



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BEATRIZ HELENA PEIXOTO BRANDÃO

**BACHARELADO COMO INSTÂNCIA DE LEGITIMAÇÃO DO SABER
GASTRONÔMICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA
2018**

BEATRIZ HELENA PEIXOTO BRANDÃO

**BACHARELADO COMO INSTÂNCIA DE LEGITIMAÇÃO DO SABER
GASTRONÔMICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Currículo.

Orientador: Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra.

FORTALEZA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B817b Brandão, Beatriz Helena Peixoto.

Bacharelado como Instância de Legitimação do Saber Gastronômico : Uma análise do campo a partir de experiências formativas na Universidade Federal do Ceará / Beatriz Helena Peixoto Brandão. – 2018.
129 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra.

1. Bacharelado em Gastronomia. 2. Currículo. 3. Projeto Político-Pedagógico . 4. Campo Gastronômico. 5. Educação Gastronômica. I. Título.

CDD 370

BEATRIZ HELENA PEIXOTO BRANDÃO

BACHARELADO COMO INSTÂNCIA DE LEGITIMAÇÃO DO SABER
GASTRONÔMICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dr. Paulo Henrique Machado de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Meirecele Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Cláudia Alcantara Sales
Centro Universitário Católica Rainha do Sertão (UCRS)

Prof. Dr. Fauston Negreiros
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos meus pais, Lourdes e Hosternes, pela paciência e apoio necessários nesses tempos;

Ao Diego, parceiro amado e companheiro de tantos anos, por sempre acreditar que sou capaz de tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra, por compreender minhas longas ausências, pela confiança, por comemorar minhas vitórias e entender a minha mudança de vida durante o percurso de produção deste trabalho. Seus ensinamentos ecoaram por todo esse tempo e ecoarão por muito mais. Sou eternamente grata por desenhar os caminhos que me trouxeram até aqui.

Obrigada aos professores desta banca, que muito prontamente aceitaram participar deste momento e que sempre colaboram de forma generosa: Prof.a Dra. Meirecele Calíope Leitinho, Prof.a Dra. Ana Iorio, Prof. Dr. Paulo Henrique Machado, Prof. Dr. Fauston Negreiros e Prof.a Dra. Cláudia Sales. É um prazer aprender com todos!

Muito obrigada à Universidade Federal do Ceará por me abrigar por tanto tempo como estudante. Depois de seis anos como discente de mestrado e de doutorado dessa pós-graduação, devo agradecer, especialmente, à Faculdade de Educação – FACED/UFC por ser um espaço que congrega tantos sonhos e aspirações.

É verdadeiro privilégio estar cercada, como estive por esse tempo, de pessoas tão inspiradoras, as quais puderam contribuir com este trabalho, ainda que indiretamente. Em especial, sou grata à querida amiga e colega Marlene Cidrack, que sempre consegue se manter forte na amizade e na solidariedade. Obrigada pela força e pela ajuda inestimável.

Agradeço a toda a minha família e aos amigos que me acompanharam nesse processo. Obrigada pelo carinho, por compreender a falta de tempo, por acreditarem em mim e por todo o apoio nesses anos e, principalmente, nos últimos meses. Agradeço especialmente à minha mãe, Lourdes Brandão, por sempre me lembrar do valor e do privilégio que é poder escrever, desenvolver e levar adiante nossas ideias. Ao meu marido, Diego de Castro Sales, pelo companheirismo e pela capacidade admirável de me fazer feliz, mesmo quando eu colecionava obrigações e preocupações. Agradeço à querida Clarisse Machado de Sousa pela amizade e pelas conversas que trouxeram leveza aos dias mais cansados.

Obrigada também à Unichristus e à Fametro, nas figuras das Prof.as Anayde Melo e Vanessa Queiroz, respectivamente, por me darem a oportunidade de aprender tanto e de me sentir tão realizada.

Meu muito obrigado também ao IFCE, por me proporcionar a alegria de hoje fazer parte de seu corpo docente. Sou grata aos colegas pelo esforço em me conceder tempo para a finalização deste trabalho. Em especial, agradeço à Prof.a Mônica do Vale, coordenadora do nosso CST em Gastronomia e colega muito querida, que me apoiou de todas as maneiras possíveis nesse processo.

Agradeço a todos os que participaram da elaboração desta pesquisa, professores e alunos dos cursos de Tecnologia e Bacharelado em Gastronomia por onde passei e que tanto me inspiraram.

Finalmente, agradeço à Gastronomia da UFC, por sempre me trazer para perto até hoje e por valorizar minha presença e palavra. Fundamentais na gênese dessas ideias, alimento meu trabalho diário com tudo o que aprendi e ainda aprendo com vocês.

“Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho.” (ANDRADE, 2013, p.36).

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (ROSA, 1994, p.448).

RESUMO

O objetivo geral desta investigação consistiu em compreender a constituição do Campo Gastronômico nacional, com ênfase na gênese e no atual contexto do bacharelado da Universidade Federal do Ceará. Configura-se uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório e que, diante da necessidade de descrever o campo gastronômico no Brasil, mediante a posição dos Cursos de Bacharelado, assume a Hermenêutica da Profundidade - HP de Thompson (1995) como ritual metodológico. O aspecto qualitativo da pesquisa se reforça, dentro da HP, pela aplicação do instrumento de entrevista semiestruturada direcionada a três docentes membros do NDE de curso. A base deste estudo se apoia em noções e categorias delineadas no trabalho do sociólogo Pierre Bourdieu (1989;2004;2005). Entrelaçam-se a noção de campo e de posições no campo, a definição de capital – nomeadamente o social, o cultural e o simbólico - a noção de poder simbólico, a questão da hegemonia cultural e, finalmente, a de *habitus*. Considerando a constituição de projetos político-pedagógicos - PPP, traz-se a lição de Sacristán (1998), de Moreira e Macedo (2001) e Moreira e Silva (2013). Inscrevem-se, ainda, as compreensões de Veiga (2009;2012) e de Apple (1998; 2013), para quem a elaboração de um projeto político-pedagógico é manifestação política e ideológica. Sobre a prática docente, apresentam-se as lições de Dias (2010), Leitinho (2010), Machado e Viana (2010), Therrien (1996), Ramalho e Nuñez (2014) e de Tardif (2014), afirmando a perspectiva de estudo da formação profissional docente. Aponta-se a contribuição de Bezerra (2018) que, por sua vez, aproxima a Gastronomia aos interesses da Educação Alimentar Nutricional – EAN. Considerando a experiência da UFC e dos demais bacharelados públicos brasileiros, revela-se que o PPP é, de fato, um dos documentos capazes de apontar distintas versões acerca da Gastronomia ao mundo. A Gastronomia da UFC, compondo uma nova versão curricular, antecipa a necessidade de formar um profissional com missão de promover a cultura, a ciência e a própria Educação Alimentar como bases dessa trajetória. Além do reconhecimento da cultura brasileira como referencial das práticas dentro do curso, afastando a tendência dominante que privilegia o repertório estrangeiro, traz como inovação o investimento em uma formação que inclui a atuação em docência dentro de seu rol de competências. Este novo projeto expressa abertura para práticas curriculares coerentes com essas mudanças e, portanto, anuncia a possibilidade de se lançar a tendência capaz de delinear as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Gastronomia na modalidade bacharelado no Brasil, ainda carentes de definição.

Palavras-chave: Bacharelado em Gastronomia. Campo Gastronômico. Currículo. Projeto Político-Pedagógico.

RIASSUNTO

L'obiettivo generale di questa ricerca, quindi, è stato quello di capire la costituzione del campo nazionale gastronomico, con l'accento sulla genesi e nel contesto attuale di grado di laurea presso l'Università Federale del Ceará al fine di contribuire alle future traduzioni curriculari degli altri corsi di Laurea in Brasile. È una ricerca qualitativa, con un carattere esplorativo. Si presenta L'ermeneutica della profondità di Thompson (1995) come rituale metodológico. L'aspetto qualitativo della ricerca è rafforzato dall'applicazione di uno strumento di intervista semistrutturato diretto a tre docenti del corso. Questo studio si basa su nozioni e categorie delineate per sociologo Pierre Bourdieu (1989, 2004, 2005). Le nozioni di campo e di posizioni nel campo, la definizione di capitale - sociale, culturale e simbolico - sono intrecciati con le nozioni di potere simbolico, la questione dell'egemonia culturale e, infine, *l'habitus*. Considerando la questione della costituzione di progetti politico-pedagogici come fondamento della configurazione gastronomica professionale, sono presentate le lezioni di Sacristán (1998), di Moreira e Macedo (2001) e di Moreira e Silva (2013). Secondo Veiga (2009, 2012) e Apple (1998, 2013), il progetto politico-pedagogico è una manifestazione politica e ideologica e la sua costruzione deve essere un esercizio democratico. Dias (2010), Leitinho (2010), Machado e Viana (2010), Therrien (1996), Ramalho e Nuñez (2014) e de Tardif (2014), quindi, affermano lo studio critico della formazione professionale degli insegnanti. Si sottolinea il contributo di Bezerra (2018), che, a sua volta, avvicina la Gastronomia agli interessi della EAN. È stato rivelato che il PPP è uno dei documenti che può presentare al mondo le diverse versioni di Gastronomia. La Gastronomia dell'UFC, che compone una nuova versione curricolare, anticipa la necessità di formare un gastronomo con una missione per promuovere la cultura, la scienza e l'educazione alimentare come basi di questa traiettoria. Il corso cerca il riconoscimento della cultura brasiliana come riferimento delle pratiche all'interno del corso, lontano dalla tendenza dominante che favorisce il repertorio straniero, e porta come innovazione l'investimento in una formazione che include le prestazioni dell'insegnamento come abilità importante. Questo nuovo progetto presenta un'apertura alle pratiche curriculari coerenti con questi cambiamenti e, pertanto, annuncia la possibilità di lanciare la tendenza delle Guide Curricolari Nazionali per i corsi di Gastronomia nella modalità di Laurea in Brasile, ancora carente di una definizione.

Parole chiave: Laurea in Gastronomia. Campo Gastronomico. Curriculum. Progetti Politico-Pedagogici.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFRPE (2007)	78
Quadro 2	- Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFBA (2008)	80
Quadro 3	- Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFRJ (2010)	84
Quadro 4	- Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFPB (2010)	87
Quadro 5	- Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFC (2012)	89

LISTA DE SIGLAS

ACO	Comitê de Ética da Academia Cearense de Odontologia
ALINE	Alimentos do Nordeste
APEGA	Associação Peruana de Gastronomia
BFN	Biodiversidade para Alimentação e Nutrição
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EREGASTRO	Encontro Regional dos Estudantes de Gastronomia
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
ICA	Instituto de Cultura e Arte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio-Ambiente
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais
SAN	Soberania Alimentar e Nutricional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A GASTRONOMIA COMO REALIDADE SOCIAL E FORMATIVA: O DESENHO DOS PERCURSOS DE UM CAMPO	25
2.1	As trajetórias da gastronomia: a constituição dos múltiplos saberes gastronômicos	28
<i>2.1.1</i>	<i>Os três domínios: o culinário, a cozinha e a Gastronomia</i>	<i>30</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Os sentidos da Gastronomia dentro da disputa do campo</i>	<i>36</i>
2.2	Panorama da educação gastronômica como educação superior: desafios e tendências	54
<i>2.2.1</i>	<i>Compreensão dos fatores de construção do currículo como Gastronomia</i>	<i>55</i>
3	EXPRESSÕES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO GASTRONÔMICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	63
3.1	Filosofias e modelos de formação em Gastronomia: breve revisão	63
3.2	Os caminhos do bacharelado na Universidade Pública Federal brasileira	69
3.3	As gastronomias do bacharelado brasileiro: versões curriculares no contexto do REUNI	73
<i>3.3.1</i>	<i>Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE</i>	<i>76</i>
<i>3.3.2</i>	<i>Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA</i>	<i>79</i>
<i>3.3.3</i>	<i>Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ</i>	<i>82</i>
<i>3.3.4</i>	<i>Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB</i>	<i>86</i>
<i>3.3.5</i>	<i>Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará – UFC</i>	<i>88</i>
4	TRAJETÓRIA CURRICULAR E POSIÇÃO NO CAMPO: SENTIDOS DO SABER GASTRONÔMICO NO BACHARELADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC	92

5	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
	APÊNDICE B – ROTEIRO DIRECIONADO AOS DOCENTES	128

1 INTRODUÇÃO

Os pontos que me trouxeram até estas considerações surgiram de meu percurso como discente e, por fim, de minha ação docente. Compreender a posição de pesquisadora em Educação e em Gastronomia exige o exercício de relembrar trajetórias. É importante refletir, tal como Bourdieu (2005), sobre a necessidade de colecionar e reunir elementos e caminhos para uma autoanálise como cientista, isto é, para compreender como se constituiu a pesquisadora dentro do cenário da Gastronomia e, ao mesmo tempo, como o próprio ato de pesquisar pode contribuir para o reconhecimento e a consolidação deste campo de estudo.

O ingresso como discente no então inovador Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará, em 2010, trouxe possibilidades de se aprender algo aparentemente distinto de outras tradições acadêmicas. Adentrar o universo da comida, com suas expressões e códigos múltiplos, parecia muito distante do que já se havia vivenciado na mesma Universidade, desde 2004, quando estudante do Bacharelado em Direito.

Durante aqueles primeiros anos de curso, de 2010 a 2012, vivenciei uma experiência como bolsista de pesquisa em um projeto financiado pelo CNPq denominado Alimentos Tradicionais do Nordeste – ALINE (BEZERRA, 2012), sob a coordenação e orientação do Professor José Arimatea Barros Bezerra, com pesquisadores de diferentes áreas e além da Gastronomia, congregando docentes e pesquisadores de outras instituições, além de professores e estudantes de graduação e pós-graduação da própria UFC.

Olhando para esse passado recente, firmou o então interesse de conhecer as práticas alimentares e de formação sob a ótica popular. Os dois anos neste projeto anteciparam e traduziram noções de currículo e gastronomia incomparavelmente mais sensíveis e transformadoras do que as demais práticas oficiais dentro do próprio curso.

Nesse ínterim, desenvolveu-se a pesquisa de mestrado, a qual propôs compreender a experiência da primeira turma da Gastronomia da UFC, registrando impressões e reflexões de discentes, docentes e gestoras (BRANDÃO, 2015). De efeito, verificou-se exatamente a discrepância expressiva no que diz respeito à delimitação do objeto *Gastronomia*. Enquanto teoria e prática duelavam pela primazia no âmbito desse cenário - configurando as disputas do campo dentro do próprio curso - seguiram-se quatro anos de estudo assentados em desarmonias conceituais. Isso se reflete no fato de que não se sabia descrever, ao certo, quais eram os elementos necessários para formar esse agente. Esses desacordos foram traduzidos pela tangível

incompreensão, tanto docente como discente, sobre qual seria a ação desse bacharel no campo científico e no universo do trabalho, isto é, que competências e habilidades essa formação traduz para a atuação no bacharel em Gastronomia no mundo.

Segundo a referida pesquisa, discentes e docentes criticaram uma formação com ênfase somente *no ato de cozinhar*, pois entendiam, da coleção de informações captadas dos quatro primeiros anos de curso, que o bacharelado da UFC como proposta de formação acadêmica, de ciência e de profissão, deveria cumprir a promessa de ser infinitamente maior do que aquilo que tinha sido efetivado naquele período.

Antecipa-se ao egresso do curso uma exigência inédita em satisfazer os caracteres de excelência e de sofisticação que uma formação em Gastronomia - como sinônimo de formação em cozinha - prometeria (BRANDÃO, 2015). Ao mesmo tempo em que a Gastronomia lhes garante esse poder e um reconhecimento de relevância, impõe-lhes igualmente o dever de cumprir essa “mágica social”, na expressão de Bourdieu (1989), isto é, a expectativa de fascínio e de encantamento. Sem o autoconhecimento, sem compreender ao certo o que são – se cozinheiros, se pesquisadores, se agentes sociais ou a soma dessas personalidades -, não sabem sequer como transformar esse poder simbólico que lhes é atribuído em instrumento para divulgar e afirmar sua missão profissional. Ainda que a existência do curso de Bacharelado já tenha transformado um pouco algumas relações no panorama local – majoritariamente no setor de restauração com suporte no reforço técnico desses estudantes - não se reconhece a força, na prática, do seu legado acadêmico e de sua função social (BRANDÃO, 2015).

Percebe-se, daquele momento de finalização do mestrado, o fato de que a Gastronomia ainda luta pela delimitação de seus contornos e de elementos necessários para garantir sua autonomia de estudo. Busca ainda fixar sua existência acadêmica e seu reconhecimento pela comunidade científica, bem assim pelos demais membros da sociedade ao mesmo tempo em que carece de metodologias. Vê-se abatida pela fragilidade de um projeto teórico gastronômico e pela ausência de um direcionamento formativo para um exercício autêntico, capaz de alcançar a regulamentação no mundo do trabalho e seu devido lugar de reconhecimento no meio científico.

Depois de concluídas a graduação e a dissertação de mestrado, em 2015, reingressei na mesma Universidade, no Bacharelado, mas então como professora substituta, experiência que trouxe uma perspectiva diferente acerca deste trabalho anterior. Muitas das conclusões

levantadas durante o desenvolvimento do mestrado – preocupações sobre a infraestrutura, descompasso da teoria em relação à prática, a questão da evasão dos alunos, impasses administrativos no que diz respeito à aquisição de insumos para as aulas – foram traduzindo-se em novos desafios.

Assumindo o papel docente, tais aspectos viraram preocupações reais e a inquietação mobilizou o desejo de transformar as coisas, seja do ponto de vista das práticas em sala de aula, ressignificando o papel da teoria e da prática, seja encarando o ato gastronômico e a produção desse conhecimento em um sentido mais amplo. Desde então, pôde-se participar das reuniões que discutiam não apenas a atualização, mas também a completa reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso.

Nos dois anos em que se desenvolveu trabalho como docente (2015-2017), foram muitos e sucessivos os encontros, discussões, aconselhamentos e levantamentos. Mais do que nunca, ficou muito claro o viés político dessas conformações: há uma disputa de poder, no cotidiano curricular, de modo a evidenciar diversos modos de ver e de perceber o objeto gastronômico. É notório o fato de que a luta pelo objeto Gastronomia, como objeto curricular, assume a defesa do *habitus* (BOURDIEU, 1989) de cada profissional envolvido, isto é, o conjunto de determinações internalizadas e constituída no decurso da vida que orientam a interação do docente com o mundo.

Com efeito, há o confronto de várias percepções sobre o objeto Gastronomia adiando, assim, um projeto de consenso sobre o tema. Passar por um decurso de desconstrução/reconstrução curricular, nomeadamente em um Curso com pouca tradição acadêmica e nenhum referencial nacional oficial – no caso dos bacharelados - é um exercício que exige reconsiderar o próprio objeto de estudo: cria um abismo conceitual e pede uma recuperação de sentido que oriente suas ações.

No caso da UFC, a negociação consistia em sopesar a ansiedade e aspirações de discentes e docentes. Ademais, põe-se em discussão a compatibilidade de um projeto de Gastronomia situado em um Instituto de Cultura e Arte – ICA, atual base desse estudo na UFC. Como o âmbito é compreendido na atual proposta da Gastronomia? Seriam as versões curriculares do curso adequadas aos próprios interesses e filosofias de formação do Instituto? Onde a Gastronomia deveria assentar as necessidades próprias e aspirações? Esses são questionamentos pertinentes e que se atualizam à medida em que o curso – na figura de seus agentes – desconstitui seus próprios interesses e filosofias originais.

Nesse período, entre debates dentro do Bacharelado, também se teve a oportunidade de lecionar em dois Cursos Superiores de Tecnologia - CST em Gastronomia no setor privado para, finalmente, em 2017, ingressar no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará – IFCE, hoje no cargo de professora. Outra expressão formativa nasce nesse período e, assim, foi possível constatar nesse cotidiano de idas e vindas das quatro instituições onde se atuou as latentes diferenças entre o viver a educação gastronômica na tecnologia, delineada pelos catálogos oficiais descritos pelo Ministério da Educação - MEC, e a dificuldade de justificar e construir as bases para uma educação gastronômica no Bacharelado – ainda sem precedentes de referência e delimitações oficiais.

Assim é que nasce, neste trabalho, o desejo de compreender as tendências político-pedagógicas dos projetos de constituição do bacharel em Gastronomia brasileiro, relacionar as competências profissionais previstas para esses variados modelos formativos e verificar, finalmente, o potencial de se delinear diretrizes que orientem essas propostas curriculares já em curso. Assim, vê-se diante da necessidade de realizar uma análise que inclua a compreensão sobre o campo e a produção de uma ciência gastronômica propriamente dita, bem como que perceba, para tanto, a contribuição e a pertinência dos bacharelados em Gastronomia no Brasil.

Esta investigação justifica-se, portanto, pelo crítico contexto de indefinição científica dos cursos de bacharelado em Gastronomia, exortando a comunidade acadêmica – notadamente aquela parcela que se aplica aos estudos da Educação Brasileira – para expor sentidos e a originalidade dessa formação. Assim, buscar-se-iam estratégias com vistas a interpretar e mobilizar os currículos nacionais, possibilitando uma reorientação acadêmica com o fito de legitimar a Gastronomia como campo autônomo e o bacharel em Gastronomia como profissional com missões dentro de nosso meio acadêmico e, finalmente, em nosso contexto social.

No repertório da Educação Brasileira, imenso território desta pós-graduação, é importante vislumbrar a Gastronomia como um fenômeno acadêmico e científico que pode renascer no Brasil com esteio em requalificações curriculares. Eis a finalidade desta Tese: declarar a possibilidade de transformação do objeto Gastronomia com amparo nos esforços de ressignificação conceitual dentro das Universidades, por meio de seus projetos político-pedagógicos, particularmente nos cursos na modalidade Bacharelado. Propôs-se investigar o alcance dessas questões em face do Bacharelado em Gastronomia da UFC, uma vez que se observou, nos últimos três anos, um grande desejo – por parte dos docentes e discentes – de transformação e de reconstituição de suas bases curriculares.

Como questões norteadoras deste estudo, seguem duas demandas principais: seria o bacharelado capaz de legitimar o saber e o caráter científico da Gastronomia? De igual maneira, poderia o Bacharelado inscrito na Universidade Federal do Ceará, em decorrência de sua base curricular recentemente modificada, representar uma orientação geral para os demais cursos de bacharelado no Brasil?

Afirma-se, portanto, a tese de que o curso de Bacharelado é uma instância de legitimação do saber gastronômico e está configurado na UFC nesta perspectiva, delineando as experiências formativas com foco na relação ciência, cultura e sociedade.

O objetivo geral desta Tese consiste em compreender a constituição dos bacharelados em Gastronomia no Brasil como instância de legitimação da Ciência Gastronômica, com ênfase na trajetória e práticas curriculares do bacharelado da Universidade Federal do Ceará.

Como objetivos específicos, por sua vez, tem-se: a) refletir sobre a realidade científica da Gastronomia, situando e descrevendo as múltiplas interpretações e tensões no campo; b) analisar o contexto de produção curricular dos bacharelados em Gastronomia das universidades federais, de modo a verificar tendências; c) narrar a tradução de docentes que compõe a instância do Núcleo Docente Estruturante - NDE do curso de bacharelado da Universidade Federal do Ceará, visando a compreender o alcance de sua ação acadêmica e curricular como tendência no campo gastronômico brasileiro; d) propor, como fruto dessa análise de atualização curricular, possíveis delineamentos para a constituição das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Bacharelados em Gastronomia.

A centralidade desta proposta envolve, igualmente, a busca das bases que levariam ao reconhecimento de uma profissão. Mediante a análise de propostas de formação lançadas pelos cursos de bacharelado em Gastronomia, inscritas nos âmbitos documental e instrumental dos projetos político-pedagógicos, bem como com apoio de práticas reais, considerando a realidade da UFC, delineiam-se competências e habilidades próprias desse profissional, que aqui se tentou traduzir. Este trabalho surge, ainda, como ampliamiento da dissertação de mestrado (BRANDÃO, 2015), como ponto de apoio para traçar referências, inclusive, entre os dois momentos curriculares no bacharelado da UFC.

Neste estudo, conta-se com as contribuições de Onfray (1999), Revel (1996), Brillat-Savarin (2005), Atala e Dória (2008), Petrini (2009), Santos (2005), Cândido (2012), e Pitte (1993), trazendo suas visões acerca do objeto Gastronomia por intermédio da história e suas manifestações contemporâneas.

Visando à compreensão de variadas tradições acadêmicas em Gastronomia, em diversas realidades e contextos curriculares, exprime-se o apoio de Gustafsson (2014); Santich (2004), Müller et al (2009), Zahari et al (2009), Cheng, Godwin-Charles e Hamouz (2011), Muñoz, Salcedo e Hederia (2012), Abreu e Salles (2015), Marbely e Reid (2014) e Pasqualli e Koerich (2017).

Para o estudo, assentam-se as contribuições de Hall (2000), Santos (2008), Santos e Meneses (2009), Petrini (2009), Silva (2010) e Bezerra (2018), autores para os quais a noção de identidade – seja cultural, científica ou propriamente gastronômica, respectivamente – deve ser constantemente revitalizada em face da experiência do diferente, isto é, com amparo em um princípio de alteridade. Ademais, com vistas a deflagrar as intenções dessas identidades, tem-se em conta o contexto da tendência e da moda – tão intrínsecas à compreensão do fazer gastronômico - trazida à análise com a contribuição de Lipovetsky (2009). Faz-se referência à Bezerra (2018), por sua vez, pela sua aproximação da Gastronomia aos interesses da Educação Alimentar Nutricional – EAN.

Tendo em vista a necessidade de atentar-se para o caráter multirreferencial do conhecimento gastronômico, evidenciam-se os ensinamentos de Ardoino (2001) e Fagundes e Burnham (2001), assim como de Lecourt (2001) quando da oportunidade de análise da configuração de um novo campo do saber que demanda engajamento de seu corpo profissional para seu estabelecimento.

Ainda sobre a prática docente, são trazidas as lições de Dias (2010), Leitinho (2010), Machado e Viana (2010), Therrien (1996), Ramalho e Nuñez (2014) e de Tardif (2014), afirmando a perspectiva de estudo da formação profissional docente crítica e aplicando suas análises na práxis dos cursos de bacharelado em Gastronomia. Sobre a Educação por competências, recorre-se à contribuição de Dolz e Ollagnier (2004), Perrenoud (2004) e Zabala e Arnau (2010). Sobre a discussão acerca do questionamento de uma definição curricular vinculada às necessidades de mercado, por sua vez, levantam-se os ensinamentos de Ferretti (1996) e Kuenzer e Grabowski (2006).

Considerando a constituição de projetos político-pedagógicos como marcos na configuração profissional gastronômica, trazem-se as lições de Sacristán (1998), Moreira e Macedo (2001) e Moreira e Silva (2013), para os quais o currículo e a universidade são locais de prática política. Nesse sentido, inscreve-se a compreensão de Veiga (2009;2012) e de Apple (1998, 2013), para quem a formulação de um projeto político-pedagógico é manifestação

política e ideológica, devendo a definição curricular desenhar-se como um exercício democrático.

Bourdieu (1989;2004;2005), finalmente, com sua abertura teórica e metodológica, orienta as discussões desta investigação, colaborando com as categorias de *campo*, *habitus*, *capital* e *poder simbólico*, que ajudarão no desvelamento dos empecilhos à autonomização do campo gastronômico como campo científico.

Do ponto de vista metodológico, configura-se uma pesquisa qualitativa, uma vez que o objeto de estudo exige uma abordagem que não pode ser refletida em valores exatos, tendo em vista a eleição de um percurso específico de análise que, embora imparcial e objetivo, é incapaz de impor neutralidade.

Este demanda conta, ainda, com a perspectiva de outros agentes, trazendo ao exame dados de suas representações pessoais, as quais jamais poderiam ser quantificadas ou expressas em valores absolutos. Considerando o distanciamento mínimo como necessário, traduzido como necessidade metodológica por Bourdieu (1989), revelou-se inevitável que se restasse envolvida, levando em conta a anterior aproximação com o objeto de estudo em questão.

Quanto aos objetivos do estudo, ademais, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez em que, como ensina Gil (2008, p.27), assume a finalidade de “desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Ante a possibilidade de promover a discussão sobre o campo e sobre possíveis tendências curriculares – longe de se afirmar como estudo definitivo – esta Tese tem como missão primordial contribuir para futuros estudos em Educação Gastronômica e, possivelmente, com a própria trajetória curricular dos cursos superiores em Gastronomia no Brasil.

A pesquisa, de igual modo, parte de uma vertente bibliográfica, levantando literatura para auxiliar na compreensão do objeto Gastronomia e sua evolução e adaptação até verificá-lo na gênese de um campo de estudo. Ademais, “[...] a construção do objeto é típica dos métodos qualitativos, que são confrontados à enorme riqueza informativa do trabalho de campo: a problematização não pode ser abstraída desta abundância”. (KAUFMANN, 2013, p.45).

As diferentes expressões sociais e curriculares desse saber gastronômico, portanto, exigem uma aproximação teórica na tentativa de debater os próprios sentidos da Educação em gastronomia e de mensurar sua influência nos relacionamentos curriculares, mormente entre professores e estudantes.

Soma-se a esta investigação o currículo como registro documental dessas trajetórias. Nesse sentido, a pesquisa documental se faz necessária como base de dados auxiliares à pesquisa de campo. Nesse sentido, leciona Pádua (1997, p. 62) que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Assim, com apoio no estudo dos projetos dos bacharelados públicos, podem ser sublinhadas tensões e pressões políticas em torno do próprio campo. Considerando os documentos oficiais - projetos político-pedagógicos - PPP - dos currículos nacionais de bacharelados públicos em Gastronomia, promove-se um recorte metodológico com vistas à verificação do alcance e força do poder simbólico vinculado à ação das universidades públicas, considerando seu potencial hegemônico e legitimador dentro do campo.

Considerando o PPP como fundamental na organização institucional e curricular na educação no Ensino Superior, na imagem de seus cursos, buscou-se compreender as variadas esferas de expressão do *ser gastronômico* nessas previsões curriculares, além de similaridades nas competências e habilidades, bem assim no que diz respeito ao perfil do egresso, o qual poderia antecipar a noção sobre os efeitos dessa formação dentro do próprio campo.

Em decorrência da necessidade de descrever o campo gastronômico no Brasil, mediado pela posição dos Cursos de Bacharelado, assume-se a Hermenêutica da Profundidade - HP de Thompson (1995), o qual fundamenta uma análise contextual, levando em conta uma reconstituição sócio histórica e discursiva.

Sopesando classificações objetivas e representações subjetivas acerca do campo, teve-se condições de analisar o *status quo* do panorama investigado para, finalmente, reinterpretá-lo, a fim de apontar divergências entre essa realidade assentada objetivamente e a experiência sobre essa realidade narrada por seus agentes.

Com procedência na verificação do campo da Gastronomia como realidade de formação e do saber no contexto acadêmico brasileiro, a HP permite, portanto, essa verificação contextual e representativa. Com a reconstituição do cenário e das falas e olhares dos atores desse meio - produtores e produtos dessa realidade - nasceu a possibilidade de traçar as linhas daquilo que seria a realidade gastronômica para a comunidade acadêmica investigada. A abertura crítica desse expediente teórico e metodológico destrava um processo interpretativo

dividido em três etapas fundamentais que ajudam a estruturar as fases deste estudo: a) análise sócio histórica; b) análise formal/discursiva; e c) interpretação/reinterpretação.

A primeira etapa consiste em levantar “[...] as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas”. (THOMPSON, 1995, p.366). Dessa forma, por intermédio de revisão de literatura, da análise dos documentos curriculares oficiais e considerando o levantamento do cenário acadêmico em Gastronomia no Brasil, busca-se delinear os fundamentos do campo gastronômico, considerando a trajetória da comunidade do Bacharelado da UFC.

Demandou-se, portanto, averiguar a gênese do contexto acadêmico no Brasil, considerando as tensões do campo e o contexto de produção dos registros curriculares de bacharelado no Brasil. Contou-se com a apreciação dos projetos político-pedagógicos produzidos pela experiência desses cursos, de maneira a verificar suas concepções sobre suas tendências gastronômicas e, ainda, acerca do perfil e o âmbito de atuação do bacharel em Gastronomia descrito nessas propostas. A análise se dedicou, especialmente, aos projetos político-pedagógicos dos cursos de Bacharelado públicos vigentes¹, considerando o currículo como produto dessas “regras e recursos” oficiais (THOMPSON, 1995, p.367).

Antes as perspectivas de diferentes sujeitos e, conseqüentemente, dos discursos, é necessário compreender a lógica espaço-temporal que regula suas compreensões acerca do que é a Gastronomia nesses lugares e conformações institucionais. Essas formas simbólicas podem estar contidas em campos de interação, no esquema relacional entre os sujeitos que compõem esse universo, os quais se voltam a recursos, regras, estratégias de seu cotidiano para afirmarem/reafirmarem posições.

Por último, essa etapa recorre à análise das instituições sociais e suas posições de hegemonia dentro do campo gastronômico, consideradas ao mesmo tempo como legitimadas e legitimadoras dessas “regras e recursos” (THOMPSON, 1995, p.367) sobre os quais as relações sociais se estabelecem.

A segunda etapa da Hermenêutica da Profundidade propõe uma análise formal/discursiva e se concentrou na observação de “[...] objetos e expressões que circulam nos campos sociais” (THOMPSON, 1995, p.369), atentando para a articulação desse campo

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

complexo com a expressão e a palavra daqueles que estão inseridos na estrutura investigada, principalmente gestores e docentes desses cursos.

A relevância dessa fase está em conectar a reconstituição daquele panorama formal e objetivo com a elaboração subjetiva, isto é, com a revelação das formas simbólicas por via do discurso. Dessa maneira, “[...] os métodos da análise discursiva procedem através da análise, eles quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva”. (THOMPSON, 1995, p. 375).

O aspecto qualitativo da pesquisa se reforça, dentro da HP, pela aplicação do instrumento de entrevista semiestruturada. Segundo Rosa e Arnoldi (2006 p. 87), com as entrevistas é possível “(...) a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados”, desenvolvendo-se por intermédio da guia de roteiros específicos. Nessa proposta semiestruturada, portanto, se revela técnica onde o pesquisador, de posse de um roteiro de entrevistas, abre para a possibilidade de o entrevistado expor seu ponto de vista mais livremente, em um contexto semelhante ao de uma conversa informal.

Propôs-se a entrevista a três docentes do Bacharelado em Gastronomia da UFC, considerando aqueles que atuaram como coordenadores do curso – há oito anos, no intermédio e no momento atual do curso - e que compõem, atualmente, o Núcleo Docente Estruturante – NDE da Gastronomia. Deixe-se claro que o NDE de curso é a instância onde se produzem decisões inerentes ao desenvolvimento do projeto de curso, articulada por docentes integrantes do quadro – daí a importância de convocar a fala desses agentes. Todos os participantes apresentados no texto cederam sua fala e têm suas participações expressas anonimamente, conservando sua identidade, tendo sido aplicadas as designações de *Docente A*, *Docente B* e *Docente C*. Finalmente, o trabalho foi autorizado pelo Comitê de Ética da Academia Cearense de Odontologia – ACO, sob o processo CAAE 56923616.0.0000.5034.

