
Processo de ensino e aprendizagem do profissional de cozinha: didática do saber técnico e o restaurante-escola

Process of teaching and learning professional kitchen:
didactic and technical know-school restaurant

Proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de
cocina profesional: didáctica y conocimientos técnicos
school restaurant

Isabele Oliveira de Almeida
Viviane Santos Salazar
Yákara Vasconcelos Pereira Leite

Resumo

No presente estudo, objetiva-se avaliar alguns dos principais conceitos e pesquisas sobre a educação profissional, somando-se a uma identificação do restaurante-escola, o processo de ensino-aprendizagem e a busca de uma didática para o saber técnico na área da gastronomia — mais especificamente, na formação profissional do cozinheiro — com o propósito de refletir e ressaltar aspectos do entendimento e do reconhecimento da importância do saber técnico e do conhecimento prático para a educação. Neste ensaio teórico, foi possível revisar pesquisas sobre a educação profissional, discussões sobre os saberes teórico e prático, analisando-se os conceitos de restaurante-escola, na

Artigo recebido em 13 de Dezembro de 2013 e aceito em 27 de Fevereiro de 2014.

tentativa de esclarecer processos e iniciar uma formulação sobre uma didática adequada e eficiente. Indica-se um formato metodológico equilibrado no qual se considera teoria e prática de igual valor na construção do conhecimento. Estaria, assim, a didática para a prática do ensino nas cozinhas comerciais.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, restaurante, didática

Abstract:

The present study aims to evaluate some of the key concepts and research on vocational education adding to the identification of-school restaurant, the process of teaching and learning and seeking a didactics for technical knowledge in the area of food - more specifically cook in vocational training, in order to reflect and emphasize aspects of the understanding and recognition of the importance of technical knowledge and practical knowledge for education. In this theoretical essay could review research in the context of professional education, discussions on the theoretical knowledge and practical knowledge, analyzing the concepts of restaurant-school in an attempt to clarify processes and initiate an appropriate formulation of a didactic and efficient. Identifies a format in which balanced methodology considers theory and practice of equal value on building knowledge, would be the best for practicing the teaching instruction within commercial kitchens.

Key words: *assessment, learning, restaurant, didactic*

Resumen:

El presente estudio tiene como objetivo evaluar algunos de los conceptos clave y las investigaciones sobre la enseñanza profesional añadiendo a la identificación de la escuela-restaurante, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la búsqueda de una didáctica para el conocimiento técnico en el área de alimentos — más específicamente, cocinar en la formación profesional — con el fin de reflexionar

y hacer hincapié en los aspectos de la comprensión y el reconocimiento de la importancia de los conocimientos técnicos y los conocimientos prácticos para la educación. En este ensayo teórico podría revisar la investigación en el contexto de la educación profesional, las discusiones sobre el conocimiento teórico y conocimiento práctico, analizando los conceptos de restaurante-escuela en un intento de aclarar los procesos e iniciar una formulación apropiada de una forma didáctica y eficiente. Identifica un formato en el que la metodología considera equilibrada la teoría y la práctica de igual valor en la construcción del conocimiento, sería lo mejor para la práctica de la instrucción de la enseñanza dentro de las cocinas comerciales.

Palabras clave: *evaluación, aprendizaje, restaurante, didáctica*

1. Introdução

A educação profissional no Brasil teve início entre 1840 e 1860. Por meio de uma concepção assistencialista, criaram-se casas de educandos artífices para atender, prioritariamente, a menores abandonados com o objetivo de diminuir a criminalidade e a marginalidade da época. Nos liceus de artes e ofícios, havia o propósito de dar instrução teórica e prática industrial. A partir desse período, surgiram outras formas e organismos com o mesmo intuito — a formação de pessoas menos favorecidas. A evolução passaria por escolas técnicas federais e pela criação de sistemas de educação, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Hoje, mesmo com esse viés histórico, o conceito de educação profissional torna-se relevante e positivo para empresas que buscam construir a sustentabilidade por meio de pessoas comprometidas e bem qualificadas (MORAES, 2010).

Numa obra mais recente, Moraes (2010) define a educação profissional como consequência de um processo educacional planejado para obter-se

aprendizagem útil para o setor produtivo, ou também da vivência de alguma ocupação de trabalho que vai proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem no contexto do profissional. O autor descreve as empresas-pedagógicas como organizações que apresentam, na configuração, duplo objetivo: realizar atividades de empresa e gerar educação formal regulada pelo sistema educacional. No caso dos restaurantes-escola, são restaurantes com serviços disponíveis para o público em geral em que toda a estrutura é operacionalizada por alunos que, ao “trabalharem” no restaurante, experienciam a atividade real e a rotina de um restaurante. Alunos do curso de formação de cozinheiros — com a orientação de chefes de cozinha — preparam iguarias que serão servidas à mesa por garçons que estão também como alunos em formação.

