e Lactarista (BRASIL, 2014a). O profissional é

chamado técnico em nutrição e dietética e só é permitido o exercício da profissão sob a supervisão de um nutricionista (habilitado com diploma de nível superior). Sua atuação profissional abrange estabelecimentos de alimentação coletiva, como restaurantes industriais e comerciais, padarias, hotéis, creches e escolas, hospitais e indústrias de alimentos.

7. Técnico em Cozinha

No Brasil, o primeiro curso oferecido para a formação profissional de cozinheiros foi criado em 1963, pelo Senac. O curso se chamava Básico de Cozinha e foi o precursor do técnico de 800 horas de carga horária criado em 2008. O Básico de Cozinha acontecia no Hotel-escola Águas de São Pedro e consistia em aulas totalmente práticas, nas quais os alunos aprendiam fazendo, em um restaurante em pleno funcionamento. O ensino era focado apenas no trabalho manual para se produzir o alimento. Com a evolução das tecnologias em educação e a crescente demanda no mercado de alimentação fora do lar, no entanto, o trabalho na cozinha passou a exigir saberes complexos para o profissional ser considerado competente em sua ocupação. Agora, o técnico em cozinha deve resolver problemas não só rotineiros, mas inusitados em seu campo de atuação (BRASIL, 1996). Esse profissional precisa tomar diversas decisões em seu fazer diário, desde o planejamento das ações, que podem mudar de acordo com a demanda de clientes, ao delicado senso de estética dos alimentos servidos.

Muito além de um repetidor de tarefas, esse indivíduo deve ser preparado para assumir uma postura autônoma, com segurança e sem prejuízos ao seu empregador. Atendendo a essa demanda, surge o Curso Técnico em Cozinha, com conteúdos e situações de aprendizagem que incluem, além de aulas relacionadas com a prática das cozinhas, aulas de empreendedorismo e gestão mediante experimentações em laboratório, com simulações de diferentes operações, visitas técnicas, estudo de casos, organização de eventos, exposição de trabalhos e criação de produtos (SENAC, 2019). A Tabela 4 foi elaborada com base em dados sobre a intenção desses alunos para participar de mais cursos no nível técnico, porém em outras áreas de atuação.

Tabela 4 - Pretensão de seguir no nível técnico, porém em outras áreas, 2019

Deseja fazer curso técnico em outra área?	Sim	Não
	13	18

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Os dados demonstram que 41,9% dos respondentes disseram ter pretensão de fazer outro curso técnico em outra área. Isso denota uma satisfação com a modalidade técnica em termos educacionais. Além disso, alguns cursos de outras áreas podem trazer complementação à formação, com outras possibilidades de atuação,

como cursar Administração de Empresas e trabalhar com gestão em negócio de alimentação ou, ainda, empreender. Também seria possível cursar Fotografia ou Publicidade e trabalhar com *food design*⁴, ou fazer o técnico em edificações e trabalhar com construção de cozinhas, entre outros exemplos. A seguir, na Tabela 5, é possível observar a proporção dos alunos que almejam cursar graduação na área de Alimentação.

Tabela 5 - Pretensão de seguir os estudos em nível superior na mesma área, 2019

Pretende cursar faculdade na área de Alimentação?	Sim	Não
	23	8

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Tabela 6 - Motivo pelo qual escolheu o curso, 2019

Por que escolheu fazer esse curso?	Quero trabalhar na área	Já trabalho na área e quero me aprimorar	Para agregar mais conhecimento/ <i>hobby</i>	Abrir um negócio de alimentação
	12	11	0	8

