



**PROFESSORES DE CURSOS DE GASTRONOMIA E SUA INTERLOCUÇÃO COM
AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

**TEACHERS OF COURSES IN GASTRONOMY AND THEIR INTERLOCUTION
WITH THE DIMENSIONES OF THE UNIVERSITY TEACHING**

**DOCENTES DE CURSOS DE GASTRONOMÍA Y SU INTERLOCUCIÓN CON LAS
DIMENSIONES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Amanda Oliveira Magalhães¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9863-5271>

Sílvia Adriane Tavares de Moura² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6218-0946>

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir as dimensões da prática docente no ensino superior tecnológico, como fundamentos da práxis educativa que se propõe emancipadora. Apoiamo-nos em teóricos críticos que ajudam a promover a compreensão e a consolidação das dimensões discutidas, na prática cotidiana da educação tecnológica. Entendemos que nos Institutos Federais, enquanto representantes da educação pública, o exercício da docência ocupa lugar central na formação dos sujeitos, sendo entendida como mediação pedagógica que atua diretamente na constituição de novas racionalidades da vida coletiva. Mediação que não é neutra, pelo contrário, é sempre ancorada, naquilo que aqui definimos como dimensões que ajudam a consolidar uma formação crítica, no nosso caso, do tecnólogo em Gastronomia.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária; dimensões da docência; formação de professores; Cursos tecnológicos.

ABSTRACT

The article aims to discuss the dimensions of teaching practice in technological higher education, as foundations of educational praxis that proposes to be emancipatory. We rely on critical theorists that help to promote the understanding and consolidation of the dimensions discussed in the daily practice of technological education. We understand that

¹ Pedagoga. Psicóloga. Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Goiás (2017). Especialista em Docência do Ensino Superior (FABEC). Especialista em Educação Profissional de Tecnológica (UniBF). Professora do Instituto Federal de Goiás. Curso de Gastronomia. Campus Goiânia. E-mail: amanda.magaia@gmail.com.br

² Pedagoga pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG-PPGE-FE). Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Arraias. E-mail: silviaadriane@uft.edu.br

in the Federal Institutes, as representatives of public education, the exercise of teaching occupies a central place in the formation of subjects, being understood as pedagogical mediation that acts directly in the constitution of new rationalities of collective life. Mediation that is not neutral, on the contrary, is always anchored, in what we define here as dimensions that help to consolidate a critical training, in our case, of the technologist in Gastronomy.

Keywords: University teaching; Dimensions of teaching; Teacher training; Technological Courses.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir las dimensiones de la práctica docente en la educación superior tecnológica, como fundamento de la praxis educativa que se propone ser emancipatoria. Nos apoyamos en teóricos críticos que ayuden a promover la comprensión y consolidación de las dimensiones discutidas, en la práctica cotidiana de la educación tecnológica. Entendemos que en los Institutos Federales, como representantes de la educación pública, el ejercicio de la docencia ocupa un lugar central en la formación de los sujetos, entendido como mediación pedagógica que actúa directamente en la constitución de nuevas racionalidades de vida colectiva. Una mediación que no es neutra, al contrario, está siempre anclada, en lo que aquí definimos como dimensiones que ayudan a consolidar una formación crítica, en nuestro caso, del tecnólogo en Gastronomía.

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria; Dimensiones de la enseñanza; Formación de profesores; Cursos Tecnológicos.

Data de submissão: 28/11/2022

Data de aceite: 31/12/2022

Introdução

Dando centralidade a preocupação com a formação de professores, a partir de resultados de pesquisas, tecemos algumas considerações sobre os professores da área da Gastronomia, como mostraram Magalhães; Magalhães; Del Bianco; Oliveira-Neto (2021), há uma grande lacuna relacionada a formação de professores e sua atuação nesses cursos superiores, o que se efetiva frente a total ausência de conteúdos pertinentes ao entendimento da docência universitária. Ausência que se efetiva nas propostas curriculares, as quais não apresentam disciplinas ligadas ao núcleo didático-pedagógico, o que, supostamente, sustentariam a formação de seus docentes.