Há constante ascensão e desenvolvimento na área da gastronomia em todo o Brasil. Cada vez mais, as pessoas comem fora de casa e cresce o interesse em comer bem. Nesse processo, é essencial o desenvolvimento e os cuidados com sabores, aromas, combinações, métodos de cocção que vão dar à apresentação final da iguaria a devida experiência do consumo hedônico. Nessa perspectiva, escolas profissionais são responsáveis pelo ensino e desenvolvimento dos futuros profissionais. A cada ano, profissionais da cozinha são aprovados e recebem um certificado de cozinheiro profissional para atuar no mercado de trabalho em restaurantes dos mais variados tipos, como também em hotéis e refeitórios.

No campo do ensino profissionalizante, é evidente a possibilidade de as atividades práticas que envolvem o saber técnico serem banalizadas ou marginalizadas pelo fato de, muitas vezes, estarem distantes de uma teoria aprofundada, como é o caso da educação geral. Quanto ao estudo do método didático que é aplicado nas turmas de formação de profissionais do conhecimento técnico do cozinhar, muito pouco já se refletiu sobre o tema. Profissionais da cozinha de grandes empresas foram formados e adquiriram seus conhecimentos por meio do aprendizado prático, isto é, aprender fazendo.

Diante disso, é possível suspeitar que o processo de aprendizagem desses profissionais seja algo mecânico ou resultado de adestramento.

Em alguns estudos anteriores, Barato (2005) declara que o conhecimento técnico-prático é tão abstrato quanto o saber da educação geral e enfatiza que a produção didática já desenvolvida pode relacionar-se, de maneira significativa, com o ensino de fatos, conceitos e princípios, de acordo com uma educação geral. Mas quase nada existe sobre o ensino de processos (técnicas). Dessa forma, estudos que enfoquem pesquisas no campo do ensino técnico muito irão contribuir para que se ratifique a possibilidade de ter-se a técnica como saber e como verificação da importância do aprender fazendo. Afinal, qual seria o método didático adequado para propiciar o ensino-aprendizagem nos cursos de formação de cozinheiros já que se trata de uma área de conhecimento essencialmente prática?

A formação do cozinheiro profissional acontece, muitas vezes, em cursos ou escolas especializadas. Porém se pode perceber algum preconceito com relação ao saber-técnico. No geral, educadores que nunca refletiram sobre a aprendizagem do trabalho pensam que em profissões, como a de cozinheiro, exige-se apenas domínio de certas técnicas. Os mesmos educadores não estão conscientes de que profissionais de cozinha de restaurantes ou hotéis dominam sofisticados processos de avaliação estética, de planejamento da ação, de negociação de significados, de modos de conversação, de correção de erros durante um processo, entre outros conceitos. A técnica, na integralidade, reúne, além de aspectos observáveis de execução, muitas decisões e julgamentos que o cozinheiro faz enquanto executa a preparação de uma refeição.

De acordo com Rose (2007), o trabalho manual, em todas as dimensões, é uma forma de desdobramento da inteligência humana. No caso específico dos profissionais da área de alimentação, nas ações concretas que dão vida ao exercício da profissão, exigem-se saberes complexos que nem sempre são evidentes para observadores incapazes de ver o trabalho pelos olhos do

trabalhador. O citado autor, em suas análises, busca entender como os profissionais articulam diversos saberes na ação.

Assim, no presente estudo, objetiva-se avaliar alguns dos principais conceitos e pesquisas sobre a educação profissional, somando-se a uma identificação do restaurante-escola, o processo de ensino-aprendizagem e a busca de uma didática para o saber técnico na área da gastronomia — mais especificamente, na formação profissional do cozinheiro —, com o propósito de refletir e ressaltar aspectos do entendimento e reconhecimento da importância do saber técnico e do conhecimento prático para a educação.

Além desta parte introdutória, organiza-se o ensaio teórico nas seguintes seções: educação profissional, empresas-pedagógicas em estudo: restaurante-escola, saberes e competências, teoria *versus* prática, o processo ensino-aprendizagem e a busca por uma didática para o saber cozinhar, considerações finais e referências bibliográficas.

2. Educação profissional

Na tradição educacional brasileira, associa-se a palavra “educação”, sobretudo, à formação geral, cujo objetivo fundamental é o desenvolvimento do ser humano de forma integral com base em valores globais éticos, sociais e políticos. *Educação profissional e/ou formação profissional* direcionam-se a propósitos e valores do mercado, domínio específico de métodos e técnicas de produção para determinar-se a eficácia dos processos por meio de qualificações e competências para o trabalho (MORAES, 2010). Diante das mudanças industriais e das inovações tecnológicas ocorridas nos países industrializados, aliadas às necessidades de incremento na competitividade das empresas, a transição escola/trabalho cresce de importância, tornando-se um elemento de preocupação dos estudiosos e produzindo revisões nas políticas e práticas educacionais de inúmeros países (RAMOS, 2002).

A educação profissional pode ser definida como a busca da integração entre escola e trabalho — processo educacional planejado para a obtenção de uma aprendizagem que é aproveitada nos processos produtivos e que proporciona, por meio da prática, a evolução da aprendizagem no contexto profissional (MORAES, 2010). Pela educação profissional instrui-se para a profissão e para o trabalho.