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Os dados apontam que o interesse pelo curso na área de alimentação não se constitui em mero *hobby* ou motivação momentânea, e sim em explícitos objetivos de desenvolvimento profissional. Desses alunos, 38,7% têm a intenção de conseguir trabalho a partir da formação e 35,4% já trabalham na área e estão buscando aprimoramento. Segundo o estudo Educação Profissional no Brasil (BOAVENTURA, 2017), baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), tanto os estudantes que já trabalham na área quanto os que querem ingressar têm aumento real de 18% em média na sua renda, se tiverem a educação profissional, em relação a pessoas que apenas concluíram o ensino médio. Para os que querem entrar na área, os números também são positivos: 74% dos egressos já saem empregados do curso e não ficam mais de dois meses sem recolocação no mercado, contra sete a nove meses de espera para quem não fez curso na área. Outro dado que chama atenção é que 25,8% dos alunos têm intenção de empreender em um negócio próprio, o que mostra a necessidade de mais aulas de empreendedorismo e gestão de cozinha para satisfazer às necessidades de 25% do público adulto do curso.

Conforme dados da Tabela 7, a pesquisa recolheu informações sobre a autonomia em relação aos estudos. O intuito dessa pergunta foi saber o quanto os alunos se interessavam pelo aprendizado, fora da sala de aula, e em atividades independentes daquelas programadas pelos professores. Segundo Melo e Urbanetz (2012), a aprendizagem efetiva se traduz no momento em que o aprendiz se mobiliza para outras atividades autônomas.

Tabela 7 - Autonomia do aluno, questionado sobre seu estudo fora do horário de aula, 2019

Você pesquisa sobre os assuntos fora da aula?	Sim, sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
	18	11	2	0

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

A curiosidade, de acordo com Freire (1996), leva à indagação, à procura de esclarecimentos, serve como sinal de alerta para atenção, ou qualquer que seja o motivo, sendo fundamental para a (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais. A autonomia necessária para que um profissional possa atuar com eficácia na busca de soluções para as questões práticas da vida cotidiana deve ser potencializada pela pesquisa, que deve ser intrínseca ao ensino. Dessa forma, a construção da autonomia intelectual deve ser tratada como um princípio pedagógico e precisa estar presente em toda a trajetória escolar do indivíduo, para que sejam incorporadas informações tanto escolares quanto de senso comum, gerando curiosidade e inquietude na busca dos saberes (MOURA, 2004). Para Freire (1996), é importante que professores e alunos se assumam “epistemologicamente curiosos”. Devem-se estimular perguntas, em lugar da passividade em que se recebem as respostas das perguntas que não foram feitas. Uma relação dialógica, que não nega a validade dos momentos narrativos, porém, mantém-se aberta e indagadora. A verdadeira aprendizagem consiste em tornar os educandos reais sujeitos da construção de saberes ao lado de seus educadores, que também fazem parte desse processo de aprender. O ensinar, aprender e pesquisar, consiste em dois momentos importantes, quando se ensina e se aprende conteúdos existentes e a produção de conhecimentos com conteúdos ainda não existentes (FREIRE, 1996). Nesse aspecto, é preciso fortalecer a relação ensino-pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de investigar e interpretar para a edificação da autonomia intelectual do sujeito perante o trabalho e diante de questões políticas e sociais.

Além do interesse pelo tema, Bransford, Brown e Cocking (2007) salientam que novas compreensões na ciência da aprendizagem destacam a importância da metacognição, termo que se refere à capacidade de um indivíduo autoavaliar seu desempenho, identificando seu nível de compreensão em diversas tarefas, para saber se entendeu ou precisa de mais e melhores informações. Práticas em sala de aula com abordagem metacognitiva podem estimular esse aluno com estratégias simples, como reflexão sobre o que está funcionando e o que poderia melhorar. A Tabela 8 reúne dados sobre as fontes de pesquisa que os participantes da pesquisa costumam utilizar.

Tabela 8 - Fontes de pesquisa utilizadas para estudo, 2019

Que fontes você utiliza para pesquisa?	Google	YouTube	Livros	Revistas	Outras - qual?
	21	6	4	0	

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

A habilidade de reconhecer uma fonte confiável pode e deve ser trabalhada em sala de aula

A prevalência do uso de enciclopédias, vídeos, livros e outras fontes impressas se modificou com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), e a pesquisa por meio da internet tornou-se amplamente utilizada. Apesar da facilidade, qualquer pessoa tem acesso não só à consulta, mas também à divulgação de informações, gerando alguma incerteza quanto à credibilidade dos conteúdos apresentados. A habilidade de reconhecer uma fonte confiável pode e deve ser trabalhada em sala de aula como uma competência a ser levada para a vida toda. Essa habilidade é conhecida como “competência em informação”, na qual o indivíduo aprende a procurar de forma correta, selecionar as fontes e avaliar as informações, além de reconhecer as fontes de referência.