Dando continuidade à pesquisa, buscamos identificar e compreender se eram efetivadas novas formas e dinâmicas formativas, no espaço da educação superior

em Gastronomia. Para tanto, estabelecemos um diálogo reflexivo com os docentes do curso, buscando adquirir mais informações sobre sua atuação e sobre o como lidam com a questão da docência numa área que não se ocupa da formação de seus professores. Sustentando essa problematização, o que deu origem a continuidade da pesquisa sobre a docência na área citada, nesse artigo aprofundamos análise sobre a questão da docência universitária. Portanto, trata-se da apresentação dos resultados de pesquisa, desenvolvida com abordagem qualitativa, com foco no estudo de casos que se ocupa de analisar as informações colhidas com professores de cursos de Gastronomia. Nosso objetivo foi identificar se/como pensam à docência, e se a colocam como importante viés da própria profissão.

Antecede a discussão entendermos as diretrizes da educação tecnológica e profissional a partir da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, N° 9394, de 1996, (BRASIL, 1996), que em seu Capítulo III, Art. 39, apresenta:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

A deliberação da LDB/1996 dá suporte aos cursos de educação profissional, e de certa forma justifica a ausência da formação didático-pedagógica nessa modalidade de ensino. No entanto, como

explica Magalhães et al (2021, p. 2), isso ocorre porque a própria legislação torna essa formação distante da preocupação com a docência, pois mostra que

[...] a particularidade da educação tecnológica brasileira, teve início com a Lei 4024/61, que impôs em seu Artigo 104, a flexibilidade curricular desse tipo de educação, mas apontava para a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação, além da criação de cursos experimentais. A demanda de crescimento da formação tecnológica se acirrou a partir dos anos de 1990, acompanhando a indústria automobilística, que exigiu a ampliação de cursos de curta duração, principalmente, nas áreas de engenharias operacionais, relacionadas as áreas da indústria.

Na citação, o que se destaca sobre a educação tecnológica é que ela pode e deve ser flexível, de curta duração, assumindo que sua existência é simplesmente para atender o mercado de trabalho atual. Isso apenas demonstra, como dialoga Peixoto (2020), que em função das atuais mudanças sócio políticas e econômica, ocorre uma inflexão significativa de supervalorização da formação tecnológica voltadas à prestação de serviços. Isso acentua a desvalorização do ensino, da produção autônoma de conhecimento, da função social da educação, e, sobretudo, distância e desvaloriza-se a necessidade de formação dos professores voltados à essa modalidade de formação.

No entanto, mesmo que a educação profissional e tecnológica mostre-se apenas preocupada com o processo de oferta e certificação profissional, assumindo-se um viés cada vez mais instrumental voltado a preparação especializada e técnica, conforme mostra sua legislação; nossas pesquisas mostram que os seus professores estão preocupados com uma formação humanizada e, na particularidade daqueles

que estão atuando nos cursos de Gastronomia, identifica-se a preocupação com a formação integral ou *bildung* (SANTOS, 1989).

Como ainda aponta Magalhães (2019), sustentamos que se faz necessário refletir sobre o como as raízes dos cursos tecnológicos, que estão alinhadas a uma “base instrumental, positivista, representando um saber-fazer quase acrítico e totalmente voltado ao mercado de trabalho” distancia-se de um fazer para o mundo do trabalho, o que envolveria repensar a formação em sua amplitude e seu envolvimento com a construção social (MAGALHÃES et al, 2021, p. 4). Essa ideia nos leva novamente à nossa problematização inicial – a docência universitária e ao como os professores pensam esse viés de sua própria profissão –, para defendermos as bases que sustentam nossas pesquisas - a dialética. Concordamos com Santos (2017, p. 109) quando traz a descrição de formação integral, como necessidade primária. Para o autor, essa “[...] não passa somente pela análise de técnicas e procedimentos pedagógicos, ou apenas pelo conhecimento como fonte do trabalho”, agrega também demandas que exigem das funções educativas que sejam conectadas à uma sociedade plural, ou seja, precisam atender às demandas do mercado, mas também as demandas humanizadoras que facilitem o convívio social. Isso diz muito sobre a concepção de docência que passamos a defender nesse artigo.

No que diz respeito aos cursos superiores de Gastronomia, a pesquisa já nos mostra que essa prática é bastante controversa, que às vezes os professores se mostram desmotivados, por estarem despreparados didaticamente para a função. Isso se agrava quando os estudantes percebem que seus professores tecnólogos não têm bem definida uma concepção de docência ou didática, e que por isso ficam presos a modelos pedagógicos tradicionais. Os dados das pesquisas mostram isso.