Outro conceito relevante e que perpassa a educação profissional é o de qualificação técnica que alguns autores interpretam como uma potencialidade de conjunto de saberes e como fenômeno técnico individualizado nos postos de trabalho. Moraes (2002) percebe a qualificação técnica como uma relação social complexa entre operações técnicas, percepção do valor social e implicações econômico-políticas. Temas sobre as questões de âmbito educacional dos cursos técnicos são sempre levantados, como a necessidade de haver educação de formação geral para o currículo dos cursos técnico-profissionalizantes, a qualificação técnica focada nas técnicas para reduzir a educação profissional e as práticas acerca de formações restritas. Também se implementa a noção de competência que proporciona o reconhecimento do saber prático e tácito do trabalhador, em que, pela avaliação, se dá ênfase à dimensão experimental da qualificação tornando a noção de competência uma referência à educação profissional. Vale lembrar que, por meio da noção de competência, há possibilidade de fazer-se uma análise de coerência entre o que foi estudado e o que as empresas necessitam quanto aos processos de trabalho. Na avaliação, é necessário o *saber fazer* para verificar-se a habilidade requerida no local de trabalho. Quanto à necessidade de garantir-se uma prática que vai orientar as competências, o restaurante-escola se apresenta como empresa com objetivos de escola.

No Brasil, com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBN —, substituiu-se o conceito de formação profissional pelo de educação profissional, numa tentativa de trocar a ênfase no *saber fazer* pelo objetivo

fundamental de educar e de desenvolver o profissional. Lopes (2005), ao discutir o tema educação e formação profissional, apresenta um quadro sobre os principais contrastes quanto ao tema (Figura 1).

Figura 1. Contraste entre educação e formação profissional

	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
OBJETIVOS	Aprendizagem como fim Utilidade futura Compreensão	Aprendizagem como meio Utilidade presente Resultados
QUADRO COGNITIVO	Teórico Orientado para o sujeito Ênfase nos conceitos	Prático Orientado para o problema Ênfase nas práticas
RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Professor ativo/aluno passivo Alunos dependentes Diferenças minimizadas entre estudantes	Professor e aluno ativos Alunos independentes Diferenças acentuadas entre estudantes
RELAÇÃO ENTRE ALUNOS	Cooperação proibida Aprendizagem só com base no professor	Cooperação encorajada Aprendizagem de uns com outros

Fonte: Lopes (2005).

Lopes (2005) segue inferindo que ainda é latente a necessidade da concretização de métodos educativos que facilitem a aquisição de qualificações acadêmicas e profissionais certificadas, reconhecidas socialmente e que correspondam à produção de conhecimento e à aprendizagem de atitudes e competências necessárias para atender às exigências do mercado de trabalho. Os trabalhadores necessitam de competências e conhecimentos que lhes permitam modelar a aplicação da tecnologia e a forma social do trabalho. Essa visão realça a necessidade de ultrapassar-se a dualidade entre conhecimento acadêmico (trabalho intelectual) e competências profissionais (trabalho manual), para que a educação passe a ser associada ao trabalho, tanto em termos de rentabilidade, como de inteiração social. A educação dos trabalhadores não deve ser voltada apenas para ensinar conhecimentos e habilidades técnicas, e sim para

a preparação de jovens e aprendizes para as ações competentes na prática ocupacional.

3. Empresas-pedagógicas em estudo: restaurantes-escola

Para um melhor entendimento e estudo dessa perspectiva de metodologia de aprendizado, faz-se necessário a conceituação de alguns termos comuns que envolvem a empresa-escola.

Com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de junção ou semelhanças entre a empresa e a escola, Moraes (2010) reproduz algumas definições em seu livro *Empresas-escola*. A princípio, o autor descreve o conceito de empresa como, entre as principais definições, um conjunto organizado de meios com o objetivo de exercer uma atividade particular, pública ou de economia mista, que produz e oferece bens e/ou serviços, a fim de atender a alguma necessidade humana de que, muitas vezes, pode esperar-se lucro, como consequência, para os investidores. A escola é compreendida como um estabelecimento ou uma instituição de educação ou, ainda, um local público ou privado em que se ministra ensino coletivo. Para o autor, empresas são escolas, assim como escolas são empresas. Seria uma educação para o trabalho por meio de uma educação pelo trabalho. Portanto as empresas-pedagógicas são organizações que trazem, na configuração, o objetivo de realizar atividades de empresa e educação formal, reguladas pelo sistema educacional. Atualmente, enquadram-se, nessa categoria, hospitais-escola, hotéis-escola, restaurantes-escola, salões de beleza-escola, fazendas-escola, entre outros que podem conduzir o “aprendizado baseado em problemas”.