Segundo Gasque (2013), a habilidade de realizar buscas assertivas na internet, selecionar e interpretar a informação, com tantas fontes disponíveis, é tão necessária quanto a alfabetização e será, em futuro próximo, requisito para a inclusão social. Um dado aparente na Tabela 8 explicita a baixa procura por livros (4), apesar de a escola onde foi realizada a pesquisa dispor de biblioteca com centenas de livros impressos à disposição dos alunos, além de revistas especializadas na área e jornais com acesso grátis e irrestrito, no acervo para consulta.

As Tabelas 9 e 10 se referem às metodologias de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas tanto em sala quanto em laboratório de práticas. Em ambas, o número de alunos que prefere dinâmicas diferenciadas é significativamente superior às demais, o que remete ao histórico embate entre a escola dita tradicional e a escola nova.

Tabela 9 - Preferências quanto às metodologias teóricas usadas em sala de aula, 2019

Como você gosta que sejam ministradas as aulas em sala?	Pesquisa em grupo	Aula expositiva com slides	Dinâmicas diferentes, como desenhar ou debater sobre um assunto
	4	7	20

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Tabela 10 - Preferências em metodologias utilizadas em laboratório de cozinha, 2019

Gosta de variar as dinâmicas das aulas (situações de aprendizagem)?	Não. Não vejo necessidade dessa variação.	Não. Gostaria de reproduzir todas as receitas em todas as aulas.	Sim. Gosto de todas as variáveis.	Sim. Mas não gosto de todas as dinâmicas.
	5	2	18	6

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

A escola tradicional é bem ilustrada por Herbart (2003), que desenvolveu cinco passos didáticos que estão de acordo com o método científico-indutivo, que parte do princípio da aquisição de conhecimentos. Esses passos consistem basicamente em: I) preparação: o professor prepara sua aula; II) apresentação: exposição dos conteúdos; III) assimilação: o aluno faz a relação com o que já sabia e os novos conteúdos; IV) generalização: o aluno pode abstrair, chegando a conceitos gerais; V) aplicação: por meio de exercícios em que os alunos mostram o que aprenderam.

Ao contrário, Dewey (1971), propagador da escola nova, coloca mais importância nos meios de aprender do que nos conteúdos e formas de ensino. A escola ideal seria equipada com laboratórios e outros espaços, como palco para atividades que reproduzem as situações de vida e estimulam a progressão do interesse no aprendizado. Assim a escola se concretizaria como continuidade da vida em comunidade, trazendo uma aprendizagem real. Em conformidade com essas concepções estão as metodologias ativas, com as quais o aluno é protagonista de seu aprendizado e o educador, um mediador que promove uma aproximação com a realidade por meio da criação de ambientes para estimular a ação dos educandos. O docente passa a ser um parceiro na construção do conhecimento, ensinando e aprendendo com seus alunos. Nesse cenário, o professor deve aprender a aprender, assumindo o papel de um sujeito crítico-reflexivo e sendo consciente de seu papel educacional e social.

Os adultos têm a particularidade de possuírem uma aprendizagem autodirecionada, ou seja, ao contrário das crianças, têm a responsabilidade de determinar sobre quais conteúdos devem aprender. Possuem autonomia, que favorece a autoconstrução de conhecimentos tendo como referência suas crenças e valores (GRINSPUN, 1999). Barros (2018) adverte que o indivíduo experiente tende a se fechar, ficando “míope” e dificultando a aprendizagem. Sempre deve haver um pressuposto na educação de adultos, a coerência das atividades e conteúdos, porque se o discente não vê sentido, não questiona nem o exposto nem o propósito desse aprendizado, não há transformação da informação em conhecimento.