Esse aspecto nos exigiu pensar ações de intervenção com o objetivo de ajudar os professores, o que, no bojo da formação humanista, requer entender que em qualquer curso é necessário priorizar sua função social relacionada à formação cidadã. Ademais, a maioria dos profissionais que atuam como professores nos cursos tecnológicos, carregam o ônus e as responsabilidades de sua atuação. Nesse sentido, já entendemos que o nosso percurso será compreender, mas também intervir, para ajudar a promover um processo formativo dos professores apontando novas bases para uma docência que possibilite mudanças nos espaços formativos do campo da Gastronomia (MAGALHÃES et al, 2021, p. 4).

A pesquisa nos cursos tecnológicos de Gastronomia

Conforme especificaram Magalhães et al (2021), os cursos de Gastronomia sustentam movimentos curriculares particulares, voltados à uma proposta epistemológica que valoriza a perspectiva técnica e prática. Para exemplificar, os autores realizaram uma busca no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, a qual é oficialmente entendida como a base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e dos cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2014). A busca deu transparência à quantidade de cursos superiores em Tecnologia em Gastronomia, ofertados no Estado de Goiás, ainda mostrou que esses filiam-se a instituições públicas e privadas, ajudando a identificar o cenário que se destina à educação profissional e tecnológica no estado de Goiás.

Mediante arranjos institucionais, observamos ressignificações estruturais dos currículos e dos espaços formativos dos cursos de Gastronomia (MAGALHÃES et

al, 2021, p. 4). Como já citado, reproduz-se a normativa instituída pela LDB/1996, a qual garante a manutenção do curso numa perspectiva instrumental, além de inviabilizar a formação teórica sobre aspectos da docência. Vejamos onde se efetiva essa formação:

Tabela 1. Cursos Tecnológicos de Gastronomia Presenciais e ativos no Estado de Goiás.

Modalidade de IES	Percentual de oferta
Particular	75%
Estadual	25%
Federal	0%

Fonte: Elaborado por Magalhães et al (2021, p. 6).

A tabela 1 mostra que a maioria dos cursos tecnológicos de Gastronomia do Estado de Goiás são realizados em instituições particulares. Em análise, Magalhães et al (2021) identificaram que os currículos, nas diferentes IES de Goiás, dos cursos, nível Tecnológico, atendem ao quantitativo mínimo de 1600 horas de formação, o que, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, sustenta uma formação que agrupa apenas disciplinas técnicas, tecnológicas e teóricas, assim descritas:

(...) disciplinas técnicas são pautadas nas práticas gastronômicas, como: Habilidades Básicas de Cozinha, Panificação, Cozinha das Américas, Cozinha Europeia, Garde Manger, e outras, confirmando o desenvolvimento de um perfil prático, o que é esperado para esse profissional, como já sinalizado no tópico anterior. Há ainda as disciplinas tecnológicas voltadas as emendas de formação profissional, como: Gestão, Negócios e Tecnologias, Empreendedorismo, Gestão de Eventos, Projetos em Gastronomia, Tecnologia e Qualidade de Alimentos, ajudando a compor o perfil profissional (MAGALHÃES et al, 2021, p. 7).

Embora as disciplinas teóricas apresentem articulação interdisciplinar, dentre elas destacam-se: História da

Gastronomia, Antropologia, Sociologia, cujas propostas podem ser relacionadas à uma proposta de formação integral, como mostraram Magalhães et al (2021), essa é uma proposta tímida no que se refere à possibilidade de uma formação que dê conta de sustentar um eixo didático-pedagógico. Vejamos a tabela 2.

Tabela 2. Análise de Matrizes Curriculares de Cursos Tecnológicos de Gastronomia no Estado de Goiás.

Disciplinas	Instituições de Ensino Superior			
	IES 1	IES 2	IES 3	ES 4
Técnicas	14a*	17b	14*	0c
Tecnológicas	11c*	6d	16b	d
Teóricas	14a*	4d	9c	d

Fonte: Elaborado por Magalhães et al (2021, p. 7).

A Tabela 2 mostra que os cursos tecnológicos em Gastronomia são voltados prioritariamente ao perfil técnico. Portanto, atendendo às ponderações do perfil profissional do egresso do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, como aquele que:

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

A descrição distancia-se da necessidade de promover uma formação voltada à prática docente, embora saibamos que esses profissionais assumirão essa atuação. Ainda se distancia de diversos aspectos necessários a atividade educacional: relações interpessoais, sócio afetivas e cognitivas dos estudantes, como parte importantes aspectos da formação para a docência no percurso do entendimento de suas dimensões. Essas considerações reforçam nossa e nos ancoramos no que é sustentado por Magalhães (2019) que afirma ser possível a promoção de um contexto formativo que constituía um perfil de ensino-aprendizagem criativo, colaborativo e inovador.