Levando em conta o fato de que os agentes da pesquisa – pesquisadora e participantes – estão em um universo de entendimentos e de expectativas compartilhadas, não se impôs uma “entrevista impessoal” onde, segundo Kauffman (2013, p.39), o pesquisador tende a “[...] minimizar suas próprias interpretações possíveis. (KAUFFMAN, 2013, p.39)”. Pelo contrário, na proposta de entrevista compreensiva, segundo o partido do autor, o pesquisador intervém nas questões exatamente para envolver o entrevistado. Com efeito, quando da análise do conteúdo desses discursos, teve-se condições de alimentar a fase interpretação/reinterpretação proposta por Thompson (1995).

É igualmente importante conhecer o percurso formativo e as bases teórico-metodológicas que possibilitam o desenvolvimento dos bacharelados em Gastronomia no Brasil, com ênfase no Bacharelado da UFC. Assim, aliada à segunda etapa de análise está o referencial de Bourdieu (1989; 2005), para quem é útil e necessária a reconstituição do *habitus*, da história e da influência dos agentes onde eles atuam. Tão necessário quanto compreender como veem a realidade em que se inserem é compreender suas trajetórias neste campo.

A última etapa da HP, denominada interpretação/reinterpretação, está edificada na análise formal e na análise sócio histórica. É, dessa maneira, uma reconfiguração interpretativa que habilitará o pesquisador para sua síntese e para uma “[...] construção criativa de possíveis significados” (THOMPSON, 1995, p. 375), isto é, uma ressignificação a partir daquilo que fora anunciado ou representado pelos sujeitos. Assim, resta ao ofício da pesquisa, com a conexão dessas fases de análise, esboçar estratégias curriculares, insertas em uma proposta e em uma tendência que oriente e que auxilie a definição de uma ciência gastronômica brasileira e, conseqüentemente, a definição da função social de um profissional gastrônomo.

Finalmente, tendo em vista a demanda de compreensão da trajetória dos projetos político-pedagógicos do Curso de Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará, especialmente, buscou-se acompanhar e documentar, com a licença dos agentes inscritos no processo de reestruturação curricular, a busca de atualização da proposta formativa da UFC, iniciada em meados de 2015. Durante esses anos de pesquisa, em virtude da participação em diversos encontros de Núcleo Docente Estruturante com vistas a modificar o currículo vigente, no âmbito da UFC, a observação foi prática constante. Essas observações e constatações firmadas durante esse processo facilitaram na produção de roteiros de entrevistas, como também na condução destas. Assim, a percepção desse processo também recebe contribuição do olhar da pesquisadora como participante e interventora.

Na próxima seção do trabalho, passa-se a uma tentativa de delineamento do campo gastronômico no Brasil, apropriando-se de categorias relevantes para a análise, tais como: campo, capital, poder simbólico, identidade e ciência.

No trabalho, considerando o desenrolar teórico acerca da própria Ciência Gastronômica, sua edificação no decurso da história e sua constituição como área do saber em face dos domínios da cozinha e do culinário, busca-se exprimir e compreender as tensões próprias do campo e as distintas posições que duelam por ele. Perfez-se, ainda, um debate sobre o reconhecimento da Educação Gastronômica como plataforma que disputa hegemonia e que empreende inerente função social.

Em seguida, apresentam-se experiências de formação superior em Gastronomia e suas diferentes abordagens na literatura comparada. Considerando seus contextos de gênese e de produção são trazidas, também, as propostas curriculares contidas nos documentos oficiais dos bacharelados inscritos nas suas respectivas universidades federais.

Interpretam-se os achados do trabalho de campo, posteriormente, revelando os discursos dos atores envolvidos na dinâmica curricular do Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará. Busca-se, com efeito, reconstituir e interpretar percepções desses atores sobre a tendência impressa nesses primeiros oito anos de experiência do curso da UFC, traduzindo suas versões sobre o mundo da Gastronomia e suas possíveis repercussões profissionais e científicas no Ceará e no país.

Finalmente, se traduzem os direcionamentos e recomendações da pesquisadora, compartilhando um encaminhamento para as diretrizes para os bacharelados, situando suas considerações sobre a pertinência e a existência dessa modalidade de Curso, na Gastronomia, como indispensável para a consolidação do campo do saber gastronômico.

2 A GASTRONOMIA COMO REALIDADE SOCIAL E FORMATIVA: O DESENHO DOS PERCURSOS DE UM CAMPO

É imprescindível revelar que o primeiro grande desafio de se propor um estudo sobre Educação Gastronômica reside exatamente na dissonância produzida pelo termo *Gastronomia*. A palavra e seus inúmeros sentidos, assim, atualmente conversam com diferentes interesses: acadêmicos, mercadológicos, patrimoniais, midiáticos, políticos, econômicos, turísticos, culinários. Esses interesses dispostos por diferentes agentes e realidades, vale dizer, raramente se encontram harmonizados.

Revela-se um cenário conflitante, onde um consenso ainda parece distante. É sincero dizer que este trabalho se constrói diante desta dificuldade primordial: não somente articular *Gastronomia* com *Educação*, mas também encontrar um sentido para o termo que seja compatível com um ideal formativo que fortaleça sua posição de campo na sociedade e que renove suas possibilidades na comunidade acadêmica onde se insere.

É necessário clarificar a noção de que propor um processo de definição de uma área do conhecimento, alinhando-se com o pensamento de Hall (2000), não significa lutar simplesmente por um conceito imutável, impondo limites do que seria a Gastronomia como ciência e como seara de atuação profissional. Como leciona Santos (2008, p.53),

[...] a reflexão epistemológica versa mais sobre o conteúdo do conhecimento científico do que sobre a sua forma. Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste [...].”

A investigação sobre a natureza da Gastronomia, neste trabalho, visa exatamente à ampliação de sua leitura, à inclusão de muitas outras facetas, não ao seu confinamento. Ainda assim, antecipa-se que não se encontram com facilidade intenções ou tentativas dentro da academia e do meio profissional com vistas à autonomização do estudo gastronômico brasileiro.

É necessário, inicialmente, se aproximar das expressões teóricas sobre as quais este trabalho se sustenta. A grande base se inscreve com noções e categorias delineadas no trabalho do sociólogo Pierre Bourdieu (1989;2004;2005). Aqui, portanto, se entrelaçam as noções de campo e posições no campo – aqui aplicadas à Gastronomia - a definição de capital – nomeadamente o social, o cultural e o simbólico - a noção de poder simbólico, a questão da hegemonia cultural e, finalmente, a de *habitus*. Caminhar por essas ideias possibilita a chance de melhor compreender o fenômeno da incorporação da educação gastronômica ao cenário

universitário no século XXI como fruto de tensões, construções e desconstruções sociais, primordialmente, para depois se reinventar e despertar como saber também científico.

A noção de *campo*, traduzindo-se o recorte teórico do autor (BOURDIEU, 2004), é espaço social específico - um microcosmo social - dotado de autonomia, compondo leis e regras específicas constituídas na interação dos sujeitos que ocupam posições específicas de poder. Dentro da dinâmica de uma sociedade, considerando espaços sociais mais amplos, o campo específico é influência desse meio maior ao mesmo tempo em que é também influenciado por ele.

Esses sujeitos, ocupantes de posições diferentes, conformam um terreno de relações onde distintos interesses e intenções disputam hegemonia, isto é, onde se busca uma legítima relevância hierárquica junto aos demais. Essa luta, nesse contexto, nem sempre se traduz como uma típica e barulhenta guerra. Na maioria das vezes, então, se conduz uma disputa de poder de caráter relacional e se dá em constante movimento, de forma que essas posições podem oscilar, a depender do caráter/qualidade/quantidade da força utilizada e de sua influência na própria sociedade de onde o campo deriva.

A força, aqui, é traçada por divergentes classes de acumulação de bens, que Bourdieu (1989) denomina de *capitais*. Por capital, o autor propõe a ideia de carga ou domínio de bens, os quais podem ser convertidos em prestígio, inclusão e poder legitimado socialmente – o qual se designa como *capital social* – ou, ainda, em acúmulo de referências e modelos culturais, produzidos seja pelo contexto familiar, pelas experiências de vida ou pela escolarização, garantindo acesso e incorporação considerada valiosa de certos gostos, saberes, posturas, princípios e conhecimentos, definidos aqui como *capital cultural*.

Da noção de capital, ainda, emana outro tipo de acumulação, descrito por Bourdieu (1989) como *capital simbólico*. Considerando a Gastronomia como seara que celebra, ainda, o reconhecimento e a consagração como regras importantes, portanto, o capital simbólico provavelmente é força capaz de superar praticamente todas as outras, tendo em vista o seu indiscutível poder de mobilização e de conversão. É o que Bourdieu (1989) revela como *poder simbólico*, capaz de legitimar ações e interesses no campo sob o mínimo esforço e com máxima eficácia. Como ensina Bourdieu (1989, p.14),

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

O campo gastronômico, considerado, assim, como esse microcosmos social com as próprias leis e regras, reafirma-se, é lugar onde os capitais sociais, culturais e simbólicos, dentre outros, conformaram-se como forças em disputa através de seus atores. Descrever o campo em Gastronomia exige o reconhecimento dessas forças em atores concretos, dos quais se destacam: profissionais de cozinha (*chefs*, cozinheiros, garçons, auxiliares etc) e cozinheiros populares, professores de diferentes tradições, discentes, universidade, acadêmicos, autores, escolas culinárias, apresentadores de televisão, consumidor, redes e mídias sociais, agentes públicos, engenheiros de alimentos, nutricionistas, influenciadores digitais, executivos e empresários, representantes do setor do turismo e de restauração, críticos gastronômicos, organizações internacionais, políticos, legisladores etc.

As múltiplas definições sobre o termo *gastronomia* perpassam a disputa nesse universo. O que o mercado de restauração quer dos demais agentes? O que a Universidade produz como Gastronomia? Como as políticas públicas e outros agentes sociais observam a função desse fenômeno não somente no campo, mas também na sociedade em que se insere? São muitas questões e muitas versões, as quais se tomarão neste trabalho como tendências a serem compreendidas e analisadas.

Como expressão do fazer culinário, a Gastronomia no Brasil viveu muitos de seus anos no século XX a serviço de detentores de capital social, garantindo a eles o poder de apontar regras acerca do “bom gosto” e de “qualidade”. No século XXI que as profissões da cozinha, por anos marginalizadas e negligenciadas no país, tomam para si, mediante o reforço midiático dos programas culinários e da publicidade, a expressão do capital simbólico, convertendo seus fazeres em objeto de verdadeira fascinação na sociedade (ATALA; DÓRIA, 2008). Nos dizeres de Lipovetsky (2009, p. 132):

A publicidade contribui para agitar o desejo em todos os seus estados, para instituí-lo sobre uma base hipermóvel; desprende-o dos circuitos fechados e repetitivos inerentes aos sistemas sociais tradicionais. Paralelamente à produção de massa, a publicidade é **uma tecnologia de desligamento e de aceleração dos deslocamentos de desejo**. De uma ordem em que toda uma parcela dos desejos estava amplamente estacionária, passou-se a um registro aberto, móvel, efêmero. (**Grifou-se**).

Desse mar de programas culinários e da presença constante do *chef* de cozinha ou do cozinheiro como agente de influência sobre o que se consome e acerca do que é bom e belo, surge, ainda, a universidade, chancela social máxima do capital cultural – fonte de saber científico legitimado e legitimador - capitalizando também o acesso e o prestígio inerentes a outras posições do campo. O cenário universitário, por si só, constitui-se hoje ator de

importância tanto no campo gastronômico quanto no científico. A Gastronomia, como saber disputado em seu próprio campo, todavia, passa a ser também saber contestado nessa outra dimensão quando em confronto com outras tradições acadêmicas. O que significa a presença da Gastronomia dentro das Universidades? O que faria a Gastronomia ser um cenário de formação que privilegia o saber científico, elemento em disputa com essas outras forças as tensões do campo?

A noção de *habitus* (BOURDIEU, 1989), destarte, se encaminha como orientações internalizadas que são estruturadas e que estruturam, ao mesmo tempo, o modo de viver e de interpretar o mundo. Considerando que cada um dos atores desse universo da Gastronomia incorpora um *habitus* e percepções e interesses distintos dentro desse campo, a universidade, quando adota o saber gastronômico dentro de seu corpo, convida diferentes intenções e versões sobre esse conhecimento. Assim, o currículo, nascido no contexto dos cursos superiores como projeto de formação, dentro de um contexto de elaboração igualmente disputado, é plataforma onde essa disputa do campo se dá de modo claro, considerando a revelação não só do *habitus* de seus agentes, mas das diferentes forças emanadas pelos diferentes capitais. O panorama da universidade, portanto, considerando atores de diferentes tradições formativas, assim como gestores e discentes, é uma oportunidade para se revelar que modalidades de ver o mundo gastronômico passam a predominar como tendências formativas.

Ademais, propor-se como científico, no atual contexto pós-moderno de ciência, não quer dizer se reduzir à visão da técnica ou do conhecimento que se justifica tão somente pela sua permanência no mundo, mas, como assevera Santos (2008), indica a vontade de compreender os gêneros de saberes como elementos interligados e que auxiliam na compreensão da vida. Consoante o autor, [...]. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real.” (SANTOS, 2008, p. 84). É preciso buscar esse saber, antes de tudo, por intermédio da compreensão de sua função no mundo e de sua abertura profissional, antecipando o influxo que se quer realizar com esse conhecimento no próprio campo.

Assim, busca-se refletir sobre a construção da Ciência Gastronômica como uma realização da necessidade primordial de autoconhecimento do campo, esse tão necessário para compreender os demais conhecimentos resultantes de sua atuação (SANTOS, 2008). Ora, antes de propor o *reconhecimento* do campo de estudo, demanda-se exatamente conhecer a intimidade, os modos e os contornos dessa atuação.

2.1 As trajetórias da Gastronomia: a constituição dos múltiplos saberes gastronômicos

Importa apontar precedentes da constituição do campo gastronômico, com o intento de vislumbrar a expressão gastronômica ao longo dos tempos, revestindo-se de relevância social, além de compreender que fins, regras e imposições relaciona como próprios. Esse caminho pelo autoconhecimento *gastronômico* – se não científico, pelo menos preocupado com seus desdobramentos como conceito no tempo - já foi preocupação de alguns estudiosos que veremos a seguir.

Parte-se do princípio de que a Gastronomia é seara que estuda o universo do alimento. Como nasce, porém, essa interação entre o termo Gastronomia e seu objeto de estudo? A alimentação já é objeto central de áreas diversas do conhecimento, como no ramo da Tecnologia ou das Ciências da Saúde. Além desses contextos, como ensina Santos (2005, pp.12-13), a alimentação é, por si,

[...] uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. [...] A historicidade da **sensibilidade gastronômica** explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Neste sentido, o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Enfim, este é o lugar da alimentação na História. **(Grifou-se)**

Essas elaborações culturais e sociais se traduzem das narrativas históricas, descrevendo tradições que vão se transformando e ganhando contornos no tempo e no espaço. Mais especificamente, a disciplina História da Alimentação, com seu viés de História da Gastronomia (PETRINI, 2009), por meio de vestígios ou documentos escritos, consegue vislumbrar a origem de três domínios distintos dentro do estudo gastronômico da alimentação: a culinária, a cozinha e a própria Gastronomia. A proposta dessa tripartição não é pacífica, entretanto. Vê-se uma fusão de sentidos entre os três termos em muitos escritos, no ambiente acadêmico e na prática profissional, dificultando o saneamento de dúvidas sobre o alcance de cada expressão. Assim, busca-se agregar algumas contribuições para esclarecer essa imprecisão de base teórica.

2.1.1 Os três domínios: o culinário, a cozinha e a Gastronomia.

O domínio culinário, explorado por Lévi-Strauss (2006a), instaura-se com os primeiros passos do homem, ainda na pré-história, na tentativa de dominar a natureza. Conquistando e decodificando o uso de recursos naturais, como o fogo e o calor emanado de outras fontes – calor definido como elemento crucial na delimitação desse mundo culinário -, vão se desenvolvendo técnicas, métodos e toda a tecnologia decorrente, marcando a passagem dessa natureza para a cultura; no contexto alimentar, fala-se da passagem do alimento cru para o cozido (LÉVI-STRAUSS, 2006a).

O âmbito que hoje celebramos como culinário engloba tradições de cunho tecnológico nascidas desde as primeiras intervenções, quando o homem forjava as bases de sua cultura material. Dentro de uma leitura contemporânea, segundo Atala e Dória (2008, p. 175), a “[...] culinária é o conjunto de técnicas, de matérias primas e de modos de fazer que correspondem às várias adaptações possíveis dos homens ao meio-ambiente em que vivem”.

Quando se fala em culinária brasileira ou culinária francesa, por exemplo, diz-se do repertório de técnicas que é produzido, absorvido, intercambiado e transportado nos ambientes tanto cotidianos quanto profissionais de produção de alimentos em cada uma dessas culturas. De tal sorte, lançam as bases para a “[...] mutabilidade da percepção estética como apreciação cultural” (PERULLO, 2013, p.87): existem universos culinários que valorizam a fritura, como a chinesa, e outros que impõem valor ao guisado, como a brasileira (ATALA; DÓRIA, 2008; LIMA, 1999).

Revel (1996) é um dos autores que, tradicionalmente, leem a Gastronomia em sua essencial conexão com a culinária. Não a reduz, todavia, à prática, ou seja, não impõe uma gastronomia como resumo da técnica; assinala, a seu turno, a importância do contexto alimentar, dando relevo à necessária dedicação ao estudo da origem dos produtos e daquilo que se consolida como “cozinha”, a qual, *grosso modo*, se revela como o domínio de práticas vinculadas cultural e historicamente. Segundo o autor, o universo da cozinha - e tudo aquilo que lhe é circundante - informa muito mais do que sugerem meras preparações. Para ele,

Felizmente, a literatura gastronômica não tem por única função mascarar o erro ou a banalidade. (...) A novela gastronômica escrita pelos séculos é movida pela batalha constante entre o cordon bleu e o cozinheiro pensante, batalha amorosa que, como em todos os bons romances de aventuras, após muitas desavenças, termina em núpcias. (REVEL, 1996, Pp. 29-30).

O domínio da cozinha, assim, é fundado no conjunto de adaptações e apropriações culinárias produzidas em uma cultura específica, marcando uma estrutura tão expressiva e representativa como a língua, por exemplo (LÉVI-STRAUSS, 2006). A cozinha – dentro de um universo particular - não engloba simplesmente qualquer uma das técnicas, métodos ou matérias-primas surgidas desse encontro do Homem com a Natureza. Sua formação ou reconhecimento – comendo gostos e expressões específicas -, contrariamente, simboliza a passagem do conceito de alimento ao conceito de comida (MACIEL, 2001). Como assevera Fischler (1995, p. 33),

[...] a variedade de escolhas alimentares humanas procede, sem dúvida, em grande parte da variedade de sistemas culturais: se nós não consumimos tudo o que é biologicamente ingerível, é por que tudo o que é biologicamente ingerível não é culturalmente comestível (**tradução nossa**).

Aquilo que Santos (2005) sugere como *sensibilidade gastronômica* somente começou a se manifestar quando o homem materializa nas suas práticas cotidianas a consciência de suas expressões alimentares, nascido do repertório culinário, como marcas de pertencimento. Destarte, somente existe manifestação de cozinha onde a culinária se exerce. Segundo Santos (2005, pp.12-13),

As cozinhas locais, regionais, nacionais e internacionais são produtos da miscigenação cultural, fazendo com que as culinárias revelem vestígios das trocas culturais. Hoje, os estudos sobre a comida e a alimentação invadem as Ciências Humanas a partir da premissa de que a formação do gosto alimentar não se dá, exclusivamente, pelo seu aspecto nutricional, biológico.

A idealização da categoria *cozinha* ou, pelo menos, a noção de que existiriam variadas manifestações culinárias estruturadas em torno das escolhas ou imposições de um grupo, ao longo da história, serviram ainda a muitos propósitos: catalogar a oferta da terra e fruir da disponibilidade da sazonalidade, marcar classes sociais, simular divisas e, ainda, recortar nações em regiões. A busca, então, não é pela autenticidade das cozinhas, mas pela compreensão de que elas nascem do cruzamento entre a Geografia e a História. Assim, consoante Henriques e Custódio (2010, p. 72), essa autenticidade

[...] não pode ser descontextualizada dos processos de simbolização de um destino [...], os quais se associam entre outros aspectos, à valorização da natureza simbólica da comida (menus e comidas e ingredientes específicos, formas específicas de preservação, confecção, apresentação, uso de utensílios específicos) [...] e seus símbolos (por exemplo, ícones gastronómicos apresentados pelos *media*), para mais facilmente definir atitudes face à identidade gastronómica e ao consumo dessa identidade. O que não é impeditivo de “rejuvenescimento/inação”, uma vez que os destinos podem paralelamente fazer reviver tradições e costumes, destacando o património culinário.

Essa cozinha representativa assume a culinária para se manifestar no mundo real: e assim é consolidado, por exemplo, o que se chama de Cozinha Internacional, Cozinha Nacional e Regional, Cozinha Brasileira, Cozinha Cearense ou, ainda, Cozinha de Rico, Cozinha de Pobre, Cozinha Cotidiana, Cozinha de Festa, Cozinha Afetiva, Cozinha Clássica e Cozinha Popular, dentre várias outras categorias. A produção da *tipicidade* como fundamento da *diversidade*, quase alegórica e simbólica, atrelada à representação da comida pertencente a uma cozinha específica, é tentativa de classificação muitas vezes produzida por agentes externos à cultura que se estuda.

Desse modelo é que brota o primeiro contraste entre os domínios da cozinha e o gastronómico: para a Gastronomia, o estudo do que é típico – técnica, preparo, práticas - não basta como limite de conhecimento. A exceção e os pontos imprecisos das culturas alimentares, portanto, é que inauguram fronteiras para a ciência, assim como o desafio de desvendar o saber oculto. Ademais, como reflete Revel (1996, p.313), “[...] a história da cozinha, enfim, não é somente a das inovações, das aquisições, das criações; é também a dos desaparecimentos, das perdas, das destruições”.

Para Onfray (1999), por sua vez, a cozinha é o produto do ato de cozinhar e esse produto, por sua vez, é manifestação de uma ação artística dentro de uma cultura específica. Para ele, a cozinha é relacionada como prática de *patrimonialização* e, assim,

[...] é uma questão estética e filosófica: a cozinha relaciona-se com as belas-artes e com as práticas culturais das civilizações de todas as épocas. As cozinhas dos diversos períodos históricos representam-nos, tanto quanto as pinturas, as sonatas, as esculturas, as peças de teatro ou de arquitetura. E, se existem mestres e amadores, criadores de primeira classe e de segunda, inventores e seguidores, gênios e anões nas áreas da estética clássica, o mesmo se dá no terreno da cozinha. (ONFRAY, 1999, p.124)

Assume-se aí a acepção de que o auge da Gastronomia se concentra na figura do artista, isto é, do cozinheiro que impõe, legitimamente e silenciosamente, um dever de

reverência do corpo social. Esse poder simbólico (BOURDIEU, 1989) do cozinheiro como agente social – reforçado cada vez mais no século XXI através dessa personagem nas diferentes mídias e redes sociais, como já assinalado - é um dos fatores que contribuem para que a Gastronomia seja associada simplesmente ao ato complexo de cozinhar. Embora a apreciação e a realização de uma produção culinária deva ser um dos pontos considerados em uma proposta científica gastronômica, não se deve encerrar o conhecimento dentro de seus limites técnico-culinários.

Assim, seria contraproducente isolar o ato e os atores do cozinhar de seu contexto de criação, de seus elementos fundamentais (a intimidade do produto, de onde ele vem, quem o gera, como é processado e, finalmente, descartado) e de sua história e cultura. Esse encantamento social, e essa magia que faz hipnotizar pelas ações dos cozinheiros e *chefs*, absorvendo as atenções em torno do *encernar*, são dominantes na condução das práticas, inclusive, formativas: semeia-se a noção de que Gastronomia é aquilo e somente aquilo que se faz dentro da cozinha, no pretensível silêncio intelectual de seus agentes.

O domínio gastronômico, assim, de autonomia mais polêmica e contestada, tem gênese disputada entre diversos cenários. Segundo Zahari et al (2009), percebe-se claramente que a palavra gastronomia não tem sido bem compreendida pela maioria das pessoas, principalmente nos cenários de formação acadêmica. Consoante os autores, “[...] essa palavra, de fato, é ainda anômala entre culinários ou trabalhadores do setor de alimentos, apesar de sua grande associação com o campo da culinária. Nesse sentido, é importante popularizar e explorar a sua definição” (ZAHARI ET AL, 2009, p.66).

Soares (2012) traz a realidade da Grécia, de onde se transportaram as bases para o estudo da Gastronomia desde a Antiguidade (inclusive com a fixação do nome). Depois, a herança do estudo migra para a tradição romana e, daí, fixa a ideia de uma área do conhecimento que uniria a apreciação teórica do alimento, da técnica de manipulação, considerando a cultura inerente. Os gregos, segundo a autora, já eram “[...] capazes de produzir ciência e saber sobre um aspecto da vida tão essencial, mas tantas vezes secundarizado (para não dizer ridicularizado), como o da gastronomia”. (SOARES, 2012, p.34).

A palavra gastronomia, dos termos gregos *gastros* e *nomos*, traduz literalmente a expressão *a lei do estômago*. Readequando o sentido, converte-se como “o conhecimento sobre alimento” e assim é traduzido da obra *Hedypatheia*, de Arquétrato de Gela, filósofo siciliano, no auge do século IV a.C. Como ensina Soares (IBIDEM, p.36), “[...] repare-se que, dentro do vasto universo do que poderemos chamar genericamente de literatura culinária, a obra de

Arquéstrato pode ser inserida numa categoria de que é o único exemplar existente, o de guia gastronômico”. Depois da publicação do *Banquete dos Sofistas*, de Ateneu de Náucratis, no século II d.C, a palavra desapareceu do léxico europeu, conforme ensina Santich (2004), para reaparecer no começo do século XIX, em um poema do francês Joseph Berchoux traduzido como *A gastronomia e os prazeres da mesa*². O termo foi reconhecido pela Academia Francesa em 1835 (SANTICH, 2004).

Depois desse salto no tempo, a história da alimentação e da gastronomia, continuamente contada pelas mãos ocidentais, tende a garantir ao complexo da Cozinha Francesa o privilégio da autoria do domínio, em face do esforço de seus estudiosos e profissionais em catalogar e codificar técnicas culinárias no correr dos séculos. Embora esta cozinha tenha pedido de empréstimo as bases da cultura alimentar das Cidades Italianas durante os séculos XV e XVI (FLANDRIN; MONANARI, 1998) – mimetizando em seu repertório técnicas, alimentos, preparações, ritos de consumo e hábitos à mesa– a França se converteu, desde o século XVII, como titular desse primado culinário.

Diante dessas considerações, o francês parece forjar o domínio da Gastronomia como evolução de sua Cozinha, assumindo seu contexto alimentar como paradigma de qualidade para as demais e invadindo o ambiente profissional como parâmetro técnico definitivo. Segundo Atala e Dória (2008, p.175), nessa circunstância, a Gastronomia é “o discurso e a prática que se estabelece em torno desse objeto – a culinária – com o propósito de potencializar sabores e outros prazeres sensuais que se organizam em torno da mesa”.

Perpassando as noções de *terroir* – aquilo que é fruto exclusivo de sua terra, com todas as suas condições de clima, solo e capital humano - e o apelo protetivo a tudo o que se identifica como artesanal, a sociedade francesa se mobiliza para vivenciar a comensalidade e a técnica culinária, ainda hoje, como um dos maiores valores de sua cultura (PITTE, 1993). Essa constatação indica, dentre outras coisas, o porquê de os modelos de formação para a cozinha desenvolvidos naquele país serem considerados praticamente estatutos clássicos para todo o mundo ocidental.

Ainda hoje, o modelo francês é considerado pela literatura dita gastronômica como a fonte de onde brota todo o conhecimento culinário. No contexto francês, levou-se em conta as publicações e atuações de personalidades como François Pierre La Varenne, Grimod de La

² O nome original do texto é *Gastronomie ou l'homme des champs à table*, traduzido fielmente como *Gastronomia ou o Homem do Campo à Mesa*.

Reynière, Marie-Antoine Carême, Taillevent, Auguste Escoffier, Maurice Curnonsky, Fernand Point, Paul Bocuse, dentre outros, desde o século XVII (REVEL, 1996; PITTE, 1993). Ainda assim, segundo Revel (1996, p.29), “[...] difícil, entretanto, ao explorar o passado (e mesmo o presente), é justamente distinguir a cozinha muda da cozinha tagarela; a que existe nos pratos e a que só existe nas crônicas gastronômicas”.

Outro fato importante favorece a Nação Francesa. Como sinaliza Pitte (1993, p.97), “[...] o sucesso mundial da palavra *restaurant* dá aos franceses um justo motivo de orgulho [...]”. Desde a Revolução Francesa, no século XVIII, criaram-se bases para a consolidação do fenômeno que hoje é declarado como *restaurante moderno*. Spang (2000) ensina que, desde o século XIX, o cenário de restauração colabora para a passagem de uma literatura culinária para a instauração de uma literatura gastronômica preocupada com o serviço, com as latentes necessidades e relacionamentos nessa nova estrutura de comensalidade.

A tecnologia de menus e de salão, por exemplo, ganha o próprio repertório de técnicas com essa abertura. Profissionais de cozinha, de salão, técnicas e preparos representantes dessa *Alta Cozinha* compõem a catalogação trazida pelo *Guia Culinário* de Escoffier, onde se produziu o que Trefzer (2009, p.245) denomina de “[...] a soma de todo o conhecimento gastronômico”. Será que a proposta de Escoffier ainda é capaz de congrega tudo aquilo que se propõe no contexto do estudo gastronômico? Ademais, como elucida Revel (1996,p,14), “ler os tratados de receitas continua sendo, é claro, indispensável aos curiosos de história. Mas os mestres de cozinha que os escrevem têm sua doutrina; eles tendem a prescrever, não a descrever”. Mais uma vez, a supervalorização da técnica culinária – expressa no legado escoffiano, dentre outras obras – domina a expressão do campo.

Ainda assim, é necessário compreender a gênese dessas culturas alimentares que tanto contribuíram para a elevação desses domínios que aqui se explora. Importante igualmente é buscar o entendimento sobre as razões pelas quais, no século XXI, ainda serem tão hegemônicas nos *locus* acadêmicos. Essa consideração é facilmente comprovada pela predominância do francês no léxico técnico-gastronômico estudado nas disciplinas introdutórias de habilidades e técnicas em praticamente todos cursos técnicos e superiores brasileiros (BRANDÃO, 2015). É uma regra que, em algum momento, deverá ser questionada.

O que se falta compreender, portanto, é o quão limitante essas manifestações e modos de ver e exercer Gastronomia podem ser, inclusive, até incompatíveis com a realidade brasileira e o modo particular de se relacionar com seu repertório alimentar. Apesar dessa contribuição técnica, percebe-se que o estudo das ditas *cozinhas clássicas* – e a francesa é, por

excelência, considerada a maior delas - retrata nada mais do que a apreciação do corpo de suas cozinhas regionais e campestres, muito distantes da restauração, onde o profissionalismo é demanda real.

Ademais, o que justificaria estudar com tanta veemência esse repertório “clássico” quando a própria cozinha local, em sua expressão cotidiana ou festiva, contém tantos ingredientes escondidos e desprezados? Atala e Dória (2008, p.194) conversam com esse questionamento, propondo que “[...] há ingredientes únicos no território brasileiro que são dignos das melhores mesas do mundo, de sorte que a gastronomia com ingredientes nacionais se apresenta como caminho sólido de exploração culinária [...]”. Belluzzo (2010, p.181), trazendo a palavra de Gilberto Freyre, lembra também que: “[...] no Brasil não se trata propriamente de elevar a arte da cozinha: trata-se de conservar nossa riqueza de tradições culinárias.” Por que, então, essas representações do ser brasileiro, referencial nosso próprio de classicismo, são desprezados na maioria das formações no Brasil? O que isso diz sobre nós?

2.1.2 Os sentidos da Gastronomia dentro da disputa do campo

Aqui, mais importante do que a origem do termo Gastronomia – ou a eterna luta de quem primeiro o clamou – é identificar os contornos de sua constante ressignificação. Brillat-Savarin (2005), autor francês, a define no início do século XIX como “o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem, na medida em que ele se alimenta. Seu objetivo é zelar pela conservação dos homens, por meio da melhor alimentação possível” (BRILLAT-SAVARIN, 2005, p.). Dessa forma, congregam essa missão, através de uma base científica, “[...] todos os que pesquisam, fornecem ou preparam as coisas que podem se converter em alimentos” (IDEM, 2005, p.). Revelando a complexidade do campo, o autor ainda a associa, intrinsecamente, à História Natural, à Física, à Química, à Culinária, ao comércio e à Economia Política.

Interessante é, neste ponto, fazer um paralelo com a concepção da Gastronomia como expressão que congregaria ciência, cultura e arte, também trazida pelo autor. O produto dessa concepção tridimensional veio para propor um estudo onde as três dimensões se integram. Brillat-Savarin (2005, p.61) relatou há três séculos, porquanto, que “[...] um gastrônomo rico e zeloso realizará em sua casa encontros periódicos, onde os pesquisadores teóricos se reunirão aos artistas para discutir e aprofundar as diversas partes da ciência alimentar”.

Desse partido, a Gastronomia é ciência em que o gastrônomo não desfruta autonomia; ele assumiria a posição de um sujeito contemplador, externo ao ato de produção e isento de apropriação científica, ajustando-se como alguém que foi educado somente para *apreciar* o produto gastronômico, agindo como *gourmet*, isto é, aquele que somente aprecia o ato alimentar em si, o agente *que sabe comer*. O artista cozinheiro e os pesquisadores teóricos, por sua vez, são sujeitos externos à relação, necessários para satisfazer a curiosidade do gastrônomo sobre esse mundo. É essa visão fragmentada do agir gastronômico que desprestigia as possibilidades da própria área do saber.

A proposta de uma Gastronomia científica, assim, é uma formulação relativamente nova no panorama mundial. A disciplina da Química, a partir da década de 1980, foi que recuperou seu sentido dentro do estudo da culinária e passa a sugerir um novo olhar ao que se produzira nas cozinhas e fora delas. Hervé This, químico francês, foi o mais expressivo militante de uma “cozinha científica”, isto é, uma prática culinária que se define e se explica mediante seus processos. Além disso, segundo Atala e Dória (2008, p.140), “uma nova abordagem do prazer ao comer passou a entrar em consideração dos cientistas que se debruçaram sobre as matérias-primas alimentares e suas propriedades físico-químicas”. Os autores ainda revelam que, nas últimas décadas, “[...] observa-se como novidade mais importante a nova atitude que o desenvolvimento gastronômico exige dos chefs. Essa postura inovadora pode ser denominada de *intelectualização da cozinha*.” (ATALA; DÓRIA, 2008, P. 142).