Pinheiro e Gonçalves (1997) defendem que a aprendizagem se relaciona com diversos fenômenos, entre eles: personalidade, motivação, fatores sociais e culturais, porém acrescenta que o docente é o responsável por selecionar situações necessárias e criar condições favoráveis à efetivação da aprendizagem. Diversas estratégias de ensino-aprendizagem já conhecidas podem auxiliar os docentes, por meio de atividades que favorecem os alunos com uma aprendizagem ativa e mediada por tecnologias digitais, inclusive. Em metodologias como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, o trabalho é interdisciplinar, combinando elementos teóricos e práticos, além de provocar o comprometimento do aluno com o desenvolvimento coletivo do grupo, posto que o trabalho é sempre feito em equipe (BECK, 2017). Outras atividades, como a construção de mapa conceitual, discussão de casos e jogos são alguns dos exemplos de estratégias. Os alunos devem levantar hipóteses, duvidar e questionar, bem como solucionar problemas para ter sua aprendizagem efetiva.

8. Formação dos professores

Os perfis e exigências do professor de EPT vêm mudando ao longo dos anos. Já não é mais suficiente o mestre da oficina-escola, instrutor recrutado nas empresas em que o pré-requisito era o saber fazer. Nesse antigo padrão, aos educandos era imposta a aplicação de etapas metódicas e os educadores eram como espelhos que os alunos deviam adotar como referência, replicando suas ações. Esses mestres apresentavam não somente uma carência de conhecimentos pedagógicos, mas da própria teoria do que ensinavam. Hoje em dia, o perfil do docente de EPT para formar trabalhadores requeridos pela dinâmica tecnológica que rege o mundo do trabalho exige a capacidade de desenvolver situações de aprendizagem criativas e independentes, assim como a habilidade de construir a autonomia intelectual dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (OLIVEIRA, 2003).

O professor assume uma postura crítica-reflexiva orientada pela responsabilidade social

A complexidade dessa modalidade educacional e as demandas profissionais diversas exigem trabalhar muitas formas de transposição didática dos conteúdos, considerando também dimensões econômicas e culturais. As atividades devem se aproximar o máximo possível de situações reais e deve-se considerar trabalhar em dois estágios, um na perspectiva do saber técnico transmitido pelo docente e outro dedicado ao aprimoramento do saber técnico aprendido. Nessa interação, o professor assume uma postura crítico-reflexiva orientada pela responsabilidade social, mediando o processo ensino-aprendizagem com uma atitude problematizadora, sem perder sua autoridade ou sua responsabilidade quanto à sua competência técnica (FREIRE, 1996).

Segundo Tébar (2011), as ações do docente devem possibilitar todas as formas de inteligência, potencializando o aluno de acordo com suas capacidades. Tal discussão remete à importância da formação continuada dos professores, cujo propósito deve ser centrado em políticas públicas, particularmente as educacionais e de trabalho, para que possam atingir seu objetivo macro, que é contribuir para a superação do modelo socioeconômico vigente, para que seja possível privilegiar o trabalhador com o ambiente em que vive e suas relações, e não apenas o mercado de trabalho e a economia.

Para a realidade dos cursos técnicos, contudo, esse é um fator crítico, pois a grande maioria dos docentes é composta por profissionais atuantes no mercado, em áreas diversas, sem qualquer formação na área educacional. A omissão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) ilustra o pequeno destaque conferido à regulamentação da docência na educação profissional, fazendo que essa formação pedagógica orientada a profissionais de nível superior seja resumida principalmente a treinamentos e documentos disponibilizados pelas próprias instituições de ensino.