No caso dos hotéis-escola e restaurantes-escola, é comum a referência às empresas-pedagógicas do SENAC — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial — que foi pioneiro e em que se desenvolve tal estratégia há mais de quarenta anos no Brasil. A maior parte dos hotéis-escola e restaurantes-escola

brasileiros é mantida pelo SENAC. Existem diferentes estabelecimentos desse tipo na área de hospitalidade e turismo: Hotel-Escola da Faculdade Integrada do Ceará; Hotel-Escola do Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV); Hotel-Escola Parque Araruama (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro); Projeto Restaurante-Escola São Paulo (ligado à Prefeitura de São Paulo); Restaurante-Escola Palácio Guanabara (localizado na sede do governo do Rio de Janeiro).

Já o SENAC, distribuído no território brasileiro — com quatro hotéis, 14 restaurantes, sete lanchonetes que funcionam como empresas-escola, abertas ao público —, proporciona conhecimento aos atendentes na área de gastronomia, principalmente cursos de capacitação profissional de garçons e cozinheiros (SENAC, 2007). A dinâmica do restaurante-escola envolve o aluno em um processo de “trabalho” no qual o aprendizado se dá em tempo real com clientes reais. A cozinha-escola oferece responsabilidades de executar preparações que serão servidas, seja em formato de *buffet*, seja *à la carte*. Todo o pré-preparo tem de ser realizado como em um restaurante real. Dessa forma, os alunos, desde cedo, entram em contato com a prática. Há momentos em que são realizadas aulas teóricas, intercaladas ou ocorrentes na própria cozinha. O conhecimento é adquirido pela repetição de tarefas orientadas pelo professor de cozinha, que, por sua vez, aprendeu no mesmo formato.

4. Saberes e competências

Manfredi (2002) aprofunda a compreensão a respeito dos saberes e elabora uma conceituação que pode ser tomada como uma referência na análise do perfil profissional. O *saber fazer* recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquiridas formalmente (curso/treinamento) e/ou por meio da experiência profissional; o *saber ser* inclui traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e a mudança,

assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; e o *saber agir* é a possibilidade de intervenção ou decisão diante de um evento novo, do trabalho em equipe, da capacidade de resolver problemas e realizar trabalhos diferentes.

Os seres humanos dotados de cognição e acesso à tecnologia conseguem produzir soluções para enfrentar os problemas cotidianos e suas relações e interferências com os demais componentes ambientais. Com base na disseminação das escolas de artes e ofícios, as técnicas passaram a ser, sistematicamente, difundidas com o intuito de preparar gerações para a continuidade das atividades. Com o aprimoramento e o surgimento de novas tecnologias, ocorreram expressivas mudanças no setor produtivo. Na área educacional, as inovações estão em sintonia para dar conta dos desafios que a modernidade, de modo particular, tem apresentado diariamente. Nesse sentido, a educação profissional centra-se em um currículo baseado nas competências, com metodologias voltadas para projetos ou resolução de problemas (WITTACZIK, 2008).

Desenvolveu-se a noção de competências levando-se em consideração a inteligência prática como princípio orientador da organização e prática curricular profissionalizante, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 16/99 que regulamenta a LDBN, passando a ser entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Essa compreensão muda o conceito de qualificação da formação para o de competência do indivíduo, de forma a valorizarem-se conhecimentos, habilidades e comportamentos — atributos pessoais do trabalhador — a fim de adequar a educação escolar a novos propósitos da aprendizagem e dos contextos em que ela está inserida (RAMOS, 2002).

No Departamento Nacional do SENAC, entende-se que a educação profissional deve, então, propiciar ao trabalhador

[...] o fomento da criatividade, da iniciativa, da autonomia e da liberdade de expressão, abrindo espaços para incorporação de atributos, como o respeito pela vida, a postura ética nas relações humanas e a valorização da convivência em sociedade e nas relações profissionais, contribuindo, para a percepção de seu trabalho como uma forma concreta de cidadania.

Para dar conta da gama de atributos necessários ao perfil do trabalhador que se pretende formar, no SENAC, propõe-se estruturar e agrupar em quatro tipos as competências profissionais: as *competências básicas* que se constituem o foco da educação básica (Resolução CNE/CEB n.º 03/98), como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações e de realização de operações lógico--matemáticas; as *competências interprofissionais* que são necessárias a qualquer trabalhador e estão relacionadas com as questões e os desafios do mundo do trabalho, com a pesquisa de dados, com a utilização dos recursos tecnológicos, com a preservação do meio ambiente, com a ética das relações humanas, com a saúde, com a segurança no trabalho, com o direito individual e com o dever para com o coletivo; as *competências gerais* que são comuns a uma área profissional e que, para os cursos técnicos, são definidas na Resolução CNE/CEB n.º 04/99; as *competências específicas* que são relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias a um segmento profissional e são definidas pela instituição formadora (no caso do SENAC, pelas unidades operativas) de acordo com a identidade da qualificação ou habilitação e com base nos referenciais curriculares por área profissional, publicados pelo MEC. No que tange à educação profissional, a LDBN explicita que alguém é competente quando “constitui, articula, mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação”. Assim, indivíduo competente é quem age com eficácia diante do inesperado, superando a experiência acumulada e partindo para uma atuação transformadora e criadora (SENAC, 2007).