Outros autores, como McGee (2011), a partir de então, passaram a creditar a responsabilidade de observação do fenômeno não somente ao cozinheiro manipulador, mas também ao estudioso da área, que aqui se chama de *gastrônomos*. Vê-se que descrever o objeto Gastronomia é encargo rodeado de dificuldades. Mais difícil ainda, se possível, nesse impasse, é situar o lugar do gastrônomo e compreender que profissional é esse que está se afirmando e que quer ver sua pertinência reconhecida (BRANDÃO, 2015).

É no século XXI, somando-se a essa nova postura, que Petrini (2009) passa a descrever aquilo que talvez melhor definiria uma proposta educativa e profissional gastronômica: uma ideia de integração, uma ciência com funções a cumprir, reconhecendo a si dentro das referências culinárias, do íntimo das cozinhas nas quais se aplica, reconhecendo desde a produção das matérias-primas às relações culturais de consumo. Conversando diretamente com o gastrônomo, o autor o clama como coprodutor, pois conhecendo os ciclos

do alimento, ele não somente participa do processo como é capaz de influenciá-lo (PETRINI, 2008).

O autor lança novas luzes à matéria, posto que delinea a ideia de um “novo ideal de gastrônomo”, o qual, aparentemente, deve se comprometer com o bem-estar da sociedade onde atua. Dispensando o profissional de sua estrita sensibilidade artística ou contemplativa, o autor descreve não somente os elementos necessários à personalidade de um gastrônomo, mas também busca lançar linhas que caracterizariam a Ciência Gastronômica genuinamente.

Nesse condão, fundamenta-se o ideal de complexidade: além das ferramentas para desbravá-la como ciência, considerando-a o conjunto de conhecimentos e relações que envolvem o contexto alimentar - relações que Petrini (2009) denomina de *rede* -, impõe uma necessária leitura de compromisso profissional resultante desse saber, isto é, prega pela ação consciente do gastrônomo, para que perceba o papel social de seu conhecimento. Assim, investir-se-ia na promoção dos ideais de soberania e de sustentabilidades alimentar, mercadológica, econômica e fundamentalmente sociocultural, seja por via de suas práticas culinárias, pela sua identificação com os produtos, por seu investimento na agricultura local, pela provocação e participação em políticas públicas de alimentação.

Apesar de o pensamento de Petrini (2009) nascer de uma lógica cultural italiana (de onde é nativo), sua preocupação alcança interesses facilmente reconhecíveis: propõe um conhecimento democrático, no qual aquilo que é produzido na academia é complementado por um saber preexistente, popular, que habita outros cenários. Ademais, tomando a Gastronomia como área do conhecimento intrinsecamente transdisciplinar e multirreferencial, amalgama distintas fontes do saber e suplica pelo desenvolvimento de metodologias adequadas para congregá-las.

Paralelamente ao reforço italiano de Petrini (2009), nasceu um movimento na América Latina – no Peru - angariado por Gastón Acurio (ACURIO et al, 2011), onde a gastronomia se converte em ciência com base na sistematização do conhecimento advindo de vários profissionais e agentes da alimentação daquele país, sejam cozinheiros populares, produtores rurais, pescadores, professores de Ciência de Alimentos, *chefs* de cozinha, nutricionistas, consumidores, cozinheiros domésticos e escolares etc. Em 2011, naquele país,

durante a Feira Gastronômica Internacional de Lima, conhecida como o *Festival Mistura*³, foi celebrada a Declaração de Lima, onde nove *chefs* de cozinha, coletivo formalmente designado como G-9⁴, declararam os rumos daquilo que consideravam como os alicerces do futuro da Gastronomia. Aproveitando-se da consciência de sua hegemonia e do poder simbólico que congregam, lançaram uma “carta aberta aos cozinheiros do amanhã”, no qual o grupo formaliza que o trabalho do gastrônomo/cozinheiro deve ter sua filosofia relacionada em quatro âmbitos, quais sejam: natureza, sociedade, valores e saber. O preâmbulo da Declaração de Lima revela as motivações desse grupo de profissionais:

Consideramos a cozinha algo mais que a resposta humana à necessidade de alimento. Para nós, é mais uma busca da felicidade, uma poderosa ferramenta de transformação que pode mudar a forma de o mundo se alimentar graças ao trabalho conjunto de cozinheiros, produtores e comensais. Sonhamos com um futuro em que o cozinheiro e a cozinheira se comprometam, consciente e responsavelmente, com a contribuição para uma sociedade mais justa, solidária e sustentável [...] (ACURIO ET AL, 2011).

Assim é que, para o G-9, esses agentes do presente e do futuro devem ter consciência de que seu trabalho “[...] depende dos frutos da natureza. Como resultado, tem a responsabilidade de defender a natureza e de usar sua cozinha e sua voz como meio de recuperação e divulgação de determinadas variedades e espécies”. O paradigma da defesa da biodiversidade é premissa da atuação desse profissional, de modo que sua inspiração e sua produção dependem do meio em que se vive e daquilo que ele é capaz de oferecer.

Olhando mais além, considerando que a evolução das técnicas em Gastronomia é um reflexo da própria evolução da relação entre o homem e o meio ambiente, preservar a biodiversidade é conservar a própria cultura humana. Assim é que o G-9 segue declarando que “[...] você é o resultado da cultura, portanto, é herdeiro de um legado de sabores, costumes gastronômicos e técnicas de cozinha”. (ACURIO ET AL, 2011).

No que diz respeito ao caráter simbólico da ação de *chefs*/cozinheiros, esses profissionais enfatizam que a cozinha e o conhecimento que envolve essa produção é forma de

³ O *Festival Mistura*, realizado anualmente na cidade de Lima desde 2008, é organizado pela Associação Peruana de Gastronomia – APEGA, associação civil sem fins lucrativos fundada pelo chef Gastón Acurio e liderada por Bernardo Roca Rey.

⁴A Declaração de Lima, de 10 de setembro de 2011, foi assinada por 9 membros do Conselho Assessor Internacional do Baque Culinary Center: Alex Atala, representando o Brasil; Gastón Acurio, representando o Peru; Michel Bras, representando a França; Ferran Adrià, representando a Espanha; Rene Redzepi, representando a Dinamarca; Massimo Bottura, representando a Itália; Dan Barber, representando os Estados Unidos da América; Yukio Hattori, representando o Japão; Heston Blumenthal, representando o Reino Unido.

autorrealização e que “[...] a cozinha é agora um campo em constante evolução, onde há várias disciplinas envolvidas, por isso é importante que encare suas inquietudes, sentimentos e sonhos com humildade, autenticidade e, acima de tudo, com paixão” (ACURIO ET AL, 2011).

De tal maneira, sintetizam a ideia de que a cozinha, ainda que expressa como sinônimo de Gastronomia, tem sua ambição científica celebrada pela interdisciplinaridade e exige de seu profissional empenho e dedicação para uma devida apropriação de seu objeto *alimentação*. Finalmente, essa verificação da cozinha como *locus* de estudo reflete a última demanda do grupo: o do comprometimento com o saber. Assim, o cozinheiro/gastrônomo “[...] tem a oportunidade de gerar novos conhecimentos, seja desenvolvendo novas receitas ou participando de projetos de investigação profundos. E como tem o benefício de ensinar de outros, tem a responsabilidade de compartilhar seu aprendizado” (ACURIO ET AL, 2011).

Para além da posição profissional desses *chefs* de cozinha, a questão versa também acerca da proposta do conceito de *Educação Gastronômica*, inscrito no início desta seção, que talvez seja a premissa para se conseguir visualizar um novo referencial gastronômico nas universidades e, na mesma medida, na vida das pessoas fora delas.

Essa proposta ajuda a alargar o potencial de estudo, o que leva à materialização de um novo protagonista em face dessa tecnologia culinária situada em tempo e espaço: o gastrônomo. Nesse sentido, o ensinamento de Lecourt (2001, p. 527) é pertinente:

O ensino de disciplinas técnicas poderia então, de acordo com a mesma perspectiva, repensar seu estatuto intelectual e social. Não é suficiente a unção verbal do *logos* para que a técnica, transformada em “tecnologia”, veja reconhecida sua dignidade – não enquanto um ensino científico subordinado, mas o ensino de um tipo próprio de pensamento e de valores próprios, entre os quais o da inovação, ruptura assumida, é o mais característico; que esses valores sejam trazidos por normas que constituem sempre um sistema; mas que a ação dessas normas revele-se sempre mobilizadora, incitadora, e que seu sistema esteja sempre aberto em direção ao futuro, antecipando incessantemente novos modos de uso.

Assim, idealizar a evolução conceitual impressa aos cozinheiros – e sua preocupação com a natureza, a sociedade, valores e o saber - conduz à configuração de algo essencialmente novo e que demanda engajamento. Essa abertura cognitiva com cunho político é que Lecourt (2001, p 527) define como *disponibilité d’esprit*, isto é, “disponibilidade de espírito”.

Essa novidade, revelada por via de missões formativas cunhadas por profissionais com grande influência no campo, seja na realidade dos currículos de escolas profissionalizantes ou nos currículos que habitam os cenários das universidades públicas federais brasileiras, desloca o sentido do estudo da Gastronomia para uma realidade não somente mundial, mas também inserida do Continente Americano, território com outras preocupações e desejos, de outras tradições culturais e de um ainda existente, porém delicado, vínculo com a natureza.

Assim que se propõe modificar o relacionamento com insumos, os meios e técnicas de produção de alimentos, buscando a valorização da realidade não só pela mera obrigação de aceitar o que é acessível, mas com o esforço de enxergar a beleza no desconhecido que habita no próprio repertório alimentar. Assim, buscar-se-ia apaziguar o efeito inebriante que o repertório exógeno, nomeadamente europeu, tem sobre as mentes que pensam a Gastronomia na América Latina e no Brasil, particularmente.

Santos (2008), de modo semelhante, afirma que “[...] temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”. (Pp. 18-19). A Gastronomia e o gastrônomo devem se autoconhecer (SANTOS, 2008) para, então, ser possível compreender os limites e as missões dessa ciência. Dessa maneira, conhecendo-se, segundo Petrini (2009, p.10),

O gastrônomo poderá começar a falar de *compromissos*: a necessidade de educação contínua, de respeitar os *saberes* tradicionais e sentir-se um novo tipo de indivíduo, o qual chamaremos de “coprodutor”. O gastrônomo coprodutor compartilha ideias e saber, além da busca por qualidade, felicidade e de uma nova dignidade para os campos e as pessoas que produzem o alimento. O gastrônomo compartilha seu *ser gastrônomo* com outros coprodutores, produtores, *chefs* e com quem quer que esteja envolvido com a gastronomia complexa, desmitificando o duplo princípio de duas frases emblemáticas: “comer é um ato agrícola” e “produzir deve ser um ato gastrônomo”.

No Brasil, a Gastronomia surge como disciplina nas Universidades no final da década de 1990. Nasce ainda, mesmo sem se perceber, como profissão a ser regulamentada legalmente e reconhecida em sociedade. Não deve, assim, adiar sua apreciação acerca de uma reflexão sobre as fontes materiais que desenharam o seu surgimento na academia. Para revelar a coerência de suas ações, seus atores devem se conscientizar do confinamento teórico no qual se encontra. Dessa leitura, Gastronomia poderia ser definida como a matéria que estuda a rede

de conexões humanas e de conhecimentos técnicos, científicos e populares que nos dirão como melhor atuar sobre o mundo da alimentação e da comida.

Ao lado das perspectivas da arte e da ciência, como debatido, a abordagem cultural – que, igualmente, também pode ser assumida dentro de um viés científico – volta-se para experiência alimentar vivenciada de forma mais concreta e em sociedade. Apresenta-se, pois, dentro de uma concepção de Gastronomia muito vinculada à interpretação da cozinha como patrimônio ou a própria experiência de consumo. Na perspectiva de Henriques e Custodio (2010, p.70):

Reconhecendo a gastronomia como elemento cultural e a importância da experiência gastronômica, a *Canadian Tourism Commission* (2002: 1) diz-nos “gastronomia e cozinha são elementos a adicionar à experiência turística cultural”. Gastronomia constitui-se então enquanto experiência de participação noutra cultura e de relacionamento com pessoas e lugares com um forte sentido da sua própria identidade.

Assim, consoante Lopes (2007, p.176), “[...] diante da ciência de ponta do século XX, não há possibilidade de se manter com concepções filosóficas do século XIX: por isso uma nova ciência exige uma nova filosofia”. É necessário, portanto, pensar, segundo os ensinamentos coletados por Santos e Meneses (2009), uma *Epistemologia do Sul*, buscando-se estabelecer uma ciência gastronômica que pregue uma afetividade objetiva, isto é, uma ciência em que o objeto *alimentação* almeja ser compatível com as demandas e os interesses de uma filosofia e cultura particulares. Segundo Bezerra (2018, p.110), “[...] sendo uma área de conhecimento que se funda na cultura e nas relações subjetivas e afetivas entre as pessoas, os alimentos e a comida e nos rituais do comer, a gastronomia se constitui principalmente como um gênero de fronteira.”

Essa proposta de orientação traz o pensamento de que muitas das incompreensões formativas, portanto, nascem das tentativas de se incorporar ideais de uma gastronomia modulada em produtos, culturas, regras do comer, paladares e lógicas de consumo dissociadas daquela onde se habita.

Quando, no entanto, se fala em “conhecer a gastronomia regional” ou em “experiência gastronômica”, não se está propondo explorar metodologicamente a comida inscrita nesse território. A lógica proposta e reforçada pelos setores econômicos, nomeadamente o da hospitalidade e do turismo, todavia, é a da materialização da cozinha - atributo patrimonial de onde se visita - como sinônimo de Gastronomia. Assim, segundo Henriques e Custódio (2010, p. 71),

Na atual sociedade, a identidade gastronômica dos destinos turísticos é “mercantilizada e tornada espetáculo para dar resposta às expectativas dos turistas” (Debord, 1994, Campbell, 1995). Consequentemente, é cada vez mais comum os destinos se institucionalizarem, legitimarem e promoverem essa identidade (Fox e Fox, 2004:87-88), assumindo-se a gastronomia como fator de relevo no desenvolvimento do marketing de uma região e na valorização de ingredientes locais.

De todo modo, isso não macula a integridade da proposta científica: a questão é quando essa demanda de um setor específico – partida de uma posição forte dentro do campo - é capaz de limitar o alcance e a relevância de um conhecimento muito mais complexo do que o mero fornecimento de serviços.

A compreensão desse conflito em face do reconhecimento gastronômico, dessa forma, exige uma retrospectiva acerca da evolução de sua expressão no mundo. Considerar Gastronomia como um campo consiste em observá-lo como um mundo particular com suas próprias regras e imposições, “[...] relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”. (BOURDIEU, 2004, p.21).

Assim, enfatiza-se que, de fato, a Gastronomia é um campo do saber (BOURDIEU, 2004) disputado por sujeitos em variadas posições e dotados de capitais diferentes, sejam eles sociais, econômicos, simbólicos e/ou culturais (BOURDIEU, 1989). Nessa dita *batalha* por uma designação, estão contidas diferentes hierarquias - profissionais do setor da hospitalidade (cozinheiros, *maîtres*, gestores, *chefs*, turismólogos) - e a mídia culinária e a própria Universidade lançam suas questões e expectativas.

Da perspectiva acadêmica, conceber a Gastronomia dentro de modelos curriculares nas IES brasileiras já é realidade há quase duas décadas. Sua inserção inicia-se com o curso de *Bacharelado em Turismo com habilitação em Gastronomia*, da Universidade do Sul de Santa Catarina, em Florianópolis- SC, mas, oficialmente, nasceu na modalidade Tecnológica, no ano de 1999, com a instalação do *Curso Superior de Formação Específica em Gastronomia* na Universidade Anhembi-Morumbi em São Paulo - SP (ROCHA, 2016; ANJOS; CABRAL; HOSTINS, 2017).

Com o passar dos anos, o tema invadiu a Universidade Pública Federal e tantas outras Instituições de Ensino Superior da iniciativa privada na modalidade de bacharelado, fato novo que trouxe o reconhecimento de uma aparente crise para os cursos tecnológicos. Quando a Gastronomia se instalou na modalidade de bacharelado, a crença tecnicista e com seu viés

politécnico - uma filosofia que molda a formação acadêmica às necessidades do mundo do trabalho - ficou abalada com a possibilidade de concorrência. Nasce no seio do bacharelado e encontra a urgência de ampliação das fronteiras desse saber com a produção daquilo que se denomina como *Ciência Gastronômica*, não só cumprindo as expectativas do curso de graduação, mas também com a possibilidade do desenvolvimento de pós-graduações *stricto sensu*, com a implementação de inéditos programas de mestrado e doutorado na área no Brasil.

Outrora, o nascedouro desses cursos tecnológicos simbolizava uma tentativa de avanço profissional, de qualificação de mão de obra, de um modelo tecnicista que despreveria o fazer em Gastronomia como uma manifestação das vontades e necessidades do próprio setor de restauração, derivação do setor de hospitalidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 20 de dezembro de 1996, concebe a Educação Profissional como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 2001).

Diferentemente da modalidade bacharelado, que exige diretrizes curriculares específicas para cada curso criado no Brasil (como o Bacharelado em Direito, em Administração ou Engenharia Civil, por exemplo), os cursos tecnológicos são regulados por um só estatuto único chamado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, que visa a uniformizar a organização e o funcionamento dos CST no país (BRASIL, 2002). No artigo primeiro versa que:

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, **objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (grifo nosso)**

Assim, enquanto o bacharelado visa promover de uma formação ampla, conduzindo a um percurso formativo mais livre e favorável à produção científica, o curso tecnológico tem como característica central o alinhamento de competências profissionais e do perfil formativo às necessidades do mercado. São duas modalidades de cursos superiores, mas com bases e finalidades distintas. Assim, consoante Stece et al (2014, p.71), revela-se que

[...] a organização curricular dos cursos superiores de Tecnologia deverá contemplar **o desenvolvimento de competências profissionais a ser formuladas em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso**, o qual define a sua

identidade e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

Segundo a normativa (BRASIL, 2002) os Cursos Superiores de Tecnologia - CST são relacionados, igualmente, como cursos de graduação, porém dotados classificações e critérios especiais, trazidos em conjunto no catálogo de cursos do MEC. Destarte, em sua terceira versão⁵, o Catálogo Nacional dos CST (BRASIL, 2016)⁶, documento oficial para o desenho da referida modalidade, apresenta a Gastronomia como um dos processos inerentes ao eixo tecnológico. Com as atualizações,

[...] o MEC contribui para qualificar a oferta dos CST e formar profissionais cada vez mais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, **as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade.** (Grifo-se) (BRASIL, 2016, p.8).

Da perspectiva tecnológica, a Gastronomia – em seu domínio do culinário e da cozinha - aponta-se como objeto do Turismo, da Hospitalidade e do Lazer. O domínio da Gastronomia, aqui, é convertido segundo as necessidades do setor econômico e traduz a busca pela excelência de um serviço a ser prestado. Essa confusão entre setor, processo dentro de um setor e a própria área do conhecimento encontra-se no documento oficial. Nos termos do Documento,

[...] o eixo tecnológico de TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER compreende **tecnologias relacionadas aos processos** de recepção, viagens, eventos, **gastronomia**, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e **avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais.** (Grifou-se). (BRASIL, 2016, p.150)

Levando em conta o Catálogo Brasileiro de Ocupações – CBO⁷, as ocupações associadas à formação em comento são a de Tecnólogo em Gastronomia e, ainda, a de Chefe

⁵A primeira versão foi editada em 2006 e a segunda em 2010.

⁶Instituído pela Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia orienta e regula a oferta dos cursos superiores em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06.

⁷ “A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de

de Cozinha. Dentro do perfil de formação, segundo o catálogo, esse profissional tecnólogo em Gastronomia:

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)

No que diz respeito aos bacharelados e às licenciaturas, seguem-se as orientações para composição de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2003). As DCNs, de cada curso, em cada modalidade, devem contemplar, essencialmente: a) o perfil do formando/egresso/profissional; b) Competência/habilidades/atitudes; c) Habilitações e ênfases; d) Conteúdos curriculares; e) Organização do curso; f) Estágios e Atividades Complementares; g) Acompanhamento e Avaliação.

Segundo o Parecer CNE nº 67/2003, a ideia de se fixar diretrizes foi concebida com:

[...] o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto. (BRASIL, 2003, p.8).

No caso dos bacharelados em Gastronomia, reafirma-se, ainda, que não existe uma orientação oficial apta a harmonizar/uniformizar esses desenhos curriculares em curso. A gênese dos cursos precede as diretrizes e, assim, com base nas orientações gerais para os cursos de graduação (BRASIL, 2003), usufruem de um certo grau de flexibilidade, considerando a falta de regulamentação específica. Assim, dimensionam sua carga horária sem um parâmetro legal mínimo específico para a área do conhecimento, definindo áreas e conteúdos básicos, classificando-os em eixos temáticos, bem como listando competências, habilidades e perfil de formação coerentes com sua proposta, dentre outros quesitos necessários.

Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO, é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República". Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. <http://www.mtecebo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>

As decisões curriculares, no que tange ao bacharelado, portanto, são tomadas no contexto de cada curso. Essa aparente liberdade deixa o bacharelado em Gastronomia em situação vulnerável, tanto do ponto de vista institucional como dentro do campo acadêmico, uma vez que enseja tensões sobre a definição de quais saberes assumem, de fato, a centralidade na caracterização da área do conhecimento, no plano nacional, bem como sobre a constituição de um perfil formativo capaz de unir todas as previsões curriculares.

Em consulta à plataforma de cadastro E-MEC⁸, verificam-se 290 cursos registrados – em atividade ou em extinção - de Educação Superior em Gastronomia (presenciais e à distância), dos quais somente nove são ofertados na modalidade bacharelado. Em síntese, desses nove cursos de bacharelado na ativa⁹, cinco estão inscritos em instituições de Ensino Superior públicas. A Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE foi pioneira entre as públicas ao instituir, em 2004, o *Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar*, o qual iniciaria suas atividades no ano seguinte. Anos depois, surgiriam os cursos de Bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal da Bahia – UFBA (2009), na Universidade Federal do Ceará – UFC (2010), na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2011) e, finalmente, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2013).

No caso das universidades federais brasileiras, nasce como área de estudo intrinsecamente multidisciplinar e ainda caminha com o suporte indispensável de outras áreas do conhecimento, os quais atuam como apoios multirreferenciais em seus documentos curriculares oficiais: Antropologia da Alimentação, Bioquímica de Alimentos, Tecnologia Culinária, História da Alimentação, Microbiologia de Alimentos, Nutrição, Empreendedorismo, Gestão, Química de Alimentos, Sociologia da Alimentação, dentre outros.

Quando se trata da demanda teórica da Gastronomia, inúmeras vezes ver-se recair um sentido de complexidade não desejável, sugerindo a “[...] ideia de menor perfeição [...], pois considera-se de bom grado que o *complexo* é o contrário de *simples* e do *claro*, o que privilegia um tipo de conhecimento organizado segundo os valores de evidência e aparência”. (ARDOINO, 2001, p. 548). Considerar a complexidade, porém, exige a “[...] ideia de multidimensionalidade dos fenômenos e das situações” (ARDOINO, 2001, p. 554). Assim que,

⁸ Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. É regulada segundo a Portaria Normativa MEC nº 40/2007. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

⁹ Os demais cursos de Bacharelado em Gastronomia em atividade são sediados na Universidade do Vale do Itajaí/SC (primeiro bacharelado do País), na Estácio Florianópolis/SC, nas Faculdades Integradas de Cacoal/RO e na Faculdade Anhanguera de Sorocaba/SP.

consoante o autor, a multirreferencialidade é uma abordagem do conhecimento que ressignifica a complexidade, uma vez que, “[...] com a heterogeneidade, é o outro, experimentado como fonte de alteridade, que transforma nosso campo de referências” (IBIDEM, 2001, p. 554).

Dessa feita, não é sinal de fragilidade ou negação de autonomia considerar a Gastronomia como um conhecimento que se alimenta de múltiplas fontes do saber e tradições científicas. Ao contrário, revelar o valor dessa congregação surge como missão dentro dos Bacharelados, pois o espectro de disciplinas/conteúdos e fontes/metodologias ainda não passaram por orientação de autoridade competente. Apesar da lacuna legal, considerando a multirreferencialidade como princípio, encontra-se espaço para desenhar muitos e diferentes caminhos.

A opressiva diferença em números entre as modalidades superiores existentes – sem contabilizar os incontáveis cursos técnicos - traz um esboço da perspectiva vigente: em um mundo onde a Educação Tecnológica é pioneira e dominante, resta claro que a pertinência do bacharelado é passível de questionamento¹⁰. Além da disparidade entre os números, vê-se uma desenfreada abertura de cursos superiores em Gastronomia. Pesquisar a gênese desses cursos, segundo Anjos, Cabral e Hostins (2017, p.3), é importante para refletir, por um lado, sobre

[...] as potencialidades de fortalecimento da área no campo da pesquisa e produção do conhecimento sistematizado e, por outro, sobre as consequências da oferta desenfreada de cursos com perfis de formação aligeirados, causando uma saturação de profissionais no mercado e uma desvalorização da formação e da atuação na área.

Ainda não se lançaram, portanto, as lógicas político-pedagógicas que seriam capazes de dar unidade formativa ao bacharelado brasileiro. Os atuais cursos de bacharelado em vigência no Brasil foram reconhecidos e consolidados, ao mesmo tempo em que a discussão ainda percorre os documentos oficiais, já existentes, expressos nos projetos pedagógicos de curso - PPC.

Nesse debate em defesa da pertinência de existir bacharelado, mais ainda, é necessário desconstituir a questão da ideologia que suporta essa modalidade de ensino como

¹⁰ Em determinada palestra proferida no Congresso Brasileiro de Gastronomia, Ciência e Cultura Alimentar, realizado em Fortaleza/CE entre os dias 26 e 28 de novembro de 2017, um dos palestrantes abertamente exorta o público, em defesa da tecnologia e da formação de bons cozinheiros, para o fato de que o bacharelado em Gastronomia não deveria existir. Opinião forte entre muitos profissionais e estudantes da área aguçou o debate em questão.

superior às demais existentes. Dessa forma, conta-se com Thompson (1995, p.379) no suporte dessa análise, uma vez que “[...] interpretar a ideologia é explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar”. Ao passo em que existe uma legitimidade oficial dos cursos de Tecnologia, esse caráter formal e aparentemente hegemônico parece ser abalado pela presença do bacharelado, interpretado por muitos como tentativa tradicional de superar o modelo tecnológico.

Essa ponderação ainda é muito recorrente nos discursos de discentes e docentes nos cursos de tecnologia e acompanha a discussão acerca da *qualidade* do que é desenvolvido como educação gastronômica nas duas realidades. Embora o bacharelado apresente indefinições acerca de seu repertório curricular a nível nacional, é dentro do cenário da Tecnologia, em tese consolidada, que essas comparações parecem inevitáveis¹¹.

Para pensar a Gastronomia nas IES no Brasil, conta-se, desde 2010, com a constituição de um Fórum Nacional de Educação em Gastronomia, ao qual se integram educadores em gastronomia de todas as modalidades de Ensino Superior. Suas reuniões, quando presenciais, também costumam ser acompanhadas por discentes de todo o Brasil, mormente estudantes representantes de centros acadêmicos. Inicialmente, constituíam-se reuniões presenciais na ocasião de grandes eventos científicos¹².

O grupo agrega mais agentes a cada ano e, nos últimos encontros presenciais, dois deles realizados em Fortaleza/CE, traduziu a evolução de suas preocupações (muitas delas essencialmente curriculares): necessidade de se estabelecer diretrizes curriculares nacionais para os bacharelados; esforços para se construir uma pós-graduação *stricto sensu* em Gastronomia, ampliando seu escopo científico; defesa do estabelecimento da profissão no mercado e do reconhecimento profissional.

Com uma pauta praticamente consolidada, com ênfase no aspecto profissional e na especialização acadêmica, duas considerações se mostram aparentes com base nessas

¹¹ Na experiência da pesquisadora, inúmeras foram as oportunidades em que alunos da tecnologia buscaram traçar, em conversas em sala de aula e/ou momentos informais, comparativos entre as duas modalidades de Ensino Superior em Gastronomia, considerando o bacharelado como alternativa melhor, seja por estar situado em universidade, seja pelo maior tempo curricular e a possibilidade de se produzir ciência, dentre outras questões.

¹² Em Fortaleza, foram pelo menos três as oportunidades de encontro entre os coordenadores e professores de IES em Gastronomia: no I Congresso Internacional de Gastronomia e Ciência de Alimentos, em junho de 2012; no II Congresso Internacional de Gastronomia e Ciência de Alimentos, em setembro de 2016; e no Congresso Brasileiro de Gastronomia, Ciência e Cultura Alimentar, em novembro de 2017. Os dois primeiros foram organizados pela Universidade Federal do Ceará e o último, organizado pelo Observatório Cearense de Cultura Alimentar – OCCA, grupo de pesquisa atualmente sediado na Universidade Estadual do Ceará- UECE.

experiências vivenciadas pela pesquisadora: a primeira diz respeito à dificuldade de congregar tantos atores e posições políticas distintas em um mesmo discurso acerca do objeto *Gastronomia*; a segunda, por sua vez, é a situação das Universidades Federais que, mesmo sendo minoria, trazem suas discrepâncias e particularidades¹³ às pautas de discussões. Em síntese, a instância ainda está longe de encerrar um consenso sobre todos esses fatores, mas o esforço coletivo já constitui um grande avanço.

De igual modo, os estudantes de Gastronomia também possuem seus próprios fóruns e espaços de contestação. O I Encontro Regional dos Estudantes de Gastronomia - EREGASTRO¹⁴, sediado em Recife/PE, em 2017, por exemplo, reuniu alunos da região Nordeste e foi palco para explorar a perspectiva discente sobre diversas pautas: a herança tecnológica que ainda acompanha as vivências curriculares dos próprios bacharelados, sobre a definição da gastronomia como campo científico e, finalmente, a respeito do reconhecimento profissional do gastrônomo.

Dessa maneira, é notório o fato de que a luta pelo bacharelado, nas duas instâncias – docente e discente – deságua necessariamente pela definição da Gastronomia como campo científico e, conseqüentemente, pela definição de um reconhecimento profissional, ainda que essa identidade seja mutável e constantemente alimentada com novos significados.

Independente da vertente, seja na tecnologia ou no bacharelado, ainda não se encontram pistas sólidas sobre a missão de um novo profissional. A dinâmica dos cursos parece reforçar, de modo geral, a transposição do ofício de cozinheiro ao nível universitário, sob a premissa do desenvolvimento científico, alinhados ao *poder simbólico* (BOURDIEU, 1989) que as instituições de ensino superior emitem.

Como meditam Moreira e Macedo (2001), a Universidade Pública, ao manejar a sua hegemonia no âmbito acadêmico, contemplando a Gastronomia como disciplina, deve situar suas práticas e seus documentos oficiais como reflexos de ações políticas, isto é, deve negar que “[...] seus saberes são imunes a ideologias ou interesses”, dispensando o *status* de “[...] neutralidade de suas atividades e seus conhecimentos”. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.132). Para tanto, segundo Veiga (2009, 169), “[...] a construção, a execução e a avaliação do

¹³ A dinâmica de um curso em uma instituição pública de ensino compreende, obviamente, processos legais burocráticos para licitação de compras de insumos e para manutenção de equipamentos, contratações de professores, além de ritos próprios para a criação e desenvolvimento de projetos. Essas demandas, ainda que específicas desses bacharelados públicos, surgem nos debates gerais dos demais cursos/modalidades.

¹⁴ O EREGASTRO 2018, organizado pelo Centro Acadêmico do Curso de Bacharelado em Gastronomia da UFC, realizou-se em agosto de 2018, no Instituto de Cultura e Arte – ICA, Fortaleza/CE.

projeto político-pedagógico requerem continuidade das ações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório”.

No projeto político-pedagógico, portanto, é que se observa a materialização das intenções, vigentes até uma nova configuração institucional, as quais repercutirão formalmente como interesses de agentes vinculados a um determinado conhecimento acadêmico. Quem são esses agentes? Quais suas posições no campo gastronômico? Como suas trajetórias de vida os guiaram para a atuação na emergência de um campo de conhecimento na universidade (BOURDIEU, 2005)? Assim, constituem-se como agentes dotados de poder e de legitimidade para decidir sobre o que é relevante do ponto de vista curricular, preenchendo os porquês dessa relevância. Ao menos formalmente, têm credenciais para ditar sobre as práticas que definirão o olhar orientador de toda uma formação. Sacristán (1998), com clareza, já afirmou que

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. [...] Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo através de instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. (Pp. 108-109)

Nessa coleção de reforços teóricos e práticos, consoante algumas experiências curriculares, a Gastronomia ainda não teve êxito em promover um diálogo necessário entre essas disciplinas científicas, e segue fragmentando-as, o que agravará a atual indefinição acerca da natureza desse conhecimento (BRANDÃO, 2015). Segundo Anjos, Cabral e Hostins (2017, p.6), “[...] se o conceito de gastronomia em si tem sua complexidade, por abranger as diferentes facetas da relação homem, cultura e alimentação, mais complexo se torna ao considerar a organização da formação de profissionais para atuar nesse campo multifacetado.”

O embate versa, dessa forma, não somente contra o apego tecnicista ou reducionista atribuído a esse saber, mas também o apego à uma tradição desse conhecimento, compatível com uma tradição de referência técnica europeia bastante consolidada do ponto de vista mercadológico. Seus atores reconhecidos socialmente – cozinheiros, *chefs* e outros personagens aqui listados – legitimam-se dentro de práticas que honram essa tradição, que é promovida como cultura hegemônica e que lança preceitos tidos como oficiais sobre a expressão gastronômica em todo o ocidente.

Se, de fato, essa herança ocidental e eurocêntrica é reconhecida e fortalecida nos currículos nacionais, seja na modalidade tecnológica ou no bacharelado, devemos tomá-la como mote para um movimento muito mais profundo de apropriação de conhecimento e de reforço no campo do saber: produzir uma ciência gastronômica que atenda às necessidades e particularidades da realidade brasileira, uma das poucas realidades mundiais que investem na Gastronomia com cursos de bacharelados em média de quatro anos de oportunidades formativas.

Nesse período considerável, pode-se reconsiderar novas modalidades de estudar, lançar diferentes interpretações sobre o objeto alimentação, desenvolver metodologias próprias para atender o caráter epistemológico que seja compatível com uma postura científica sustentável nos campos gastronômicos local, regional e nacional.

A Educação em Gastronomia, seja em nível superior ou em qualquer outro, deve considerar não somente seu aperfeiçoamento técnico ou coleção de competências e habilidades voltadas à satisfação do mundo do trabalho – no setor da hospitalidade - mas também com a influência desse saber sobre as relações de consumo no passado, presente e futuro.

Parte-se do princípio de que uma formação em Gastronomia inscrita na Universidade deve buscar a construção do conhecimento e a possibilidade de multiplicação de saberes, recuperando, inclusive, saberes populares, tantas vezes desprezados. Talvez assumindo essa conformação, os bacharelados possam ressurgir com um poder de modificar a visão da Gastronomia não só no repertório curricular, mas também na sociedade brasileira como um todo.

Em contrapartida, fala-se muito em Educação Alimentar e Nutricional - EAN, em particular na seara da Ciência da Nutrição. Com todo o prestígio alocado às questões da saúde física e mental, além do questionamento em relação aos padrões de comportamento em torno da comida e do corpo, não se coloca claramente a mesma urgência em relação à necessidade de se compreender a comida como elemento de escolha, para além de sua alcunha de boa ou ruim, de equilibrada ou não.

A impressão é a de que, quanto mais se distancia da realidade de produção de matérias-primas e produtos - e menos se fala sobre essas tantas dimensões do comer - mais se perde autonomia, independência e afetividade em relação ao que se denomina *refeição*. Perde-se todo um trajeto de conhecimento indispensável, inclusive, para se pensar em saúde como uma expressão de consumo ético.

A mesma evolução que hoje se almeja nos negócios, levando-se em conta o respeito à sazonalidade, à justiça na aquisição dos produtos, à ética nas relações de consumo, à busca da

sustentabilidade socioeconômica, dentre outros aspectos, deve acompanhar, indissociavelmente, a reconhecida busca pela própria Educação Alimentar.

Não bastaria o *comer certo*: deve-se pensar sobre a comida, sobre o seu valor e seu reflexo nas relações humanas. Assim, há que se reconquistar o ato de produzir comida como um ato reflexivo e não meramente como expressão cunhada pela mídia ou uma exigência para cumprir prescrições alimentares. Consoante Bezerra (2018, p.110), a Gastronomia tem o condão de aproximar saberes tradicionais à perspectiva nutricional. Então, “[...] a descoberta e a experimentação de técnicas artesanais de elaboração de alimentos favorecem o desenvolvimento de habilidades culinárias e de predisposição para preparar o próprio alimento como estratégia de autocuidado”.

Recentemente, por via da Lei nº 13.666/18, inclui-se a EAN no currículo escolar. O texto, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, inclui a matéria em seu no seu Artigo 26, § 9º- A, tratando o tema como transversal e assumindo o compromisso de debate sobre esses pontos, considerando-o como relevante para o desenvolvimento educacional dos estudantes brasileiros.

A Gastronomia, assim, assumindo-se nessa abertura educativa, semeia sua importância no relevo social, muito mais profundamente do que sugerem os tantos programas culinários e as competições improváveis a que assistimos em horário nobre. Dispensando o espetáculo, pode vir a ser uma plataforma para se pensar e se discutir, nos diferentes territórios da sociedade (agora inclusive nas escolas), sobre o potencial de incorporação da inteligência desse saber em políticas públicas de alimentação, em ações de promoção da Segurança Alimentar e Nutricional – SAN em parceria com a Nutrição Social; na valorização de produtos regionais; na promoção de uma cultura de não desperdício; na compreensão da sazonalidade como princípio de qualidade e de saúde; na popularização de técnicas de preparo guiadas pela qualidade nutricional e, igualmente, sensorial, contribuindo possivelmente com o aprimoramento da própria indústria de alimentos; além da discussão de questões maiores, como a própria fome – traçando estratégias de combatê-la – bem como as desigualdades sociais. Além disso, para a ciência, renova-se a necessidade de desbravamento e de inovação em uma prática de defesa da biodiversidade e do patrimônio alimentar, além da preocupação em promover um universo de produção de alimentos mais inclusivo.

2.2 Panorama da educação gastronômica como Educação Superior: desafios e tendências

A admissão da Educação Gastronômica à Universidade Pública Federal deu-se com a abertura do Curso de Bacharelado na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, em 2004, e confirma a inserção da Gastronomia no repertório científico brasileiro.

Considerando a Universidade como um cenário oficial de produção de conhecimento (entrelaçando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão) dotado de capital simbólico inestimável, assumir a Gastronomia em tal circunstância garante uma posição no campo que pensa a ciência no Brasil. Assim, ao se situar nesse campo relacional de forças, outras posições passam a disputar esse saber, seja para contestar ou reafirmar sua legitimidade.

Interessante é pontuar que a inserir como matéria nos seio institucional – equiparando-a a outras ciências consolidadas, como as da saúde e as exatas - fornece e toma emprestados, respectivamente, prestígio e capital social (BOURDIEU, 1989). Fornece prestígio, pois a Universidade é inegavelmente esfera de legitimidade na produção de saber e detentora de capital cultural. Toma emprestado capital social, uma vez que a Gastronomia, travestida de setor econômico e de espetáculo, atrai curiosidade e hipnotiza com sua *magia social* (BOURDIEU, 1989). De efeito, como ensinam Soares e Dias (2012, p.7),

Os temas da Alimentação, da produção alimentar e da gastronomia entraram, nos tempos recentes, entre os tópicos de discussão e de reflexão do homem comum, granjeando uma popularidade sem precedentes nos meios de comunicação e de entretenimento actuais. [...] É actualmente missão reconhecida da ciência universitária participar no diálogo com a sociedade civil e com os agentes culturais, no que estes apresentam como produtos ou tendências de cultura inovadores. Por isso, entendeu-se ser oportuno contribuir para o conhecimento esclarecido, rigoroso e informado do património material e imaterial da humanidade que é a Alimentação, valorizando a dimensão formativa e pedagógica basilar do Ensino Público Universitário [...].

Esse investimento da Universidade - reproduzido na UFBA (2009), UFC (2010), UFRJ (2011) e UFPB (2013) - exige, todavia, a tradução da Gastronomia e de suas inúmeras possíveis leituras, demandando grande esforço para congregar um currículo que valorize sua necessária expressão científica, livrando-a daquele entendimento meramente culinário ou mercadológico.

2.2.1 Compreensão dos fatores de construção do currículo como Gastronomia

Fora do universo da Educação, a palavra *currículo* é constantemente traduzida unicamente como um requisito formal para conquistar uma habilitação específica. Confundido com o repertório de disciplinas, ementas e horas, o currículo formal, materializado em um documento que a doutrina relaciona como projeto político-pedagógico – PPP, no entanto, contempla em seu sentido não somente escolhas sobre componentes, mas também a intenção dos processos de ensino e de aprendizagem inerentes. O caráter político do projeto versa exatamente sobre consideração inafastável de “ideologias que permeiam o currículo” (APPLE, 2013, p.49). Nesse sentido, Apple (2013) traz dois questionamentos que pontuam esse caráter: não só o poder decidir que tipo de conhecimento vale mais, mas o de classificar o conhecimento de *quem* vale mais. Além disso,

As teorias, as diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça, escolhas profundamente em relação ao que Marcus Raskin denomina “o bem comum”. [...] Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2013, pp. 51-53).

A produção do currículo conforma um espaço de contestação e de abrigo de muitos interesses. Destarte, “[...] o projeto político-pedagógico como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos”. (VEIGA, 2012, p.30). A prática incansável do discurso, explorando abordagens sobre o campo de estudo e diferentes filosofias sobre o objeto, busca um consenso para sua consolidação. Na Gastronomia, todavia, esse debate dentro da Universidade para ressignificar o currículo é uma experiência que não produz efeitos somente na academia. Rever o currículo do curso, nesse âmbito, é reforçar a própria posição no campo gastronômico, congregando reforços capazes de mobilizar e de captar agentes em posições concorrentes.

Nos cursos de graduação, o corpo docente é porta-voz e artesão do currículo, formalizando-o por meio da atividade de seus Núcleos Docentes Estruturantes – NDE e colegiados de curso. Nesse núcleo, no cerne dos cursos e com possível assessoramento dos gestores do ensino nas Universidades, surge o encargo de perceber o currículo como prática

diária, pois é sua missão buscar a atualização, tanto do conteúdo pedagógico quanto do seu caráter político. Importa reconhecer a mudança curricular como possibilidade de incorporação de desejos, de inclusão de novos agentes nessa realidade e da possibilidade de ressignificar concepções que não mais representam as razões de ser de um curso.

Reavaliam-se definições dos conteúdos das disciplinas, habilidades e competências dessa formação e, igualmente, importa respeitar as transformações inerentes à evolução das ideias sobre a própria área do conhecimento, acerca das intenções desses atores no que concerne as vivências do grupo acadêmico. De todo modo, como ensinam Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.149),

O problema de definir o que é conteúdo do ensino e como chegar a decidi-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática do ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções. O próprio conceito de conteúdos no currículo já é por si mesmo interpretável; [...] e é, sobretudo, porque responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir.

Uma vez constituído como plano de formação e materializado em documento, o currículo só respira pela primeira vez quando as práticas em sala de aula – e, tantas vezes, fora dela – passam a existir. Nesse sentido, emerge aquilo que Silva (2010) descreve como uma faceta importante do cotidiano escolar, qual seja a do *currículo oculto*, “[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

Dessa forma, para compreender a gênese curricular, é necessário antecipar as necessidades e aspirações da prática pedagógica, considerando sua existência como troca cotidiana de experiências no ambiente acadêmico. É preciso compreender seus personagens, o contexto em que estão inseridos e o tempo pedagógico que os envolve, visitar seus papéis e, principalmente, compreender a filosofia desse projeto específico de formação. Ademais,

A elaboração do projeto político pedagógico no ensino superior requer currículos flexíveis, experiências de ensino diversificadas, articulação entre teoria e prática, tentando evitar o prolongamento desnecessário dos cursos e devendo incentivar a autonomia intelectual e profissional dos educandos. (LOPES, 2013, p. 65).

Como assevera Young (2011, p. 614) “[...] são os professores com sua pedagogia [...] que se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância”. As missões da Gastronomia expressas no

currículo e incorporadas nesse projeto de educação devem guiar as práticas docentes. Sempre que necessário, atribui-se uma responsabilidade de mediar e de integrar o saber produzido da sua prática pedagógica, promovendo o engajamento dos discentes e construindo novos significados. Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.9) ensinam que

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas de ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. Já é uma crença bastante comum que os professores/as ou qualquer agente educativo são mediadores inevitáveis entre as ideias e as práticas, entre os projetos e as realidades. Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias pode ser um profissional consciente e responsável.

Um dos pontos críticos que impede uma renovação das práticas curriculares nos cursos de bacharelado em Gastronomia reside, necessariamente, na formação pedagógica de seu corpo docente (PASQUALLI; KOERICH, 2017). Segundo Dias (2010, p.74),

Percebe-se que há necessidade de várias ações, nos diferentes âmbitos, para que se possa implementar, em tempo hábil, uma política nacional de desenvolvimento docente para a educação superior, pois no Brasil, de fato, ainda não existe essa política explícita de formação docente.

O estudo da didática, base sobre a qual se organiza profissionalmente o ofício da docência, é quase inexistente na formação da maioria dos profissionais que atuam nos bacharelados. Este fato, todavia, não constitui uma dificuldade isolada da Gastronomia, mas de todos os cursos cujos professores não receberam uma formação inicial voltada para o ensino. Barros e Dias (2016, p.45), nesse sentido, entendem “[...] que, além de competência técnica, dos conhecimentos específicos e da experiência na profissão, a prática de ensino na educação superior requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos”. Ademais, “a lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos [...] tem como consequência constantes desafios enfrentados em sua prática de ensino. Tal situação induz, constantemente, a indagações a respeito do seu papel e do futuro da sua profissão”. (IBIDEM). Uma das primeiras inquietações, portanto, é o questionamento acerca da percepção deste docente sobre a sua ação na Universidade e de sua gênese como professor. A transposição didática, entendida por Dias (2010, p.75) como a

transformação do objeto de saber produzido pela ciência em objeto de saber acadêmico, pode se comprometer no âmbito desses limites.

Apesar de algumas pesquisas em educação (CAMPANI, 2005, p.19) relatarem que uma das principais falhas na formação de um professor já inscrito na Universidade é o fato de ele se ver essencialmente como pesquisador, quando no ingresso na carreira, esta não reflete a realidade de muitos cursos na universidade; e a Gastronomia se inclui nesse rol. Não se pode falar na desvirtuação docente ante as atividades de pesquisa enquanto a missão do ensino em Gastronomia ainda está se aperfeiçoando.

A importância dessa formação, ainda, recai sobre a necessidade de um formador que compreenda as particularidades desse saber no Ensino Superior, incluindo as ansiedades do grupo. Assim, como leciona Leitinho (2010, p.35), o enfrentamento dos dilemas suscitados nessa vivência pedagógica “[...] é um desafio para os organizadores desse tipo de formação, que devem discuti-los com os formadores, analisando todas as possibilidades de sua superação, tornando o seu processo de construção mais participativo e democrático”.

A herança profissional prévia do docente no setor de hospitalidade e de restauração é marcada socialmente pelo seu poder simbólico (BOURDIEU, 1989) e seu potencial de influenciar modos de ver, agir e comer. Mesmo no serviço público, a alcunha de *chef* ou de *cozinheiro* se sobrepunha à de professor, tendo em vista que mantém seu sujeito em uma posição privilegiada no corpo social.

Apesar de esse efeito de comoção social poder ser enxergado por esses atores como possivelmente positivo ainda hoje – atraindo parcerias benéficas para o próprio curso e os discentes - não se pode dispensar a necessidade de se afirmar o ofício de docente profissional, mesmo quando impresso à realidade de agentes anteriormente reverenciados como *chefs de cozinha*. Conscientes de sua nova posição, a de docente, devem agir segundo os interesses desse projeto de formação, compatibilizando as intenções desses universos. Assim, consoante Therrien (1996, p.60),

Lidando com uma heterogeneidade de saberes oriundos de racionalidades múltiplas, o trabalhador na educação constrói dialeticamente a sua própria identidade. [...] Para compreender o fenômeno da prática docente como prática social, é preciso atingir sua essência. O mestre é, portanto, um profissional que pela sua racionalidade discursiva trabalha com e produz saberes. É um sujeito epistêmico em ação.

Encarando a missão da docência de maneira profissional, a reflexão sobre seus encaminhamentos pode evoluir para atingir os objetivos de um projeto político do curso. É necessário usar o conhecimento adquirido com a experiência e o estudo prévio sempre em favor do alcance do ensino. Assim, é necessário também reconhecer se saberes profissionais devem se confundir ou não, no caso concreto, “[...] com os saberes transmitidos no âmbito da formação universitária”. (TARDIF, 2014, p.257). Nessa perspectiva, Tardif (2014) reflete que

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. (...) Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2014, Pp.247; 255).

Como missão curricular, a formação de professores é assumida pelas licenciaturas para o exercício na Educação Básica. Incidentemente, porém, são os bacharelados que formarão profissionais para atuar no Ensino Superior. Dessa forma, considerando que estes cursos, estruturalmente, não incorporam como propósito fundamental o encaminhamento de seus sujeitos ao exercício do magistério, eles são, contrariamente, a experiência que esses professores que integram o Ensino Superior interpretarão como modelos de ensino.

Transpondo a integração entre mercado e Universidade, a questão do estabelecimento profissional docente na Educação Superior em Gastronomia, nomeadamente nos bacharelados, é fundamental para impulsionar o próprio desenvolvimento científico da área, ainda tímido em face ao desenvolvimento do próprio mercado dos setores correlatos. Garantir uma face “mais complexa à docência” (RAMALHO; NUÑES, 2014, p.35) implica assumir a intervenção pedagógica na Gastronomia como uma oportunidade de engrandecimento da própria área do saber. Nesse sentido, Ramalho e Nuñez (2014, p.28) expõem o peso de uma ação de formação de professores:

O conceito de formação implica numa ação profunda e sistematizada, orientada para a transformação do professor como profissional, o qual inclui não só o saber e o conhecimento (...), mas também o saber fazer, o ser, o saber pensar. Sendo assim, a aprendizagem é parte da formação, embora qualquer aprendizagem não promova a formação.

A carência de literatura especializada ou de meios de publicar dificulta os caminhos para metodologia e autonomia próprias. Mesmo com tais dificuldades, existe uma perspectiva de mudança de postura e de enfrentamento capaz de conduzir além e rumo a uma renovação gastronômica que não seja sinônima de exclusão, mas veículo para agregar as diferenças e transformar realidades. Segundo Albuquerque (2005, p.13),

Neste cenário de inquietação, de dúvida, de incerteza, de alguma angústia e de muita perplexidade, nos encontramos face a nós mesmos, ao nosso velho magistério universitário de profundas raízes medievais a defrontar novos Guttembergs, novos ‘livros, música, quadros, esculturas, formas, cores, sons e movimentos’, que só existem em espaços virtuais, e que nos articulam com o futuro (...) Aquilo que pareciam paradigmas, se mostram meros esboços de tradição, ainda na penosa tarefa da busca de alguma estabilidade, lógica interna e identidade.

Assim, invocam-se possíveis contestações e interpretações relutantes sobre as práticas curriculares orientadas por essa recomendação extremamente técnica. A Universidade, nessas condições, surge como mais uma instância social para afirmar essa concepção, posto que ainda submete à Gastronomia em sua tradução simplista de *arte culinária*, expressão dotada de agravado poder simbólico e, por isso, forte em sua legitimação. Assim, como um dos cenários que nutrem as ciências, a Academia deve evidenciar as nuances dessa compreensão, conhecer seus bastidores e revelar distintas agendas e manifestações de poder nas entrelinhas formativas.

Ademais, no caso da Gastronomia, tem-se na Universidade uma abertura para conformar uma autonomia científica, pouco reconhecida pelos seus pares levando em conta a incompreensão de seu significado como “gênero de fronteira” (BEZERRA, 2018). No ensinamento de Gadotti e Romão (1997, p. 47), “[...] a autonomia é o oposto de uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade”, além dos demais saberes e campos. É imprescindível, nesse sentido, reconsiderar a missão pedagógica, antever possibilidades para a Gastronomia e tomar consciência de práticas acadêmicas que impedem essa iluminação sobre a matéria.

No que diz respeito ao mercado profissional, discussão semeada por muitos dos alunos egressos, uma vez que um perfil de formação ainda não está bem incorporado (BRANDÃO, 2015), o currículo também pode dar pistas sobre a ampliação do reconhecimento profissional.

Ora, toda profissão depende de um mercado para atuar. Da mesma forma, parece evidente que toda ciência deve primar por sua aplicação, reforçando seus métodos e delimitando seu alcance. O que se tem de refletir é se, de fato, o bacharelado em Gastronomia, como novo cenário acadêmico já em atividade em diversas instituições, pretende viabilizar a criação do ofício de gastrônomo em uma nova acepção, como algo diferentes de profissões pré-existentes.

Verifica-se, paralelamente, a intensificação da mobilização nacional em busca da regulamentação profissional do gastrônomo ou gastrólogo¹⁵, contando, inclusive, com uma base preliminar materializada no Projeto de Lei nº 2.079/2011. Essa inquietação reproduz velhas questões (ainda sem respostas satisfatórias) em torno da identificação do profissional bacharel: Que Gastronomia esse profissional representa? Quão profundamente se está adentrando nesse universo científico gastronômico? Que competências o profissional abrigaria e que instrumentos formativos necessariamente receberia para atuar no mundo da alimentação? Que diferença faz no mundo e qual sua missão na sociedade brasileira?

Não se pretende afirmar, todavia, que a aproximação tecnológica dos cursos se propõe incompatível ou avessa em relação ao desenvolvimento científico. Nesse sentido, a técnica pura e simples não pode ser considerada finalidade bastante. Como já assinalado, toda ciência deve vislumbrar diversas aplicações e contribuições. É necessário, porém, cada vez mais, estudar e entender os processos de forma a garantir uma visão holística da realidade alimentar. Tenta-se argumentar, com esta exposição, que aquilo que tem se proposto como “conhecimento gastronômico”, equiparado ao conhecimento culinário, até então não tem sido suficiente para afirmar um campo novo.

O fato é que a tecnologia e a arte culinária mobilizaram e encantam o mundo há muito. Essa configuração do conhecimento culinário é bastante difundida e é a base de estudo de diversas instituições especializadas. Provam esta afirmação a existência da grande *école* francesa *Cordon Bleu*, em suas diversas sedes mundo afora, o aclamado instituto *Ferrandi Paris*, denominando a si como “a escola francesa de gastronomia”, ou daquele *Institut Paul Bocuse*, com sede em Lyon. Destaca-se, ainda, no Continente Americano, o *Culinary Institute of America*, nos Estados Unidos, e o *Mausi Sebess* argentino.

No Brasil, o *sistema S* abriga aquele que seria o grande modelo nacional: as escolas do Serviço Social do Comércio – SESC, sejam em nível técnico ou mesmo atuando no Ensino Superior, com suas graduações em tecnologia, detêm o reforço da tradição técnica que normalmente se espera de uma instituição gastronômica.

¹⁵ De autoria do deputado Maurício Quintella Lessa, o projeto visa a regulamentar o exercício da atividade de gastrólogo.

Todas são grandes escolas, com a missão de preparar seus aprendizes para a mais plena capacitação em cozinha, primando pelo desenvolvimento técnico e pela integral dedicação à arte culinária. A Universidade, entretanto, não é uma *école*. Não pode ser *escola*. Na sua tríade de ensino, pesquisa e extensão, ela se engradece e se responsabiliza com contextos maiores do que a simples incorporação de um ofício. Nessa lógica do bacharelado, portanto, não cabe o discurso de que o aprimoramento técnico e em curto prazo é meta maior e mais relevante, como muitos hão de questionar. Uma ciência não sobreviveria somente da prática como fim em si mesma e, para tanto, demanda tempo e reflexão para uma adequada maturação do conhecimento.

O PPP, expressão documental do currículo, deve ser consultado por todos e deve ser contestado de modo a evoluir e tentar alcançar novas configurações e alcances no mundo do trabalho. Assim, os grandes setores de restauração e de hospitalidade, os cursos de formação técnica e superior, os centros de pesquisa, multinacionais e até dentro da esfera estatal – na produção e implementação de políticas públicas – hão de admitir um profissional novo e, de tal feita, com muitas habilidades e competências planejadas para essas diversas searas de atuação.

Apesar de essa preocupação ser fundamental, é sempre importante lembrar, como pondera Michael Apple (ROSA, 2010), que a tarefa da universidade não é a de apenas ajudar o discente a conseguir um bom emprego, mas a de auxiliá-lo “[...] a visualizar uma sociedade melhor, a encontrar outros modos de enxergar e compreender o mundo, de uma maneira mais crítica”. (IDEM, p.337).

Na seção seguinte, portanto, mediante a análise de experiências formais apresentadas na literatura, serão mostradas abordagens de formação em torno do saber gastronômico. Da mesma forma, busca-se compreender como os bacharelados públicos brasileiros, por via de seus documentos oficiais, expressam suas propostas curriculares, verificando-se se esses aspectos contemporâneos integram a política de seus repertórios curriculares.

3 EXPRESSÕES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO GASTRONÔMICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Passa-se a analisar, portanto, como a Gastronomia é traduzida pela literatura, discutindo-se resultados de estudos sobre a Educação de Ensino Superior no Brasil e no exterior.

Além do panorama brasileiro, existe um universo de modelos curriculares praticados em outras realidades formativas, particularmente na Europa e na América. Destarte, além de concentrarem formação técnica¹⁶ de qualidade, esses dois continentes também exibem em cursos de graduação e de pós-graduação desenhos formativos que propõem ora uma experiência similar à dos cursos de tecnologia brasileiros, ora um panorama diferente sobre o fenômeno.

3.1 Filosofias e modelos de formação em Gastronomia fora do Brasil: breve revisão

O modelo mexicano universitário é um dos exemplos que também acolhe a Gastronomia nesse viés tecnológico. Segundo Muñoz, Salcedo e Hederia (2012), 13 são as instituições públicas¹⁷ que adotam a disciplina no Ensino Superior. Os autores descrevem que, pautados na necessidade de suprir as demandas do turismo,

[...] no México se vê a gastronomia como um conjunto de manifestações que motiva significativos deslocamentos de turistas e visitantes, implicando prestar um serviço de alimentos e bebidas com qualidade, considerando-se um assunto que merece atenção particular, seja como objeto de estudo ou como um exercício profissional. (MUÑOZ; SALCEDO; HEDERIA, 2012, p.2) **(Traduziu-se)**

¹⁶ *Le Cordon Bleu, Le Ferrandi-Paris, L'école Ritz-Escoffier, Lenôtre Paris, L'Institut Paul Bocuse, Italian Academy, The Culinary Institute of America – CIA, Institute of Culinary Education – ICE, International Culinary Center*, dentre outros.

¹⁷ *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Benemérito Instituto Campechano (ICAMP), Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta (ITSPV), Universidad Autónoma del Estado de Baja California (UABC), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Universidad del Caribe (UNICAR), Universidad de Oriente (UO) e Universidad Tecnológica (UT).*

Os autores anunciam como características curriculares impressas nos documentos oficiais o interesse pela administração, a produção e o serviço de alimentos e bebidas, bem como a gestão, o desenvolvimento sustentável, a organização de eventos, o aproveitamento de recursos gastronômicos, a qualidade, a cozinha científica, a contabilidade, o desenvolvimento gastronômico e turístico, a difusão da cultura gastronômica, as finanças, o fortalecimento do turismo, a pesquisa, as novas tecnologias, a responsabilidades social, a visão estratégica e inovadora (MUÑOZ; SALCEDO; HEDERIA, 2012. Pp.8-9).

Na análise, que se trata de um levantamento objetivo dos perfis curriculares no México, tem-se a definição de um perfil do egresso bastante solidificado. Em geral, consoante os autores, “a maioria das escolas busca formar profissionais com altos padrões de qualidade, conformando valores como ética, honestidade, constância e, sobretudo, responsabilidade social, de onde o egresso assume sua atitude profissional” (IBIDEM p.9).

No Canadá, Müller et al (2009) trazem um estudo sobre a efetividade do currículo em culinária, de forma a verificar evidências sobre os pontos fortes e fracos dessa formação cunhada nas instituições de ensino na América do Norte. Aqui, o termo *culinária* surge, principalmente na literatura anglo-saxônica, como sinônimo de Gastronomia. Revelam os autores que

[...] as raízes do currículo em educação culinária encontram-se no movimento de educação vocacional inscrito no final do século XIX e início do século XX e, tradicionalmente, concentra-se em fazer com que o estudante alcance maestria de competências técnicas culinárias tidas como fundamentais. (MÜLLER ET AL, 2009, p. 168). (Traduziu-se)

Frutos dessa educação voltada para o máximo desenvolvimento da técnica, um dos principais achados dos autores refere-se exatamente ao choque dos egressos quando ingressam no mundo do trabalho, particularmente no setor de restauração. Ensinam que essa frustração nasce da expectativa de um sucesso imediato, além de terem de lutar por se adequar a ambientes de trabalhos marcados por uma tradição autoritária. (MÜLLER ET AL, 2009).

A representação de um ambiente de trabalho hostil, mal remunerado, onde persistem o assédio moral e as condições laborais são deficientes ainda, é acolhida pela própria comunidade de profissionais do setor. Segundo os autores, docentes igualmente autoritários seguem a lógica de que, para se produzir bons profissionais, o rigor e a disciplina cega são requisitos pedagógicos essenciais. Tendo em vista que essa condição ultrapassa fronteiras, a perspectiva também é compartilhada pelos alunos e por muitos docentes dos cursos no Brasil,

fato narrado em vários estudos sobre a realidade do ensino em Gastronomia no Brasil (BRANDÃO, 2015; ABREU; SALLES, 2015; PASQUALLI; KOERICH, 2017).

A cultura do mundo culinário, segundo os autores, “não encoraja questionamentos” (MÜLLER ET AL, 2009, p.176). Nesse perfil formativo, portanto, expõe-se claramente a lacuna de uma proposta pouco reflexiva, onde o profissional em Gastronomia pouco age para transformar essa realidade devastadora.

Por outro lado, ainda na América do Norte, precisamente nos Estados Unidos, a Gastronomia surge associada a outro termo: a *Culinology*, traduzida como Culinariologia, foi desenvolvida para unir em uma mesma área de estudo a arte culinária e a ciência de alimentos.

Cheng, Godwin-Charles e Hamouz (2011) apresentam-na como uma nova disciplina, cujo termo foi introduzido, em 1996, pela Associação de Pesquisa de Chefs. A formação proporcionaria ao profissional, destarte, a compreensão da ciência por trás do alimento e, ao mesmo tempo, pleno domínio das técnicas culinárias (CHENG; GODWIN-CHARLES; HAMOUZ, 2011, p.17). O foco, segundo o estudo, é a aplicação da excelência e da qualidade atrelada à técnica culinária em produtos desenvolvidos na indústria de alimentos.

Em razão da dificuldade de reconhecimento da disciplina, os autores revelam que uma das principais questões versam sobre a “ausência de programas de pós-graduação na área”, conformando uma dificuldade factual para se associar a prática culinária com “educação, ciência e teoria”. (IDEM, 2011, p.20). Ainda assim, sete universidades estadunidenses¹⁸ admitiram a matéria, com base em um currículo comum segundo os padrões definidos pela Federação Americana de Culinária¹⁹.

No Continente Europeu, por outro lado, o investimento científico é constantemente associado aos cursos de graduação em Gastronomia. Assim, é comum a designação Ciências Gastronômicas, implementada em cursos sediados na Itália, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido, por exemplo.

Na Itália, tem-se o exemplo da *L'Università di Scienze Gastronomiche* – UNISG, sediada em Pollenzo, região de Bra, uma universidade particular criada em 2004 pela Associação do Movimento Slow Food²⁰ e reconhecida pelo Estado italiano. Segundo seu

¹⁸ *University of Nebraska-Lincoln/Metropolitan Community College, Clemson University, Dominican University/Kendall College, University of Cincinnati/Cincinnati State Technical and Community College, Cal Poly Pomona/Orange Coast College, University of Massachusetts-Amherst e Southwest Minnesota State University.*

¹⁹ *A American Culinary Federation – ACF*, nascida em 1929 e sediada em Nova Iorque/EUA, é a maior organização profissional de chefs de cozinha da América do Norte.

²⁰ O Movimento *Slow Food*, presidido por Carlo Petrini, jornalista italiano e promotor do manifesto, nasceu no final da década de 80 e tem, desde então, a missão de promover a concepção de alimento limpo, bom e justo. Considera o Gastrônomo como co-produtor de alimentos e, dessa forma, afirma que ele está intrinsecamente ligado

manifesto²¹, o investimento visa a promover uma educação onde se combinam estudo e prática, por via de um projeto que une saberes populares – mediante a aproximação com artesãos e produtores-, metodologia científica, aprimoramento de hortas didáticas, saberes em gestão, viagens de campo e imersões de modo a unir esses agentes àqueles que produzem no campo, buscando diminuir a distância entre agroindústria, os produtos regionais e culturas tradicionais. O manifesto da Universidade define que

As ciências gastronômicas participam e promovem um modelo de conhecimento complexo, sistêmico e inclusivo. Não é estruturado de acordo com o paradigma dualista de categorias de oposição rígidas - como corpo / alma, sensível / inteligível, práxis / teoria - mas de acordo com o relacionamento e a co-evolução, de implicação e de igualdade. A gastronomia é uma necessidade nutricional e, ao mesmo tempo, desejo e prazer; estuda e compreende ao mesmo tempo habilidades técnicas, *savoir faire*, a fantasia e imaginação criativa. Nas ciências gastronômicas, o conhecimento é ao mesmo tempo ciência e cultura. **(Traduziu-se)**

Essa abordagem metodológica e educacional vem com a missão de promover uma “[...] visão holística dos sistemas de produção de alimentos, tanto no passado como no presente, e permite que eles aprendam como trabalhar para desenvolver futuros cenários de alimentos” **(traduziu-se)**. Assim, estabelece sua lógica formativa no manifesto de Petrini (2009), identificando o que ele propõe como *novo gastrônomo*. Nesse currículo, então, esse profissional vem comandar o elo entre conhecimentos e habilidades transdisciplinares nos campos da ciência, cultura, política, economia e ecologia alimentar, de maneira que eles possam operar na produção, distribuição e consumo sustentável. A Universidade de Ciências Gastronômicas de Pollenzo, assim, conta com dois cursos de graduação e cinco de pós-graduação, quais sejam: Lâurea em Ciência e Cultura Gastronômica; Lâurea em Gestão e Inovação Alimentar; Mestrado em Cultura Alimentar, Comunicação e Marketing; Mestrado em Gastronomia: criatividade, ecologia e educação; Mestrado em Gastronomia: culturas alimentares mundiais e mobilidade; Mestrado em viticultura, comunicação e gestão; e o Mestrado em Ecogastronomia na Cozinha.

Em Portugal, com o apoio de disciplinas mais tradicionais, as Ciências Gastronômicas também passam a operar no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. A Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Nova de Lisboa, celebra seu *Mestrado em Ciências Gastronômicas*, de caráter acadêmico, dentro do Departamento de Química desde 2011. Justifica sua existência pela possibilidade de

ao destino da agricultura, sua distribuição e manipulação, devendo envolver-se, assim, na defesa da sustentabilidade social, econômica e cultural que permeia o universo da alimentação.

²¹ Disponível em: <https://www.unisg.it/ateneo/storia-e-missione/>

[...] proporcionar uma formação científica e técnica aprofundada e especializada no domínio da ciência dos alimentos. Deve ainda dar aos alunos uma visão geral da gastronomia que envolva aspectos culturais e técnicos de outras áreas, de forma a permitir uma abordagem mais abrangente dos diversos assuntos e/ou criar uma ponte entre o mundo do conhecimento e o mundo real das diversas actividades económicas e culturais no âmbito da gastronomia²².

Em razão da inexistência de um mestrado acadêmico no Brasil, vários profissionais que buscam uma especialização especificamente no eixo da Gastronomia – nomeadamente docentes em atividade, inclusive no Ceará – migram para cursá-lo. Outra graduação em nível superior em Gastronomia está situada em Coimbra, em uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Coimbra, as Escolas Superiores Agrária, Tecnologia e Gestão e de Tecnologias da Saúde, do Politécnico de Coimbra e a Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra. Existe naquele país, ainda, curso de graduação em Produção Alimentar em Restauração e curso de pós-graduação em Inovação em Artes Culinárias e Segurança e Qualidade Alimentar em Restauração no Estoril.

Na *Universitat de Barcelona*, no Nordeste espanhol, segue-se o exemplo da nomenclatura: propõe-se a graduação em Ciências Culinárias e Gastronômicas. Tem como objetivos:

- Formar profissionais com conhecimentos suficientes em ciências culinárias e gastronômicas para compreender e contemplar o fenômeno do ponto de vista científico, tecnológico, social, cultural e de gestão empresarial.
- Proporcionar aos alunos as habilidades necessárias para inovar, projetar, produzir e gerenciar serviços culinários e gastronômicos nas áreas de alta gastronomia, catering comercial e coletivo, indústria de alimentos e hospitalidade.
- Desenvolver projetos de pesquisa no campo das ciências culinárias. **(tradução nossa)**²³

Nesse caso, constata-se duas proposições: a necessária discussão sobre dois universos constituídos, quais sejam o da culinária e o da Gastronomia; finalmente, a compreensão de que, para atuar no setor de restauração, não é mais suficiente apenas o aporte técnico, mas um saber que extrapola a prática da cozinha e pede outros aprofundamentos. Ademais, assim como na tradição portuguesa, o mercado dito gastronômico, representado pelo setor de restauração, acompanha os avanços científicos nesses cenários e consulta esses pesquisadores quando da oportunidade do desenvolvimento de novos produtos. Assim, a

²² Disponível em: <https://www.dq.fct.unl.pt/ensino/mestrado-em-ciencias-gastronomicas>

²³ Disponível em: http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/C/G1084/index.html

academia e os *chefs* de cozinha caminham juntos, alimentando suas necessidades, sejam científicas ou mercadológicas.