9. Metodologias em laboratório

Em se tratando especificamente de aulas em laboratório de cozinha, a estratégia de ensino-aprendizagem mais comum utilizada há anos para as produções culinárias é a divisão da turma em grupos, geralmente de quatro integrantes, para os quais o professor faz uma demonstração, a qual, posteriormente, os alunos replicam. Mas com a evolução da reflexão sobre o ato pedagógico na educação profissional, docentes e alunos passaram a criar e utilizar outras possibilidades, por exemplo a execução e a observação cruzadas, cujo método consiste em os grupos A e C, ao mesmo tempo, prepararem suas receitas enquanto os grupos B e D observam. A seguir, os grupos B e D, concomitantemente, preparam outras duas receitas, e os grupos A e C observam. Nesse método, os alunos estudam previamente as preparações, pois eles devem apresentar explicando o passo a passo para os outros grupos. O docente surge como um mediador e esclarecedor de eventuais dúvidas, apenas complementando as informações passadas pelos próprios alunos. Por meio dessa dinâmica de interação, podem ser trabalhados aspectos como: autonomia na pesquisa, comunicação, organização do trabalho e gerenciamento do tempo, responsabilidade perante os colegas, entre tantos outros. Uma segunda situação que pode ser utilizada com frequência é a execução concomitante com *mise en place*⁵ cruzado: cada um dos quatro grupos (A, B, C e D) realiza o *mise en place* da preparação de outro grupo. Nessa dinâmica, assume-se uma responsabilidade por outra equipe, praticando aspectos como trabalho colaborativo, organização, procedimentos de higiene, além de empregar criteriosamente as técnicas de pré-preparo dos alimentos.

As novas tecnologias e o ensino a distância também podem ser importantes aliados desses treinamentos e da prática diária no trabalho dos professores, ampliando as possibilidades de espaços de aprendizagem e de formação continuada. Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), com muitas opções de tecnologia interativa é mais fácil criar ambientes nos quais os alunos irão aprender fazendo, trabalhando com ferramentas semelhantes às usadas em espaços não escolares, para transferirem o que aprenderam para fora da escola, ajudando os estudantes e professores a desenvolverem as competências necessárias para o século XXI.

10. Avaliação

A questão na Tabela 11 tratou da preferência dos respondentes acerca de provas somativas ou formativas. Do total, 77,4% dos entrevistados preferem a formativa, que, nesses cursos de cozinha em particular, devem avaliar, além dos conteúdos, habilidades e atitudes fundamentais para um bom profissional.

Tabela 11 - Preferência sobre a avaliação dos alunos, 2019

Como prefere ser avaliado pelos professores?	Prefiro prova	Gosto de avaliação em que o professor observa diariamente aspectos como atitudes e valores	Gosto de avaliação por projetos/trabalhos	Outra forma. Qual?
	2	24	5	0

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Os modelos tradicionais de educação utilizam formatos para o processo avaliativo que geram pouca integração com a aprendizagem significativa. Primeiro, ensina-se o conteúdo, depois, ao final, faz-se a avaliação, mensurando-se os resultados para saber se esse aluno está apto ou não para suas funções. Esse método, porém, tem sido superado por novas concepções de educação, em que a avaliação se baseia em oportunidades para o *feedback* e recuperação da aprendizagem, sendo compatível com os objetivos de aprendizagem do aluno (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Para Haydt (2008), há três tipos principais de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa. A somativa é aquela em que se medem os conteúdos aprendidos pelos alunos e pode se dar por meio de provas ao final do curso, por exemplo. A avaliação formativa é realizada continuamente, por meio de observações e interações em sala de aula, que podem ocorrer na forma de *feedbacks* formais, com hora marcada, ou informais, durante as atividades. Pode ser individual ou coletiva, dentro dos grupos de trabalho ou com toda a turma. Já a avaliação diagnóstica é aquela que ocorre antes do início das atividades de ensino e é utilizada para identificar os pré-requisitos de aprendizagem e as experiências dos estudantes (HAYDT, 2008).

Na realidade dos pesquisados, o docente pratica a avaliação durante a execução das atividades pautado na observação do desempenho do aluno, que se baseia em um grupo de indicadores contidos nos documentos educacionais que sinalizam o fazer esperado para alcançar o desenvolvimento da competência. A escola apresenta em detalhes esse documento, que é público, nos primeiros dias de aula, para que os estudantes assumam a autonomia sobre seus estudos e tenham total conhecimento do que deles é esperado. A avaliação se dá de modo permanente. O docente deve intervir de forma imediata se perceber dificuldades do aluno em trabalhar de acordo com os indicadores apontados. Deve fornecer *feedbacks* e tudo deve ser registrado diariamente no sistema de diário de classe. O desafio, nesse caso, é avaliar competências.