Isso implica em necessariamente compreender as especificidades de cada curso e, a partir desse entendimento, torna-se possível sustentar aspectos da docência universitária e suas dimensões, ativando sua importância aos professores dos cursos de Gastronomia. Isso significa que passamos a intervir nessa realidade formativa, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa. Portanto como proposta de intervenção, assumimos um caráter formativo dos docentes da área, enfatizando aspectos que perpassam à docência universitária e que acabarão influenciando na forma como os professores pensam e desenvolvem suas práticas profissionais nos cursos tecnológicos. Esse será nosso próximo passo nessa discussão.

Problematizando o caráter formativo de docentes dos cursos tecnológicos: possibilidades de construção de uma concepção de docência

Quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma o ser formado (FREIRE, 1997).

A citação e Freire (1997) faz um trocadilho, mas representa o fato que na maioria dos processos formativos, há um compromisso ético que enfatiza a responsabilidade social dos docentes, ambos relacionados às práticas e posturas no exercício da profissão. Portanto, toda e qualquer formação deveria aludir ao compromisso público, ético e coletivo, além de outros aspectos associados a construção pessoal e coletiva, princípios que definirão não só as ações de cada profissional, como a forma como poderão intervir na nossa realidade.

Isso assenta os professores formadores na posição de corresponsáveis pela formação ética, moral e política, de um grande número de profissionais, dando-lhes extrema (co)responsabilidade nessa condução. Somada ao que se espera da educação pública ou particular que deve enfatizar a qualidade social, defendemos a argumentação de que a formação precisa ser a expressão de decisões voltados ao crescimento profissional, mas também pessoal e intelectual, sempre numa perspectiva de pluralidade de posições (MAGALHÃES, 2015; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

A responsabilidade dos docentes formadores amplia-se sobremaneira e implica terem a consciência de que os aspectos relacionados à educação justificam a importância do seu papel social, principalmente, frente as atuais demandas de resistência ao sistema capitalista. Há, portanto, um jogo de forças que envolve os professores filiados a educação profissional e tecnológica que a faz oscilar entre tensões e desafios, os quais a colocam entre a defesa de valores de libertação, de cidadania, de solidariedade, da própria construção do conhecimento crítico, do pensamento emancipador, e a destituição de sua identidade e função social. Aspectos envolvidos com a formação ancorada numa cosmovisão crítica e dialética.

Na mesma perspectiva gnosiológica que Freire (1997) destacou o fato que a

educação é um espaço de conscientização, ela nos dá a possibilidade histórica de intervir nos distintos níveis de consciência dos sujeitos, o que pode ajudá-los na compreensão de suas atuais condições materiais. Isso significa que uma importante função da educação é dar novas diretrizes ao movimento de desvelamento da realidade objetiva. Nesse sentido, como observamos com a pesquisa relatada, a formação para a docência não ganha destaque no processo desenvolvido nos cursos de Gastronomia, muito menos se faz entender as dimensões da docência universitária, mas se esses se pretendem ser formativos, suprir a lacuna, orientando, teoricamente, o que se define hoje como dimensões da docência, parece ser nosso próximo roteiro. Dando centralidade a essa discussão, reforça-se o fato de que assumimos à docência universitária como um dos princípios fundantes da educação³ (DIAS SOBRINHO, 2009), cabendo-lhe ser definidora de valores que promovam a integralidade das formações, ou seja, capaz de manter a especificidade da formação integral ou *bildung* (SOUZA, 2014; SOUZA, MAGALHÃES, 2017; 2018; MAGALHÃES, MOURA, 2020).

Do que se entende que a docência universitária na interface dos cursos tecnológicos não se faz com indiferença, ou de forma neutra, estática ou apolítica. Está sempre permeada de valores que se fazem presentes na relação educativa, mesmo que isso pareça sempre paradoxal, ou coloque tensões e contradições. Sabendo disso, mesmo que nos cursos tecnológicos, onde não há a formação para a docência, não significa que há uma habilidade inata dos futuros professores e muito menos que eles têm um dom para a docência. É necessário fazer entender que a docência universitária é tecida na articulação dialética e

contraditória dos processos formativos, e embora seja uma dificuldade nos cursos tecnológicos, também revela-se uma oportunidade, pois esses também envolvem necessariamente a cultura, as vivências pessoais e coletivas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, as condições objetivas e subjetivas de cada sujeito, o que mostra que está atrelada à composição histórica, social e cultural.