Outro modelo curricular interessante, trazido por Gustafsson (2014), contempla a proposta no âmbito da Örebro University, na Suécia. Propõe-se o estudo das *Artes Culinárias e a Ciência da Refeição*, dentro do Departamento de Restaurante e Arte Culinária, desde 2001, moldando a formação com base na refeição no contexto do restaurante ou mesmo em torno da mesa doméstica.

Com efeito, módulos são repartidos em: salão (*the room*), contemplando as técnicas de serviço; o encontro (*the meeting*), levantando a necessidade do estudo de técnicas de comunicação entre anfitrião e consumidor; o produto (*the product*), conformando a síntese de produção técnica, a comida a ser servida e todo o repertório que ela demanda para existir; a atmosfera (*the atmosphere*), diz respeito à configuração do espaço onde se recebe o comensal; o sistema de controle de gestão (*the management control system*), aplicando-se conhecimentos de administração e de base legal para controle de processos. As bases teóricas desse estudo, portanto, partem da Economia Doméstica, Nutrição e Saúde Pública, Etnologia, Antropologia, Sociologia, Negócios e Arte Culinária (GUSTAFFSON, 2004. Pp.12-150).

Por último, descreve-se a experiência do Mestrado em Gastronomia da *Queen Margaret University*, sediada em Edimburgo, Escócia. O trabalho de Marbely e Reid (2014) vem exatamente destacar o currículo deste que é o primeiro Mestrado em Gastronomia do Reino Unido. Os autores comentam que o programa “busca levar a Gastronomia além do padrão estreito que versa sobre alimentos de alta qualidade ou experiências *gourmet*, para migrar para um estudo de alimentos necessário, mas conspicuamente raro” (MARBELY;REID, 2014, p. 272) (Traduziu-se). Caracterizam como raro, portanto, o entendimento da Gastronomia como

[...] o estudo abrangente da cultura alimentar e dos sistemas alimentares; não apenas como a comida é preparada e consumida, mas como é cultivada, comercializada, considerada e comunicada. Leva a sério a questão de como entender e impactar a cultura alimentar, sendo sensível ao bem-estar ambiental, social, fisiológico e econômico. Um componente essencial dessa compreensão é o reconhecimento de boa comida como extremamente valioso para a prosperidade de comunidades e indivíduos. (MARBELY;REID, 2014, p. 272) (Traduziu-se)

O curso, destarte, é estruturado em seis módulos (MARBELY;REID, 2014, Pp.275-277): 1) Alimentos e bebidas: o relacionamento entre as pessoas e a terra; 2) A Ciência de Alimentos; 3) O sistema: Do campo ao mercado; 4) Comunicações e consumo alimentar; 5) Aprendizagem por experiências; 6) O projeto gastronômico.

Essa abordagem multirreferencial, segundo os autores, é reconhecida como essencial, embora seja inexplorada como área acadêmica. Com o objetivo de favorecer o diálogo entre a produção, a indústria, a academia e a sociedade (MARBELY; REID, 2014, p.274), o curso mobiliza suas ações com vistas a otimizar a inserção dos alunos no mundo dos negócios, no ramo da hospitalidade, na saúde, na política, na Educação, em setores sem fins lucrativos e empreendimentos sociais ou, simplesmente, visa a ampliar seu conhecimento e aprimorar suas carreiras já em andamento.

Portanto, essas experiências – trazidas tão brevemente – são importantes para a reflexão de como é possível constituir múltiplas possibilidades formativas. Dentro desses lugares e pontos de partida, percebe-se que, de fato, existe essa dissonância quanto às abordagens oficiais em face do estudo da alimentação pelo viés gastronômico.

Antes de partir para a análise do contexto e dos documentos curriculares vigentes dos cursos de bacharelado universidades federais no Brasil, contemplando seus objetivos e delineamentos do objeto Gastronomia, o perfil do egresso, habilidades e competências e a sua dinâmica comunicativa com as expectativas do mercado, faz-se necessário compreender o contexto de educação que preexistia, bem como a distinção entre as modalidades de tecnologia e bacharelado, apresentando, posteriormente, as tensões curriculares decorrentes.

3.2 Os caminhos do bacharelado na Universidade Pública Federal brasileira

No Brasil, relembra-se, os Cursos Superiores em Tecnologia - CST representam a maioria dos currículos em atividade. Essa consideração, obviamente, tem influxos na limitação do perfil do egresso para atuação no setor da hospitalidade e de restauração, como projeta o Catálogo de CST, seja na produção ou no gerenciamento de processos. Tendo em conta este dado, constata-se a influência dessa perspectiva, no contexto das IES federais, verificando-se uma reprodução dessa tendência na gênese dos bacharelados.

Mesmo sob essa influência basilar, na Universidade, o bacharelado passa por algumas reclassificações: sempre observando a base técnica que serve ao setor da restauração. Particularmente, alguns cursos trazem ainda orientações mais próximas da área da saúde, outros valorizam a tecnologia de alimentos e, ainda, há os que tentam – ainda que de forma precária - a aproximação da Gastronomia com a cultura e a arte, como o caso da UFC.

De toda forma, deve-se repensar em como a Universidade, por via de seus bacharelados, goza de uma indiscutível autonomia. Contém o poder, destarte, de romper com mobilizações homogêneas no que tange à definição do alcance do objeto gastronômico e do

delineamento profissional. É preciso, inquestionavelmente, se dedicar ao estudo do currículo em Gastronomia, em todas as suas versões, adaptando-o à sua realidade de prática.

Na gestão do currículo nas universidades brasileiras e exógenas, representada aqui pela concepção dos currículos em Gastronomia, além da proposta política inerente a toda composição que exija eleições e escolhas de um grupo e de seus protagonistas, uma abordagem aparece frequentemente para a consecução de uma *educação de qualidade*. Conformando, em tese, o viés de conectar os saberes que serão construídos dentro das práticas pedagógicas com uma ideal ação futura no mundo do trabalho, o contexto curricular desenvolve-se sob a indicação de *competências* a serem desenvolvidas durante a formação. O documento do *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação* (BRASIL, 2003) traz a concepção de que a formação de nível superior se constitui como um “[...] processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas”. (BRASIL, 2003, p.5).

Configurar *competências* indispensáveis a um contexto formativo, isto é, *educar por competências*, é a estratégia curricular utilizada, destarte, para tentar aproximar os universos da academia e do mercado. De toda maneira, é necessário trazer os questionamentos iniciais de Ferretti (1996, pp.124-125):

[...] em que consiste a educação de qualidade capaz de formar “o novo trabalhador”?
 Questão à qual se adicionam outras: quem, ou em nome de que interesses se define o que seja uma educação de qualidade para o momento brasileiro atual? Qual a representatividade social da educação de qualidade preconizada? Quais os retornos sociais dessa educação de qualidade, se implantada?

Resta, portanto, compreender quais interesses prevalecem. O conceito de competência, dessa feita, não é pacífico na literatura. Autores como Zabala e Arnau (2010), Dolz e Ollagnier (2004) e Perrenoud (2004), por exemplo, dedicam-se ao debate de sua verificação como conceito e do alcance de sua aplicabilidade. Segundo Dolz e Ollagnier (2004, Pp.10-11),

A emergência da noção de competência na área da educação evidencia mudanças epistemológicas. Ela remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como “ator”, “diferente” e “autônomo”. [...] Com a noção de competência, definem-se os saberes experienciais necessários ao trabalho, os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional.

Essa iniciativa de educar por competências, por sua vez, implica a necessidade de “[...] afirmar-se que a competência não reside nos recursos, mas na mobilização desses recursos” (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p.11). Ademais, segundo as próprias Diretrizes para os Cursos de Graduação, deve-se buscar a formação de um profissional “[...] em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias”. (BRASIL, 2003. Pp.5-6).

Seguem Dolz e Ollagnier (2004, p.11) ensinando que, por outro lado, a competência é “[...] considerada ‘saber integrador no contexto da ação’, porque insiste nas condições de aplicação e em sua natureza combinatória”. Assim, na educação em Gastronomia, exige uma aproximação de conhecimentos teórico-práticos nos processos de ensino e de aprendizagem. Outros pontos são debatidos pelos estudiosos, como a definição entre a disciplinarização – compartimentalização de saberes em componentes curriculares – e sua associação com a competência e a correspondente definição “[...] de uma especialização complexa, transversal e exportável para fora do campo escolar”. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p.12).

Assim, toma-se uma consideração preliminar: no campo gastronômico, uma das grandes pautas – ao lado da definição científica - é, exatamente, definir os limites de atuação no mundo do trabalho. De toda forma, não se sabe até que ponto listar competências, meramente, definem o rumo das práticas que possibilitem mobilizá-las no futuro profissional. Contrariamente, é a expectativa do mercado de trabalho que dirá à universidade que conhecimentos são importantes nessa formação? No âmbito dos interesses do campo, a pressão por uma definição de competências que servirão para o mundo do trabalho parece concorrer com o próprio estabelecimento do conhecimento no contexto universitário. Nesse sentido, segundo Zabala e Arnau (2010, p.45),

O surgimento do termo foi consequência da incapacidade de aplicabilidade de muitos conhecimentos teoricamente aprendidos, a situações reais, tanto da vida cotidiana quanto profissional. Apesar disso, pode parecer que as competências, ao serem alternativas a um determinado tipo de ensino de conhecimentos, representem, inegavelmente, sua negação. Diante do dilema entre teoria e prática, optar por um ensino baseado em competências parece uma aposta pela prática e, conseqüentemente, uma rejeição dos conhecimentos.

Seriam as competências, definidas oficialmente nos documentos curriculares dos cursos superiores, por outro lado, as pistas para essa caracterização? Segue-se, aqui, o partido

de que a Universidade, em seus bacharelados, teria o condão de elucidar os limites dessas práticas profissionais, uma vez que suas propostas têm força política e interferem no seu contexto social. É inegável que a academia influencia ao mesmo tempo em que é influenciado por pressões externas. Diante desses confrontos, consoante Kuenzer e Grabowski (2016), resta o entendimento de que a educação que considera sua relação com o mercado como motivação principal – ainda que não seja o foco das Universidades -, quando antevista como prática neutra ou determinista, despreza o contexto da ciência e da tecnologia como “dimensão política” (KRUENZER; GRABOSWKI, 2016). Assim, segundo Kuenzer e Grabowski (2016, p.303-304),

A ideia de neutralidade parte do pressuposto de que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada; do contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social. [...] A neutralidade leva ao caráter universal da C&T ao supor que conhecimentos criados e utilizados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer e por atores sociais diferentes a qualquer tempo.

De tal sorte, a Universidade, fonte de produção de conhecimento, também pode ser vertente de uma nova concepção sobre o profissional gastrônomo, ajudando a transformar não somente a maneira como o mercado compreende esse “novo trabalhador”, assim também a forma como a educação tecnológica, ainda hegemônica no Brasil na seara gastronômica, modula seus propósitos educativos.

Outra expressão do currículo diz respeito à dotação de um *perfil do egresso*, o qual funciona como descrição do fruto dessa formação e norteador de práticas. Ante a configuração de um perfil de formação, na síntese de suas competências capazes de proporcionar as ferramentas para essa mobilização de competências que serão aplicadas no trabalho, que se vislumbraria a atuação desse ator. Com suporte nessa consideração, conseqüentemente, surge a necessidade de instrumentalizar o documento do PPP com disciplinas e ementas, a partir das quais se produz conhecimento e, do mesmo modo, de onde se levantam lacunas formativas. Com efeito, considerando a emergência dessas brechas, as experiências produzidas em sala de aula – que vão trazer as necessárias conexões entre teoria e prática – somente podem ser narradas pelos próprios atores que fazem parte da vivência.

Por outro lado, tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico é documento onde essas intenções se registram, o seu estudo possibilita o acesso ao *status quo* desse desenho de

perfis e competências eleitas como norteadoras da seleção curricular por um determinado período e que, conseqüentemente, vão repercutir nessa outra interação não documentada entre docentes e discentes nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem.

A atualização curricular é, além de dever institucionalizado, uma oportunidade formativa expressa aos docentes, de modo que permite confrontar a essência desse plano curricular documentado (constituído em outro tempo e com outras intenções) com as práticas curriculares oficiais e não-oficiais produzidas nesse ínterim, incorporando novas releituras sobre aqueles contornos originais. O PPP como documento, portanto, é fonte indispensável para compreender a evolução de conceito e práticas dentro dos cursos. Passamos a analisá-lo, portanto, no panorama dos bacharelados brasileiros.

3.3 As *gastronomias* do bacharelado brasileiro: apresentando versões curriculares no contexto do REUNI

O Governo Federal, com a instauração do chamado segundo ciclo de expansão, oferece o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI (SILVA, 2014), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Além do Decreto, segundo Silva e Castro (2014), lançam-se as Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007), expondo os principais pontos do Programa. Assim, “[...] no que concerne ao ensino superior público, o REUNI passa a ser a grande política do governo federal, representado em um programa de ampla dimensão nos campos acadêmico, político e estratégico”. (SILVA; CASTRO, 2014, p. 214).

Assumi o projeto de ampliar o acesso à universidade, o que repercutiria não somente no aumento no número de vagas disponibilizadas, mas também inovaria na diversidade da oferta e na criação de instituições em plurais cenários, conformando convênios do projeto Expandir. Assim, em suas dimensões, apresentam-se: a) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, b) Reestruturação Acadêmico-Curricular, c) Renovação Pedagógica da Educação Superior, d) Mobilidade Intra e Inter-Institucional, e) Compromisso Social da Instituição e f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (BRASIL, 2007, pp.1-2). Essas dimensões vão afirmar, dentre outras, oportunidades de:

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas. 4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; 5. **Reorganização dos cursos de graduação**; 6. **Diversificação das modalidades de graduação**, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. **Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos.** [...] (Grifou-se). (BRASIL, 2007, p.1).

Numa realidade adversa à época – em que se elevavam diversas questões sobre as repercussões para a carreira docente, sobre a capacidade estrutural e influência social dos *campi* Brasil afora, a consonância ou não dos currículos e das propostas formativas pré-existentes com os novos modelos de reestruturação formativa - questiona-se: em que sentido essa promoção de novas áreas de estudo parece ter contribuído para uma sensível requalificação do Ensino Superior no Brasil? Segundo UFC (2011, p. 8),

Não se há de esquecer de que a política de ampliação das vagas, um anseio legítimo da sociedade brasileira, conduz a outro desafio fundamental, o de assegurar elevado padrão de qualidade na formação, mediante a garantia de uma infraestrutura adequada às necessidades dos cursos, a reestruturação das estruturas acadêmica e administrativa da Universidade, em bases mais flexíveis e criativas, e a opção por definir o estudante como central nesse processo.

De 2007 até então, o fato é que a fisionomia da Universidade brasileira foi transformada, mediante a adesão das universidades a estas novas demandas do programa, criando-se um outro cenário acadêmico: plurais saberes passaram a habitar diferentes contextos urbanos e rurais, configurando desafios grandiosos e compatíveis com essa ambiciosa missão.

Assim, a Universidade passa a congrega muitas tradições do conhecimento: desloca saberes já consolidados para as áreas mais distantes do país, como também abre espaço para conhecimentos até então alheios no campo acadêmico. O que ainda não se pode certificar, todavia, é se a Universidade Federal já aprendeu a reconhecer e diferenciar as necessidades dessas outras dimensões com profundidade.

Em face da introdução dessa multiplicidade de cursos, veem-se como pontos sensíveis nessa reestruturação a definição de searas curriculares e de projetos políticos - nomeadamente no que diz respeito aos cursos sem considerável tradição acadêmica - assim como a busca do fundamento e das possíveis repercussões dos desenhos formativos desses cursos para o mercado profissional de sua abrangência.

Com abrigo nessas considerações, em síntese, elaboram-se duas premissas para a legitimação desses cursos considerados *não tradicionais* na Universidade: 1) a introdução de um conhecimento ainda não estabelecido academicamente exige o mínimo de compromisso com o seu aprimoramento científico; 2) é dever preocupar-se com encaminhamento de seus respectivos discentes para uma futura atuação profissional que seja situada e consciente de seus atributos, responsabilidades, habilidades e competências.

Levando em consideração essas duas premissas, que se destacam como missões de relevância e urgência quando da oportunidade de instauração de uma nova oferta curricular, o que acontece, de fato, é que essa motivação de expansão da Universidade alinhada à urgência de aproveitamento de recursos federais – tradução da realidade do REUNI - não possibilitaram uma reflexão densa acerca do caráter científico-profissional, pelo menos para os bacharelados em Gastronomia, frutos desse programa de reestruturação e de expansão.

Inicialmente, foi possível observar novos cursos e demandas sob a sombra de velhas tradições, incompatíveis em relação aos seus relevos contemporâneos e com uma leitura crítica sobre suas repercussões sociais e mercadológicas. Sem uma prévia avaliação de como essa demanda seria assimilada pela sociedade - sem mensurar seu alcance – os cursos de Gastronomia na modalidade bacharelado foram sendo criados, dentro de vários centros e departamentos, em face da urgente adesão ao programa, ainda que sem prévia compreensão ou conhecimento sobre que desenhos e tendências formativas poderiam ser assimilados pelos projetos de curso. Os cursos de Bacharelado em Gastronomia no Brasil nascem, portanto, carentes de expressões curriculares que o diferenciassem dos próprios cursos de tecnologia preexistentes.

Destarte, a Universidade Pública deve assumir uma incumbência cada vez mais inadiável: a de revelar o sentido dessas tantas novas profissões que se constituem por meio desses novos investimentos curriculares. Ademais, como esses currículos desenham e interpretam a atuação dos profissionais que pretendem formar?

Assim, com vistas a compreender o próprio contexto de formação dos cursos de bacharelado em Gastronomia no Brasil nas IES federais, é necessário apresentar seus PPP, não como documentos definitivos sobre a filosofia dos cursos e da área do saber, mas como elementos que fotografam, em sua grande parte, esse momento de redefinição do panorama da Educação Gastronômica no país.

Dentro dessas diversas instituições, conduziram-se competências, perfis e componentes curriculares que sumarizavam, à época de sua publicação, as tendências e

compreensões acerca do profissional bacharel e sobre a produção de uma ciência gastronômica. O que se deve questionar, nesse momento, é se esses modelos curriculares, a desde 2007, são coerentes com as novas vertentes e versões sobre o pensamento gastronômico na universidade. Tendo isso em mente, passa-se, portanto, à análise documental dos Projetos Políticos-Pedagógicos vigentes dos cursos da UFRPE, UFBA, UFRJ, UFPB. E UFC.

Enfatiza-se o fato de que esses projetos não foram produzidos, em sua maioria, pelo atual corpo docente dessas instituições. Considerando o ineditismo destes cursos em suas instituições, o cenário onde foram criados (sedes, departamentos e institutos de diversas tradições acadêmicas), assim como a ausência de parâmetros oficiais de responsabilidade das Diretrizes Nacionais, as instâncias de NDE foram constituídas somente *a posteriori*, com a missão não somente de atualizar os componentes curriculares do curso, mas também para alinhar filosofias e intenções do presente. Destarte, é inegável o caráter impositivo das respectivas primeiras versões curriculares, mesmo aquelas ainda em curso.

3.3.1 Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

A Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, retromencionada, trouxe o primeiro curso de Bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal no Brasil. No começo dos anos 2000, houve um processo de interiorização dos *campi* da Instituição, adequando o *campus* Dois Irmãos, no Recife, como um centro destinado às Ciências Agrárias e outras áreas afins. Inicialmente designado como *Bacharelado em Gastronomia e Segurança Alimentar*²⁴, o curso se inscreve no Departamento de Tecnologia Agrária e foi criado em julho de 2004, somente iniciando suas atividades em 2005. Como justificativa, consoante seu PPP vigente, o curso veio atender uma demanda de mercado, tendo em vista a necessidade de formar

[...] profissionais para atuar **nas áreas administrativas, gerenciais e operacionais** de cozinhas, padarias, confeitarias, buffets, restaurantes e outros setores relacionados a alimentos e bebidas; propiciar acesso a conhecimentos práticos, procedimentos administrativos mercadológicos, de segurança e higiene, de culinária e de nutrição e desenvolver no profissional, além de outras características, a capacidade de inter-relacionar áreas afins à área de gastronomia. (**Grifou-se**) (UFRPE, 2007, p. 5).

²⁴ Assim se mantém a nomenclatura no vigente PPP, embora já tenha se atualizado institucionalmente para *Bacharelado em Gastronomia*.

Em 2007, dois anos depois de início das atividades do curso, portanto, ante a proximidade da primeira avaliação do curso pelo INEP/MEC, viu-se a oportunidade de atualização. Essa reforma, segundo seu documento oficial, veio com a necessidade de buscar maior flexibilização curricular e uma completa reformulação diante de exigências da própria instituição, tendo em vista que a UFRPE contém diretrizes próprias sugeridas pela sua Pró-Reitoria de Graduação, com suporte em legislação do Ministério da Educação – MEC. Essa diretriz exige, portanto, o elenco dos componentes curriculares dispostos em torno de três eixos de formação: Específica, Complementar e Livre. O curso de Gastronomia, até então, não estava harmonizado com essas recomendações e precisava se adequar à demanda institucional.

Mesmo com a flexibilização curricular e readequação das disciplinas nos eixos, no projeto de 2007, ainda em vigor, permanecem disciplinas voltadas principalmente a três áreas do saber: Ciência de Alimentos, Administração e Gastronomia, contemplando “[...] as questões regional, ambiental e de mercado”. (PPP GASTRONOMIA UFRPE, 2007, p. 7).

Existe um latente investimento no estudo de línguas estrangeiras, próximas às demandas curriculares da área de Turismo. Verificam-se as ditas *Cozinhas Clássicas*, considerando os repertórios francês e italiano. Essa nomenclatura, muito próxima das ementas dos CST em Gastronomia, comprova a influência da tecnologia no documento.

Apesar desse panorama, há preocupação com a regionalização e as questões de mercado, aproximando a formação do contexto da realidade universitária, as quais podem ser percebidas em disciplinas como *Cozinha Típica de Pernambuco* (com 60 h de carga horária) – trazendo o apelo turístico e cultural intrínseco – bem como *Ética e Legislação Trabalhista e Empresarial* e *Legislação Ambiental e Responsabilidade Social*. A seguir, compõe-se o Quadro 1 com a matriz curricular do PPP de 2007.

Quadro 1 – Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFRPE (2007)

S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
Planejamento Físico e Organizacional (45h)	Francês Instrumental (60h)	Cozinha Clássica I (60h)	Espanhol Instrumental (30h)	Gestão de Pessoas e Serviços (60h)	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social (30h)	Inglês Instrumental (30h)	Estágio Supervisionado Obrigatório (360h)
Segurança do Trabalho em Serviços de Alimentação (30h)	Planejamento de Cardápios (30h)	Habilidades e Técnicas Culinárias II (60h)	Serviços de Bar e Restaurante (60h)	Panificação (60h)	Ética e Legislação: Trabalhista e Empresarial (60h)	Empreendedorismo (60h)	
Aplicativos de Informática para Gastronomia (60h)	Organização de Eventos Gastronômicos (30h)	Cozinha Brasileira I (60h)	Cozinha Clássica II (30h)	Cozinha das Américas (60h)	Sociologia Aplicada à Gastronomia (60h)	Controle e Custos Aplicados e Gastronomia (60h)	
Metodologia do Estudo Científico (60h)	Habilidades e Técnicas Culinárias I (60h)	Matérias Primas de Origem Vegetal (60h)	Cozinha Europeia (60h)	Cozinha Típica de Pernambuco (60h)	Cozinha Oriental (60h)	Projeto de Ambientação e Design para Restaurantes e Similares (90h)	
História da Alimentação (30h)	Cozinha Fria (60h)	Gastrotecnia (60h)	Cozinha Brasileira II (60h)	Segurança Alimentar e Nutricional (60h)	Confeitaria e Doçaria (90h)	Cozinha Alternativa (60h)	
Microbiologia dos Alimentos (60h)	Higiene e Segurança na Produção de Alimentos (60h)	Optativa I (60h)	Enologia (60h)	Optativa II (60h)	Optativa III (60h)	Optativa IV (60h)	
Bioquímica dos Alimentos (60h)	Química Culinária (60h)		Métodos e Tec. de Conservação dos Alimentos (60h)				
CARGA HORÁRIA							
CARGA HORÁRIA TOTAL							3015 h
<small>*Considerando atividades e demais exigências.</small>							

Fonte: Elaboração da pesquisadora, conforme UFRPE (2007).

A preocupação do PPP vigente da UFRPE, segundo suas justificativas, é de atualizar o alcance do profissional bacharel em Gastronomia. Segundo o projeto em tela, os ajustes possibilitariam formar “[...] um profissional mais ajustado ao mercado de trabalho”. (UFRPE, 2007, p. 8). As competências inscritas nessa formação são listadas quando da definição do perfil do egresso, referindo o profissional fruto dessa vivência acadêmica como apto a

- Atuar nas áreas **administrativas, gerenciais e operacionais** de diferentes setores relacionados com alimentos e bebidas;
- Propiciar o **acesso a conhecimentos práticos, procedimentos administrativos, mercadológicos, de segurança e higiene e de culinária;**
- Desenvolver a **capacidade de inter-relacionar áreas afins** à área de gastronomia;
- Realizar **avaliações, consultorias, perícias** e desenvolver outras atividades correlatas aos assuntos atinentes à sua formação;

•Atuar na área de desenvolvimento de estudos relacionados com as constantes inovações geradas pelas indústrias de alimentos e bebidas. (Grifou-se) (UFRPE, 2007, p. 10).

Essa perspectiva traz a inerente preocupação com as expectativas de mercado, dando reforço ao empreendedorismo, principalmente do setor de restauração e, ainda, no cenário da indústria de alimentos. Seja no viés da produção como da gestão e controle de processos, esse profissional tem como objetivo geral “[...] formar Bacharéis em Gastronomia e Segurança Alimentar, com condições de exercer a atividade profissional nos diversos setores de produção de alimentação [...]” (UFRPE, 2007, p. 9). Prioriza-se, pois, o estágio como componente curricular obrigatório com o fito de contribuir para esse desenvolvimento profissional.

A competência científica, relevante nas práticas do bacharelado, encontra suporte disciplinar no componente denominado *Metodologia do Estudo Científico*. Certo é que, a depender das práticas pedagógicas dessa vivência curricular, esse impulso para a investigação pode ser fomentado. Não há previsão original, todavia, para Trabalho de Conclusão de Curso, embora seja exigido, para a integralização, cumprimento de atividades complementares nas áreas de Ensino, Extensão e Pesquisa. Como documento oficial há pelo menos 11 anos, é o PPP que melhor retrata a perspectiva tecnológica que influenciou a gênese dos bacharelados no Brasil, influenciando, de certa maneira, a lógica formativa dos demais.

3.3.2 Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA

O Bacharelado em Gastronomia da UFBA, criado setembro de 2007, iniciou as atividades em 2009, vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde. A iniciativa para a criação do curso partiu da Congregação da Escola de Nutrição, colegiado que reúne todos os chefes de departamentos e representantes docentes dos cursos inscritos na Escola (UFBA, 2008, p.39). Essa decisão nasceu da adesão da Escola de Nutrição à proposta do REUNI, incluindo a Gastronomia como área do saber de relevância e como oportunidade de investimento. Segue-se, no Quadro 2, a disposição da matriz curricular em comento:

Quadro 2 – Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFBA (2008)

S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
Estudos sobre a contemporaneidade I	Arte e estética	Leitura de textos acadêmicos em língua francesa	Leitura de textos literários em língua francesa	Ovos, leite e derivados	Trabalho de conclusão de curso I	Trabalho de conclusão de curso II	Estágio I
Língua portuguesa como instrumento de comunicação	Leitura de textos em língua francesa	Cultura alimentar brasileira	Sociologia e antropologia da alimentação	Bebidas	Panificação e confeitaria	Gastronomia hospitalar	Estágio II – bebidas
Alimentação, nutrição, saúde e segurança alimentar	História da gastronomia	Carne bovina, suína e aves	Pescados, frutos do mar e carnes exóticas	Gastronomia baiana	Eventos gastronômicos	Ateliê gastronômico VI	Estágio III - panificação e confeitaria
A gastronomia e o gastrônomo	Higiene e vigilância sanitária em unidades gastronômicas	Cereais, raízes, tubérculos e bulbos	Gestão de unidades gastronômicas	Ateliê gastronômico IV	Ateliê gastronômico V	Seminário integrador	Estágio IV - gastronomia brasileira
Gastronomia básica	Frutas e hortaliças	Ateliê gastronômico II	Gastronomia brasileira				Ateliê gastronômico III
	Ateliê gastronômico I	Ética e gastronomia					
CARGA HORÁRIA							
CARGA HORÁRIA TOTAL		3007 h					
<small>*Considerando atividades e demais exigências.</small>							

Fonte: Elaboração da pesquisadora, conforme UFBA (2008).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico de 2008, atual regulamentação, a opção pelo Curso de Gastronomia na modalidade bacharelado aproxima o universo da comida aos interesses de promoção da saúde, à preservação do ambiente e à biodiversidade, à competência, ao empreendedorismo e à inovação tecnológica, sendo bases orientadoras que permeiam a proposta de forma transversal. Ademais, constituir a Gastronomia na perspectiva do bacharelado

[...] implica na definição pela formação de um profissional mais versátil tanto com relação às competências técnicas que permitem atuar em distintos campos da gastronomia, bem como cumprir uma formação geral em conformidade com as finalidades da Universidade que transcendem a formação estritamente técnica para preocupar-se com a formação do cidadão. (UFBA, 2008, p.12).

Como objetivo do curso, propôs-se, em 2008,

[...] formar gastrônomos conhecedores da cultura gastronômica e aptos a aplicar técnicas de preparações culinárias na criação e inovação na produção de comidas tendo como princípio norteador a valorização da culinária brasileira e baiana e, como

finalidade o prazer gustativo e a segurança alimentar dos comensais. (UFBA, 2008, p.13).

À vista de seus componentes curriculares, verifica-se a promoção do estudo gastronômico por intermédio de ingredientes. Vê-se o equilíbrio entre disciplinas técnicas de cozinha, estudos voltados para a nutrição e a saúde,

Como tendência, ainda que a técnica seja uma premissa importante no curso, a consideração da cultura e a missão de valorizar a culinária nacional e regional trazem uma perspectiva mais ampla ao profissional. Componentes como *História da Alimentação*, *Cultura Alimentar brasileira* e *Sociologia e Antropologia da Alimentação* reforçam essa filosofia. Ademais, surge nos componentes curriculares uma disciplina da *Arte e Estética* além da promoção do debate da *Ética e Gastronomia* que, paralelamente aos componentes culturais, revigoram a abordagem do saber quando comparadas com outras propostas curriculares para o bacharelado no Brasil. Percebe-se o grande investimento no ensino da língua francesa durante o curso, coerente com a repercussão do léxico técnico gastronômico e o apego à contribuição francesa da maioria dessas versões curriculares. A ausência das disciplinas voltadas para *Química*, *Microbiologia* e *a Bioquímica de Alimentos* é relevante, tendo em vista suas pertinências nas propostas de outras instituições.

Perante o desafio tecnológico de inovação e de produção, costura-se uma base mais sólida, pautada na compreensão da comida como o grande objeto da Gastronomia e para além da dimensão culinária (UFBA, 2010). Assim, a posição política na qual o projeto se assenta encontra refúgio nesses discursos. Malgrado a compreensão, no que tange à definição do perfil profissional, não há uma absorção dessa requalificação formativa. É bastante considerável, por exemplo, a carga horária dedicada ao Estágio Obrigatório, sendo este vinculado, necessariamente, a distintos eixos que valorizam a expressão tecnológica, limitando o discente nesses contatos iniciais com o mercado profissional.

Persiste, ainda, a mesma associação sutil, como na maioria dos projetos, entre o ofício de cozinheiro (imprimindo importância geral à habilidade técnico-culinária) e o profissional gastrônomo. As competências, no PPP, são definidas como *gerais*, definidas como *tomada de decisão*, *comunicação*, *liderança* e *educação permanente* (proposta de formação humana) e específicas, quais sejam:

- Operacionalizar **produções culinárias** nas diferentes fases do processo, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais, dominando as diversas técnicas de preparação;
- Estar apto para **atuar nos diversos espaços de comensalidade**, como hotéis, centros de recreação, estabelecimentos comerciais e industriais, instituições hospitalares e escolares, catering e afins;
- Utilizar os instrumentos que garantam a qualidade na **prestação do serviço** na área da Gastronomia;
- Identificar as **tendências gastronômicas**;
- **Promover uma gastronomia saudável**, conciliando arte, o sabor e a preservação dos princípios dos alimentos nas preparações;
- **Utilizar adequadamente novas tecnologias** de informação, comunicação, preparo e conservação de alimentos, **visando à segurança alimentar**;
- Participar de processos de capacitação e treinamento na área da Gastronomia, **atuando como sujeito no processo de formação de recursos humanos**;
- **Desenvolver, assessorar e prestar consultoria** à órgãos, empresas e instituições em projetos na área da Gastronomia;
- **Planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores** da área da Gastronomia;
- **Organizar seminários** e mostras em Gastronomia
- Respeitar os **princípios éticos, legais e humanísticos da profissão**. (UFBA, 2008, p.17). (Grifou-se).

Embora as proposições sobre a atuação do profissional sejam pouco claras, é possível relacionar competências a serem mobilizadas nas preocupações de aprimoramento técnico/tecnológico – para prestação de serviços nos setores da restauração e da hospitalidade como um todo - bom uso das ferramentas de gestão e administração – para o assessoramento ou consultorias - além de um papel relevante desse profissional na Educação Profissional e na promoção da cultura.

Além disso, ainda que diante da dificuldade de se descrever nitidamente um profissional por via desse rol, a competência de se “[...] respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão” (UFBA, 2008, p.17) exige, no mínimo, a constatação do bacharel em Gastronomia como novo ofício, cujos limites e princípios éticos, legais e humanísticos ainda estão em suspenso.

3.3.3 Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

O Bacharelado em Gastronomia da UFRJ nasceu em 2010, consoante seu PPP, fruto da adesão do Instituto de Nutrição Josué de Castro – INJC, sua sede, ao Programa de Reestruturação e Expansão assumido pela UFRJ, igualmente como as demais universidades em tela. O Instituto, criado em 1946, reúne vários departamentos, dentre os quais Nutrição Social

e Aplicada – DNSA, Nutrição Básica e Experimental – DNBE, Nutrição e Dietética – DND, todos integrantes do Centro de Ciências da Saúde (UFRJ, 2010).

O PPP exprime uma série de justificativas pelas quais o Curso surge na modalidade bacharelado e no âmbito da Universidade Federal. Dos motivos que fundamentam a criação do curso, através do projeto, destacam-se

- A criação do curso em uma universidade pública tem importante **papel na questão de inclusão social**, uma vez que não são oferecidos cursos de bacharelado em Gastronomia no estado do Rio de Janeiro;
- A partir da criação do curso, **ampliam-se as oportunidades de acesso** a um ensino de graduação e a cursos de extensão de qualidade, para a comunidade do entorno da UFRJ;
- **A formação de profissionais generalistas** com conhecimento amplo nas áreas que compõem **o setor da Gastronomia – gestão, hospitalidade e alimentos** –, atende a uma demanda crescente da sociedade por profissionais com este perfil;
- [...]
- As **parcerias com empresas dos setores público e privado** podem contribuir para viabilizar a implantação do curso de Gastronomia. (UFRJ, 2010, p.5). **(Grifou-se)**

Dentre os currículos analisados, a inclusão é apontada como uma das grandes novidades. O fato de o curso ser ofertado na Universidade, além de atrair viés legítimo ao conhecimento gastronômico, traduz-se como uma possibilidade real de acesso. No Estado do Rio de Janeiro, assim como nos demais estados aqui estudados, o bacharelado se insere somente na Universidade Pública. São, portanto, somente esses cursos ofertados na modalidade Bacharelado em suas realidades locais.

O projeto conforma o gastrônomo, dentro da realidade do bacharelado, como fruto de uma “formação generalista”. Define a Gastronomia como setor preocupado com a gestão, a hospitalidade e o ramo de alimentos. De fato, o Projeto adiciona a ideia de que “[...] o saber e o fazer gastronômicos envolvem a gestão do processo produtivo de alimentos tendo como base os princípios da arte, da cultura, da higiene e das técnicas culinárias”. (UFRJ, 2010, p.7). Arte, cultura, higiene e técnicas culinárias são as bases do PPP em foco, definindo o seu campo formativo. Portanto, como “[...] o profissional generalista, voltado para atuar em unidades gastronômicas de natureza pública ou privada, nos diversos segmentos de prestação de serviços e indústria de alimentos e bebidas”. (UFRJ, 2010, p. 13):

O gastrônomo formado pela UFRJ é uma nova figura profissional que precisa de uma sólida formação inter e multidisciplinar de modo a manifestar em seu desempenho: o conhecimento dos alimentos, com especial atenção aos seus valores nutricional e

sensorial e sua abordagem cultural, dos processos de transformação culinária, degustação, comercialização, distribuição e comunicação; a habilidade na gestão dos empreendimentos gastronômicos; **a sensibilidade para articular os conhecimentos das ciências da nutrição com a arte de bem apresentar os alimentos**; e valores para julgar suas ações de modo que se tornem oportunidades de promoção da saúde. (PPP GASTRONOMIA UFRJ, 2010, Pp.8-9). **(Grifou-se)**

Existe uma aproximação com as Ciências da Nutrição, o que é visível na articulação política e filosófica do curso. Para auxiliar a análise, segue o Quadro 3 com a matriz respectiva.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFRJ (2010)

S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
História da Alimentação e Gastronomia (45h)	Alimentação e Cultura (45h)	Gastronomia e Hospitalidade (30h)	Panificação e Massas (60h)	Políticas Públicas, Saúde e Alimentação (30h)	Gastronomia para Grupos Específicos (45h)	Gastronomia e Turismo (45h)	Atividade Acadêmica Optativa de Livre Escolha (30h)
Educação, Saúde e Ambiente (45h)	Bases Moleculares da Gastronomia (45h)	Alimentação e Sustentabilidade (30h)	Culinária Regional Brasileira II (60h)	Confeitaria (45h)	Metodologia e Percepção Visual em Gastronomia (45h)	Tópicos Avançados em Gastronomia (30h)	Estágio em Gestão de Empreendimentos Gastronômicos (300h)
Higiene e Legislação Sanitária (60h)	Alimentação e Saúde (45h)	Produtos de Origem Animal II (60h)	Culinária do Mediterrâneo (45h)	Culinária das Américas (60h)	Gestão de Eventos Gastronômicos (45h)	Disciplina de Escolha Condicionada (45h)	
Princípios de Alimentação e Nutrição (60h)	Produtos de Origem Animal I (60h)	Culinária Regional Brasileira I (60h)	Gestão Estratégica de Pessoas (60h)	Culinária Asiática (60h)	Legislação em Eventos Gastronômicos (45h)	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (75h)	
Produtos de Origem Vegetal I (60h)	Produtos de Origem Vegetal II (60h)	Culinária Francesa (75h)	Fundamentos de Marketing de Serviços (60h)	Cafés, Bares e Bebidas (30h)	Plano de Negócios em Empreendimentos Gastronômicos (45h)	Estágio Supervisionado em Produção de Alimentos e Bebidas (180h)	
Fundamentos de Culinária (60h)	Planejamento Estratégico em Alimentação (45h)	Fundamentos em Gestão Contábil e Financeira (60h)	Gestão Contábil e Financeira em Unidades Gastronômicas (30h)	Logística de Abastecimento (60h)	Diretrizes para Elaboração do TCC (30h)		
Instrumentos Gerenciais (45h)	Organização Físico-funcional de Unidades Gastronômicas (60h)	Comunicação em Gastronomia (30h)	Iniciação Científica II (30h)	Dinâmica de Operação em Unidades Gastronômicas (45h)	Estágio em Hospitalidade (120h)		
	Atividades Complementares (45h)	Iniciação Científica I (30h)		Empreendedorismo para Organizações Sustentáveis (30h)			
				Atividade Acadêmica Optativa (45h)			
CARGA HORÁRIA							
CARGA HORÁRIA TOTAL	2940 H *Considerando atividades e demais exigências.						

Fonte: Elaboração da pesquisadora, conforme UFRJ (2010).

Suas competências específicas, nos eixos de atuação, indicam aptidão para:

- **Gerenciar empreendimentos gastronômicos:** Planejar, organizar e controlar as atividades relacionadas ao preparo de alimentos e bebidas em unidades de produção, valorizando aspectos socioculturais e ambientais, de acordo com os princípios da segurança alimentar. [...]
- **Desenvolver, assessorar e prestar consultoria** a órgãos, empresas e instituições em projetos na área de gastronomia; [...]
- **Utilizar ações de marketing** como recurso complementar para a divulgação do trabalho em Gastronomia; [...]
- **Pesquisa, ensino e extensão.** [...] (UFRJ, 2010, Pp.12-13). **(Grifou-se)**

Interessante é frisar que, tanto na seara acadêmica quanto no mundo do trabalho, existem conflitos palpáveis entre os dois campos: a Nutrição, consolidada como disciplina acadêmica, teme compartilhar habilitações profissionais – hoje assegurada pelos seus conselhos profissionais. A Gastronomia, em uma formação à margem da Nutrição, pode encontrar severos obstáculos para sustentar sua autonomia científica. Assim, diante da proposta da UFRJ, a Gastronomia assumiria um estudo da síntese entre gestão, saúde e culinária, tendo em vista que visa a formar um “[...] gestor de empreendimentos gastronômicos, perito em culinária e promotor da saúde”. (UFRJ, 2010, Pp.14). A cultura também se insere como base de interesse, apresentando-se por via de componentes curriculares relevantes, agindo como ponte para aproximar esses campos do conhecimento.

Por outro lado, a conformação da competência para “[...] desenvolver atividades de pesquisa e extensão na área de Gastronomia, visando ao desenvolvimento científico e à inovação da área”. (UFRJ, 2010, Pp.13). No sentido de promoção da cultura científica, verificam-se disciplinas de *Iniciação Científica*, as quais culminam no Trabalho de Conclusão de Curso como componente obrigatório.

O projeto prevê, ainda, a possibilidade de atuar em instituições de ensino de nível técnico e superior (UFRJ, 2010). Traz, dessarte, a perspectiva de um futuro para a Educação Gastronômica, talvez cientes da necessidade de se desenvolver não só um perfil profissional *lato sensu*, mas também um perfil docente em Gastronomia. Embora denote o papel de educador em matéria gastronômica e o vislumbre como competência a ser adquirida nessa formação, não existe qualquer subsídio curricular para suportar essa ação. Essa lacuna é nítida na maioria dos bacharelados.

3.3.4 Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Sobre a criação do curso, assim como o documento do Rio de Janeiro, o PPP da Paraíba revela como justificativa a necessidade de popularizar o acesso aos cursos superiores em Gastronomia, dando chance ao ingresso nesse campo do conhecimento no Estado pela via acadêmica. Indicando o protagonismo da região Nordeste no que diz respeito ao estabelecimento de bacharelados em Gastronomia, revela como importante fator para esse fenômeno a tentativa de alimentar o turismo gastronômico, o que demandaria mais investimentos na área. Ademais, segundo o Projeto,

No Brasil, este curso surgiu das diversas mudanças que ocorreram na cozinha, somadas ao avanço tecnológico, ao desenvolvimento da indústria de alimentos, das técnicas de conservação e das mudanças nos costumes alimentares. Com essas mudanças houve a necessidade de profissionais capazes de gerenciar, operacionalizar e criar de forma otimizada, rentável e segura todas as atividades relacionadas ao setor de alimentos e bebidas. (UFPB, 2010, p. 4).

A UFPB, também em consonância com o Programa REUNI, criou vagas em cursos inéditos naquela Universidade. O Bacharelado em Gastronomia, nesse ínterim, criado em 2010, passa a funcionar somente em 2013 no *campus* situado no litoral norte do Estado da Paraíba: o *Campus IV*, na cidade de Mamanguape, parte do Departamento de Gastronomia. Convive no mesmo cenário com o Bacharelado em Hotelaria e, com ele, promove uma dinâmica de parceria, já que ambos estariam ligados pelo setor de hospitalidade.

Como proposta disciplinar, o curso atém-se a uma formação que considera interdisciplinar, buscando integração da pesquisa e da extensão mediante suas bases nas Ciências Humanas, na Tecnologia e na Administração, “[...] além de conhecimentos específicos acerca dos alimentos” (UFPB, 2010, p. 6). No Quadro 4, a seguir, apresentam-se os componentes curriculares da matriz do PPP da UFPB.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFPB (2010)

S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
Introdução a Alimentos (60h)	Microbiologia dos alimentos (60h)	Química culinária (60h)	Planejamento de cardápios (60h)	Estágio supervisionado I (90h)	Estágio supervisionado II (90h)	Estágio supervisionado III (90h)	Estágio supervisionado IV (270h)
História da Alimentação (30 h)	Métodos e técnicas conservação dos alimentos (60h)	Cozinha brasileira I (60h)	Cozinha brasileira II (60h)	Bebidas e Enogastronomia (60h)	Projeto de ambientação e design para restaurantes e similares (30h)	Gestão financeira aplicada a gastronomia (30h)	TCC II (30h)
Bromatologia (60 h)	Habilidades básicas de cozinha (60h)	Cozinha clássica I (60h)	Cozinha clássica II (60h)	Confeitaria e doçaria (60h)	Cozinha contemporânea internacional I (60h)	Cozinha contemporânea internacional II (60h)	
Segurança e Higiene do trabalho (30h)	Higiene e segurança dos alimentos (30h)	Plan. físico e organiz. dos serviços de alimentação (60h)	Gestão de pessoas (60h)	Banquetes e eventos (60h)	Panificação (60h)	TCC I (30h)	
Introdução a administração (60h)	Metodologia do trabalho científico (60h)	Economia aplicada à gastronomia (60h)	Empreendedorismo (30h)	Marketing (60h)	Ética profissional (60h)	Optativa (60h)	
Língua inglesa I (45h)	Língua inglesa II (60h)	Pesquisa aplicada a gastronomia (30h)	Espanhol I (60h)	Optativa (30h)	Optativa (60h)		
Introdução à Sociologia (60 h)	Optativa (30h)	Optativa (30h)	Optativa (30h)				
CARGA HORÁRIA							
CARGA HORÁRIA TOTAL	2835 h <small>*Considerando atividades e demais exigências.</small>						

Fonte: Elaboração da pesquisadora, conforme UFPB (2010).

Apoia-se em várias áreas do conhecimento, “[...] desenvolvendo o perfil acadêmico e intelectual do aluno e atendendo as possibilidades de ação deste profissional, amplamente requerido pelo mercado de trabalho”. (IDEM, p. 6). Assim, revela como objetivo do curso e perfil do egresso, respectivamente:

[...] formar profissionais **conhecedores da cultura gastronômica** e aptos a gerenciar, operacionalizar e aplicar as **técnicas gastronômicas na criação, inovação, pesquisa e extensão de alimentos e bebidas valorizando a gastronomia nacional e regional** e proporcionando prazer gustativo, além da segurança alimentar. (UFPB, 2010, p. 6).

[...] formar bacharéis com **sólida formação geral e humanística**, com capacidade e **aptidão para compreender as questões éticas, científicas e técnicas relacionadas com o planejamento estratégico, a organização e a administração** em restaurantes, bares, hotéis, hospitais, buffets, resorts, catering, entre outros. Além disso, **o egresso estará apto a assimilação de contínuas e novas informações emergentes do setor gastronômico regional, nacional e internacional**. (UFPB, 2010, p. 6).

O projeto em tela assevera que o profissional gastrônomo é “amplamente requerido pelo mercado de trabalho”. Na verdade, esse é um ponto de tensão: até agora, encontra-se grande dificuldade em absorver o profissional formado nesses cenários, tendo em vista a desarmonia das expectativas curriculares, segundo a previsão dos perfis dispostos nos projetos de curso aqui debatidos, com aquelas mercadológicas (BRANDÃO, 2015). Existe uma demanda grande, ainda, por profissionais responsáveis pela produção culinária, o que seria pouco diante do investimento formativo. Segundo Rubim e Rejowski (2013, p.183), “[...] pode-se afirmar que existe uma contradição importante em relação às expectativas criadas pelas instituições [...] e às exigências e às realidades do mercado profissional de gastronomia”.

Considerando, todavia, seu caráter político e sua filosofia de Gastronomia, o PPP em questão considera no objetivo e no perfil do egresso da UFPB a tentativa de promover um profissional com perfil de administração, com os conhecimentos em gestão de pessoas, gestão financeira, *marketing* e empreendedorismo, segundo os componentes curriculares, assim como a aptidão ou potencialidade de atuar dentro do campo científico, produzindo inovação e valorizando as culturas alimentares nacionais e, principalmente, regionais.

3.3.5 Bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal do Ceará – UFC

O que acontecia, se a gente pensar nos PPP dos cursos de gastronomia, é que não se tinha muito esse aspecto político. Esses que estão hoje vigentes foram meio *Frankenstein*: tira um pedaço da tecnologia, põe umas “ciências”, pegou um pouco lá dos currículos europeus bem tradicionais de *cordon bleu* etc., e aí foram misturando. E se perdeu o caráter político daquilo, porque não se preocupou com a região em que o curso tava inserido, de trabalhar o contexto da população que tá ali ao redor, quem vai se beneficiar com aquilo... acho que se perdeu aí. (DOCENTE A, 2018)

Diante desses tantos formatos e possibilidades curriculares, justifica-se uma análise do panorama curricular da Universidade Federal do Ceará. O bacharelado da UFC, nasceu em 2009 com formulação de seu primeiro projeto (UFC, 2009), iniciou as atividades em 2010 e está inscrito no Instituto de Cultura e Arte – ICA. Até o momento, já passou por duas versões curriculares. É importante lembrar que, à época da criação do curso, houve colaboração da coordenação da UFRPE para o desenvolvimento do PPP na UFC e, dessa maneira, aquela instituição parte como modelo e referência curricular original.

Esta última versão é ainda vigente, produzida em 2012, veio com o objetivo de retificar a carga horária, ajustar disciplinas, mudar turno de noturno para integral (vespertino e

noturno) e, finalmente, para propor maior flexibilização curricular, inclusive com a criação de disciplinas optativas livres (com temas que mudariam de acordo com a demanda dos semestres).

De lá para cá outras adaptações foram sendo incorporadas à prática curricular, ainda que não expressas no documento original. Adotaram-se estratégias que até hoje permeiam a dinâmica do curso, como a implementação de um sistema modular dentro da oferta semestral das disciplinas, tendo em vista a necessidade de compatibilizar a oferta curricular com a estrutura disponibilizada para o funcionamento do curso (salas de aulas e laboratórios). Muito similar à matriz da UFRPE, destarte, verificam-se os componentes curriculares da Gastronomia da UFC conforme dispõe seu PPP em vigor (UFC, 2012).

Quadro 5 – Matriz Curricular do Bacharelado em Gastronomia da UFC (2012)

S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	
História da Alimentação (32h)	Métodos e técnicas de conservação de alimentos (64h)	Cozinha Brasileira I (64h)	Clássica Clássica II (64h)	Panificação (64h)	Cozinha oriental (64h)	Confeitaria e doçaria (64h)	Trabalho de Conclusão de Curso II (16h)	
Higiene e Segurança alimentar (64h)	Química e metabolismo de alimentos (64h)	Cozinha Clássica I (64h)	Cozinha Clássica II (64h)	Organização de eventos gastronômicos (32h)	Cozinha das américas (64h)	Trabalho de Conclusão de Curso I (16h)	Disciplinas optativas	
Microbiologia de alimentos (64h)	Gastrotecnia (32h)	Planejamento de cardápios (32h)	Serviços de bar e restaurante (32h)	Cozinha fria (64h)	Disciplinas optativas			
Química Culinária (64h)	Habilidades e Técnicas Culinárias II (64h)	Segurança do trabalho em serviços de alimentação (32h)	Disciplinas optativas	Disciplinas optativas				
Habilidades e Técnicas Culinárias I (64h)	Metodologia de pesquisa em Artes, Filosofia e Ciência (64h)	Controle e custos em gastronomia (32h)	Estágio supervisionado do obrigatório II (176h)					
Introdução à Gastronomia (32h)	Planejamento físico e organizacional dos Serviços de Alimentação (32h)	Disciplinas optativas						
		Estágio supervisionado obrigatório I (176h)						
CARGA HORÁRIA								
CARGA HORÁRIA TOTAL							2400 h	
							<small>*Considerando atividades e demais exigências.</small>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme UFC (2012).

No que diz respeito a seus princípios norteadores, o PPP em tela reflete que

[...] a ciência culinária surgiu de forma espontânea baseada nos aspectos culturais de povos, contudo esse domínio fez com que surgissem conhecimentos técnicos, que ao se avolumarem diante do extenso conhecimento adquirido fez surgir a educação formal nesta área. Contudo, é imprescindível **que a gastronomia seja encarada como algo plural, que além de possuir um viés cultural e artístico, possui também um domínio de técnicas e procedimentos no manuseio e transformação dos alimentos, que demanda tempo e metodologias científicas adequadas para a formação de um profissional com visão macro e micro desta área do conhecimento.** (Grifou-se). (UFC, 2012. p.8).

Em defesa da ideia que prega que a Universidade é capaz de promover o viés científico da Gastronomia, o PPP discorre que “[...] o profissional formado nestas escolas de ensino superior goza de um prestígio e de grandes possibilidades de atuação profissional em um disputado e sempre inovador mercado profissional”. (UFC, 2012. p.9). O ideal dessa formação, além de conferir à prática profissional o domínio do viés cultural e certa sensibilidade artística, retrocitados, é consolidar e dedicar-se na apropriação de “metodologias científicas adequadas” para o desenvolvimento da própria Gastronomia. Assim,

[...] o curso de gastronomia da Universidade Federal do Ceará, oferecido pelo Instituto de Cultura e Arte, **foi estruturado a partir de um eixo central, intitulado Artístico-Cultural.** [...] **Portanto, todas as faces do conhecimento a ser adquirido neste curso estarão permeadas pelo viés das artes e da cultura.** (Grifou-se). (UFC, 2012. p.10).

Em tese, a proposta centrada no eixo central artístico-cultural pretende compatibilizar o curso, inclusive, com as pretensões do próprio ICA, seara institucional dessa Universidade que, recentemente, completou dez anos e reúne cursos de graduação e de pós-graduação das mais distintas tradições acadêmicas, tais como a Filosofia, o Jornalismo, a Dança e o Cinema, dentre outros. Na prática, avaliando seus componentes curriculares, não há vestígios oficiais de como esse elemento norteador fundamental, segundo o PPP da UFC (2012), traria coesão para as práticas pedagógicas do curso.

Partindo de um modelo que reúne bases da tecnologia culinária e de alimentos e da gestão, alinhadas a um rol de disciplinas teóricas e profissionalizantes, não é possível visualizar claramente como se desenvolveria essa competência artístico-cultural. Ademais, como outras competências de relevo, ressaltam-se: competência científica, competência empreendedora e competência profissional (UFC, 2012, p.11). Considerando outros elementos da própria matriz curricular, o potencial científico é apresentado pela demanda de um Trabalho de Conclusão de

Curso, em duas disciplinas, e a aprendizagem profissional, pela exigência de um Estágio Obrigatório, também em dois blocos.

Embora a estrutura disciplinar de todos esses projetos contenha grandes similaridades (principalmente nos quesitos carga horária, tempo curricular e a repartição do currículo em grandes áreas), o perfil e o espírito das propostas se distinguem entre si: ora operam em comunhão com as ciências da saúde, ora com a tecnologia de alimentos e as ciências agrárias, ora com a hospitalidade. Na síntese dessa apresentação e dessa análise documental, percebe-se que não há um alinhamento entre as propostas na realidade brasileira no que diz respeito aos seus bacharelados públicos.

Já se sabe que a proposta curricular em uso carece de atualizações, não só formais, no contexto disciplinar, mas materiais, com repercussão política. O corpo docente, ouvindo a voz da comunidade de discentes, está amplamente engajado no sentido de buscar um Projeto que represente a evolução de suas concepções sobre Gastronomia e suas estratégias curriculares para revitalizar práticas pedagógicas e fortalecer o campo. Os desafios e os discursos são muitos, narrados por seus agentes, convidando a pesquisadora para uma análise interpretativa.

Passa-se à próxima seção, onde se busca traduzir a vivência e as diferentes interpretações sobre a trajetória curricular e o atual momento da Gastronomia da UFC, considerando o surgimento de um PPP com novas ambições e tendências. Eis a oportunidade, nesse ínterim, de perceber o potencial da UFC de tornar-se referência e tendência capaz de guiar as demais nessa luta pela definição do objeto da Gastronomia no panorama brasileiro.

4 TRAJETÓRIA CURRICULAR E POSIÇÃO NO CAMPO: SENTIDOS DO SABER GASTRONÔMICO NO BACHARELADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

É possível reconhecer, seja através da experiência da pesquisadora, como também do discurso desses docentes, que o cenário atual do Bacharelado em Gastronomia da UFC não é nem de longe o mesmo de 2010. Embora nove anos seja lapso pouco para medir a maturidade de um curso do ponto de vista curricular, a Gastronomia como campo cresceu e passou a demandar novos contornos. Não é razoável exigir que um curso jovem (considerando uma Universidade que congrega cursos centenários) tenha resolvido todas as suas questões e entraves originais, assim como conquistado todos os espaços nesse meio oficial de produção de conhecimento. Novas questões, no entanto, surgem no campo gastronômico em âmbito nacional (como o reconhecimento científico e profissional do gastrônomo) e essas inquietações transferem suas necessidades, ainda que indiretamente, à experiência curricular local, constituindo, igualmente, novos desafios, na medida em que o modelo de formação se expande.

*Outro ponto bem político que a gente se agarrou para fazer a mudança foi o momento agora de amadurecimento de todos esses cursos de gastronomia que já foram criados. **Chegamos num ponto de dizer assim: e agora? Agora a gente tem que fazer o reconhecimento do profissional tecnólogo e do bacharel e a gente tem que pontuar as atividades. Buscar um conselho de classe... [...]** Chegamos nesse ponto como comunidade acadêmica, toda essa movimentação. Várias vezes no NDE a gente coloca isso. [...] E gente! Eu não sabia que nós [UFC] éramos espelhos! [...] Quando a gente tem contato com o pessoal de fora, comecei a ver que nós somos, sim, protagonistas. (DOCENTE C, 2018).*

*A gente tá saindo dessa lógica de ser influenciado pelo mercado. [...] A universidade pública não tem uma necessidade de fornecer essa mão de obra que o mercado necessita. Na verdade, a gente tem necessidade de formar pessoas. Não só profissionais, mas pessoas. Quando a gente tem essa disponibilidade, que é diferente de uma faculdade particular, a gente consegue trabalhar com questões mais abstratas [...]. **E essas questões mais abstratas são mais efetivas, no sentido de se trabalhar políticas públicas, educação e a questão da alimentação em si. [...] Na verdade, é fazer a contramão: em vez de tá sofrendo pressão do mercado, você começa a mostrar ao mercado que tem um novo profissional, uma nova formação que te dá muito mais amplitude no trabalho desse mercado. Te dá uma amplitude para trabalhar outras questões e mais essenciais do que basicamente uma venda fácil, uma venda direta. (DOCENTE B, 2018).***

Embora o PPP de 2012 ainda esteja vigente, isso não significa que a experiência curricular tenha se estagnado naqueles propósitos, praticamente na mesma redação de 2009.

Houve uma mudança de autoimagem, principalmente no que diz respeito à configuração do corpo docente. Outrora, a heterogeneidade do grupo era passível de questionamento, uma vez que sugeriria uma frágil noção do que vem a ser repertório gastronômico propriamente dito. Atualmente, considerando a Gastronomia exatamente como esse mosaico de identidade inclusiva, constituído de “pluralidades metodológicas”, nos termos de Santos (2010, p.77), essa heterogeneidade é vista como um elemento de força, comemorado pelos colegas como um trunfo do curso:

*A gente já tem vários gastrônomos. [...] Temos quatro professores com formação em gastronomia. O que ajuda, né. A gente não consegue fazer isso de padronizar. **As áreas correlatas são importantes.*** (DOCENTE A, 2018).

*Eu vejo essa maturidade no nosso curso... existe ou tá começando a existir uma forma de ver isso acredito que seja pela diversidade da formação dos professores. Enfim, acho que a multiplicidade do nosso curso gira essa chave. [...] Se você só tem gastrônomo, beleza... o gastrônomo estudou um pouquinho de história, um pouquinho de química... mas a formação dele ainda é em cultura alimentar ou em reprodução de técnica alimentar! [...] Então você vai se delimitar nisso! **Quando você traz um antropólogo que estuda alimentação, quando você traz um químico que estuda os processos, um nutricionista, enfim... todos esses olhares diferentes. É importante. Esse campo científico perpassa por vários olhares diferentes para analisar a gastronomia como ela é: múltipla!*** (DOCENTE B, 2018).

A maioria dos professores tem formações iniciais distintas (Pedagogia, Química, Filosofia, Nutrição, Economia Doméstica e Engenharia de Alimentos compõem uma amostra), sendo a minoria os docentes detentores de formação específica em Gastronomia, ainda que na modalidade tecnológica. Ademais, para parte desses docentes com formação em Gastronomia, a experiência profissional e o *habitus* ainda são importantes na orientação para a conduta e a prática de ensino nessas circunstâncias (BRANDÃO, 2015).

Acho que cheguei aqui muito me baseando na formação que eu tive, né... foram dois tecnólogos! [...] E tive a experiência de trabalho atuando em restaurante... em hotel. [...] Apesar desse período de estudo e de trabalho, foi uma imersão. Estudava determinado conhecimento na faculdade, tinha uma prática profissional outra e, para além disso, tinha um estudo teórico meu mesmo, de curiosidade... de querer me apropriar de alguns conhecimentos. Então, basicamente o que eu tinha de experiência era faculdade e área profissional, então isso me formata como profissional e, conseqüentemente, como professor, mas também sempre tive um contato com as humanas muito próximo. E uma necessidade mesmo pessoal, não profissional. (DOCENTE B, 2018).

Ademais, cada um desses *habitus* atua na constituição de uma maneira de ver o mundo e, por consequência, na conformação do currículo e nas atualizações que julga fundamentais. Todos os professores enxergam as mudanças de modos distintos e, ainda que um consenso seja necessário, é indiscutível a incidência de algumas tensões em torno dessas orientações:

Conversando sobre as disciplinas aqui, agora, e o povo reclamando “ah, por que eu não tô com disciplina obrigatória”. [...] Mas o curso é flexível... [...] Tem professores que botam na cabeça que é necessário fechar os créditos do professor com disciplina obrigatória. (DOCENTE A, 2018).

Você tem uma resistência ou outra, que é normal. [...] “Eu tenho que ter carga horária obrigatória”. Que não é verdade, né? [...] Mas nada muito sério ou muito grave que empaque no andamento. (DOCENTE B, 2018).

Há que se reconhecer, ainda, que a ausência de um estudo da didática, como ocorre com a distância de uma prática em pesquisa, dificultou, nesse tempo, a própria expressão curricular. Competências docentes, tais como o próprio gerenciamento de aula, a orientação de projetos de pesquisa e de trabalhos acadêmicos, por exemplo, marcaram experiências desgastantes tanto para o docente quanto para o discente nessa trajetória. Talvez seja por isso que a carência de metodologias de ensino recaia na necessidade de compartilhamento de modos de agir e de pensar a sala de aula:

Eles pediram [os professores] que tivesse, dentro do projeto pedagógico, como vão se desenrolar as metodologias disciplinas de prática. Sugestão de opções... principalmente os que já fazem diferente a dinâmica da prática. [...] E que essa prática também termine com uma avaliação... que seja mais sistematizado. [...] Lá no projeto só diz assim: “vão ter aulas teórico-práticas”, mas a gente tem que dar exemplo... que as aulas são integradas... [...] e quando não se avalia depois? [...] Tô até com um projeto [com outro professor]. Nós estamos com cinco bolsistas trabalhando uma disciplina prática e a outras ciências todas por trás dela. Como ela poderia ficar mais rica. [...] Depois que a gente começou a ver isso, percebi que a gente não precisaria dar aula separado, se fosse dar só dessa forma, se o curso realmente fosse integrado, né. [...] Temos uma bolsista que tá só pesquisando formas de ensino, de metodologias que se pode aplicar nessa dinâmica. (DOCENTE A, 2018).

Uma coisa boa que aconteceu nesse momento de mudança é que o ICA recebeu um apoio pedagógico. Agora o ICA tem uma pedagoga pra dar esse apoio... para essas ferramentas mesmo! Tô acreditando que ela vá nos ajudar! Mas agora o professor tem que dar abertura! [...] Vamos ter que trabalhar com os professores da prática. [...] Porque é nato desses

professores ter essa habilidade de tá ali com a mão na massa, mas com a dificuldade de colocar teoria. A gente está tentando unir os dois. [...] Não são todos. [...] E de tanto falar nisso, alguns já estão tentando se adequar. [...] O aluno também sabe cobrar isso. A gente tá tendo uma preocupação também de botar no papel algumas [estratégias] didáticas. Sugestões mesmo de como se fazer aula prática. [...] A gente quer deixar escrito mesmo. (DOCENTE C, 2018).

Nesse novo projeto, mais do que nunca, a união e a dedicação dos professores deve ser superada. Duas propostas se alinham nessa nova configuração: a primeira diz respeito à criação de *tutorias* entre professor/alunos, desenhadas assim para funcionarem da seguinte forma:

[...] Tutoria: tomar grupos de alunos e professores para liderar [o grupo].[...] O que esse professor vai fazer? Orientar o aluno em toda trajetória acadêmica dele dentro do bacharelado, acompanhando nos estágios, nas atividades de extensão... [...] Um dos objetivos da tutoria também é que no semestre anterior, antes de finalizar, os alunos já escolham, para o semestre que vem, que sejam ofertadas disciplinas tais, tais e tais. [...] Minha maior preocupação é o engajamento desse professor... mas um engajamento até maior, até com a instituição, sabe? [...] Principalmente nesse projeto de tutoria. [...] Mas acho que todo mundo, querendo ou não, vai se espelhar no outro. (DOCENTE C, 2018).

A segunda, a criação de uma disciplina de Projeto Integralizador, com o objetivo de conectar e integrar saberes durante o curso. Uma das dificuldades inerentes dos cursos de Gastronomia é a superação de um modelo em que a teoria e a prática são dissociadas. É importante, na lógica desses processos, revigorar não somente a filosofia do curso, mas também o desejo de trabalhar junto.

O projeto integralizador que nós estamos pensando foi uma preocupação nossa do NDE. Disse: “gente, temos que articular uma forma que saia do papel”. Porque se os professores não entenderem a proposta e não vestirem a camisa, nós vamos ter dificuldade. [...] A ideia é: articula aqui no NDE e apresenta aos professores. (DOCENTE C, 2018).

Certo é dizer que a maioria desses docentes já operam sob o peso de quase uma década em atividade. O saber de experiência na docência também ajuda a guiar o dia a dia dessa ação. Pode ser definido, portanto, como “[...] o conjunto de saberes apreendidos, construídos e atualizados na *práxis* educativa”, ajudando a interpretar, compreender e orientar a prática profissional, formando o que ele chama de “cultura docente em ação” (THERRIEN, 1996, p. 61). De tal modo, a gestão da coordenação da UFC já passou por vários desses docentes e o

embate com problemas estruturais (carência de laboratórios, dificuldades de aquisição de insumos por via licitatória, desenvolvimento de projetos e exigência de capacitação docente), observados desde o início do curso, já foi assumido por quase todos. O vislumbre de um novo projeto – mais coerente e mais sábio em face dessas experiências - dá uma perspectiva esperançosa para o grupo:

Tivemos uma reunião agora... e um professor disse assim: “vamos ver se dessa vez agora a gente faz direito!”. Trabalhando um projeto novo, com um lugar novo, com espaço novo, com a experiência... pode ser que esse curso agora tenha a nossa cara! [...] Juntando isso tudo eu acho que a gente começa agora o 2019 com outro ânimo. (DOCENTE A, 2018).

Estamos realmente rasgando mesmo a roupa atual, mostrando mesmo que a gente quer. Queremos um bacharelado! Gerar conhecimento! [...] Instigar a pesquisa! Instigar o estudo! A gente quer isso! (DOCENTE C, 2018).

A Gastronomia é uma grande surpresa para a Universidade: como bacharelado e fronteira do saber. Mesmo com a forte presença tecnológica no Estado do Ceará (considerando pelo menos outros cinco CST existentes somente na capital cearense²⁵), encara o desafio de ir além das necessidades de fornecer profissionais para setor de restauração para, destarte, conhecer novas funções e alcances dentro da sociedade cearense e nordestina. Ademais, exatamente em razão de sua modalidade de bacharelado, aproxima-se de uma demanda imensa: a de se produzir conhecimento.

A pensa só na ciência da natureza, nas exatas... e acho que existem também outras ciências envolvidas que são tão importantes quanto as outras para o curso de Gastronomia e que às vezes a gente dissociava disso. [...] A ciência diminui algumas etapas do conhecimento... o empirismo. [...] A função do bacharelado é produzir conhecimento. Se não se produzir conhecimento, através da ciência, acaba sendo só repetição. (DOCENTE A, 2018).

Em um universo onde outras tradições acadêmicas se dedicam ao estudo do objeto alimentação, especialmente a Engenharia de Alimentos, a Tecnologia de Alimentos e a Nutrição, dentro de grandes áreas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

²⁵ São os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia da Centro Universitário Unifanor Wyden - UNIFANOR, Centro Universitário Christus - UNICHRISTUS, Faculdade Metropolitana de Fortaleza - FAMETRO, Faculdade Maurício de Nassau - UNINASSAU e Faculdade de Tecnologia Intensiva - FATECI.

Pessoal de Nível Superior – CAPES (Ciência de Alimentos e Ciência da Saúde, respectivamente), é importante situar as camadas que diferenciam as preocupações e as possibilidades de atuação. A tradução do objeto alimentação, pelo viés gastronômico, é incontestavelmente interdisciplinar e lança novos olhares sobre a alimentação, muitos deles despercebidos ou ignorados pelas áreas afins

“Ah! Mas já tem a Engenharia... a Tecnologia de Alimentos!”. Mas são diferentes. São bem diferentes. [...] A tecnologia de alimentos tem pavor de quando a gente fala de alguma coisa antropológica, histórica. Eles se incomodam, sabe? [...] Então, para que seja multidisciplinar, precisamos construir esse conhecimento na Gastronomia. (DOCENTE A, 2018).

Defendo demais o bacharelado. Principalmente nessa evolução, porque a gente tem outros cursos que trabalham a alimentação, mas geralmente você tem recortes muito específicos. [...] Tem a Nutrição, a Engenharia de Alimentos, mas a meu ver são recortes um tanto quanto restritos. [...] A gastronomia vai ter um olhar de todos os âmbitos da alimentação, seja na questão técnica de produção de um prato, seja na questão cultural, da logística, da produção, da entrega, da história... (DOCENTE B, 2018).

O Curso nasce, dessa feita, no Instituto de Cultura e Arte - ICA, antigo órgão administrativo e equipamento cultural da UFC que, em 2008, conquistou *status* de unidade acadêmica regida por próprio PPP (UFC, 2011). Surge em um momento de rompimento com várias estruturas regimentais: o ICA, dispensando a instituição de departamentos – tão engessados nos cursos considerados tradicionais -, dá abertura para consituição de um corpo docente próprio, renovado, com voz nos seus cursos e dotados de certa mobilidade dentro de sua área do saber, valorizando o aspecto interdisciplinar e os “processos formativos transversalizados em Arte e Cultura” (UFC, 2011, p.12). Nesse sentido, de fato, o PPP (UFC 2012) ainda vigente registra uma estrutura assentado em um eixo central, intitulado Artístico-Cultural, como descrito no segmento anterior.

Da experiência formativa dos últimos oito anos, no entanto, foi a dimensão cultural que se consolidou na vivência curricular e esse é o legado que o ICA alimenta para os próximos anos. Diferentemente de outros cursos de Bacharelado em Gastronomia - que seguem com dificuldades de transformar-se em decorrência de suas gêneses serem vinculadas a tradições, como já se exprimiu, preestabelecidas - o bacharelado do ICA goza de certa autonomia, a qual autoriza e legitima a revelação de sua maturidade curricular:

*Na Rural, por exemplo... eles pegaram um corpo docente que já existia na Agronomia e fizeram com que eles fossem professores da gastronomia. **E lá foi mais ou menos assim: “você vão fazer curso de Gastronomia!”**. E aí você vê a Bahia na Nutrição... Rio também na Nutrição... [...] eles reclamam muito, porque o curso deles é como se fosse um “curso de gastronomia para nutricionistas”. Não conseguem se desvencilhar, porque eles são dentro da Nutrição e ela é que manda. O colegiado deles é dentro da Nutrição. Não conseguem mudar nada!* (DOCENTE A, 2018).

*O que aconteceu na formação desses cursos: dependendo de onde eles foram criados, dentro de cada departamento, instituto, eles ficaram reféns. **E o nosso curso é o único que não foi refém, porque a gente não está dentro de nenhuma área de alimentos. A gente é independente. E nessa proposta agora a gente exclui a arte de dentro do curso de gastronomia. A gente colocou a cultura mais forte agora.*** (DOCENTE A, 2018).

O ICA completou, em 2018, dez anos como unidade acadêmica. Nesse mesmo panorama, o Bacharelado em Gastronomia caminha para os seus nove primeiros anos de existência. Foram várias sedes provisórias desde o Centro de Ciências, passando ao Centro de Ciências Agrárias – até recentemente, contribuindo com seus laboratórios - Centro de Humanidades, a Seara das Ciências e, finalmente, ao Instituto, que era a sede oficial prescrita em seu primeiro PPP (UFC, 2009) e original base ideológica e política para sua inserção na UFC.

Esses tantos espaços dentro da Universidade foram necessários até que o ICA ganhasse a própria estrutura no *campus* do Pici e, posteriormente, até que fossem finalizados os anexos destinados à Gastronomia. Os laboratórios e demais estruturas necessárias para o funcionamento do curso não estavam previstos no projeto arquitetônico original.

Para o Curso de Gastronomia, essa indefinição de sedes durante os oito anos iniciais até o presente momento e, conseqüentemente, essa demora em proporcionar uma estrutura física pensada seu pleno funcionamento, tem se revelado como um dos maiores pontos de tensão. Em 2018, assim como em 2012, os discentes do curso deflagraram greve estudantil, em assembleia do Centro Acadêmico de Gastronomia, tendo em vista a reivindicação necessária em torno da finalização das obras dos laboratórios – que se estendem por todo esse tempo - e, mais ainda, que esses laboratórios sejam entregues, de fato, em condições físicas adequadas para as suas respectivas práticas pedagógicas. Paralelamente, professores revelam o debate traçado entre os próprios docentes para que essas salas sejam adequadas a outras práticas que não somente as culinárias.

Acho que às vezes é mesmo o estranhamento, né. Tem muito isso. [...] Até briga lá com os outros professores teve! [risos] A gente conseguiu convencer de que se precisa desses espaços, né! Não pode deixar tudo como cozinha. [...] Teremos os [laboratórios] práticos, o de análise sensorial, de análise de alimentos e de higiene. (DOCENTE A, 2018).

Nós falamos cozinhas pela estrutura, mas são laboratórios! É um ambiente de aprendizagem! A gente tá trazendo isso pro PPC também. Trabalhar mais essa configuração! (DOCENTE C, 2018).

Há uma importante revelação de cenários: a cozinha, como sala de aula e campo de práticas pedagógicas, transmuta-se em laboratório. Assim, a nomenclatura parece horizontalizar o relacionamento entre docentes, discentes e o saber estabelecido em todos esses espaços. Na pesquisa de mestrado (BRANDÃO, 2015), mostrou-se notória a ênfase curricular dos ambientes designados como *cozinhas*. Em 2012, a greve estudantil questionava, dentre outras coisas²⁶, a estrutura estabelecida no extinto curso de Economia Doméstica, considerando-a incapaz de simular o ambiente profissional requerido para a produção. Era muito clara, àquela época, a vinculação do *fazer culinário* como totalidade da prática gastronômica (BRANDÃO, 2015), quando os alunos lutam pela mesma estrutura física. Em 2018, todavia, há expectativa de uma estrutura que não somente fomente a prática culinária, mas de um espaço onde se possa produzir ciência de fato. Essa mudança do olhar do discente da Gastronomia é percebida pelos docentes. Assim,

A gente vê agora, nas últimas turmas, o estudante profissional. Ele tá o dia todo aqui na universidade querendo fazer alguma coisa, querendo aprender, querendo realmente. Quer estudar. Ele tá aqui pra isso. (DOCENTE A, 2018).

O aluno vem mudando bastante. As turmas mais novas que tão chegando já entram esclarecidos nesse sentido de que a Gastronomia não é só cozinhar. O bacharelado em Gastronomia não é só reproduzir receitas, não é só formar para ser um cozinheiro. [...] Hoje em dia os alunos já começando entrando e tendo a consciência de que o estudo teórico é na verdade o que vai fazer o diferencial pra eles nessa formação. (DOCENTE B, 2018).

Acabou. Os alunos passaram a enxergar o bacharelado com outros olhos. O perfil mudou. [...] Quando o aluno vem pra aula prática, ele vem com sede de ciência. (DOCENTE C, 2018).

²⁶ Outro aspecto, igualmente relevante, era a regularização da situação da licitação para compra de insumos para as práticas culinárias do curso.

O curso nasceu como noturno. Nos primeiros dois anos de atividade, era muito comum a presença de discentes com prévia formação acadêmica ou já investidos no mercado de trabalho, seja ou não no setor de restauração ou de alimentos, *lato sensu*. A alocação do curso para a noite – uma das orientações do próprio REUNI – favoreceu, de fato, o ingresso de alunos ditos *trabalhadores*. A primeira turma, definida por um docente como *geração do vestibular*, trouxe o paradigma do *hobby* como eleição para o investimento neste estudo. Posteriormente, com a reforma curricular de 2012, o curso passou a ser integral, com turmas ofertadas à tarde e à noite.

O hobby tá acabando [risos]. É tanto que a gente viu muito isso na demanda das disciplinas. Quando a gente coloca disciplina à noite, não tem gente. De tarde, todos querem... não tem vaga para todo mundo. (DOCENTE A, 2018).

A oferta de turmas no horário vespertino priorizaria candidatos com maior disponibilidade de horários. Com a adesão da Universidade ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para o ingresso em 2011, um novo fenômeno se apresentou: a matrícula de alunos de outros estados e de municípios do interior passa a ser um fato considerável, que foi se intensificando no correr dos anos. Essa migração para o estudo, acesso proporcionado pelo ENEM, é um dos fatores que também ajuda a constituir o fenômeno do “estudante profissional”. Deslocado de sua terra original, esse estudante passa a habitar o *locus* da Universidade não somente para as atividades de ensino - posteriormente pesquisa e extensão também - mas, muitas vezes, por meio das residências universitárias e dos recursos da assistência estudantil, como meio de integração cotidiana e de se incorporar aos rituais da própria comunidade acadêmica. Nesse sentido, esclarece o docente que,

Na época da primeira turma, acho que 60% já tinha graduação e trabalhava. Nesta turma agora [2018.1] a gente conta nos dedos. De uma forma bem global, a gente consegue contar, pontuar, quem são os alunos que trabalham fora da universidade e que trabalham fora da área [de alimentação]. Que já tem um diploma na mão, sabe? E que já ganha dinheiro com esse diploma... e que a probabilidade de ele deixar a carreira atual para gastronomia é mínima. [...] A gente começou a perceber essa mudança pelo ENEM. Quando ainda era vestibular, a gente ainda tinha uma quantidade significativa de alunos mais maduros e com diploma na mão. Agora não. A maioria é estudante profissional, egresso do terceiro ano que, entrando na universidade, tem zero conhecimento de universidade, de trâmites universitários, a burocracia toda... a faixa etária? Eu tenho aluno de 17 anos! (DOCENTE C, 2018).

Submetida no segundo semestre de 2018, a nova proposta, considerando essa mudança no perfil discente e a necessidade de reforçar o estágio como prática de aprendizagem em horários compatíveis com as oportunidades fora da Universidade, recebe autorização para funcionar integralmente com turmas ofertadas pela manhã e à tarde.

Também já foi aprovada a mudança do horário do curso. O curso vai ser diurno: manhã e tarde. E a próxima turma de 2019, acredito, já vai entrar nesse horário. [...] Sobre essa mudança do horário, sentamos e fomos avaliar os dados que a Prograd [Pró-reitoria de Graduação] sempre nos manda no início do semestre e o número de indeferimentos que o sistema faz automaticamente no horário da tarde era altíssimo, ou seja, a procurar é muito maior! E à noite sobrando vaga! A desistência à noite era maior! O elemento chave para a mudança: o estágio! Chegou num ponto que os alunos só encontram estágio à noite quando é fora da universidade! E aí tem um choque. A maioria dos alunos matriculados em estágio usam a tarde e a noite. (DOCENTE C, 2018).

O estágio obrigatório curricular, exigência reconfirmada na nova proposta, constitui-se como experiência de aprendizagem e de antecipação do ambiente profissional. A mudança deste, nesse sentido, diz respeito à abertura do domínio desse estágio, o qual já está sendo estabelecido há alguns anos. Inicialmente, os primeiros concludentes encontravam uma dificuldade brutal para conquistar um estágio em cozinha, não só pela fixação das turmas em horário noturno, mas também pela pouca disponibilidade de termos e convênios segundo os dispositivos da Lei 11788/2008, que regula o estágio de estudantes.

O que o mercado de restauração proporcionava eram postos de trabalho como cozinheiro – aparentemente única e visível atividade profissional apresentada à Gastronomia nos primórdios do curso. De fato, muito dos discentes das primeiras turmas conseguiram se inserir, sob regime jurídico da lei trabalhista, dificultando a comprovação de suas atividades de acordo com a previsão normativa para o estudante. No final do primeiro ciclo de curso, em 2014, considerou-se essa dificuldade de comprovação como um obstáculo considerável para sua integralização (BRANDÃO, 2015). Assim, passou-se a aceitar outras categorias de estágio: nos laboratórios, auxiliando as servidoras responsáveis, na experiência de projetos de extensão, na gestão e produção de projetos de pesquisa do próprio curso ou de outros cursos da Universidade. Inclusive, essa integração da Gastronomia com outros cursos afins alimenta os contrastes entre eles, visualizando a Ciência Gastronômica como um conhecimento integrado com outra sensibilidade e que contribui com as demais áreas do saber. Muito interessante o relato do Docente A, que segue:

Nesses anos aqui você muda a cabeça, né? Se fosse há alguns anos atrás, quando eu trabalhava dando aula de geleia, eu seria bem técnico. Vou trabalhar com 75% de açúcar, ph de 3,4. Hoje em dia eu me pergunto: “Pra que é? Pra quem é essa geleia?”. [...] Vai mudando essa sensibilidade, porque eu tô aqui, sabe? Eu não penso só no produto... não penso só no defeito da geleia.

[...] O pessoal que trabalha na área de tecnologia de alimentos, no desenvolvimento de produtos, hoje pensa assim: “Ah, esse produto que eu tô desenvolvendo é para um restaurante! Será que tá bom? [...] Será que esse produto tem o sabor que precisa ter?”. E aí que eu preciso do outro profissional trabalhando junto! Eles veem isso na aplicação dos produtos deles. [...] **Tô com um aluno trabalhando lá na Embrapa agora. Eles desenvolveram um monte de filme comestível. Eu digo: “Pra quê servem esses filmes?”. Não sabem. Aí disseram: “Manda aí uns alunos da Gastronomia para eles darem ideias...”.**

[...] Alimentos prontos? São horríveis. Será que não poderia melhorar a qualidade desses produtos? [...] Depende de quem desenvolveu. [...] Tenho uma aluna da tecnologia fazendo molho de geleia de goiaba. Ela fez lá e disse pra mim assim: “Já tá bom! Já tá bom!”. Eu chamei [o gastrônomo]: “Você vai ajudar a fazer o molho. Prova o molho!”. E ele disse: “Ah! Tá muito ácido! Não tá legal!”. Ela: “Ai, eu pensei que tivesse tão bom!”. [risos] Pronto. Botei para trabalhar junto para melhorar isso. Ele ajudou com mil coisas. Ficou melhor, porque tem outra sensibilidade ali! (DOCENTE A, 2018).

Essa nova maneira de encarar o estágio começa a transformar a cultura do estágio em cozinha como carreira única considerável. Ademais,

*Agora você conta nos dedos o aluno que já trabalha em outra área... outra coisa que os alunos reclamavam muito, que acabou ficando incompatível, era a história dos estágios. Quem queria estagiar em restaurante e que era profissional e trabalhava já! Não conseguia, porque [o trabalho] era à noite e tinha aula à noite. [...] **Agora os alunos tão fazendo estágio em tudo que é área. Tenho muitos alunos comigo lá no laboratório, sabe. Alguns fazendo estágios com a coisa mais teórica mesmo. [...] Tem uns alunos que chegam e dizem: “professor, eu não me vejo fazendo estágio na cozinha”. [...] Tem um monte que se organizando pra fazer mestrado.** (DOCENTE A, 2018).*

Além disso, o Docente C faz a seguinte análise no que diz respeito à requalificação da carga horária, no que diz respeito ao estágio e ao Trabalho de Conclusão de Curso (também componente curricular obrigatório) :

O estágio, que hoje é I e II, a gente vai concentrar em um estágio apenas com carga horária maior e o TCC, que hoje é I e II, e vai ser apenas um TCC I com uma maior robustez. O aluno vai ter que fazer o projeto no mesmo semestre junto com o professor. [...] Como a gente vai com a tutoria, a gente acredita que possa melhorar. [...] Acho que vai dar certo. [...] (DOCENTE C, 2018).

O investimento em extensão e em pesquisa, no curso, são bases para a diferenciação da experiência dos cursos tecnológicos dos bacharelados.

Acho que a gente tá começando aqui. Isso é pontual aqui. [...] No bacharelado já tem essa necessidade de pesquisa... o professor dentro da universidade ele tem o tripé: extensão, pesquisa e ensino. Então, necessariamente, precisa fazer pesquisa... precisa fazer extensão! (DOCENTE B, 2018).

A primeira experiência de pesquisa envolvendo alunos bolsistas do curso foi o Projeto Alimentos Tradicionais do Nordeste – ALINE, em 2010, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, com sede na Faculdade de Educação/FACED. Agregador por excelência, reunindo professores da Gastronomia, esses alunos, além de estudantes e profissionais de outras áreas do saber e instituições, continha o objetivo de explorar ingredientes e hábitos alimentares regionais sob a ótica da tradição e do saber popular. Além de extenso relatório, a publicação de um livro e inúmeros outros trabalhos científicos e apresentações foi a primeira das oportunidades formativas que passaram a traduzir a lógica científica, abrindo a fronteira da pós-graduação como um anseio legítimo para os futuros bacharéis.

Ainda no âmbito da pesquisa, a experiência de maior significado para o curso foi a integração da Gastronomia UFC como representante do Nordeste ao projeto *Biodiversidade para Alimentação e Nutrição – BFN* sob coordenação, no Brasil, do Ministério do Meio-Ambiente – MMA. Compreendeu a cooperação de quatro nações (Brasil, Quênia, Sri Lanka e Turquia) com vistas a “[...] conservação e a promoção do uso sustentável da biodiversidade em programas que contribuam para melhorar a segurança alimentar e a nutrição humana”. (GOMES ET AL, 2013, p.1). O projeto, com sede e coordenação no Curso de Gastronomia, traçou parcerias com a Tecnologia de Alimentos, a Química, a Economia Doméstica, a Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA. Deu abertura para a integração de áreas diversas em torno da pesquisa de ingredientes nativos e suas aplicações, abrindo oportunidades para muitos bolsistas da graduação, para projetos de trabalho de conclusão de curso, de mestrado, de doutorado, assim como outras intervenções, tais como publicações, oficinais, cursos e palestras de divulgação etc. É considerado, pelos professores entrevistados, o grande marco para o curso de Gastronomia, no sentido de conformá-lo em seu potencial de formação e de contribuição científica:

A gente tá fervilhando de coisa! E um dos projetos de pesquisa que acho que foi muito importante aqui pra isso foi o do BFN. Acho que não só porque produziu conhecimento, mas porque conseguiu aproximar os professores e os alunos pra mostrar que tinha como se fazer pesquisa desde a escolha da matéria prima, com o apoio do pessoal da engenharia de alimentos, até o desenvolvimento de novos pratos. [...] Acho que foi importante todo esse percurso... aprender como se faz um projeto de pesquisa! Ver como é – muitos professores não tinham experiência – essa parte orçamentária! Que não é fácil! Que a universidade é burocrática, que precisa fazer isso! [...] Produziram muito... dois a três livros publicados [...], duas teses de doutorado, dissertações de mestrado. E assim: esse projeto continua! (DOCENTE A, 2018)

A extensão, igualmente, é uma grande força no curso²⁷. Um dos primeiros projetos denomina-se *Gastronomia Social* e iniciou suas atividades em 2010-2011, promovendo a conexão do curso de Gastronomia com a comunidade da Capital, especialmente a comunidade do Bom Jardim, bairro socialmente vulnerável de Fortaleza. O projeto, coordenado por professores do curso, envolvia seus alunos no desenvolvimento de oficinas e *workshops* em diversos ramos culinários, visando ao público externo ao da Universidade, nomeadamente o daquela comunidade.

Com o passar dos anos, o projeto foi ganhando corpo e passou a se configurar como Programa, entrelaçando-se com outros projetos de pesquisas, projetos sociais e ações da iniciativa privada. A criação da Escola de Gastronomia Autossustentável, inserido no Movimento de Saúde Mental e Comunitário do Bom Jardim, com efeito, é ação de inclusão social desse movimento em parceria com a UFC e iniciativa privada. Esse legado é espaço para que alunos da graduação ministrem aulas para a comunidade a fim de compartilhar e produzir conhecimento, provocando o ensino em Gastronomia como meio de transformação social e promovendo a experiência extensionista como categoria curricular relevante. A integração entre Educação e Gastronomia, assim, existe desde os primeiros anos de vida do curso.

Falar de comida e falar de gastronomia sabendo analisar e não só reproduzir alguma coisa! Saber fazer uma análise crítica de algum conceito te dá maiores oportunidades. [...] Até por conta das pesquisas que a gente vem fazendo... a extensão. Então o nosso ensino tá ficando mais robusto nesse sentido. As pesquisas mais maduras... a extensão nem se fala. Ela já está estabelecida, apesar de ser o único e de não mais ser projeto, mas um programa. Ele tem uma capilaridade muito grande... nem sei quantos bolsistas tem! Ele é efetivo, nunca para, é cíclico! [...] Quando a

²⁷Além dos projetos em tela, outras ações de extensão, também cadastradas, devem ser documentadas: a intervenção no Restaurante Universitário, a capacitação nas cantinas do *Campus* do Pici, o Projeto Saúde do Servidor, dentre outras.

gente vai pra Semana Zero de recepção e a gente mostra a extensão, as pesquisas, que ao invés de só reproduzir receitas a gente tá produzindo coisa nova, inventando e fazendo pesquisa... isso brilha no olho deles [dos novos alunos]! [...] Cria uma expectativa diferente. [...] Essa evolução é dos professores também. (DOCENTE B, 2018).

Outro projeto de extensão, recente, prevê a atuação da Gastronomia como área de intervenção no meio escolar para a promoção de Educação Alimentar e Nutricional – EAN. Considerando a parceria, ainda necessária, com a Nutrição, a Gastronomia quer consolidar sua vocação para contribuir com a Educação também no âmbito nas escolas:

*Tem outro projeto nosso que é nas escolas do ensino médio, nós tivemos lá no semestre passado. Escolas de tempo integral, né? Eles têm disciplinas eletivas e a gente tá dando essa disciplina como eletiva. Disciplina de Segurança Alimentar e Nutricional... a gente e com um nutricionista, porque é obrigado ainda. [...] E a gente tá vendo agora também, junto com esses alunos, para tentar modificar a alimentação da escola. [...] **A gente pensa que se isso entra nas escolas como ensino obrigatório... se vai abrir um leque para os profissionais da gastronomia, né? E não só os nutricionistas...** [...] isso não vai demorar muito. Assim como a música entrou como obrigatória, as artes... acho que a alimentação não vai demorar a entrar também, não. (DOCENTE A, 2018).*

A mudança desse projeto... eu tô vibrando pelo momento! [...] Chegou com a curricularização da extensão. [...] E foi aprovada agora a Lei de Educação Alimentar e Nutricional com teor transversal no ensino. [...] Cabe à gente a lutar, com o conselho de nutrição, pra conseguir ter essa função! Essa descrição de atividade! Porque é possível! [...] Já se vê um campo de estágio dentro da Educação Alimentar, porque a gente pode trabalhar EAN! Agora a gente tem que provar pra sociedade e pros órgãos que a gente tem capacidade! E agora tem que formar o aluno! Foi tudo articulado [na proposta], [...] foi tudo pensado mesmo! (DOCENTE C, 2018).

*Hoje em dia, dentro da Educação, não existe... nas escolas, na educação básica, você não tem nenhum momento que fale de alimentação. E quando você não fala de alimentação, você deixa de falar de cultura. [...] **Uma novidade que a gente traz nesse novo PPP são algumas disciplinas - não querendo que esse bacharelado seja uma licenciatura - , mas que esse egresso [...] tenha algumas mínimas ferramentas para que eles possam, por exemplo, em algum momento, um professor – vou colocar nesses termos – um professor de gastronomia dentro da escola. [...]** Acho que isso é um grande diferencial que a gente tá querendo trazer. (DOCENTE B, 2018).*

Considerando a experiência da extensão como prática que incorpora a dimensão do ensino, apresenta-se uma nova competência e horizonte: a educação em Gastronomia e a pesquisa em alimentação como uma das bases da formação desse bacharel.

A ficha caiu no Gastronomia Social. Quando foi pedido aos alunos para fazerem discussões, durante as práticas, sobre história... sobre memória... e eles não conseguiram! Era aquela coisa bem mecânica! [...] Muitos conhecimentos empíricos [...] e que continuam sendo que repetidos! [...] Uso de informações que são divulgadas em revista que não tem respaldo científico! Você trabalhar uma aula inteira com isso? Isso me dói! [...] No Gastronomia Social, [...] eles começam a enxergar a docência. [...] Vimos a necessidade de trabalhar isso com maior carinho. [...] A gastronomia traz enraizada em si esse hábito de repassar, do ensinar para o outro aquilo que se aprende. Foi um momento bem comprido de discussões [...], porque a gente não podia trabalhar isso e deixar com uma cara de licenciatura, porque a gente não é. A gente é bacharelado. [...] Como colocar no papel que é bacharelado, mas que tem enraizada essa coisa da formação? [...] Nos oito anos de vivência, de experiência, deu pra gente amadurecer um pouco e ver... “olha, a gente precisa fortalecer isso, que é bom!”. (DOCENTE C, 2018).

Considerando a trajetória de muitos egressos do curso, percebe-se a predominância clara de dois ramos de atuação: a de cozinheiro (contribuindo para o setor nos mesmos moldes de um tecnólogo em Gastronomia); e a de docente, tanto no Ensino Técnico (no sistema S e em escolas particulares), quanto nos CST (particulares e públicos) e no próprio bacharelado da UFC, com a contratação de dois professores substitutos ex-alunos do curso. Ademais, já foi percebida uma demanda real no Ensino Superior – nomeadamente dos CST em Gastronomia – por profissionais de Gastronomia para atuar na área do ensino, bem como em instâncias técnicas, como a EMBRAPA, para atuar em pesquisa. O bacharelado, nesse sentido, é representado como o espaço ideal de constituição desses profissionais:

A gente começou a observar, nesses eventos científicos, onde se encontra o pessoal dos tecnólogos, os professores, a gente começou a observar essa cobrança deles em relação a nós por essa formação. [...] Pensando nessa formação, a gente viu que aí é que esse aluno tem que ter essa robustez mesmo de conhecimento. Uma carga maior. (DOCENTE C, 2018).

Se a gente passar por essa questão da educação... [...] a parte de ensino, de ciência... foi um pedido de mercado. Por exemplo, quando se pensa agora na Embrapa. Quando ela chegou aqui e disse assim: “Se eu precisar de gastrônomo? Tenho gastrônomos com mestrado... com doutorado?”. Eu digo: não. Então a gente vai precisar. (DOCENTE A, 2018).

A proposta do novo PPP do curso, que em breve será iniciado, portanto, vê essa grande transformação em relação às suas propostas anteriores e, mais além, no que concerne às demais propostas dos bacharelados brasileiros. Esse investimento em docência, associado aos interesses de desenvolvimento científico, leva a se considerar a realidade da pós-graduação em Gastronomia de maneira urgente.

Não existe no Brasil pós-graduação *stricto sensu* em Gastronomia. A Gastronomia da UFC, em 2014, entrou com uma proposta inscrita na grande área da Ciência de Alimentos, a qual foi estruturada em duas linhas de pesquisa: a primeira em Ciência e Cultura Gastronômica e a segunda em Ciência e Técnicas Gastronômicas. Embora a proposta tenha sido aprovada pelo Conselho Universitário - CONSUNI da UFC, naquele julho de 2014, a propositura foi negada nas instâncias da CAPES, alegando o parecer²⁸ do coordenador da área que

A área se ressentiu de uma melhor sustentação dos marcos teóricos da proposta. Por exemplo, **uma das linhas aproximam do significado semântico de Gastronomia com aproximações mais próximas a outras áreas, como o Turismo e a Antropologia do que propriamente de Ciência de Alimentos**, enquanto a outra linha de pesquisa é mais próxima de Ciência de Alimentos, mas se sobrepõe ao que é ofertado em outro curso existente na mesma IES (Ciência e Tecnologia de Alimentos). Assim, além de não se identificar uma interação entre as linhas de pesquisa, **uma delas poderá causar impacto negativo sobre as atividades de curso em vigência na UFC**. Portanto, existem restrições quanto à concepção do curso que impedem que o quesito seja positivamente avaliado.

Embora a Gastronomia já tenha ganhado alguma visibilidade na Universidade, não há ao certo um esclarecimento sobre suas práticas e suas “multiplicidades metodológicas”, bem assim seus pontos de convergências com outras áreas de saber. A Tecnologia de Alimentos, pacificamente alocada no conjunto das Ciências dos Alimentos, competiria, de fato, com a Gastronomia no desenvolvimento de suas pesquisas? O olhar seria o mesmo? Ou essa ideia de competição é um reflexo de disputa no próprio campo científico?

A gente esteve lá na pró-reitoria de pós-graduação. Fomos falar com a professora responsável por enviar as propostas. Ela disse: “Eu tava lendo aqui de novo a avaliação deles... é muito claro que eles não querem que vocês abram o curso!” [...] Ela sugeriu duas coisas: ou muda de área pra pedir novamente - que no caso seria interdisciplinar e a gente teria de mudar o foco totalmente da nossa proposta -, ou espera mudar o coordenador de área. E mudou! [risos] [...] Aí a gente vai recomençar esse trabalho, mas ao mesmo tempo a gente quer mandar uma proposta agora da especialização. (DOCENTE A, 2018).

Nesse mesmo período, 2014, o curso passou pela primeira avaliação de reconhecimento por comissão designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação – MEC. O conjunto dos

²⁸Parecer emitido pela Plataforma Sucupira da CAPES, segundo o processo nº 1052/2014.

apontamentos, pautados pelo instrumento formal de avaliação, denominado *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial*, já serviu para abrir alguns caminhos dessa evolução. Por outro lado, no caso da UFC, o exame foi realizado à época por avaliadores alheios às particularidades da Gastronomia e distantes da compreensão dos objetivos do curso, sendo este um ponto conflituoso.

De toda sorte, o papel da avaliação, produzida por educadores de alta titulação e experiência, ao analisar o currículo em uso, deveria ser de cooperação e de compartilhamentos de visões acerca daquela experiência formativa em questão. Hoje, o grupo aguarda a segunda avaliação – a ser realizada no segundo semestre de 2018. Apresentando novo projeto e contando com o novo suporte pedagógico do ICA, o que mudou nessa preparação? Os moldes para a elaboração do PPP, atualmente, seguem um padrão nos moldes da avaliação:

Essa avaliação foi feita para os cursos privados, né. E a universidade não conseguiu ter a força de sair desse sistema. Entrou no sistema. Foi o inverso, né. Mas... se a gente não se enquadrar, a gente não dá um passo à frente. (DOCENTE A, 2018).

Ademais, o que significa o PPP nesse contexto de avaliação? O Docente A relata que

Pra mim é uma coisa e pra Prograd é outra coisa [risos]. Esse projeto que tô preenchendo agora... ele é um projeto que quer eximir a universidade de dar as informações que não precisam estar ali! [...] Texto longo. Ele é igual ao instrumento de avaliação e parece um instrumento de avaliação. Você vê que, quando começa a estrutura curricular, tem assim: “estrutura curricular básica” e, depois, “estrutura curricular por departamento” [...], “estrutura por carga horária”, “estrutura curricular com bibliografia” [...]. Sabe? É tão chato agora. [...] Quebra o texto. [...] O que não se entende é que quem fez esse documento é o pessoal da educação! [risos] [...] Eles fizeram visando a avaliação, para sistematizar, para diminuir o trabalho deles! Como o nosso não estava no formatinho... [risos]. (DOCENTE A, 2018).

O PPP criou-se em um template. [...] Esse template já é respondendo as perguntas do formulário de avaliação. [...] Nós vamos receber o MEC agora. [...] Nós estamos na última etapa que é cadastrar o segundo formulário. [...] O PPC atual não respondia a muitos itens desse questionário, não... sobre formas de avaliação institucional, formas de ingresso do aluno e outras coisas de estrutura. (DOCENTE C, 2018).

O olhar externo, representado nessas avaliações, levanta a questão de que a utilidade dessas intervenções vai sempre depender, segundo Michael Apple, “[...] de quem serão as pessoas indicadas, dos mecanismos dessa avaliação externa, do seu papel social e com quais critérios tais comissões independentes operariam” (ROSA, 2010, p. 337). Ainda assim, com base nessa impressão primeira que se iniciou um movimento de transformação sobre a perspectiva docente e a conscientização de que a formação é ponto fundamental dessa mudança.

A instância do NDE do curso, nesse sentido, teve de se reorganizar durante o processo, de forma que mudanças realmente pudessem ser implementadas. Existiu um período, de 2015 a 2017, em que se trabalhou numa versão de atualização de projeto no fórum constituído quase que pelo inteiro colegiado do curso. Essas reuniões, com a mudança da presidência do NDE e a reconfiguração do núcleo, só então passaram a ser redirecionadas para uma nova proposta, aqui em debate:

Na verdade, a gente teve um processo de três anos. [...] Depois meio que foi deixado meio de lado e então, essa mudança que a gente tá tendo agora é de pouco tempo... de no máximo 1 ano. (DOCENTE B, 2018).

*Agora são cinco professores. Lembra que naquelas reuniões do NDE ia todo mundo? [...] **Cheguei e disse: agora a gente vai fazer só com o NDE, senão a gente não avança.** Passamos quanto tempo naquilo sem conseguir fazer um projeto? [...] E agora a gente tem professores representando todas as áreas. [...] Acho que caminhou mais rápido, sabe? E claro que a gente caminhou com base no que já se tinha discutido. Ninguém partiu do zero. [...] A gente deu uma enxugada naquela proposta. A gente estava só inchando de disciplina. [...] Cada professor chegava e dizia: “isso aqui é importante!”. Eu mesmo fui um professor que disse isso! [...] A gente fez isso: fechava um bloco de decisões e levava ao colegiado. [...] Aí o colegiado aprova ou não, porque o NDE tá ali só pra pensar, né. (DOCENTE A, 2018).*

Quanto as discentes, estes souberam se conduzir em suas trajetórias acadêmicas, paralelamente à produção do projeto pelo NDE, discussões sobre as questões levantadas durante o Encontro Regional de Estudantes de Gastronomia – EREGASTRO, realizado no Recife, em 2017. Trazem, para o seio do ICA, um revigorado desejo de transformação. Essa postura, que repercutiu com a greve e com o reforço para organizar o próprio EREGASTRO de 2018, em Fortaleza, foi considerado e visto como admirável pelos professores, que perceberam a necessidade de incluir a voz dos alunos no novo projeto:

*Estudamos o perfil... quem era esse aluno. **Escutamos os alunos, a demanda, a gente teve esse momento de escuta... às vezes até no corredor mesmo já era um exercício!** [...] Acho que também hoje quem está*

à frente do NDE [...] tem esse contato e essa facilidade de conversar com os alunos. Isso influencia. Essa abertura é muito boa. [...] (DOCENTE C, 2018).

Uma das demandas dos alunos era o fortalecimento do eixo da gestão e do empreendedorismo. Essa exigência vem para cumprir o potencial desse bacharel de atuar à frente de consultorias, assessorias e treinamento, competências coerentes com a formação já antecipada no PPP atual (UFC, 2012). Era uma demanda já incorporada pela experiência curricular, comprovada pelo reforço, nos últimos dois anos, para ofertar disciplinas optativas livre, envolvendo a temática e que, nesse ínterim, passaram a ser obrigatórias:

Quando a gente modificou essa carga horária, a gente procurou também adequar os eixos: nós vamos priorizar mais ainda o eixo de gestão e empreendedorismo. (DOCENTE C, 2018).

Na oportunidade da primeira avaliação de reconhecimento de curso, frise-se, foi apontada igualmente como falha a disposição de uma competência para gerir, administrar e empreender sem recursos necessários para impulsionar esse aspecto importante da formação. Foi mais uma adequação relativamente ao modelo atual.

A mudança fundamental de perspectiva curricular, entretanto, coerente com o próprio alinhamento do Bacharelado em Gastronomia com a proposta do Instituto de Cultura e Arte, é assumir a cultura brasileira como elemento norteador para todas as práticas curriculares.

As disciplinas obrigatórias, com ênfase naquelas teórico-práticas, voltam-se para o estudo de ingredientes brasileiros, nordestinos e cearenses. Assim, situar esses referenciais nacionais, regionais e locais como bases para o estudo no Estado é um processo onde foram assimilados dois fatos: 1) há necessidade de se conhecer o Brasil e de se apreciar suas dimensões como povo; 2) há, igualmente, o desejo de reconhecer como verdadeiro privilégio o acesso a tanta riqueza de hábitos, de insumos, de saberes populares e, conseqüentemente, de tantas possibilidades de estudo.

Considerando um princípio ético e as muitas camadas da função social desse saber e da formação, nomeadamente na Universidade, traz-se à Ciência Gastronômica brasileira uma exigência não somente de produção de uma ciência insípida, imparcial ou protocolar, mas também uma produção de um conhecimento científico sobre alimentação que reconheça e restabeleça as muitas conexões implicadas no estudo do panorama brasileiro, desde a produção

de alimentos ao processo de descarte, perpassando o contexto alimentar, a história e cultura regional a uma estética de apresentação e de serviço que respeite essas realidades e suas diferenças. Deixam-se de lado um pouco as etiquetas e padronização de posturas, o vinho como bebida referencial, os sabores exógenos como prioridades inadiáveis: propor a superação de uma racionalidade francesa ou europeia, na Educação em Gastronomia, é assumir a missão de representar-se à frente de um novo panorama acadêmico nacional.

Se a gente pega lá uma roda de aromas²⁹, quando a gente vai estudar sobre vinhos, a gente vê toda a roda em cima de frutas e madeiras europeias. Se a gente pega uma roda de sazonalidade de frutas, geralmente, as frutas são também europeias. [...] Primeiro porque a gente não tem muito uma sazonalidade de 4 estações. A gente até vai ter isso no Brasil mais pro Sudeste e Sul. No Nordeste, às vezes, são duas vezes no ano. [...] Isso também é trabalhar a cultura local: trabalhar as questões geográficas, as questões climáticas... porque tudo isso influencia. Influencia no que vai ser plantado, no que vai ser colhido, no porquê vai ser plantado e no porquê vai ser colhido até chegar na mesa. (DOCENTE B, 2018).

Esse desejo de se reconhecer nas práticas e no léxico técnico, aplicando cada vez mais elementos de brasilidade, é uma das tendências incorporadas e, de fato, uma das maiores transformações percebidas na atitude dos próprios discentes:

No dia em que a gente fez essa apresentação da prévia do projeto para os alunos... quando terminou... eu lá esperando o que eles iam dizer, o que iam solicitar de mudança e eles falaram: “ah, o que a gente a gente queria era fazer o curso de novo!”. Um alívio! A gente modificou muita coisa por demanda deles! Não era só da nossa cabeça! [...] Queria cozinha cearense! Eles pediam isso! [...] É engraçado. Sugeriram disciplinas de idiomas... francês, inglês... [...] nós tivemos reuniões com os alunos e disseram: “Decidimos no EREGASTRO que a gente não quer disciplinas de línguas!”. Achei tão interessante! Disseram: “a gente quer chamar de cumbuca, não de bowl!”. (DOCENTE A, 2018).

Rompendo com a estrutura do projeto anterior, que priorizava visivelmente o conteúdo de cozinhas internacionais e ignorava, em seu currículo, a expressão da cozinha local, a nova configuração abraça essa necessidade, já mencionada, de se reconhecer:

Esse Projeto Pedagógico que a gente tá fazendo tem um caráter político, sim. De algo que me reconecta e me ressignificar como brasileiro. Quem sou eu? De onde eu venho? Quem eu sou atualmente e para onde vou? Sim, esse projeto tem esse caráter. [...] (DOCENTE B, 2018).

²⁹ Instrumento utilizado para identificar aromas e sabores capturados na degustação de vinhos.

A gente parou e disse: “vamos valorizar o que é nosso!”. [...] O projeto de pesquisa [BFN] ajudou muito aí pra essa reflexão. [...] A Europa toda, a gastronomia deles é embasada nesse terroir: “valorizar o que é meu, o pequeno produtor” [...]. A gente não tem isso! [...] Nós entendemos que tem sim amparo para essa área, valorizando a Gastronomia Brasileira e a nossa Gastronomia local, do Nordeste; [...] A gente viu que ela é viável de acontecer... a gente tem todo o programa político de aquisição de alimentos, de alimentação escolar! [...] Todos esses órgãos públicos podem absorver um bacharel em Gastronomia! [...] Tem que lutar pra ter o espaço! Tanto o caminho, quanto o espaço! [...] Qual é o nosso papel: mostrar que é viável o gastrônomo estar lá nessas funções! (DOCENTE C, 2018).

Considerando um aumento considerável da carga horária, esse novo corpo buscou valorizar esses conhecimentos voltados para o investimento de um partido científico mais interessado e com foco nas questões brasileiras. Verificando a necessidade de garantir mais coesão às práticas do curso, aumentam-se mil horas na carga horária, mas respeitando as próprias Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação. Expande-se, assim, a carga horária, mas mantém-se o tempo regular de curso de quatro anos para a sua integralização:

*Primeira coisa foi aumentar carga horária. Realmente dá uma maior robustez para o aluno em termo de conhecimento mesmo. Estamos aumentando mais 1000 horas. **Algumas – muitas - disciplinas vão deixar de ser obrigatórias [...], outras foram criadas para se enquadrar nessa proposta e outras, que permaneceram como obrigatórias, ainda vão ser repaginadas com os ajustes que os professores agora, em aula, vão realizar. [...] A gente fez de tudo pra manter os quatro anos, mas o aluno vai ter uma carga horária mais intensa. (DOCENTE C, 2018).***

A gente apresentou agora a nova grade e aí a gente tava assim meio temeroso, sem saber o que eles iam achar quando a gente tirou as cozinhas internacionais e deixamos tudo como optativas... italiana, francesa, panificação, confeitaria... depois criamos uma panificação e confeitaria obrigatória, mas menorzinha, pra ver as principais técnicas, as reações, a base. Então a gente tirou isso tudo e tava receoso. Oriental, Américas... é engraçado que cada professor diz assim: “mas eu acho que a minha disciplina podia ser obrigatória...”. [...] Mas é ou tudo ou nada! Ou sai tudo ou não sai nada! E **Brasileira I e II continuam e foram adicionadas Cearense I e II. Só vamos ter as cozinhas nossas! Alimentos tradicionais brasileiros. E outra: temos um leque grande optativas para o aluno construir essa formação!** (DOCENTE A, 2018).

Não será uma atualização protocolar, todavia: diante do que será ofertado, pode-se enxergar, agora, o exercício científico e acadêmico como um ato verdadeiramente político de

emancipação, de autorrealização, de cooperar desde o ponto de vista dos hábitos e da biodiversidade alimentar do qual tão pouco se sabe.

*É uma mudança drástica, onde a gente colocou essa ideia de trazer a cozinha brasileira, o hábito alimentar brasileiro como foco. [...] **No novo PPP da gastronomia, uma coisa que é super interessante: a gente deixa as cozinhas ditas “clássicas”, francesas e italianas, não mais como disciplinas obrigatórias, nem cozinha europeia nem asiáticas – elas estão como opcionais – e as obrigatórias a gente foca em Cozinha Brasileira, em Cultura Alimentar Brasileira.** [...] Não existe muita literatura... [...] Aliás, tem bastante coisa escrita, mas se você perguntar o que é a cozinha brasileira, o que é o hábito alimentar brasileiro é tudo muito extenso, vago... os caminhos ainda são largos. A gente precisa estreitar esse caminho! Quando eu digo de maturidade, é maturidade nesse pensamento de fortalecer isso, né. De ter uma identificação cultural alimentar e gastronômica. E deixar de reproduzir aquela cultura. [...] Eu vejo como uma maturidade da área acadêmica em gastronomia. (DOCENTE B, 2018).*

Por fim, todas essas configurações convergem para a formação de um perfil de profissional bacharel em Gastronomia. Na ótica dos entrevistados, docentes da UFC, são expressos em duas sínteses:

Esse profissional que vai estudar ciência não é um profissional que vai ficar só na cozinha. Ele vai abrir um leque de atuação, de pesquisa mesmo gastronômica, desenvolvimento de produtos, de ver qual o mercado que tenho ao redor para aquele produto, qual o nicho, ele pensar em formular um novo produto. [...] Essa criatividade depende disso. (DOCENTE A, 2018) .

Tem essa expectativa grande de trazer esse conhecimento da Gastronomia como ciência e como formador de um formador de opinião, de um cientista, de um pesquisador, de alguém que desenvolve... e divide novos conhecimentos. (DOCENTE B, 2018).

Acreditar nesse ideal de formação é assumir o compromisso inscrito na previsão curricular como prática pedagógica, fundamental para o sucesso dessa proposta. Tendo em vista o universo dissonante de perfis que buscam definir o potencial desse profissional no mundo, a UFC apresenta uma versão que é, por ora, capaz de responder qual é a pergunta fundamental sobre a pertinência do bacharelado.

Seguros do que o bacharelado representa, considerando o dinamismo da identidade, para sempre em movimento, não se fixa mais uma resposta capaz de responder à questão sobre o “que é o gastrônomo”. O bacharelado da UFC, portanto, enfatiza as razões pelas quais esse profissional se faz fundamental, situando seu papel no mundo. O bacharelado persiste, então, com muitas missões a cumprir. Aguarda-se, ansiosamente, pela continuidade desse debate.

5 CONCLUSÃO

Vive-se, no Brasil, um momento crucial de reflexão com vistas a revelar a profundidade da formação em Gastronomia no Ensino Superior. Esse debate é oportuno, ainda, não só no seio da gênese dos bacharelados, mas também no restabelecimento filosófico de cursos de Gastronomia no Ensino Superior na modalidade tecnológica. Mesmo nessa dimensão onde a técnica seria prioridade, portando, vê-se um movimento de inquietação em relação às possibilidades de uma gastronomia essencialmente brasileira e voltada para as necessidades do país.

Eis a confirmação desta tese: a plataforma do bacharelado, nesse ponto, emerge como um espaço de produção e legitimação do saber gastronômico. Talvez aí resida a diferença clássica entre as duas modalidades de ensino mencionadas; embora estejam ambas dispostas no espectro de nível superior e preocupadas com a solidificação do saber em Gastronomia, é aqui no bacharelado, na instância da Universidade – essencialmente, universidades públicas federais – que se desenham os caminhos para o reconhecimento, a continuidade e consolidação desse conhecimento. O vislumbre da abertura de cursos de pós-graduação dá suporte para essa constatação e garante as bases formativas e os desafios para os anos vindouros.

Nesse sentido, outro aspecto a ser levado em consideração para sustentar o caráter científico e missionário dos bacharelados em Gastronomia no Brasil é a especialização de seu corpo docente. O grande debate sobre a formação de professores do Ensino Superior não se resume ao cumprimento da exigência de titulação como ferramenta usada somente para confirmar o isolamento do eixo de pesquisa, mas em constituir uma cultura docente voltada para a promoção de um ensino transformador, crítico, dirigindo os professores para uma prática pedagógica como exercício de cidadania e de democracia, facilitando o diálogo desse saber com a comunidade (traduzida pelo eixo de extensão).

Formar professores e considerar o aspecto continuado dessa formação é compreender que a dinâmica de sala de aula sempre está em evolução e incorporação de novos desafios; é também perceber essa ciência gastronômica para além da técnica culinária, recuperando sua conexão e impacto em face da sociedade brasileira.

Assim, retomam-se as questões primordiais: o que o mercado de restauração quer dos demais agentes? O que a Universidade produz como Gastronomia? Como as políticas públicas e outros agentes sociais observam a função desse fenômeno, não somente no campo, mas também na sociedade em que se insere?

Nesse sentido, deixando de lado um pouco as preocupações dos cursos superiores em Tecnologia em Gastronomia, volta-se para a realidade do nosso bacharelado. Majoritariamente nordestino e inscrito em universidades públicas federais, há de se supor o privilégio e a imensa responsabilidade de começar a influenciar o campo da alimentação no Brasil – outrora dominado exclusivamente pelas hegemonias de um mercado da hospitalidade e da restauração, da indústria de alimentos ou da nutrição – com vistas a contornar antigos referenciais desse estudo.

Assim, culinária, cozinha e Gastronomia assumem distintos domínios. Mesmo nessas searas, busca-se, pela experiência da Universidade Federal do Ceará - UFC, convergir as atenções para uma culinária, uma cozinha e uma Gastronomia *-científica* - como territórios brasileiros a serem desbravados. Há muito para se realizar tanto pela pesquisa em Gastronomia quanto pela educação gastronômica, seja no Ensino Superior, seja na perspectiva de integração com o Ensino Básico.

Na realidade do curso da UFC, particularmente, o *locus*, os alunos e os professores já não são os mesmos desde a gênese do curso, em 2010. Docentes que desde o início integravam esse quadro já aprenderam com os outros, inseriram-se em projetos de pesquisa e de extensão, como apontado, bem como conquistaram espaços na sua própria formação. Desenvolveram saberes de experiências e prerrogativas da gestão, o que se traduz em um maior dinamismo para o enfrentamento de demandas.

Tudo isso congrega para uma transformação, não somente, do repertório pedagógico, mas também como uma abertura para compreender, nos próximos anos, a influência real dessa área do saber para o engrandecimento da ciência e para a formação de pesquisadores, para a valorização regional e a integração entre Universidade e comunidade.

O protagonismo que se pretende atribuir à UFC não é aleatório, tampouco surge apenas por uma pretensa evolução atípica do corpo docente em relação aos demais cursos no Brasil. É que, apesar de todas as apostas óbvias, fortuitamente, o curso surge em um Instituto de Cultura e Arte, cujas filosofias legitimam essa autonomia. Esse fato é relevante e surge na fala dos entrevistados.

Supostamente, a disponibilidade de pensamento e o intento de transformar as coisas, como o currículo, por exemplo, é matéria de fácil mobilização. Tendo em mente a experiência de outros Bacharelados no Brasil, contudo, vê-se a dificuldade gritante. O campo acadêmico, relembra-se, é constituído de diferentes forças que disputam hegemonia: ainda que se reconheça o desejo de docentes e discentes dos demais cursos de bacharelado, além de tantas

carências anunciadas, de mudar os rumos curriculares de modo mais profundo, essa é uma tarefa ainda mais difícil quando se encontra tanta resistência.

A UFC, nesse ponto, está propondo não somente uma mudança curricular contingencial, mas assume uma tendência que parece ser o anseio de muitos. Essa proposta de valorização cultural e apoio à Educação é compartilhada nos fóruns nacionais de professores de Gastronomia, nos encontros regionais de estudantes e, mais intimamente, no cotidiano das conversas esperançosas entre colegas.

De tal maneira, esse protagonismo, considerando toda a conjuntura, surge com um privilégio e uma oportunidade: a de apresentar as linhas de uma orientação global, aplicável aos demais cursos, que denominamos Diretrizes Curriculares para os Cursos de Gastronomia na modalidade Bacharelado. Nesse sentido, a experiência futura da UFC pode representar o primeiro modelo para entendimento e composição da base filosófica do bacharelado brasileiro.

Sintetizando o intento do curso e buscando colaborar com a questão, resta o dever de recomendar. Apresentando as expectativas que se detém, coerentes com muito do que é apresentado na nova proposta e na fala dos entrevistados da UFC, compõe-se como fundamento dessas Diretrizes o atendimento aos seguintes princípios:

a) **a valorização da cultura alimentar brasileira**, conceito que costura a lógica multirreferencial da Ciência Gastronômica e que deve permear por todo o currículo, considerando o delineamento de conteúdos e disciplinas, bem como as demais estratégias pedagógicas;

b) **a postura científica**, reafirmando a necessidade de investimento e de ampliação de estudos e visando ao desenvolvimento de produtos com sensibilidade gastronômica; à composição de publicações e, ainda melhor, de espaços de publicação em Gastronomia; à viabilização de pós-graduações *stricto sensu* em Gastronomia no Brasil no cenário Interdisciplinar ou mesmo junto à Ciência de Alimentos, ressignificando essa grande área como uma seara capaz de suplantar seu pretense caráter de dureza, assumindo a cultura como caminho legítimo por onde ela pode passar;

c) **a Educação Gastronômica** como elemento intrínseco ao ideal formativo do bacharelado, reforçando a Gastronomia como instância acadêmica onde se produz saber na mesma medida em que se compartilha conhecimento, podendo adentrar outros *locus* de formação, revestindo-se como plataforma importante de ensino e de aprendizagem das questões que versam sobre

relacionamento entre o homem e o alimento, discutindo sobre aquilo que se come com outros olhares;

d) a indissociabilidade da técnica profissional em relação à ética e à responsabilidade social, com a promoção de uma culinária e uma compreensão de cozinha profissional que associam igual importância ao rigor técnico quanto ao compromisso ético, seja na busca pela aplicação de insumos com vinculação à cultura brasileira; compondo estratégias de sustentabilidade econômica e ambiental, incluindo uma postura de não desperdício e a busca pelo aproveitamento integral de seus recursos; considerando a responsabilidade social de se adquirir insumos advindos de cadeia de produção ambientalmente limpa, de boa qualidade, de justa remuneração, apoiando o pequeno produtor e o agricultor familiar sempre que possível, valorizando o seu fazer e apoiando as bases populares e tradicionais da agricultura, da pesca e do extrativismo brasileiros; como motor para respeitar as relações e as condições de trabalho, acreditando na cozinha como um cenário de inclusão, de aprendizagem e um trabalho de valorização da cultura;

e) o fortalecimento de ferramentas da gestão e do planejamento, considerando não somente sua aplicabilidade nos setores da hospitalidade e da restauração, sob a concepção de serviço de alimentação, mas também para o auxílio do profissional quando atuar em políticas públicas de alimentação, seja em ações de Educação Alimentar e Nutricional - EAN, junto ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, colaborando com o Programa de Aquisição de Alimentos - PAA, assim como participando, sob princípio da isonomia, de editais públicos para promoção da cultura e do turismo, dentre outras possibilidades ainda pouco exploradas.

A Gastronomia, como ciência, é um mundo que se há que desvendar. O PPP, dessarte, é um dos documentos capazes de apresentar versões ao mundo, de antecipar a necessidade de um profissional que ainda não encontra a visibilidade merecida na sociedade brasileira. Assim, a Universidade cumpre seu caráter de legitimação desse saber na academia ao passo em que se expõe em posição privilegiada para disputar sentidos no campo gastronômico.

Sob efeito das propostas, surge a grande expectativa para os próximos capítulos dessa trajetória curricular. No investimento da UFC, mais próxima dos ideais que se guarda, demanda-se: que influência real esse desenho formativo terá nas turmas vindouras? Que arranjos pedagógicos serão necessários para implementar essas novas configurações e posturas? Que obstáculos surgirão e que tendências orbitarão em torno dessa nova conjuntura? Que

professores teremos até lá? Que profissional se conhecerá daqui a alguns anos? Que funções, além dessas tantas, ele irá assumir em um mundo onde a Gastronomia se afirma, cada dia mais, como um saber indispensável para se pensar a sociedade? As perguntas nunca se esgotam. Fica o desafio para as próximas pesquisas. Espera-se que sejam muitas e que possam contribuir para iluminar os caminhos da Educação Gastronômica brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. M.; SALLES, M. R. R. O Ensino Superior Tecnológico em Gastronomia em São Paulo: um estudo sobre formação, perfil do egresso e áreas de atuação. **Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade**, Caxias do Sul, v. 7, n. 1, p. 4-19, 2015.

ACURIO, Gastón; ADRIÀ, Ferran; ATALA, Alex; BARBER, Dan; BLUMENTHAL, Heston; BOTTURA, Massimo; BRAS, Michel; HATTORI, Yukio; REDZEPI, Rene. **Carta aberta aos cozinheiros do amanhã**. Declaração de Lima de 10 de setembro de 2011. Lima: Festival Mistura, 2011.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos Contemporâneos**. Formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza, CE: Editora UFC, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Posfácio Eucanaã Ferraz. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANJOS, F; A.; CABRAL, S. R.; HOSTINS, R. C. L. O Cenário da Formação (...). **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. 14, n.01, p. 1-21, 2017.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49 – 69.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (Org). **A religação de saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

ATALA, Alex; DÓRIA, Carlos Alberto. **Com unhas, dentes e cuca**. Prática culinária e papocabeça ao alcance de todos. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008.

BARROS, Conceição de Maria Pinho; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, 2016.

BELLUZZO, Rosa. **Nem garfo nem faca**. A mesa com os cronistas e viajantes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

BEZERRA, José Arimatea Barros. **Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2018.

BEZERRA, José Arimatea Barros. PROJETO ALINE. **Práticas Alimentares Nordestinas: estudo sobre alimentos tradicionais dos Estados do Ceará e Piauí – relatório técnico**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRANDÃO, Beatriz Helena Peixoto. **Saber gastronômico na Universidade Federal do Ceará**: itinerários curriculares. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2015.

BRASIL. Lei 1366/18. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 19 jun.2018, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 3.ed. Brasília/DF: MEC, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.079, de 2011**. Regulamenta o exercício da atividade de gastrólogo e autoriza a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Gastronomia. Brasília/DF, 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=516781>

BRASIL. **Lei 11788/08**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 23 set.2008, p.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 15 abr.2008, p.145.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 67/2003, no tocante à instituição de Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 02 jun.2003, p.134.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez.2002, p.162.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 436/2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 06 abr.2001, p.67.

BRASIL. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez.1996, p. 27833.

BRILLAT-SAVARIN, Jean Anthelme. **A fisiologia do gosto**. Tradução de Paulo Neves. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAMPANI, Adriana. O currículo universitário na formação do professor. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos Contemporâneos**. Formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza/CE: Editora UFC, 2005. p. 17-36.

CANDIDO, Maria Regina (Org.). **Práticas Alimentares no Mediterrâneo Antigo**. Rio de Janeiro: NEA/UERJ, 2012.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHENG, Michael; GODWIN-CHARLES, A. Ogbeide; HAMOUZ, Fayrene L. The development of culinary arts and food Science into a new academic discipline – culinology. **Journal of culinary Science & technology**, Philadelphia/USA, v. 9, p.17-26, 2011.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (Auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a formação superior: processos criativos**. Campinas/SP: Papyrus, 2010. p.71-100.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIZER, Edmée (Orgs.). **O enigma da competência em Educação**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

FAGUNDES, N.C; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Rev. FAGED**, Fortaleza/CE, n.5, p.39-55, 2001.

FERRETTI, Celso João. As mudanças do mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. p.123-130.

FISCHLER, Claude. **El (H)omnívoro**. El gusto, la cocina e el cuerpo. Tradução de Mario Merlino. Barcelona/ES: Editorial Anagrama, 1995.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. C. M. et al. Impacto de estratégias de educação nutricional sobre variáveis antropométricas e conhecimento alimentar. **Revista Brasileira de Promoção em Saúde**, Fortaleza/CE, v. 26, n. 4, p. 462-469, 2013.

GUSTAFSSON, Inga-Britt. Culinary arts and meal Science – a new scientific research discipline. **Food service technology**, v.4, p.107-140, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HENRIQUES, Cláudia; CUSTODIO, Maria João. Turismo e Gastronomia: a valorização do património gastronómico na região do Algarve. **Encontros Científicos**, Faro/PT, n. 6, p. 69-81, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. Um guia de pesquisa de campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v.24, n.1, p.297-318, 2006.

LECOURT, Dominique. A cientificidade. In: MORIN, Edgar (Org). **A religação de saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 521-527.

MARKERT, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a formação superior: processos criativos**. Campinas/SP: Papirus, 2010. p.29-46.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas I: o cru e o cozido**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas III: a origem dos modos à mesa**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2006a.

LIMA, Claudia. **Tachos e panelas**. Historiografia da alimentação brasileira. Recife: Edição da Autora, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**. A moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOPES, Karla Karoline Vieira. **Avaliação do Ensino-Aprendizagem nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal Do Ceará**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

MACHADO, Ana Maria Netto; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Peculiaridades do trabalho na orientação pós-graduação: como se “forma” orientadores? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a formação superior: processos criativos**. Campinas/SP: Papirus, 2010. p. 47-70

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 145-156, 2001.

MARBELY, Charlotte; REID, Donald. Gastronomy: na approach to studying food. **Nutricion and food Science**, v. 44, n.4, p. 272-278, 2014.

MATA, Paulina. Prefácio. In: ARAÚJO, Wilma M. C. (Org.). **Alquimia dos alimentos**. 3. ed. Brasília: Editora Senac-DF, 2014.

MCGEE, Harold. **Comida & Cozinha**. Ciência e cultura da culinária. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado por competências. In: SACRISTÁN, Gimeno José (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de Macedo. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Flavio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 117-145.

MÜLLER, Keith F. et al. The effectiveness of culinary curricula: a case study. **International Journal of Contemporary Hospitality Management (online)**, v. 21, n.2, p.167-178, 2009.

MUÑOZ, Irma; SALCEDO, Ana Leticia Tamayo; HEREDIA, César Hernández. Formación profesional de la gastronomía en instituciones públicas em México. **Actualidades investigativas em educación**, San José, v.12, n.3, p. 01-18, 2012.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

ONFRAY, Michel. **A razão gulosa**. Filosofia do Gosto. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: PÁDUA, E. M. M (Org.). **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-89.

PASQUALLI, Roberta; KOERICH, Guilherme Henrique. Os saberes da docência: a formação tecnológica do gastrólogo. **Educitec**. v.5, p.99-110, 2017.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIZER, Edmée (Orgs.). **O enigma da competência em Educação**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-64.

PERULLO, Nicola. **O gosto como experiência**. Ensaio sobre filosofia e estética do alimento. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

PETRINI, Carlo. **Slow Food**: princípios da nova gastronomia. Tradução de Renata Lucia Botini. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

PITTE, Jean Robert. **Gastronomia francesa**. História e geografia de uma paixão. Tradução de Carlota Gomes. Porto Alegre: L&PM, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (Orgs.). **Formação, representações e saberes docentes**. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2014.

RASCO, Félix Ângulo. O desejo de separação: as competências na Universidade. In: SACRISTÁN, Gimeno José (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.198-232.

REVEL, Jean-François. **Um banquete de palavras**. Uma história da sensibilidade gastronômica. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Keli de Araújo. A evolução do curso de gastronomia no Brasil. Contextos da Alimentação – **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, São Paulo, v.4, n. 2, 2016.

ROSA, Sanny S. da. Entrevista com Michael W. Apple. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos/SP, v.2, n.4, p. 333-338, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ROSA, José Guimarães. **O grande Sertão**: veredas. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

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). **Revista Turismo Visão e Ação (online)**, v. 15, n. 2, p. 166–184, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GOMÉZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

SANTICH, Barbara. The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. **International Journal of Hospitality Management (online)**, v. 23, n.1, p. 15–24, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, Gimeno José (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina S.A, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Carlos Alberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005.

SILVA, J.S; CASTRO, A.M.D.A. Políticas de Expansão para o Ensino Superior no contexto do REUNI: a implementação do programa na UFRN. **HOLOS**, Natal/RN, v. 6, n.30, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen; DIAS, Paula Barata. (Coords.) **Contributos para a história da alimentação na Antiguidade**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2012.

SOARES, Carmem Isabel Leal. Receitas do Mais Antigo Guia Gastronómico: Iguarias do Mundo de Arquêstrato. In: CANDIDO, Maria Regina (Org.). **Práticas Alimentares no Mediterrâneo Antigo**. Rio de Janeiro: NEA/UERJ, 2012. p.33-59.

SPANG, Rebecca L. **A invenção do restaurante**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

STECE, Vanderleia et al. Características dos cursos superiores de tecnologia e bacharelado em secretariado: um estudo com base na interpretação das diretrizes curriculares. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 62-81, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnicidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. p.53-70.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

TREFZER, Rudolf. **Clássicos da literatura culinária**. Os mais importantes livros da história da gastronomia. Tradução: Marcelo Rondinelli. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

UFBA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia**: bacharelado. Salvador/BA: UFBA, 2010.

UFC. **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Gastronomia**: bacharelado. Fortaleza/CE: UFC, 2012.

- UFC. **Projeto pedagógico do Instituto de Cultura e Arte - ICA**. Fortaleza/CE: UFC, 2011.
- UFC. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia**: bacharelado. Fortaleza/CE: UFC, 2009.
- UFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2007-2011)**. Fortaleza/CE: UFC, 2007.
- UFPB. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia**: bacharelado. João Pessoa/PB: UFPB, 2010.
- UFRJ. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia**: bacharelado. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2010.
- UFRPE. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Gastronomia**: bacharelado. Recife/PE: UFRPE, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. 2 Ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.609-810, 2011.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZAHARI, Mohd Salehuddin Mohd et al. Gastronomy: An Opportunity for Malaysian Culinary Educators. **International Education Studies**. Melbourne, v.2, n. 2. p. 66-71, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, de forma que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa terá como tema: BACHARELADO COMO INSTÂNCIA DE LEGITIMAÇÃO DO SABER GASTRONÔMICO: UMA ANÁLISE DO CAMPO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Se o senhor (a) consentir, na entrevista será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados. Informa-se que o anonimato será garantido e que não divulgaremos qualquer informação considerada por você como inapropriada. Caso aceite participar, não haverá qualquer prejuízo para você em face das informações fornecidas.

A pesquisa tem como **objetivo geral** em pensar acerca da pertinência dos Bacharelados em Gastronomia no Brasil e sua influência na constituição do Campo Gastronômico no país, situando a análise no contexto da evolução curricular do bacharelado da Universidade Federal do Ceará.

Os **riscos** da pesquisa são mínimos, considerando que a participação na pesquisa tem como objetivo viabilizar a compreensão da pesquisadora sobre o fenômeno curricular no curso de Bacharelado em Gastronomia da UFC. Os possíveis **benefícios**, por sua vez, são promissores, uma vez em que a pesquisa pode colaborar na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Bacharelados em Gastronomia e, especialmente, pode contribuir para a revitalização do currículo do curso de Bacharelado em Gastronomia da UFC.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda liberdade para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Beatriz Helena Peixoto Brandão por meio do telefone (85)998468486 ou o Comitê de Ética e Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia, situado à Rua Sabino Monte, nº 3580, telefone 32727776.

<p>Responsável pela pesquisa Nome: Beatriz Helena Peixoto Brandão Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1 Bairro: Benfica, Fortaleza/Ceará. CEP: 60020-110. Telefone: 30990408</p>	<p>ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia. Rua Sabino Monte 3580, São João do Tauape – CEP: 60120-230. Telefone: 32727776</p>
--	---

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, _____ de _____ de 201__.

<p>Assinatura do(a) voluntário(a) ou digital</p>	<p>Nome e assinatura do(s) responsável (eis) pelo estudo</p>
<p>Nome do(a) participante: Endereço do(a) participante-voluntário(a): Domicílio (rua, praça, conjunto): Bloco: Nº, complemento: Bairro: CEP/Cidade/Telefone: Ponto de referência:</p>	

APÊNDICE B – ROTEIRO DIRECIONADO AOS DOCENTES

Gastronomia

- 1) Como você define a ciência Gastronômica?
- 2) Até que ponto essa sua concepção evoluiu? Em que sentido sua relação com a Gastronomia mudou após a vivência universitária?
- 4) Como sua concepção se manifesta nas próprias práticas curriculares?
- 3) Como você acredita que o mercado percebe o tema? E os discentes?

Currículo do Bacharelado

- 1) Como você definiria o Projeto Político-Pedagógico? Em que sentido esse documento em vigor (PPP 2012) representa os interesses do grupo atual de docentes?
- 2) Em que medida se faz necessária, hoje, uma atualização curricular? Que aspectos desse projeto (ponto de vista político e pedagógico) são preocupações suas como docente?
- 3) Em que sentido sua experiência de vida (antes e depois de ingressar à academia) reforça seus posicionamentos nas discussões da atualização curricular?
- 4) Em que sentido o currículo pode repercutir na identidade científica e profissional do gastrônomo?
- 5) Em que medida as filosofias inscritas no PPP são influenciadas pelo mercado? Até que ponto a Universidade, contrariamente, pode influenciar o mercado? Consegue descrever a identidade profissional do Gastrônomo?
- 6) Em que medida você defende a pertinência dos bacharelados no Brasil? Como você avalia/descreve o cenário da UFC em relação aos demais bacharelados públicos?

Formação e prática docente

- 1) Consegue perceber sua identidade docente em relação às atividades profissionais pregressas? E identidade de docente na gastronomia?
- 2) Em que medida os cursos de pós-graduação podem contribuir na sua prática docente? Como você avalia a experiência do seu corpo docente em relação à pós-graduação?
- 3) Em que medida a pesquisa, extensão e ensino são praticadas pelo corpo docente em comunhão com o corpo discente?

- 4) Em que sentido você avalia a sua evolução como educador após anos de experiência no curso? Já percebe um saber de experiência?
- 5) Em que ponto as atividades de gestão ou mesmo em instâncias de NDE te ajudam como docente?
- 6) Como você avalia a questão da teoria e da prática nas dinâmicas do curso?
- 7) Como você percebe o discente da Gastronomia? O que ele quer hoje?

Perspectivas

- 1) Como avalia o atual currículo da Gastronomia UFC e o que você espera dessa atualização?
- 2) Como você enxerga o curso em 10 anos?
- 3) Que perfil do egresso atualmente se forma? Que perfil é desejado?