Segundo Santos (2010), a avaliação por competências não pode fragmentar as três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes, criando situações específicas para avaliá-las. As situações de aprendizagem não mais devem ser divididas entre teoria e prática, e sim norteadas pelo conceito de metodologia ativa, para que o aluno tenha uma participação crítica e criativa, e o docente, por meio de monitoramento contínuo, maneje o avanço da aprendizagem.

10.1. Estratégias para avaliação de competências

Algumas estratégias de avaliação produzem estímulo à prática dos docentes. Um dos exemplos é a prova operatória, que sugere a solução de um problema por meio de levantamento de hipóteses, conflitos de ideias e utilização de conceitos estudados, de forma que se exige muito mais que a simples transcrição de informações, como seria em uma prova tradicional. Outra sugestão são as provas situacionais ou exames práticos, que consistem em simulações pelas quais o aluno deve demonstrar, na prática, uma determinada ação da competência de acordo com uma situação real. O estudo de caso é outra atividade na qual os alunos se deparam com casos reais que os desafiem a encontrar uma solução envolvendo tanto o contexto pessoal quanto o profissional, resolvendo problemas complexos, que devem trazer em suas soluções os impactos tanto ambientais quanto para a convivência da comunidade onde vivem. Já o diário de bordo consiste em anotações diárias para a sistematização da aprendizagem, com textos informais nos quais os alunos expõem suas facilidades e dificuldades, levando-os à reflexão e à análise de sua evolução nos estudos (SANTOS, 2010).

Além dos conteúdos e habilidades, outras observações são de extrema importância em cursos de Alimentação, pois, com a manipulação de alimentos, surge a responsabilidade pela saúde dos comensais. Aspectos como atenção à limpeza em geral, asseio e higiene são observados diariamente, inclusive o uso do uniforme, que deve estar completo, limpo e passado. Outras observações específicas quanto aos aspectos da avaliação são a colaboração com a equipe nas produções e na organização do laboratório, a assiduidade, organização, agilidade no *mise en place* e criatividade na entrega das produções.

11. Considerações finais

Apesar da diferença de idade, que implica formação e experiência anteriores a serem consideradas, os alunos da faixa etária entre 27 e 65 anos estão, de forma geral, alinhados com as novas práticas na educação, o que sugere aos docentes a inclusão, em seus planejamentos de ensino, de metodologias que estimulem a crítica, a reflexão e a ação desses estudantes durante o processo de construção da aprendizagem de forma significativa.

O planejamento coletivo entre os docentes da Alimentação e de outras áreas pode trazer um conhecimento mais amplo, originando mais possibilidades de atuação profissional. Aulas diferenciadas na cozinha também saem à frente na preferência em relação às aulas convencionais, nas quais os alunos são meros reprodutores de receitas. Tal observação sugere maior atenção do corpo docente quanto à preparação pedagógica, trazendo simulações de diferentes operações, e também ao uso de novas tecnologias e inovação no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista investimentos futuros, pode-se considerar prioridade a pesquisa em bibliotecas eletrônicas, visto que um número baixo de alunos recorre aos meios impressos.

De toda forma, deve haver instruções costumeiras quanto à importância da busca por fontes fidedignas para o desenvolvimento do senso crítico e de um sólido repertório de cultura e informação.

Entre os respondentes, há um número significativo de estudantes que deseja seguir com o nível técnico e com outros estudos na área, sugerindo às instituições de ensino um itinerário formativo mais prolongado, com a inclusão de cursos de especialização técnica (pós-técnico). Tal postura institucional pode levar a um fortalecimento do vínculo com esses estudantes e lhes oferecer uma formação mais completa, visto que a oferta desses cursos é ainda muito limitada no Brasil.