Como afirmou Freire (1997, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Por isso, essa discussão, antes de ser um alerta para os cursos tecnológicos, trata-se de fazer entender que a docência necessita ser entendida, aprendida e exercitada de forma intencional. Na amplitude e complexidade de sua composição, portanto, à docência universitária articula várias dimensões ou capacidades que o professor necessita desenvolver, no sentido de ser capacitado para conduzir o processo ensino-aprendizagem, nos termos da *bildung* (SOUZA, 2014), o que também envolve aspectos os relacionais e com o próprio conhecimento. (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; SEVERINO, 2019)

Vários autores têm sistematizado e ampliado a discussão sobre a composição e importância das dimensões da docência, no conjunto das discussões destamos algumas que podem ser formativas dos docentes do curso de Gastronomia, a saber: 1) técnica ou saberes específicos; 2) dimensão pedagógica e didático-curricular, pedagógicos e didático-curriculares; 3) dimensão dos saberes da experiência; 4) dimensão crítico-contextual; 5) saberes atitudinais e situacionais; 6) dimensão estética e sensível; 7) política e 8) a dimensão ética. Entretanto, convém observar que essa divisão se mostra apenas

³ Conforme Dias Sobrinho (2009, p. 55), no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), há a determinação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como funções

obrigatórias para a universidade pública, o que também define o lugar da docência no ensino superior público. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 55)

didática, uma vez que os autores reforçam que todas elas se mantêm interligadas, complexamente dialogando e mutuamente influenciando-se. A preocupação aqui exposta com sua descrição, associa-se a manutenção do rigor epistemológico, mas sobretudo marca o nosso posicionamento ético-político, o qual enfatiza a necessidade de se promover a formação teórica e didática de professores que se dedicam aos cursos tecnológicos.

Entre os autores pesquisados há consenso no fato que por meio do desenvolvimento das dimensões da docência, o professor pode ser capaz de desenvolver o seu trabalho com competência. (FREIRE, 1997; FREIRE; SHOR, 1986; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2018; SEVERINO, 2019). Competência é um importante conceito e deve ser aqui compreendido como aspecto necessário para ampliar a capacidade política dos sujeitos, sempre tendo a ética como mediadora (RIOS, 1999; 2008; 2010). A partir desse conceito de competência, podemos ajudar o professor a sustentar uma concepção de educação como bem social, voltada à humanização, a qual precisa promover outro movimento de convivência coletiva e solidária (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2015; SEVERINO, 2019).

Conforme essa ideia, confere-se a docência universitária um caráter emancipador, e como sugere Saviani (2013, p. 247), a educação torna-se um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a docência terá sempre foco no ensino de uma saber sistematizado, científico e cultural, mas parafraseando Freire (1997), também lhe interessa que professores e estudantes, no próprio movimento formativo, vivam juntos a esperança e a alegria de aprender, de trocar, de dialogar, de inquietar-se, de entender e resistir aos obstáculos que se impõem, de perceber a beleza e a

possibilidade de sensibilizar-se diante do conhecimento.

Na continuidade da construção do processo formativo de apresentação das dimensões da docência, destacamos a primeira - *dimensão técnica*. Ela se refere ao domínio do conteúdo teórico da área, favorece o diálogo e a interlocução com os recursos, métodos e técnicas associados aos saberes profissionais que apoiam o docente na realização do trabalho educativo (SEVERINO, 2019)

Pensando sobre a base epistemológica que pode sustentar essa dimensão da docência, Magalhães e Souza (2017) e Magalhães (2018) analisaram que se ela direcionar a docência apenas voltada à necessidade e objetividade do domínio da técnica, de forma pura, simples e pragmática ao domínio do conteúdo, será estabelecido seu marco conceitual na epistemologia da prática. E se assim for, à docência ocorre no limiar do domínio técnico do saber, o que torna o profissional um *expert*, com conhecimento a partir de um *status* instrumental, porque sua preocupação central será a aquisição e repetição dos conhecimentos científicos. Mas, por outro lado, ainda como ainda descrevem Magalhães e Souza (2017) e Magalhães (2018), se a dimensão técnica for pautada ou baseada na epistemologia da práxis, pode ajudar a fazer a “passagem da visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética” entre os profissionais em formação (SAVIANI, 2017, p. 61). Isso gerará um novo tipo conhecimento capaz de influir nos sentidos ontológico, gnosiológico, epistemológico, ético, político e ideológico de cada sujeito, logo rever sua própria concepção de educação. A partir dessa base epistemológica – práxis -, não se desvaloriza a dimensão técnica da docência, pois ela é importantíssima, mas como define Severino (1998, p. 40), embora o professor precise dominar seu saber científico e específico da área para ensinar, não deve pensá-lo “como produto, mas o seu processo”. Isso diz sobre o como o

professor precisa construir conhecimento sobre essa dimensão da docência.