5. Teoria *versus* prática

É comum, entre educadores, a valorização quanto a saberes relativos às teorias, enquanto pouco valor se dá a saberes inerentes ao trabalho. Barato (2005) reflete sobre esse questionamento verificado, entre educadores e pensadores, de subordinar a prática à teoria em que é visível a desvalorização dos saberes do trabalho, reduzindo a técnica ao conceito de simples habilidade. Profissões que exigem muito do uso das mãos são exercidas em ambientes com certas restrições por serem vistas como fazeres desprovidos de inteligência. Para o autor, podem ser diversas as formas do saber, como fatos, conceitos, princípios e processos. E ressalta que fatos são conceitos e princípios designados ao saber teórico, enquanto processos, ao saber técnico.

Em estudo sobre a institucionalização da educação na culinária em uma universidade norte-americana, Harrington *et al.* (2005) afirmam que a formação, como programa, ainda se está firmando e localiza-se na possível pré-institucionalização. São, pois, praticamente inexistentes atividades relacionadas com teorias. Os autores relembram, de uma perspectiva histórica, que, a princípio, a educação na cozinha era baseada no modelo europeu que pregava o envolvimento com a prática e o treinamento com pouca teoria sobre áreas complementares ou outras cozinhas. Já propostas de cursos sedimentados e desenvolvidos, considerados institucionalizados, apresentam uma perspectiva teórica maior.

Alguns autores levantam o tema da unicidade do saber, apesar de diferenças evidentes entre conhecimentos teórico e prático na vida cotidiana. Assim, o conhecimento pode ser constituído por estruturas profundas, não verbais e inconscientes, como se o saber final não fosse de palavras nem de conjuntos de proposições. Ao final, conhecimentos teóricos ou práticos são semelhantes como representações do saber, por se tratarem de conhecimentos construídos por abstrações (BARATO, 2004; MERILL, 1994). O primeiro autor conclui que as representações da prática são tão abstratas quanto as da teoria.

Muitos estudiosos questionam a validade ou a importância de um saber técnico ou por meio de processos. Barato (2004), utilizando-se de pesquisas e citações de autores clássicos, reafirma a validade do status epistemológico de processos ou técnicas. Ferretti (2000) também confirma certo entendimento em que os atributos atuais são mais nobres, referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades, solicitadas a alguns trabalhadores, não são manuais, mas que, nem por isso, possam ser intelectuais, caso signifiquem mais que a habilidade de manipular símbolos.

Moraes (2010) destaca que, nas origens da educação profissional, o aprender e o trabalhar se confundiam — era o aprender fazendo. Dessa forma, muito mais que processos integrados eram como um único processo. Com o passar dos tempos, a proposta de separar-se a teoria da prática veio preceder a educação formal. No Brasil, a estrutura de educação profissional técnica e de cursos superiores de graduação está em grande parte baseada em regulamentação profissional. É o caso das profissões regulamentadas, em que somente quem já passou pela “teoria” é autorizado a iniciar a “prática” profissional. O supracitado autor reitera as origens dos processos estruturados de educação profissional, apresentando as oficinas de artesanato e os mestres-artesãos, e enfatiza que aprendizes aprendem fazendo. Rugiu (1998) apresenta, em várias de suas inferências, ao referir-se à nostalgia dos ensinamentos dos artesãos em comunidades norte-americanas, a forma democrática de aprendizado por meio do valioso conhecimento da formação artesanal — raciocinar e focar os objetos da atividade, verificar e retificar, constantemente, em razão de uma avaliação final do produto, a dominação de todo o ciclo.

Ghedin (2001, p. 1) defende:

O caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, no nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores.

Para o autor, a reflexão na ação é limitada por apenas considerar a aprendizagem atrelada à prática, deixando de lado o papel da teoria. No seu entendimento, Schön reduziu a reflexão à técnica, e, diante dessa limitação, informa Ghedin que é possível para o professor sair da alienação da técnica para ter autonomia. É preciso, pois, fomentar aquilo que surpreenda e, para isso, a autonomia é essencial para que haja reais descobertas (CHAUÍ, 2001). A reflexão por si só colabora no processo de capacitação (FREIRE, 1996).

Na epistemologia da práxis, há, simultaneamente, a prática e a teoria, e elas são inseparáveis. A alienação está naqueles que fazem essa dissociação, já que, para ter autonomia no conhecimento, o sujeito precisa perceber a interação entre elas. É um fenômeno social e, como tal, depende da interação entre as pessoas em determinado contexto. Essa abordagem surge no campo da educação de adultos por demonstrar interação com a realidade.

A educação artesanal e as corporações de ofício evoluíram e foram perdendo o que era constante nesse processo: o aprendizado, por meio da observação dos membros mais velhos da família ou da repetição dos aprendizes das práticas dos mestres — artesãos do aprender fazendo. É bastante comum, nos cursos de graduação, uma organização curricular que se baseia na premissa da teoria anteceder e fundamentar a prática. Há críticas ao modelo clássico do binômio teoria/prática, principalmente quando se refere à subordinação da prática à teoria. Barato (2005) explica que, sobretudo na execução da didática da educação profissional, esse modelo é bastante notado e buscado. Porém o autor fundamenta o conhecimento e a educação, ao apresentar um modelo no qual a educação profissional tem um formato de igualdade de valor entre a teoria e a prática, além da possibilidade de aprendizado e desenvolvimento de teorias por meio da prática possível e indicada para a formação profissional. O autor condena a percepção do senso comum acadêmico, em que se trata a técnica como ação sem inteligência, e insiste na questão de existir inteligência e conhecimento no desenvolvimento do trabalho prático.