Enfim, para que a transformação social oriunda desses cursos técnicos ocorra, as estruturas devem ser pautadas, também, na individualização, levando em consideração a diversidade dos alunos em sala de aula, com o levantamento de suas reais expectativas e experiências de vida, para que esses indivíduos alcancem o máximo de sua capacidade e assim consigam inserção profissional e evolução em suas trajetórias de trabalho e de vida em sociedade.

Notas

¹Andragogia é a arte e ciência de orientar adultos a aprender.

² A amostra de conveniência, por definição, é não probabilística, já que os elementos são selecionados por estarem mais disponíveis dentro do intervalo de tempo definido para a pesquisa.

³ Ciência que reúne os conhecimentos e técnicas para o cuidado de crianças e adolescentes de todas as idades.

⁴ *Food design*: arte de tornar um alimento atraente para a produção de imagens.

⁵ *Mise en place*: termo de origem francesa, comumente usado em cozinhas profissionais que significa, em sentido literal, “pôr no lugar”. Refere-se à preparação anterior às produções dos pratos.

Referências

BARROS. Rosanna. Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173244.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BECK. Caio. Aprendizagem baseada em problemas. **Andragogia Brasil**, 2017. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/aprendizagem-baseada-em-problemas>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BOAVENTURA, Helayne. **Curso técnico aumenta renda do trabalhador em 18%, em média.** [S. l.]: Agência CNI de Notícias, 2017. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/curso-tecnico-aumenta-renda-do-trabalhador-em-18-em-media/>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING Rodney R. (org.). **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 11 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 15 out. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 01 set. 2019.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceitos, características e desafios **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 5-9, ago, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GRINSPUN, Mirian Paura Zippin. **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HEMÉRITAS, A. B.; MAIA, L. C. Z. **Reflexos da reforma da educação profissional nas escolas técnicas de São Paulo**. Campinas: Komedi, 2005.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: educação e qualificação profissional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INEP. **Microdados: censo escolar 2017**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INEP. **Censo escolar 2017**. Brasília, DF: INEP, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INEP. **Censo escolar 2019**. Brasília, DF: INEP, [2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 25 jan. 2021.

KNOWLES, Malcom S. **The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy**. New York: Association Press, 1970.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MOURA, Dante Henrique. A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TURISMO, HOSPITALIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1., 2004, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN: CEFET-RN, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PINHEIRO, Beatriz; GONÇALVES, Maria Helena. **O processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 1997.

RESENDE, Enio. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RUBIM, Rebeca Elster.; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Turismo - Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 15, n. 2, p. 166-184, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://each.usp.br/turismo/publicacoesdeturismo/ref.php?id=29469>. Acesso em: 12 ago.2019.

SANTOS, Jurandir. **Educação profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SCHWAN, Thaina Pacheco; PAULA, Nilma Morcef de. Novas Profissões Novos Desafios: Estudo das Competências do Chef de Cozinha. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Maringá: ANPAD, 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/gpr1602.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SENAC. Departamento Regional de São Paulo. **Plano de curso**: habilitação técnica de nível médio em cozinha. São Paulo: Senac São Paulo, 2019. Disponível em: http://sisnormas.sp.senac.br/jsp/documentviewer.jsp?cid=13&mid=1&id=61661&ver=1&ln=pt_BR&attrid=9&pos=1. Acesso em: 11 ago. 2019.

SENAC. Departamento Regional de São Paulo. **Plano de curso**: habilitação profissional técnica de nível médio em nutrição e dietética. São Paulo: Senac São Paulo, 2019a. Disponível em: http://sisnormas.sp.senac.br/jsp/documentviewer.jsp?cid=13&mid=1&id=48742&ver=1&ln=pt_BR&attrid=9&pos=1. Acesso em: 11 ago. 2019.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

TORRES, Raquel. Muitas possibilidades, mas atuação limitada. **Revista Poli: Saúde, educação, trabalho**, Rio de Janeiro, ano I, n. 6, p. 20-23 jul./ago. 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_6.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.