No que se refere a **dimensão pedagógica e didático-curricular**, Saviani (2019) também enfatiza que ela está relacionada ao processo formativo ao ligá-la aos Fundamentos da Educação. Ou seja, além da cultura científica em geral e do acervo cultural (SEVERINO (2019), essa dimensão é composta pelos saberes pedagógicos, saberes específicos, pedagógicos e didático-curriculares envolvidos na dinâmica do trabalho pedagógico, os quais precisam ser dominados pelos professores, como também foi apresentado por Pimenta (2015).

Na particularidade da **dimensão dos saberes da experiência**, Pimenta (2015) afirma que se refere ao saber construído ao longo da vida acadêmica do professor, o que leva a entender que o professor tem uma história pregressa a sua atuação, e que essa perpassa sua ação pedagógica. Sendo assim, sua história de vida continuará se desenvolvendo e influenciando a forma como ele desenvolve à docência, influenciando, inclusive, na composição da identidade docente. Ainda compondo o entendimento dessa dimensão, Sacristan (1999) mostrou que a docência passa a ser algo mais do que “expressão do ofício dos professores, ela é, portanto, algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que carrega traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (FRANCO, 2016, p. 536).

Quanto a **dimensão crítico-contextual**, ela refere-se à necessidade que o professor tem de entender e considerar, de forma crítica e reflexiva, a historicidade e a contextualidade envolvida na docência. A partir das possibilidades de entendimento dos condicionantes sociais, econômicos e políticos que afetam a tarefa educativa, ele precisa manter um diálogo contínuo com os estudantes e suas circunstâncias, subsidiando lhes o entendimento da lógica

neoliberal e o como ela fragiliza os processos formativos de construção de humanidade (SAVIANI, 1996).

Franco A. (2015) também dialoga sobre essa dimensão crítico-contextual da docência, afirmou que ela relaciona-se com ideais voltados à qualidade social da educação, o que levaria professor à agir para além de uma racionalidade técnica e instrumental, buscando sempre intervir, no sentido emancipatório, na vida dos sujeitos, como também foi pensado por Santos (2000).

A próxima dimensão é a **dimensão atitudinal e situacionais**, ela é aqui assumida a partir de descrição de Saviani (1996) envolvendo o respeito, diálogo, coerência, equidade, além de expressar comportamentos, posturas, relações de poder, aspectos subjetivos que se manifestam no contexto da sala de aula. Essa dimensão favorece entender a docência como prática relacional, mediada por múltiplas determinações relacionadas aos aspectos multidimensionais da realidade, o que também envolve subjetividades, bem como as corporeidades dos sujeitos.

Ainda se destaca a **dimensão estética** que se mostra amalgamada à **dimensão sensível**, ambas estão relacionadas com a arte e suas formas de manifestação, o que ajuda o professor a ir muito além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias desenvolvidas para socializá-lo, mas trata-se de aperfeiçoar o olhar estético e sensível, endereçado à conexão com a subjetividade do outro. Com isso, presume-se que essa possa ser a saída do automatismo para uma condução de uma prática voltada à autonomia, de *autoria*, com tomada de consciência, porque nos termos de Theodoro Filho (2005, p. 232) essa dimensão envolve racionalidades que são assim definidas:

A *racionalidade estético-expressiva* liga-se às artes, à

literatura, à produção humana propriamente estética, ou seja, à produção de conhecimento cuja finalidade primeira é interior à própria criação. Procura estabelecer padrões de beleza e de prazer, tendo em vista a participação criativa e lúdica do homem no ambiente e na comunidade à sua volta.

A experiência estética ou a existência da arte, conforme Theodoro Filho (2005), sem dúvida, exige encarar o processo ensino-aprendizagem a partir do sensível, e isso é possível porque a docência é capaz de suscitar o olhar estético-sensível que tem a ver com a subjetividade, pois filiado aos sentidos de beleza, o que no processo de ensino-aprendizagem redefine a formação dos sujeitos no encontro com o conhecimento. Freire e Shor (1986) acrescentam que as implicações da dimensão estética e sensível na docência, envolvem valorizar a subjetividade dos envolvidos, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende, transformando a formação para uma experiência com sabor e boniteza.