Rose (2007), ao abordar a temática da inteligência prática, refere-se aos processos mentais há muito tempo estudados nos laboratórios de psicologia. Tais processos manifestam-se no mundo físico. O autor exemplifica que, em um restaurante movimentado, há o papel da memória e o da atenção. O agrupamento de tarefas para maximizar a experiência soma-se ao emprego da lógica de classes: conhecer os procedimentos, isto é, os passos de um processo, uma série, uma sequência e a possibilidade de uma modificação para a conquista de resultados especiais — tudo em tempo real. A dimensão dessa representação mental e da arquitetura desse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da qualidade. Trata-se, então, de um fazer/saber, ou seja, desempenhar na prática o que se sabe.

6. O processo ensino-aprendizagem e a busca por uma didática para o saber cozinhar

De forma geral, a articulação ensino-aprendizagem envolve a aprendizagem que pode ser um processo individual no qual se realizam, internamente, correspondentes a mudanças cognitivas internas. No processo de aprendizagem, o sujeito, além de elaborar um novo conhecimento, tem a oportunidade de desenvolver a própria estrutura interna, os próprios esquemas de pensamento e de agir (PINHEIRO, 1997). A autora ainda acrescenta que o docente é quem cria as condições favoráveis à realização da aprendizagem. Dessa forma, constitui-se o ato de ensinar na seleção e no estabelecimento de determinadas situações necessárias à ocorrência da aprendizagem. Numa perspectiva psicológica, Pfromm Netto (1987), que reúne várias definições clássicas sobre o tema ensino--aprendizagem, alega que a aprendizagem se relaciona com operações e fenômenos diversos, como a motivação, a percepção, o desenvolvimento psicológico do organismo, a estrutura da personalidade, fatores sociais e culturais. Uma das várias definições que o autor utiliza é a de a

aprendizagem tratar-se da aquisição de certo saber, quer com a ajuda do outro, quer por si mesma e/ou de um conjunto de exercícios que prepara os jovens para uma profissão.

Assim, a produção didática desenvolvida pode relacionar-se, significativamente, com o ensino de fatos, conceitos e princípios de acordo com uma educação geral. Vale lembrar que quase nada existe sobre o ensino de processos (técnicas).

Por tratar-se de adultos aprendizes, a literatura de *aprendizagem situada* pode iluminar a discussão teórica sobre o assunto. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que estão formalmente aprendendo, adquirem conhecimento no e/ou para o trabalho.

Segundo Lave e Wenger (1991), baseia-se a *aprendizagem situada* no caráter relacional e negociador do conhecimento e do aprendido. A aprendizagem, pois, é entendida como um processo preocupado com o social e dependente da participação integral da pessoa agindo no mundo social. O dia a dia do trabalho pode ser um desses mundos sociais (FOX, 1997). A aprendizagem no local de trabalho, por exemplo, tende a ser associada a alguma prática continuada, dependente do contexto das atividades e práticas sociais. Para que se possam entender as circunstâncias, a realidade deve ser construída pelas próprias pessoas. Aceitando-se essa visão, tem-se que ela não é um processo apenas do indivíduo, mas envolve toda a comunidade.

Richter (1998) explica que, contrariamente à visão da aprendizagem organizacional como processamento de informação, por meio da *aprendizagem situada*, reconhecem-se as organizações como sistemas interpretativos criados e desenvolvidos por um processo coletivo de “dar sentido”. O papel do indivíduo passa a ser de um aprendiz integrado ao processo, adquirindo e influenciando o desenvolvimento do conhecimento durante sua trajetória de participação.

Há, também, especificidades da *aprendizagem situada*, pois os atores, comumente, são adultos. Candy (1991) considera a aprendizagem dos indivíduos

em uma organização, como autodirecionada, pois o ser humano tende a ter autonomia, favorecendo a autoconstrução que trata do sistema de crenças e valores organizacionais e serve de referência àqueles que aprendem. Os aprendizes adultos são proativos, isto é, tomam a iniciativa de aprender, são, portanto, autodirecionados (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). É um processo natural, uma vez que, não sendo mais crianças, têm a responsabilidade de decidir sobre qual conteúdo aprender (SMITH, 2002).

Richter (1998) explica que a aprendizagem é uma prática social, e o conhecimento cresce por meio do jogo existente entre as relações interpessoais e as atividades do dia a dia no contexto de trabalho. A teoria de *aprendizagem situada* fornece constructos alternativos mais adequados para o entendimento da aprendizagem em um contexto específico.

Smith (2002) segue o pressuposto de, na aprendizagem de adultos, estar presente a reflexão; o que parece coerente, porque, se o indivíduo não percebe sentido no que está aprendendo e se não questiona o conteúdo e o propósito de tal aprendizado, a transformação da informação em conhecimento próprio torna-se mais difícil. Argyris (1991) defende que a aprendizagem tem ciclos simples ou duplos. Além disso, a teoria da ação apresentada pelo autor é composta pela inconsistência entre a teoria esposada (proclamada) e a teoria em uso (praticada). Entretanto Schön (1983) faz um alerta: explica que o indivíduo experiente tende a ficar míope, dificultando a aprendizagem. Isso porque especialistas experientes tendem a agir sem reflexão, o que estreita a visão.

Moura (2000, p. 4-5) defende que a aprendizagem de adultos se diferencia pelo saber fazer “que os profissionais desenvolvem ao agir”. Essa é uma abordagem emancipatória de refletir sobre a ação e, com isso, as experiências são analisadas surgindo a oportunidade de aprender. A experiência tem o poder de nortear as novas aprendizagens. Moura (2000, p. 5) expõe, ainda, que esse interesse prático caracteriza-se pela ação subjetiva da inter-relação entre os sujeitos. “A passagem de uma ação objetiva (interesse técnico-

instrumental), para uma ação subjetiva (interesse prático-comunicativo) pressupõe uma visão construtivista do conhecimento.”

No contexto dos restaurantes, um cozinheiro, por definição geral, é um trabalhador da cozinha responsável por preparar os alimentos, observando os métodos de cocção e os padrões de qualidade, subordinado ao chefe e ao subchefe de cozinha, e é, hierarquicamente, superior ao auxiliar de cozinha em uma organização profissional regular (CASTELLI, 2000). Dependendo da estrutura da cozinha ou do restaurante, nessa função, é possível que se requeiram maiores graus de especialização para a preparação dos alimentos e, ainda, o desenvolvimento de especialidades na área de produção, é o que apresentam Zanella e Candido (2002): *saucier* (especialista em molhos); *rotisseur* (assador); *entremetier* (legumeiro); *poissonnier* (peixeiro); *pâtissier* (confeiteiro); *trancher* (trinchador); *magarefe* (açougueiro); *garde-manger* (preparação de saladas e pré-preparo de carnes). Conjunto infinito de tarefas e detalhes que estão presentes na dinâmica do dia a dia do local de trabalho.

Rose (2007) descreve o processo de um restaurante que, inicialmente, parece ser um ambiente estruturado, com um *layout* físico que determina movimentos e comportamentos dos envolvidos — clientes, garçons, cozinheiros —, mas, quando analisa a demanda inter-relacionada com o trabalho, em horários de pico, por exemplo, o mesmo ambiente se torna mais complexo e assume direcionamentos imprevisíveis. Para o cozinheiro, por exemplo, diferentes pratos têm tempos de preparos distintos. Uma intensa atividade entre panelas, ingredientes, temperos, métodos de cocção, tempo, reações químicas e físicas, além da temperatura do ambiente que os equipamentos propiciam, podem afetar, muitas vezes, o humor e os relacionamentos interpessoais. É importante lembrar que os fluxos de tempo e movimento são concomitantes e relacionados, mas não sincronizados, por depender da ordem dos pedidos, o que afeta a organização na preparação e na entrega pelos garçons. O autor conclui

que certos tipos de trabalho podem ser definidos e percebidos de maneira a mascarar o conjunto de habilidades humanas que os tornam possíveis.

É possível realizar, no plano didático, diversas alternativas para integrar os diferentes tipos de conhecimento. Nesse sentido, a proposta, nos restaurantes-escola, é a de apresentar uma estratégia a fim de proporcionar aos atendentes vivências práticas e reais, enquanto se dá o aprendizado. Segundo Barato (2004), em percursos de aprendizagens de técnicas ou processos, os fatos, conceitos ou princípios não devem predominar. Processos ou técnicas podem ser definidos como o modo de sequenciar a ação para a obtenção de determinado resultado ou produto, e esses processos demandam modos específicos de aprendizagem. Assim, tais conhecimentos (processos) são ensinados numa série composta de:

- apresentação sintética do processo;
- análise de passos ou operações;
- demonstração comentada;
- prática dos aprendizes;
- avaliação.

Como o saber da técnica de cozinhar é um saber fazer, revela-se uma dimensão epistêmica com *status* próprio e não se firma em uma suposta teoria. Trata-se o *saber fazer* de um conhecimento no qual a origem e o fundamento constituem-se na própria ação e não em um pensar anterior à ação (BARATO, 2004). Assim, existiria melhor forma de didática para o ensino dessa profissão?

7. Considerações finais

Não se objetiva, com o artigo em tela, a produção de um texto conclusivo, muito pelo contrário, o propósito maior é encetar análises e pesquisas sobre o tema da educação e dos modelos de ensino-aprendizagem em restaurantes-escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação na gastronomia.

Dessa forma, encontram-se, de um lado, autores que sustentam a ideia clássica de que o conhecimento técnico se aprende fazendo, no caso da cozinha profissional, em cozinhas e restaurantes-escola. Do outro lado, à medida que crescem e se modernizam os processos operacionais da alta gastronomia, é possível notar a necessidade de as empresas terem profissionais de cozinha com conhecimentos transversais que complementem técnicas e ações, e fortaleçam os conteúdos das ações. A compreensão de ciências que se fazem presentes na cozinha talvez seja o ponto de partida para um desenvolvimento criativo, crítico e amplo de cardápios e menus nas cozinhas dos estabelecimentos do comércio. Em busca de respostas para uma melhor metodologia de ensino para o aprendizado das técnicas da cozinha profissional, talvez um formato equilibrado, no qual se considerasse a teoria e a prática de igual valor na construção de conhecimento, estaria na didática adequada para a prática do ensino em cozinhas comerciais.

Dessa forma, não se tem a pretensão de que perguntas e respostas sobre o tema se esgotem com este estudo, mas que se deixe uma proposta de continuidade da procura e do desenvolvimento de melhores práticas para o aprendizado e a formação de excelentes trabalhadores destinados ao setor da gastronomia. Indica-se, assim, para futuras pesquisas, a realização de investigação teórico-empírica em que se busque analisar quais elementos são facilitadores e limitadores para a aprendizagem dos discentes. Pode-se ir mais além: estudar como os profissionais da área de alimentos e bebidas aprenderam e quais os elementos do ensino e da aprendizagem faltaram no momento da capacitação formal.

8. Referências

- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, vol. 69, n.º 3, p. 99-109, maio/jun. 1991.
- BARATO, Jarbas. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?**. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.
- _____. Em busca de um saber de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, vol. 30, n.º 3, p. 47-55, 2004.
- CANDY, P. Understanding the individual nature of learning. In: _____. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Cap. 8, p. 249-278.
- CASTELLI, G. **Administração hoteleira**. 7. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Helgio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes/Cipedes, 2001.
- FERRETTI, Celso João; SILVA, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem emprego. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, CEEP — Universidade do Ninho, vol. 13, n.º 1, p. 111-140, 2000.
- FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (Eds.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. Cap. 1, p. 21-37.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. **Anais...** 24. Reunião Anual da ANPED, 2001. Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>>. Acesso em: 22 maio 2011.
- HARRINGTON, R. *et al.* The institutionalization of culinary education: an initial assessment. **Journal of Culinary Science & Technology**, vol. 4, 2005.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. Caps. 1-2 e 4-5, p. 27-58 e 89-101.
- LOPES, R. **Concepções científicas e pessoais sobre a educação/formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico**. Minho, 2005. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) — Curso de Psicologia da Educação, Universidade do Minho, 2005.
-

- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MERILL, D. **Instructional design theory**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1994.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. Transfor mational learning. In: _____. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed. San Francisco: Josey-Bass, 1999, p. 318-386.
- MORAES, F. **Empresas-escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.
- MOURA, Rui. **Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos**. 2000. Disponível em: <<http://members.tripod.com/RMoura/devprof.htm>>. Acesso em: 8 maio 2011.
- PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/ Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- PINHEIRO, B. **O processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade [on-line]**, vol. 23, n.º 80, p. 401-422, 2002.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**, vol. 29, n.º 3, p. 299-316, 1998.
- ROSE, M. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.
- RUGIU, A. **Nostalgia do mestre artesão**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998 (Col. Memória da Educação).
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983, p. 49-69 e 236-245.
- SENAC. **A educação profissional no contexto da educação**. Disponível em: <www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>. Acesso em: 9 jul. 2010.
- _____. Departamento Nacional. **Senac: referência em turismo e hospitalidade**. Rio de Janeiro, [editora?], 2007.
- SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy. **The Encyclopedia of Informal Education**, 2002. Disponível em: <<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2004.
- WITTACZIK, L. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, vol. 1, n.º 1, p. 77-86, 1.º sem., 2008.
- ZANELLA, L.; CANDIDO, I. **Restaurante: técnicas e processos de administração e operação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
-

Isabele Oliveira de Almeida

Gerente Operacional Courtyard Recife
Mestrado em Administração pelo PROPAD/UFPE
Especialização em Planejamento e Gestão Organizacional pela UPE
Bacharel em Hotelaria pela UFPE
isabelealmeida@gmail.com
R. Jacó Velosino 270, apto 704 CEP: 52.061-410

Viviane Santos Salazar

Professora do Curso de Hotelaria da UFPE
Doutorado em Administração pelo PROPAD/UFPE
Mestrado em Administração pelo PROPAD/UFPE
Bacharel em Hotelaria pela UFPE
Bacharel em Administração pela UPE
viviane_salazar@yahoo.com.br
R. Real Da Torre 1433, 302 B – Torre, Cep: 50.710-100

Yákara Vasconcelos Pereira Leite

Professora do curso de Administração da UFERSA
Doutora, mestre e graduada em Administração (UFPE)
yakarav@gmail.com
Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró, RN, CEP: 59.625-900