Outra *dimensão é a política* que conforme descreveu Freire (1997), reforça o fato que a docência é preche de significado político, social, cultural, ideológico, econômico, e por isso, necessita ser comprometida com novas formas de mudanças na sociedade, nas práticas individuais e sociais. No sentido freireano, essa dimensão exige papel ativo dos professores inicialmente no seu processo de formação e, posteriormente, na construção de um pensamento crítico que os liberte, e os seus estudantes, da alienação. Como afirmou Freire (1997, p. 86): “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

A *dimensão ética*, a partir dos escritos de Severino (2019), exige considerar as diretrizes do processo educativo, pois ela interroga as finalidades da educação, sua significação desde sua

gênese (episteme) até sua articulação subjetiva de sentidos e valores, mantidos no que se ensina e no como se ensina. Rios (2020, p. 57) acrescenta que a dimensão ética ajuda à docência a contemplar a perspectiva humana que está envolvida no processo educativo, e “deve estar compromissada com o respeito radical à dignidade humana. Logo, a legitimidade da educação envolve a eticidade”.

A dimensão ética ainda confere força e autoridade moral ao professor para exercer sua tarefa frente ao trabalho educativo (FREIRE, 1997) e, nesse sentido, também é composta pelo componente moral que em sua essência, envolve autonomia, escolhas e compromissos que não são indiferentes a valores e aos princípios éticos.

Após apresentarmos algumas das dimensões que precisam ser articuladas à docência universitária, enfatizamos que elas não são as únicas, mas fazem parte do movimento de construção da totalidade do processo. Também sabemos que elas não são incorporadas por passividade, e que o professor só poderá apreendê-las mediante estudos teóricos e a partir do esforço frente ao processo pedagógico. Para agravar, temos consciência de que nem sempre a formação inicial incite exercícios de reflexão crítica e a preocupação com a sua integração durante a formação de novos sujeitos no campo da profissão, pois isso seria o ideal; mas entendemos que o déficit formativo, exige que os professores, principalmente daqueles envolvidos com os cursos tecnológicos, busquem superar essa dificuldade, e ampliem o grupo que se preocupa com essa formação voltada à docência e suas dimensões. Apesar das dificuldades, que estamos impossibilitados de falar frente aos limites de páginas de um artigo, e ainda nos distanciando de um diálogo que culpabilize os professores, estamos frente a necessidade de intensificar essa discussão, o que para Santos (2000) faz referência a consolidação de uma nova

racionalidade que se ocupe de uma formação voltada à emancipação.

Algumas considerações

O impossível é transformar o mundo que, para ser, tem de estar sendo, num mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pudesse ocorrer fora do já estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim até que é compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana. (FREIRE, 2012)

A questão da docência universitária nos cursos de formação profissional e tecnológica, passa pela forma como os professores pensam à docência e se a colocam como importante viés da própria profissão. Nossa pesquisa mostra que os cursos de Gastronomia, em sua grande maioria, são voltados ao mercado de trabalho, e mesmo que essa seja uma face necessária da formação, não é suficiente para a constituição de um professor com competência para a docência. Nossos dados mostram que os professores tem uma concepção de docência consolidada, embora afirmem que precisam buscar formação continuada para poderem propor uma nova perspectiva de melhoria da educação tecnológica no sentido da práxis.

Ainda com a pesquisa em foco, confirma-se que o entendimento das dimensões da docência pode ser alargado tanto no sentido, como nos princípios fundantes da educação, pois acreditamos que ela seja definidora de valores que precisam referendar a especificidade da formação integral – *bildung* (SOUZA, 2014; SOUZA, MAGALHÃES, 2017; EVANGELISTA; TRICHES, 2015; EVANGELISTA, 2014). Reafirma-se que a centralidade da discussão proposta neste artigo, reforça o fato de que se assume a docência universitária e suas dimensões, como foi apresentado, como possibilidade

de uma nova compreensão, organização, e possibilidade de revisão dos planejamentos da atividade docente nos cursos de Gastronomia.

Como mostram os dados apresentados, a docência universitária pode ser executada, avaliada, refletida, e até revista a partir da intencionalidade de uma nova prática dos professores dos cursos tecnológicos. Embora a formação inicial desses professores não alce as discussões aqui propostas, como já discutido, a formação continuada, sobretudo se for pautada na *bildung*, pode consolidar o entendimento da expressão das dimensões da docência, e, quem sabe, até promover uma ação docente volta à práxis. Por certo, essa efetivação envolve a crença dos professores na importância das dimensões da docência, lembramos que a partir de um referencial teórico crítico, pode ser possível reforçar a confiança na possibilidade de aflorar o potencial emancipatório nos cursos tecnológicos, como o da Gastronomia.

Finalizamos voltando aos envolvidos com os processos formativos dos cursos tecnológicos, àqueles que deliberam politicamente e socialmente a formação dos profissionais da Gastronomia e de seus professores, eles precisam passar considerar a formação para uma docência como aspecto importante da profissão, pois a pesquisa mostrou que não há essa valorização.

Como a docência nos cursos tecnológicos, assim como nos demais processos formativos, é uma prática pedagógica organizada em torno de intencionalidades, necessita incorporar a reflexão contínua, crítica, coletiva e participativa. Assim, as dimensões da docência poderá trazer aos docentes uma base de intencionalidade de sua prática educativa, a qual, se pensada como instrumento de emancipação, pode ser capaz de transformar a prática social e profissional. Como afirmou Freire (1997, p. 9), para validar o testemunho do esforço de

“compreender a ideologia posta, mas sobretudo, atuar no exercício da opção ético-política, para que a educação seja mais humanizadora”, se faz necessário promover ações ajustadas à justiça e a solidariedade, alcançando, assim, um agir livre e responsável a partir da conscientização dos profissionais que também poderão ser futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base (Lei 9.394)**. Presidência da República. Casa Civil, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Higher education: a public good, a State duty. In: POLAK; E.E et al. (Ed.). **The Public responsibility for higher education**. Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.178-200, out, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312657610_Professora_a_profissao_que_pode_mudar_um_pais. Acesso em: 03 mar. 2023.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

FRANCO, A. S. F. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. 60. 1. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDYCTB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FRANCO, M. A. do R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. [online]. 2016, vol. 97, n. 247 [cited. 2020-11-30], pp. 534-551. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/articloe/view/13038>. Acesso em: 03 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Edit. Olho D'água, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 39, p. 199-212, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.20435/2318-1982-2015-v.39\(12\)](https://doi.org/10.20435/2318-1982-2015-v.39(12)). Acesso em: 10 mar. 2023.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 459-473, 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1436>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, M. do V. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da COVID-19. **RTPS Rev.**

Trabalho, Política e Sociedade, Vol. 5, nº 09, p. 637-656, jul.-dez./2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTP/S/article/view/700>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MAGALHÃES, S. M. O.; MAGALHÃES, A. O.; DEL BIANCO, R. de C. R.; OLIVEIRA-NETO, J. F. de O. Formação de professores em cursos superiores de tecnologia em Gastronomia: algumas possibilidades. **Revista Uniaraçuia (online)**. Goiânia, v.16, n.2. abr/ago, 2021.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2015.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RIOS, T. A. A ética à margem da educação: Uma ameaça à construção da humanidade. *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 4, n. 9, jul./dez. **Revista de Filosofia do IFCH**. Universidade Estadual de Campinas, v. 4, n. 9, jul./dez., 2020. Disponível em <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneosm>: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos>. Acesso em: 03 mar. 2023

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 7. ed., São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v. 16).

RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al]. Belo Horizonte: Autêntica 2010. Textos selecionados do XV *ENDIPE* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, p. 63-92, 1999.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, n. 27-28, jun., 1989.

SANTOS, J. D. A. A formação no curso de licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho. 2017. 254 f. **Tese** (Doutorado em Química) – Instituto de Química, UFG, Goiânia, 2017.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 5(2), 25–46, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697> Acesso em: 03 mar. 2023

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, S. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Set/Dez. 2017, P. 653-662. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

[arttext&pid=S1413-85572017000300653](#)
Acesso em: 03 mar. 2023

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/373> . Acesso em: 03 mar. 2023

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar., 1990.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **IAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12445>
Acesso em: 03 mar. 2023

SEVERINO, A. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus. 1998.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O (Orgs). **Poiésis e Práxis II**. Goiânia: PUC-Goiás, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017. Disponível em: [10.29286/rep.v27i64.1702](#)
Acesso em: 03 mar. 2023

THEODORO FILHO, W. R. A crise da Modernidade e o Estado Democrático de Direito. **Revista de informação legislativa**. Brasília 42 n. 165 jan./mar. 2005. Disponível em: