

---

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS ADOTADAS NAS ATIVIDADES PRÁTICAS EM GASTRONOMIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

---

**GUILHERME HENRIQUE KOERICH**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
E-mail: guilherme.koerich1@gmail.com

**ARACI HACK CATAPAN**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
E-mail: aracihack@gmail.com

**SILVANA GRAUDENZ MÜLLER**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)  
E-mail: silvanag@ifsc.edu.br

**FABIANA MORTIMER AMARAL**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)  
E-mail: fabiana@ifsc.edu.br

**GUSTAVO ADOLFO MARESCH**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)  
E-mail: gustavom@ifsc.edu.br

### **RESUMO:**

Esta pesquisa objetiva identificar as estratégias educacionais adotadas pelo curso superior de tecnologia em gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina para viabilizar aulas práticas não presenciais durante a pandemia. Para isso, foi realizado um grupo focal on-line com professores do referido curso. Participaram docentes com formações em diferentes áreas do conhecimento, com ampla experiência nacional e internacional na área de gastronomia, alto grau de escolaridade, e com atuação profissional em diferentes níveis educativos. Com os resultados obtidos foram identificados e descritos três modelos pedagógicos para viabilizar aulas práticas remotas. Estes modelos utilizam de aula síncrona com preparações culinárias em tempo real ou gravadas previamente. Assim como, nas aulas assíncronas os estudantes exercitam as habilidades e técnicas demonstradas na aula síncrona. Ambos os modelos utilizam os mesmos ambientes virtuais de aprendizagem, e diferentes estratégias de avaliação e retomada. De modo geral, os participantes

sinalizaram um alto engajamento do grupo docente em viabilizar as aulas práticas remotas, superando as limitações e dificuldades oriundas do novo formato. Restrições institucionais para viabilizar o ensino remoto emergencial foram indicadas como um fator a ser revisto. E dificuldades de simulação da prática profissional, a qual requer estrutura física e equipamentos adequados, mostraram-se indisponíveis no domicílio dos docentes e estudantes. Considera-se que a implementação do ensino remoto em aulas práticas obteve êxito em muitos aspectos, possibilitou a formação em trabalho dos professores e gerou novas alternativas para viabilizar tais aulas, tendo em vista algumas restrições que persistem já no ensino presencial.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Educação Científica e Tecnológica, Tecnologias Educacionais, Ensino Remoto Emergencial, Modelo Pedagógico, Gastronomia.

***EMERGENCY REMOTE TEACHING: EDUCATIONAL STRATEGIES ADOPTED IN PRACTICAL ACTIVITIES IN GASTRONOMY DURING THE COVID-19 PANDEMIC***

**ABSTRACT:**

This research aims to identify the educational strategies adopted by the higher education course in gastronomy technology at the Federal Institute of Santa Catarina to enable practical non-presential classes during the pandemic. For this, an online focus group was carried out with teachers of the course. Teachers with backgrounds in different areas of knowledge participated, with extensive national and international experience in gastronomy, high level of education, and with professional performance at different educational levels. With the results, three pedagogical models were identified and described to enable remote practical classes. These models use a synchronous class with cooking preparations in real time or previously recorded. As well as, in asynchronous classes, students exercise the skills and techniques demonstrated in the synchronous class. The models use the same virtual learning environments, and different assessment and retake strategies. In general, the participants signaled a high engagement of the teaching group in making remote practical classes possible, overcoming the limitations and difficulties arising from the new format. Institutional restrictions to enable emergency remote teaching were indicated as a factor to be reviewed. And difficulties in simulating professional practice, which requires adequate physical structure and equipment, proved unavailable in the homes of teachers and students. It is considered that the implementation of remote teaching in practical classes was successful in many aspects, it enabled the on-the-job training of teachers and generated new alternatives to make such classes viable, in view of some restrictions that already persist in face-to-face teaching.

**KEYWORDS:**

Scientific and Technological Education, Educational Technologies, Emergency Remote Teaching, Pedagogical Model, Gastronomy.

## 1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, foram identificados na China os primeiros casos de uma nova variação do coronavírus, com potencial altamente infeccioso. Dado sua elevada taxa de transmissibilidade e disseminação, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou que estávamos vivenciando uma pandemia (WHO, 2020). As medidas de prevenção e combate a transmissão generalizada da doença são hábitos de higienização das mãos, etiqueta ao espirrar e tossir, uso de equipamentos de proteção individual, e o distanciamento social, os quais foram adotados em ampla escala mundial (OPAS, 2020; WHO, 2020). O distanciamento social e as medidas sanitárias cercearam muitos dos contatos sociais, dentre estes, as relações entre estudantes e professores em instituições de ensino.

Com a necessidade do distanciamento social para diminuição na taxa de transmissibilidade da COVID-19, as instituições educacionais suspenderam suas aulas presenciais, e deram continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto emergencial ou atividades não presenciais (MARTINS; ALMEIDA, 2020). A transposição imediata das metodologias e práticas presenciais para os meios on-line, foi uma medida emergencial de adaptação, com vistas a manutenção do percurso de formação dos estudantes. Essa mudança configura um grande desafio, pois requer mecanismos de adaptação, inovação, alterações estruturais e flexibilidade, com a migração obrigatória em pequeno espaço de tempo de estudantes e professores para o uso massivo de mídias tecnológicas digitais, com a consequente transferência de metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de ensino-aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Dado o contexto apresentado, este artigo tem como interesse estudar a implementação do ensino remoto emergencial nas aulas práticas do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no câmpus Florianópolis-Continente. No IFSC, a instauração do ensino emergencial durante a pandemia foi regulamentada pela Resolução CEPE/IFSC Nº 037, de 26 de junho de 2020. As atividades de ensino emergencial foram denominadas de Atividades Não Presenciais (ANP), entendidas como um conjunto de atividades pedagógicas mediadas por tecnologias ou não, com o propósito de manter o atendimento escolar durante a pandemia de COVID-19 (IFSC, 2020b).

Especificamente acerca das atividades práticas, escopo desta pesquisa, o mesmo regulamento estabelece que estas poderão ser desenvolvidas de forma não presencial, por meio de simulação, interação por vídeo, entre outras formas remotas de praticar, desde que realizadas com segurança e não acarretem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem (IFSC, 2020b). O documento ainda dispõe acerca das atividades práticas, que “as coordenações de cursos juntamente com docentes e coordenações pedagógicas, poderão conceber outras estratégias de atendimento da carga horária, desde que amparadas pela legislação vigente e não acarretem prejuízos pedagógicos aos estudantes” (IFSC, 2020b).

Acerca do planejamento das atividades não presenciais, fica estabelecido que estas deverão considerar a necessidade de flexibilização e adaptação dos conteúdos, bem como as estratégias e recursos do plano de ensino concebidos para a unidade curricular na modalidade presencial, visto a diversidade na aprendizagem discente e as condições para a participação nas atividades remotas (IFSC, 2020b). As atividades não presenciais foram acondicionadas a realização de um diagnóstico inicial e continuado da turma e do perfil dos estudantes, com vistas a subsidiar o planejamento e seu desenvolvimento, e posterior reorganização dos planos de ensino e tópicos de aula, comunicando aos estudantes as alterações necessárias em relação ao que havia sido planejado para o desenvolvimento das aulas presenciais e a organização dos ambientes virtuais de aprendizagem (IFSC, 2020b).

A luz do exposto, este artigo tem por objetivo identificar as estratégias educacionais adotadas pelo curso superior de tecnologia em gastronomia do IFSC para viabilizar aulas práticas não presenciais. O artigo está estruturado em seis seções, sendo a primeira esta introdução.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GASTRONOMIA**

É proeminente a qualificação de trabalhadores, a identificação de novos perfis profissionais e de novos itinerários de profissionalização. Neste contexto, emerge a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma modalidade educacional com a finalidade precípua de preparação para o

exercício de diferentes profissões, com vistas à inserção profissional de cidadãos, sua atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade (MEC, 2021b).

Seguindo a redação dada pela Lei n. 11.741 de 2008, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). A EPT abrange formações em três níveis: (1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (2) educação profissional técnica de nível médio e (3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A EPT tem como premissa uma formação ao longo de todo o ciclo vital (MEC, 2021a). Pois a educação permanente ocupa um espaço contínuo na vida do indivíduo, possibilitando aprendizagens ao longo de toda a vida, com a conscientização de si próprio e do meio (DELORS et al., 2010).

Esta pesquisa tem por interesse a formação profissional em gastronomia no nível de graduação tecnológica. Os cursos superiores de tecnologia tiveram uma ampliação com a Reforma da Educação Profissional de 1996/97 (MEC, 2002). Neste período foi lançado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), organizados por eixos tecnológicos (BRASIL, 2008). No Catálogo são apresentados treze (13) eixos tecnológicos, dentre estes, o eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer, que compreende os cursos de Eventos, Gastronomia, Gestão de Turismo, Gestão Desportiva e de Lazer, e Hotelaria (MEC, 2016).

Inicialmente a formação profissional em gastronomia ocorria no próprio contexto profissional, no exercício do ofício e na troca de conhecimentos com os profissionais mais experientes, ou, pelo autodidatismo e experiências empíricas (RODRIGUES; NERI; JHUN, 2009). A primeira escola formal de gastronomia surgiu na Europa, com a fundação da *Le Cordon Bleu*, em Paris, no ano de 1895 (LECORDONBLEU, 2021). Já no Brasil, os primeiros cursos superiores de Gastronomia surgiram em 1999 (RUBIM; REJOWSKI, 2013).

A preocupação com a formação profissional em gastronomia surge em aderência com a evolução do conceito e do prazer de bem comer (RUBIM; REJOWSKI, 2013). Ao pensarmos em diferentes modos de produção do conhecimento gastronômico mediado pela aprendizagem educacional, há uma chance maior do aprendizado ser transformador e culturalmente responsivo

(HEGARTY, 2011). Neste sentido, Miacci e Dalóia (2020) indicam a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem em gastronomia, com vistas a aprimorar o conhecimento técnico, considerado tão importante na formação do gastrônomo. Neste íterim, esta pesquisa abordará a mudança decorrente da implementação do ensino remoto emergencial nas aulas práticas de gastronomia.

## 2.2 APRENDIZAGEM EM GASTRONOMIA

A educação profissionalizante requer uma aprendizagem significativa e contextualizada, com o uso de recursos tecnológicos e de inteligência, na resolução de problemas práticos no setor produtivo, integrados ao exercício de valores e condições de formação humana (BARBOSA; MOURA, 2013), ou a formação humana integral, em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica (CIAVATTA, 2014).

Em aderência ao exposto, a aprendizagem possui diferentes teorias e visões de mundo no campo da epistemologia. A aprendizagem é conceituada por Illeris (2013) como qualquer processo que leva a uma mudança permanente nas capacidades de organismos vivos, independente do amadurecimento biológico ou do processo de envelhecimento. Para Jarvis (2013) a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, que ocorre em contextos sociais, no qual o corpo e mente experienciam situações sociais, transformadas em sentido cognitivo, emotivo ou prático, que são integrados a biografia individual, culminando em um processo de contínua mudança. Isto posto, a aprendizagem pode ser um processo não intencional, que ocorre no cotidiano a partir das relações sociais, ou um processo intencional mediado por instituições de ensino e seus profissionais.

Para alcançar a qualidade na educação em gastronomia, faz-se necessário o uso de recursos didáticos adequados e acessíveis para o processo de ensino-aprendizagem, o qual se efetiva na relação entre as partes interessadas: instituição de ensino, estudantes, professores e o mundo do trabalho (CANKÜL, 2019). O curso superior de gastronomia do IFSC tem por objetivo formar gestores de estabelecimentos de alimentos e bebidas com competência e habilidades para produzir, servir, planejar, empreender e gerir negócios na área de alimentos e bebidas, com inovação e responsabilidade socioambiental (IFSC, 2014).

No Projeto Político Pedagógico do Curso de gastronomia, há uma visão de aprendizagem por competências. O desenvolvimento da metodologia educacional por competências prevê a articulação entre as bases técnicas, como também o desenvolvimento da competência de aplicação do conhecimento na busca de soluções tecnológicas interdisciplinares (IFSC, 2014). Pioneiros nos estudos sobre competências, Perrenoud et al. (2002) as definem como a aptidão para enfrentar uma situação, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos, como saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Essa mesma conceituação foi utilizada pelo Ministério da Educação Brasileiro em diferentes documentos, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). A aprendizagem por competências é acrescida de um saber-fazer, relacionada à atitudes profissionais interligadas ao mundo do trabalho (RICARDO, 2010).

### **2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL<sup>1</sup>**

O uso massivo de recursos digitais é um aspecto que tem provocado mudanças na sociedade contemporânea. No entanto, a necessidade emergencial, imediata e quase obrigatória de uso destas tecnologias durante a pandemia, como estratégia de manutenção das atividades educativas, sela uma mudança paradigmática na educação, especialmente na forma de aprender e ensinar (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Neste contexto, as tecnologias digitais foram utilizadas como recursos de apoio à prática pedagógica. Com o ensino remoto emergencial, os professores, estudantes e as instituições de ensino, foram desafiadas a reinventar suas práticas para continuação das atividades pedagógicas, com ampliação do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

---

<sup>1</sup> Optou-se pelo uso do conceito de Ensino Remoto Emergencial, para designar a transposição do ensino presencial para o ensino virtual durante a pandemia. Outras nomenclaturas estão sendo adotadas com sentidos semelhantes, como por exemplo, Atividade Não Presencial (ANP).

A educação medida por tecnologias, até então, pertencia aos territórios da Educação a Distância. Neste ínterim, faz-se necessário definir e distinguir os conceitos de Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial, que por vezes são empregados equivocadamente como sinônimos. Segundo a redação dada pelo Decreto Nº 9.057, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EaD é uma modalidade educacional, na qual os processos de ensino-aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, as quais desenvolvem atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017). A EaD é composta por uma equipe multiprofissional, na qual a docência é compartilhada com designers educacionais, professores conteudistas, produtores de multimídia, ilustradores, gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), dentre outros (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

As experiências de aprendizagem on-line planejadas, como no caso da EaD, são significativamente diferentes dos cursos transpostos para a modalidade on-line em resposta a uma crise sanitária. O ensino remoto emergencial (ERE) envolve o uso de soluções criativas de ensino totalmente on-line, para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente, e que retornariam a esse formato assim que a crise diminuísse. Deste modo, observa-se que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim, fornece acesso temporário à instruções e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar, e esteja disponível de forma confiável durante o período emergencial (HODGES et al., 2020). Em contrapartida, Moreira, Henrique e Barros (2020) sinalizam a necessidade de transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada, pois os resultados alcançados almejam contribuir para o uso na prática, na solução de um problema que ocorre na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2007). Acerca da abordagem do problema, classifica-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, pois busca descrever e interpretar aspectos mais profundos, com o propósito de fornecer uma análise detalhada (MARCONI; LAKATOS, 2007). Nos estudos qualitativos ou

interpretativos, o pesquisador realiza uma imersão sustentada e intensa no fenômeno e nas particularidades do estudo, com o objetivo de observar, interpretar e descrever suas observações (MERRIAM, 2009). Assim como, poderá utilizar de recursos quantitativos para análise e inferência dos dados coletados. Sendo assim, a pesquisa objetiva identificar as estratégias educacionais adotadas pelo curso de gastronomia do IFSC para viabilizar aulas práticas não presenciais.

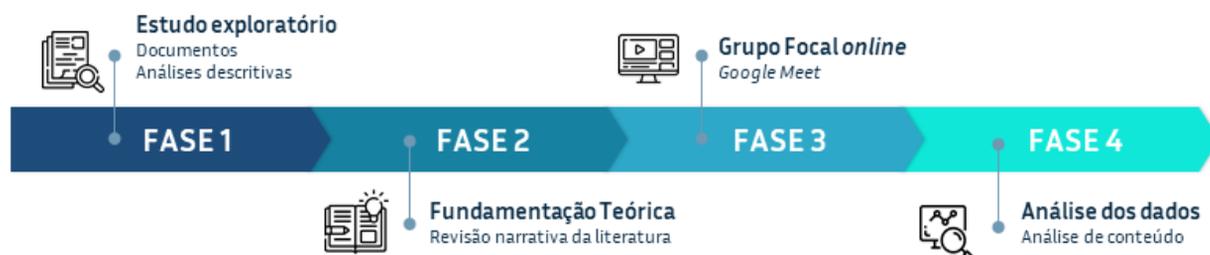
Com relação ao posicionamento metodológico do objetivo proposto, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva. A pesquisa exploratória objetiva familiarizar o pesquisador com o fenômeno até então desconhecido, e a obter informações para realizar uma pesquisa melhor estruturada no contexto delimitado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Como procedimentos técnicos da pesquisa exploratória, foram empregados: 1) pesquisas em documentos, composta por fontes primárias como regulamentos, leis e diretrizes; e 2) revisões bibliográficas, composta por fontes secundárias, que abrange a literatura tornada pública acerca dos temas estudados (FACHIN, 2006). Os resultados desta etapa exploratória serão utilizados na contextualização e fundamentação teórica da pesquisa. Já na pesquisa descritiva, são abordados quatro aspectos essenciais: descrição, registro, análise e interpretação do fenômeno (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Para observar o fenômeno apresentado, foi realizado um estudo de caso com docentes que ministraram aulas práticas durante o ensino remoto emergencial no curso de gastronomia do IFSC. No estudo de caso é realizada uma pesquisa intensa no fenômeno para compreensão do mesmo (FACHIN, 2006). Como procedimento técnico do estudo de caso, foi realizado um grupo focal on-line por meio da ferramenta *google meet*. No grupo focal o moderador/pesquisador dessa interação social, estimula os participantes a falarem e a reagirem acerca do fenômeno, assim, os sentidos ou representações que emergem no grupo são também influenciados pela sociabilidade e percepções diante do que é dito no grupo (BAUER; GASKELL, 2002). Para Bauer e Gaskell (2002, p.75) o grupo focal “[...] é mais que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma”.

Para análise dos dados obtidos, foi empregado a análise de conteúdo vertical enunciativa. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises qualitativas, que visam obter procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição e inferência do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2006). Em síntese, a pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: Fase 1- Estudo exploratório (exploratória); Fase 2 – Fundamentação teórica (exploratória); Fase 3 – Grupo focal

(exploratório-descritiva) e Fase 4 – Análise dos dados (descritiva), conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1 – Síntese visual dos Procedimentos Metodológicos**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

A Fase 1 – Estudo exploratório: compreende uma etapa para familiarizar o pesquisador com o fenômeno estudado, com o uso de fontes primárias, como regulamentos, leis e diretrizes do Ministério da Educação e do Instituto Federal de Santa Catarina. A Fase 2 – Fundamentação teórica: compreende a construção do corpus teórico da pesquisa, com o uso de fontes secundárias como livros e artigos científicos. Para compor esta fase, foram realizadas revisões narrativas na literatura, em bancos de teses e dissertações, e em bases de periódicos nacionais e internacionais, acerca dos temas da pesquisa.

Na Fase 3 – Grupo Focal: compreende um mapeamento referente às estratégias adotadas pelo curso de gastronomia do IFSC para viabilizar aulas práticas durante o ensino remoto emergencial. O diagnóstico foi realizado com docentes do referido curso. A interação foi gravada, para posterior transcrição e análise dos dados na Fase 4. A participação dos sujeitos da pesquisa foi condicionada ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, na Fase 4 – Análise de conteúdo: houve a aplicação de técnicas de análise qualitativa dos dados obtidos na Fase 3, por meio da análise de conteúdo vertical enunciativa, e inferências quantitativas.

## 4. RESULTADOS

Participaram do grupo focal três professores efetivos do curso de gastronomia do IFSC. O perfil dos docentes é caracterizado por ministrarem aulas em diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica, atuam na instituição há tempos distintos, sendo dois a mais de dez anos, e um há sete anos. Os professores demonstraram uma vasta experiência acadêmica, sendo que dois docentes possuem o título de doutor e um possui mestrado. Apenas um é graduado em

Gastronomia. Possuem uma vasta experiência profissional na área de gastronomia, tanto no Brasil, quanto no exterior, e em estabelecimentos renomados.

Dado as apresentações iniciais, foi exposto pelo moderador o escopo da pesquisa, a qual é composta por aspectos gerais, como o contexto, justificativa, problemática, objetivo e procedimentos metodológicos utilizados. Na sequência os participantes foram instruídos sobre a dinâmica do grupo focal. Foram apresentados sete temas geradores para a discussão em grupo, conforme será relatado a seguir.

No primeiro tema, os participantes foram convidados a contar sua experiência com a suspensão das aulas presenciais, e a consequente implementação das aulas remotas. Foi relatado que no início da suspensão das aulas presenciais, pensava-se que seria algo passageiro, ou a curto prazo. Dentre as dificuldades, os participantes indicaram a ausência de conteúdos que atendam a construção do conhecimento gastronômico no formato remoto para as aulas práticas.

Apesar das inúmeras dificuldades e desafios, o grupo docente do câmpus uniu esforços para oportunizar a continuidade da formação aos estudantes, cada qual dentro das suas possibilidades, condições e recursos disponíveis, apesar das limitações com o uso de recursos digitais. No início da suspensão das aulas presenciais, houve um período de amadurecimento da nova condição, por volta de três meses, para planejamento e implementação do ensino remoto na instituição, com foco nas aulas de cunho teórico. Considerando estes fatores, cada docente pôde propor a melhor maneira de ofertar o ensino remoto emergencial nas unidades curriculares ministradas. Foi destacado também, que o grande grupo de professores nunca perdeu de vistas o projeto pedagógico do curso, que apesar das diferentes abordagens, o mesmo serviu como condutor das ações.

Doravante, a oferta das disciplinas teóricas no formato remoto iniciou em julho de 2020. No entanto, as aulas práticas necessitaram de um período maior para sua produção, com início aproximado em novembro de 2020. No âmbito das aulas práticas, algumas limitações foram pontuadas, como a inviabilidade de ofertar determinadas unidades curriculares, como por exemplo, “Habilidades Básicas de Cozinha”, a qual requer acompanhamento individualizado do estudante no emprego de técnicas e no uso de equipamentos, com vistas a garantir a segurança do

discente. Também foram sinalizadas as condições de biossegurança dos professores e estudantes, os quais não dispunham de equipamentos e espaços profissionais para viabilizar essas aulas em suas residências. Os participantes destacaram que a formação profissional não pode ser vinculada a um cenário doméstico de produção alimentar, pois o curso forma profissionais para elaborar refeições fora do lar, as quais requerem condições de biossegurança adequadas.

Assim como, foram apresentadas limitações para a gravação das aulas práticas remotas no câmpus do IFSC, especialmente no início da suspensão das aulas presenciais, pois a unidade não dispunha de recursos humanos e técnicos para tal. A direção uniu esforços para sanar estas dificuldades, e ainda no momento da pesquisa, estava sendo realizada a aquisição de equipamentos e insumos para uso nas aulas, assim como a capacitação dos profissionais para gravação.

Além das dificuldades técnicas para realização destas aulas, foi relatada uma resistência dos estudantes às aulas práticas remotas. Os participantes relacionaram esta resistência com a necessidade e a expectativa de aprender em laboratórios apropriados as diferentes técnicas profissionais e habilidades desenvolvidas no curso. Mais adiante, os discentes preferiram ter as aulas remotas, ao ficar sem estas aulas, ou acumular estas unidades curriculares, dado a incerteza do retorno presencial. Foi destacado pelos professores que no nível de curso técnico houve uma resistência maior, com o trancamento de matrícula de alguns estudantes.

No segundo tema, foram compartilhadas as estratégias educacionais adotadas para a efetivação das aulas práticas não presenciais. Não há um único modelo pedagógico adotado, havendo diferentes metodologias para viabilizar as aulas práticas não presenciais. Foi apresentado por uma das participantes, o uso de dois modelos pedagógicos. O primeiro diz respeito às aulas práticas de gastronomia, com conhecimentos gastronômicos que possuem técnicas sistematizadas e cultura própria, como a cozinha clássica internacional italiana e francesa. Neste modelo, foram realizadas aulas síncronas, com exposição das competências práticas, técnicas e teóricas relacionadas à unidade curricular. Este modelo foi ministrado por dois docentes, sendo que um demonstra as preparações e técnicas em tempo real, enquanto o outro interage com as dúvidas e questionamentos dos estudantes no *chat*. Foi justificado a necessidade de dois professores, pois aquele que demonstra a prática e as técnicas de preparação, não conseguiria acompanhar o estudante, e ao mesmo tempo, executar as técnicas e processamentos no tempo e temperatura

adequados. As aulas foram realizadas no *Google meet* institucional, as quais ficam gravadas e disponíveis para revisão do estudante no ambiente virtual de aprendizagem.

Destaca-se que neste modelo, as preparações nas aulas síncronas são feitas ao vivo. Deste modo, a depender do nível de complexidade e do tempo de duração da preparação, estas irão impactar no tempo de duração da aula. Existem alguns pré-preparos e *mise en place* que antecedem a aula, mas todas as técnicas são desenvolvidas e demonstradas ao estudante em tempo real.

Após a aula síncrona supracitada, no dia seguinte o estudante tem uma aula assíncrona, onde ele reproduz na sua residência as competências técnicas e preparações da aula síncrona anterior. Nesta aula assíncrona, os estudantes recebem uma ficha técnica da preparação. Nesta ficha, há alguns “passos” não preenchidos para o estudante completar, destaca a professora. Esta estratégia foi utilizada para análise e avaliação da competência técnica do estudante na execução da atividade. Além do preenchimento, o estudante inclui fotos do momento da preparação, encaminhadas pelo sistema acadêmico institucional. Na avaliação dos professores e estudantes, o modelo pedagógico foi bem-sucedido.

Os docentes destacam que ao lecionarem da sua casa, os mesmos puderam se colocar na condição do estudante, com suas limitações e desafios impostos. Foi ainda mencionado que a estrutura utilizada nos laboratórios fora idealizada enquanto uma referência, com padrão de alta qualidade, e as realidades no próprio domicílio e no mundo do trabalho são distantes da infraestrutura destes laboratórios. Foi enfatizado a preocupação com a disponibilidade de utensílios e equipamentos na residência dos estudantes para a prática das aulas, havendo a necessidade de adaptações para não demandar equipamentos profissionais não acessíveis.

Para estas aulas práticas, os alunos receberam um auxílio financeiro para viabilizar a aquisição de insumos, no valor aproximado de 12 reais (R\$12,00) por aula. Deste modo, assim como os equipamentos necessários foram adaptados aos utensílios domésticos, as aulas também levavam em consideração o valor disponibilizado para aquisição dos insumos. As aulas que exigiam equipamentos não convencionais na cozinha doméstica, e as que o custo da preparação supera o

auxílio apresentado, o docente realizou apenas a demonstração, no entanto, não foi adotado como prática a ser realizada na aula assíncrona.

O segundo método foi elaborado com vistas aos conhecimentos gastronômicos “mutáveis”, ou seja, aqueles menos sistematizados em uma determinada cultura, como por exemplo, a gastronomia contemporânea. Este método foi desenvolvido tendo a extensão e a pesquisa como base para os procedimentos práticos. Para isto, foram distribuídos *kits* degustação ou preparação para os estudantes, elaborados por um grupo de pesquisa vinculado ao curso. Com o recebimento do material, os estudantes foram instruídos nas aulas síncronas sobre como utilizar os mesmos.

As aulas síncronas, em ambos os modelos, têm variação de tempo de 2h30min à 3 horas. Os professores citaram que a participação dos estudantes nestas aulas está sendo muito ativa, com diálogo e troca de conhecimentos. O *feedback* dos estudantes sobre os modelos supracitados é positivo, os quais sinalizam a sensação de estar participando de uma aula presencial, pois há a interação com o professor e os colegas. Os professores também comentaram que com a experiência das aulas remotas, estão conseguindo fazer com que os conhecimentos abordados no curso sejam disseminados para outras camadas sociais, especialmente por meio de suas redes sociais digitais e projetos de extensão.

Neste modelo de ensino remoto, o professor se tornou multitarefas, auxiliando o aluno com dificuldades de diferentes naturezas, sinalizou uma participante. Foi destacado o auxílio ao estudante para acessar as ferramentas de *streaming*, sistema acadêmico, e até mesmo os dados bancários para o recebimento do auxílio financeiro das aulas práticas. Além disso, o professor antecede a aula com aquisição dos insumos (ingredientes), e após a aula, ainda é necessário organizar e limpar toda a sua cozinha. Sendo que, todo este pré e pós aula, não foi computado na carga horária do docente. No ensino presencial haviam equipes de servidores que auxiliavam neste processo. Assim, sua residência, especialmente a cozinha, foi transformada em laboratório, e as ferramentas de *streaming* em sala de aula.

O terceiro modelo utilizado em aulas práticas de gastronomia, contou com recursos e estrutura física e de pessoal da instituição. Foram requeridos insumos à direção do câmpus, os quais

foram concedidos para a gravação das aulas em vídeo. Assim como, houve o apoio parcial do departamento de audiovisual para gravação e edição do material, o qual dispõe de apenas um profissional. A gravação foi realizada nos laboratórios de cozinha da instituição, com todas as medidas de segurança sanitária, e com restrição de alguns serviços dispostos anteriormente à pandemia. Foram estabelecidos alguns critérios pela instituição para a gravação. Segundo os relatos, a demanda de gravação foi superior a capacidade do serviço ofertado, e os critérios estabelecidos, como roteiro, formulários e solicitações, dificultaram o pleno atendimento da demanda. Dado esse contexto, houve a participação de um membro externo voluntário na gravação e edição das aulas. Neste modelo, os estudantes também receberam um auxílio para aquisição dos insumos necessários para realizar a aplicação prática dos conhecimentos e competências técnicas em suas residências.

Este modelo também mescla aulas síncronas e assíncronas. Nas aulas síncronas, realizadas no *google meet*, são exibidos os vídeos das preparações práticas previamente gravadas pelos professores. Durante a interação síncrona, há explicação de dúvidas, e aplicação de uma atividade com o suporte do *google forms*, com *feedback* imediato ao estudante. Na aula assíncrona, os estudantes desenvolveram suas produções em dupla, uma vez que esta unidade curricular exige insumos com valor mais elevado, o qual limitou a preparação pelos estudantes, não sendo praticado todas as receitas demonstradas nas aulas síncronas. Nesta aula, o estudante realiza um pré-teste e um teste de determinada preparação. A execução da preparação pelo estudante é apresentada em aula síncrona, utilizando imagens e vídeos para ilustrar o passo a passo da execução prática. Este modelo também possui uma relação com um grupo de pesquisa, no qual as preparações irão compor um *e-book*. No quadro 1 são apresentadas as principais características de cada modelo pedagógico.

**Quadro 1 – Modelos pedagógicos**

	<i>Modelo Pedagógico 1</i>	<i>Modelo Pedagógico 2</i>	<i>Modelo Pedagógico 3</i>
<i>Tipologia do conhecimento gastronômico</i>	Sistematizado em uma cultura.	Não sistematizado em uma cultura.	Alimentações especializadas/restritivas.
<i>Pré preparação e planejamento da aula</i>	Professor: aquisição dos insumos, seleção e	Professor, grupo de pesquisa e extensão: aquisição dos insumos,	Professor: planejamento e roteiro da gravação.

	organização dos materiais para aula e gravação.	preparação e distribuição dos <i>Kits</i> , e gravação da aula. Compartilhamento com a sociedade nas redes sociais.	Requisição dos insumos e materiais. Instituição: aquisição dos insumos e suporte na gravação.
<i>Aulas síncrona</i>	Preparações culinárias e aplicação de técnicas ao vivo. Discussão em grupo.	Instrução sobre o uso do material pedagógico ( <i>kit</i> degustação/preparação). Discussão em grupo.	Professor: Exibição e discussão das gravações das preparações realizadas. Estudante: Apresentação da preparação da aula assíncrona anterior.
<i>Aulas assíncronas</i>	Reprodução da preparação pelo estudante.	Uso dos <i>Kits</i> degustação e reprodução da preparação pelo estudante.	Reprodução da preparação pelo estudante, em dupla.
<i>Avaliação</i>	Uso de fichas técnicas da preparação, a ser completada pelo estudante.	—	Aplicação de questionário.
<i>Ambiente Virtual</i>	<i>Google Meet</i> ; Aula gravada e disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional.	<i>Google Meet</i> ; Aula gravada e disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional.	<i>Google Meet</i> ; Aula gravada e disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional.
<i>Local da gravação/transmissão</i>	Residência do professor.	Residência do professor.	Instituição de ensino.
<i>Recursos humanos</i>	Professor.	Professor.	Professor, equipe audiovisual, e setor de compras de alimentos e bebidas.
<i>Recursos materiais e financeiros (insumos)</i>	Adquiridos pelo professor.	Adquiridos pelo professor.	Adquiridos pela instituição.

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

No terceiro tema, foram apresentadas as unidades curriculares práticas adaptadas ao ensino remoto emergencial no curso superior de gastronomia. Foram citadas as unidades a) Nutrição e Restrições Alimentares (72h); b) Gastronomia Clássica (Italiana e Francesa) (72h); c) Gastronomia Internacional (36h); d) Tecnologia de Alimentos (72h) e e) Gastronomia Contemporânea (36h). O grupo também considerou que as unidades de habilidades de cozinha, ministradas nas fases iniciais do curso, as quais instruem o uso de equipamentos, utensílios, técnicas de preparação e noções de biossegurança, não foram adaptadas ao ensino remoto emergencial, justificado pela inviabilidade de executar as mesmas em ambientes domésticos.

Sendo assim, os estudantes que cursaram as unidades remotas, já haviam cursado as unidades de habilidades de cozinha.

No tema seguinte, foi discutido acerca do diálogo e participação dos estudantes na implementação do ensino remoto emergencial nas aulas práticas. O diálogo com os alunos foi mediado pelos próprios professores de cada unidade curricular, sem o suporte da equipe pedagógica multiprofissional, por exemplo, da equipe do núcleo pedagógico, composta por técnicos em assuntos educacionais, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. Segundo os participantes, inicialmente, não foi um diálogo fácil. Houve resistência dos estudantes ao novo formato. Uma das professoras destacou aspectos relacionados à formação cidadã, disposta na missão do IFSC, como ponto para sensibilizar e motivar os alunos a enfrentarem os desafios postos pela pandemia. Com isto, foi apresentada a metodologia proposta, a qual alguns alunos aderiram e se inscreveram nas disciplinas, e outros ainda tiveram a opção de realizar o trancamento.

Também foi pontuado a maior resistência daqueles estudantes que já haviam cursado aulas práticas presenciais, se comparados aos estudantes que ingressaram durante a pandemia. Neste ponto, foi acrescentado a estimativa de que as expectativas dos estudantes são distintas. A turma foi motivada pelos professores com o seguinte lema: “fazer o melhor que se pode, com a condição que se tem!”.

No quinto tema foi debatido acerca da aceitação individual e do grupo docente à implementação das aulas remotas teóricas e práticas. Foi apresentado que havia um consenso e um desejo coletivo dos professores pelo pleno andamento e continuidade das aulas durante a pandemia, com a implementação das aulas remotas. Algumas barreiras e dificuldades precisaram ser superadas para sua efetivação. Em especial, acerca das aulas práticas, em que foi novamente destacado o quão o professor teve de providenciar atividades que até então eram compartilhadas com outros setores e profissionais da instituição.

Apesar da ampla aceitação, os professores sinalizaram que o desejo era maior do que o saber-fazer, dado as limitações individuais. Os professores não estavam familiarizados com o uso de ferramentas digitais, sala de aula virtual e a metodologia do ensino on-line. Com isto, foram necessários cursos de capacitação para os professores se adequarem ao novo formato, e houve

trocas de conhecimentos entre o grupo. Mesmo com estas dificuldades, não houveram relatos de resistências do grupo de professores.

Outro participante destaca que de imediato não aceitava as aulas práticas remotas em gastronomia. Mas que após vivenciar esta experiência, reconhece que o desconhecimento de tal abordagem o fez pensar desta forma, e o ensino remoto tem se demonstrado uma opção muito viável, e representa a quebra de alguns paradigmas. No entanto, após experienciar o ensino remoto, avalia que as aulas práticas tiveram um aprofundamento maior. Foi destacado que a maior adaptação de conteúdo e metodologia se deu nas aulas práticas. A mudança “às aulas práticas remotas exigiu todo um redimensionamento da logística e metodologia de aula. Já nas aulas teóricas, os ajustes foram menores”. Os professores fizeram um comparativo de outras áreas que já possuem aulas práticas no formato digital, e que esta será uma nova tendência na educação, especialmente após a pandemia.

No tema seis, foi discutido sobre os recursos pedagógicos, sejam eles estruturais, materiais e de insumos, que a instituição disponibilizou para o professor realizar as aulas práticas de forma remota. Os professores indicaram uma dificuldade da instituição operacionalizar de forma imediata as condições necessárias para efetivação das aulas práticas remotas. Questões administrativas relacionadas à aquisição de insumos para aulas práticas, especialmente devido aos processos de licitação pública para bens alimentícios, foram pontuados como um fator limitante, os quais também já eram percebidos nas aulas presenciais, mas que isso se acentuou ainda mais durante a pandemia. A aquisição destes insumos, muitas vezes, só foi efetivada com o recebimento dos itens após as aulas, exemplificando algumas vivências do ensino presencial, e muitas vezes, não contemplava todos os itens requeridos, ratificou uma professora. Para não interferir no andamento das aulas, os professores adquiriram os insumos com seus recursos próprios, sem ressarcimento.

O auxílio ao estudante para aquisição de itens para realizar a preparação, foi indicado como insuficiente, assim como os insumos para os professores utilizarem na aula demonstrativa. Uma participante destacou que gastou em média, de 500 a 600 reais por mês, para ministrar estas aulas práticas. Os participantes destacaram a utilização de recursos financeiros de projetos de pesquisa e de extensão para poder viabilizar e complementar os insumos das aulas.

Os recursos pedagógicos foram apontados como suficientes, os quais consistiram em capacitações para os professores, e o uso de recursos digitais como o *google meet*, ambiente virtual de aprendizagem Moodle e SIGAA. No âmbito de recursos estruturais, foi relatado um acesso limitado aos laboratórios e equipamentos de audiovisual da instituição. Quanto aos materiais e insumos de aulas, também foi indicado limitações, condicionada a aquisição via licitação pública. A instituição também disponibilizou seus bens patrimoniais para uso dos servidores, como materiais de escritório e dos laboratórios de aula.

Neste tema, os professores enfatizaram a necessidade de articulação e envolvimento dos demais setores da instituição. O trabalho intersetorial foi destacado como fundamental para o pleno andamento das aulas práticas remotas. Em alguns momentos, enfatizou um participante, “o trabalho docente ficou isolado”. Os professores sinalizam que preferiam estar transmitindo estas aulas dos laboratórios de aulas práticas profissionais, todavia, as limitações institucionais, a indisponibilidade das equipes de assessoramento, e a limitação de internet nestes ambientes, inviabilizaram esta possibilidade.

Por fim, no tema sete, foi realizada uma avaliação sobre quais pontos desta experiência precisam ser revisados, e quais podem ser reforçados. Os professores retomam alguns pontos já apresentados, e enfatizam a importância do envolvimento e trabalho conjunto com os setores estratégicos da instituição para o pleno funcionamento do ensino remoto emergencial, como o núcleo pedagógico, departamento de apoio ao estudante e o setor de alimentos e bebidas.

Especificamente sobre as aulas práticas remotas, foi destacado a necessidade de revisão da estruturação tecnológica dos laboratórios e de materiais necessários para transmissão de aulas remotas. Essa possibilidade foi colocada como algo esperado pelos professores, como condições mínimas para o fazer docente. Assim como, a criação de um espaço apropriado para gravação de aulas práticas (cozinha cenário), com equipamentos audiovisuais adequados, os quais estão em processo de aquisição.

No âmbito da gestão educacional, os professores parabenizaram os esforços e proatividade da direção geral e diretoria de ensino no acolhimento e atendimento das demandas dos professores de aula prática. Em linhas gerais, a instituição atua em eixos diferentes em cada

câmpus. O câmpus de atuação dos professores é o único no eixo turismo, hospitalidade e lazer. Isto foi pontuado por um professor como uma dificuldade de entendimento por parte da instituição, das especificidades do ensino remoto no curso de gastronomia. Sendo assim, por vezes, as recomendações da instituição eram mais genéricas e descontextualizadas com estas especificidades. Isso teve reflexo na política do próprio câmpus, e culminou na delegação desta responsabilidade ao professor.

Como aspectos a serem reforçados, foi destacado o uso das ferramentas digitais, como o *google meet*, em alusão ao ensino híbrido após a pandemia. “As atividades não presenciais vieram pra ficar, não tem outra opção”. Na avaliação dos professores, dado a carência de recursos para as aulas práticas, um fator agravante que já ocorria antes da pandemia, o ensino remoto se demonstrou uma boa opção para mitigar esta problemática. A opção de revisar o conteúdo foi apontado como positivo, e algo a ser reforçado neste modelo. “Essa estrutura pedagógica deve ser mantida...”.

A formação do estudante para o novo formato foi pontuada como algo a ser revisto, com o apoio dos setores de apoio pedagógico e formações continuadas aos estudantes. Apesar da distribuição de *chips* para *smartphones* com acesso à internet e equipamentos tecnológicos, faltou a formação para o uso destas tecnologias que permeiam o ensino remoto. Por fim, foi aberta a palavra para assuntos que não foram contemplados nos temas. Os participantes destacaram as aprendizagens enquanto professores decorrentes do ensino remoto, com um crescimento percebido enquanto profissional, pessoa e cidadão. Assim como, agradeceram a oportunidade e reflexões ocasionadas pela participação na pesquisa.

## 5. DISCUSSÃO

Assim como a maioria das instituições de ensino, o IFSC deu continuidade aos processos educativos durante a pandemia com a implementação do ensino remoto emergencial, o qual foi denominado como atividade não presencial na instituição (MARTINS; ALMEIDA, 2020; IFSC, 2020b). Essa transposição das metodologias e práticas educativas nativas do ensino presencial foi inicialmente, em um curto espaço de tempo, implementada nas unidades curriculares teóricas, e na parte teórica de unidades que mesclam teoria e prática. Essa mudança imediata foi um grande

desafio às instituições de ensino, aos professores e aos estudantes, pois requereu mecanismos de adaptação, inovação e alterações estruturais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Os professores destacam que estes desafios ainda são acentuados no curso de gastronomia devido às suas especificidades (MIACCI; DALOIA, 2020), não havendo material e instruções de sua prática no novo formato. A colaboração entre os docentes foi elemento fundamental na implementação do ERE. Deste modo, é objeto desta discussão os desafios e as estratégias educacionais adotadas pelos professores do curso de gastronomia do IFSC para viabilizar aulas práticas não presenciais.

A formação profissional e a educação formal em gastronomia são fenômenos recentes no Brasil (RODRIGUES; NERI; JHUN, 2009; RUBIM; REJOWSKI, 2013). O processo de ensino-aprendizagem remoto neste segmento foi pensado para atender as demandas desse eixo formativo, o qual requer uma aprendizagem significativa e contextualizada, com o uso de recursos tecnológicos, didáticos e de inteligência, na resolução de problemas práticos no setor produtivo, integrados ao exercício de valores e condições de formação humana (BARBOSA; MOURA, 2013; CIAVATTA, 2014; CANKÜL, 2019; MIACCI; DALOIA, 2020). Ainda que seja um fenômeno recente a educação formal em gastronomia, caracterizando um campo rico, em construção e com diferentes oportunidades de pesquisa, a implementação do ensino remoto emergencial vem a somar novas construções para a área (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; RUBIM; REJOWSKI, 2013).

Com as aulas remotas, uma premissa da educação em gastronomia e da EPT foi objeto de reflexão pelos professores, a qual diz respeito à formação profissional (MEC, 2021b; BRASIL, 2008). Dado que as aulas remotas foram realizadas nos domicílios dos professores, a associação das técnicas e habilidades profissionais com objetos, utensílios, regras de biossegurança e condições domésticas, foi uma preocupação dos professores. Pois, as aulas práticas enquanto uma estratégia educativa, simulam um contexto de atuação profissional, os quais foram adaptadas aos recursos disponíveis, e com o uso massivo de tecnologias digitais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Não obstante, esta foi a alternativa mais viável para continuação da formação dos estudantes, uma vez que a instituição não teve condições e recursos para viabilizar a transmissão das aulas nos laboratórios de aulas práticas do curso.

O uso massivo de recursos digitais em aulas práticas de gastronomia é um campo, até então, pouco explorado no curso superior de tecnologia em gastronomia do IFSC. Contudo, a

necessidade emergencial e imediata do uso destas tecnologias durante a pandemia, como estratégia de manutenção das atividades educativas, sela uma mudança paradigmática no curso de gastronomia do IFSC e na educação, especialmente na forma de aprender e ensinar (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). O ensino remoto emergencial envolve o uso de soluções criativas de ensino originalmente presencial, para um formato totalmente on-line, as quais retornarão ao seu formato assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar (HODGES et al., 2020). Assim, foram pesquisadas as adaptações e as soluções criativas nas aulas práticas de gastronomia do IFSC.

Como não houve um direcionamento ou regramento metodológico de como viabilizar as aulas práticas remotas em gastronomia, foi delegado ao professor a flexibilidade de delinear estas aulas de acordo com suas condições e critérios de qualidade (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Sendo assim, houve a implementação de mais de uma estratégia educacional no curso. Apesar de distintas em alguns pontos, há certa similitude entre as estratégias. De modo geral, as aulas síncronas foram utilizadas para demonstração das técnicas de preparação, e as aulas assíncronas para o estudante executar e aplicar as técnicas ensinadas na aula síncrona.

Estes modelos pedagógicos foram pensados para contemplar as condições e estrutura dos docentes e discentes (BARBOSA; MOURA, 2013). Com o diagnóstico destas condições, foi possível implementar estratégias educacionais para a transposição das aulas ao formato remoto. Os modelos se distinguem principalmente quanto ao tipo de conhecimento gastronômico abordado (sistematizado em uma cultura ou não, e quanto ao tipo de preparação), pela estruturação, a qual diz respeito a ausência ou a percepção de apoio institucional para o seu desenvolvimento. Nos modelos pedagógicos 1 e 2, os professores adquiriram os insumos com seus recursos próprios, e além disso tiveram de selecionar os materiais e gravar as aulas da sua residência, os quais apresentam falas recorrentes de sobrecarga da atividade “professor multitarefa”. Já no modelo pedagógico 3, o qual pôde contar, em grande parte, com o apoio institucional, teve uma equipe multiprofissional de suporte, além de dispor de condições ideais de simulação do ambiente profissional. Na figura 2 são apresentados registros da execução das aulas em cada um dos modelos.

**Figura 2 – Modelos pedagógicos**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Dado os modelos apresentados, foi direcionado um auxílio financeiro ao estudante, para que o mesmo pudesse viabilizar a aquisição de insumos para o exercício prático do conteúdo da aula. Ainda que positivo, este recurso não foi o suficiente para viabilizar aquisição de materiais para técnicas específicas, e tão pouco para preparações muito sofisticadas. As aulas foram ajustadas de acordo com o auxílio fornecido.

As narrativas dos professores ao relatarem as experiências, circundam acerca de novas aprendizagens e adaptação, assim como há uma necessidade de um trabalho em rede com toda a estrutura educacional. Isto é muito além da estrutura de laboratório e insumos, mas sim das equipes multiprofissionais de suporte, como já citada, psicólogos, pedagogos, técnicos educacionais e equipe de secretaria e administração escolar. Como evidenciado, a instituição não teve condições de atender todas as demandas de uso dos laboratórios para a gravação das aulas práticas. Ainda assim, os professores criaram suas próprias estratégias para atender aos estudantes, com o uso massivo de recursos digitais para viabilizar tais aulas (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Ainda que se tenha elaborado estratégias para viabilizar as aulas práticas, algumas unidades curriculares não foram adaptadas ao formato. Aquelas que instruem o uso de

equipamentos, utensílios, técnicas de preparação e noções de biossegurança, foram suspensas do rol de aulas remotas, para resguardar a integridade física dos estudantes, e a não vinculação das técnicas profissionais ao ambiente doméstico. A educação profissional em gastronomia requer o uso de recursos tecnológicos e de inteligência, com vistas a garantia de condições adequadas para o processo ensino-aprendizagem, na formação de competências técnicas, na resolução de problemas práticos no setor produtivo, integrados ao exercício de valores e condições de formação humana (MIACCI; DALOIA, 2020; BARBOSA; MOURA, 2013; CIAVATTA, 2014).

O diálogo com os estudantes é uma premissa para a implementação das aulas remotas (IFSC, 2020b). O professor mediu, de maneira isolada, essa discussão sem o apoio da equipe pedagógica e multiprofissional. Foi apresentado ao estudante os modelos pedagógicos propostos, o qual houve uma certa resistência à adesão ao novo formato. A resistência maior se deu por parte dos estudantes que já haviam cursado aulas práticas presencialmente. Para não restringir aqueles estudantes dispostos a aderir no novo formato, foram implementadas as aulas práticas remotas, e alguns estudantes optaram pelo trancamento da disciplina, resguardado o direito de cursar a mesma com a retomada do ensino presencial. A motivação e disposição dos professores são elementos chaves do sucesso dos modelos apresentados.

Houve um desejo coletivo dos professores do curso em viabilizar as aulas práticas ao estudante. Este desejo moveu o grupo a superar diferentes barreiras e dificuldades, algumas por parte das competências docentes, “o desejo era maior do que o saber-fazer” e outras por limitações da instituição. Diferentes capacitações, como cursos e oficinas, formação no exercício da profissão - ao assistirem aulas dos seus colegas professores, foram estratégias adotadas para superar estas barreiras (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Com esta experiência foi desmistificado uma resistência ao ensino de gastronomia, em especial das aulas práticas, de forma on-line ou não presencial.

A adaptação ao novo formato, foi uma oportunidade de reformular os processos de ensino-aprendizagem em gastronomia, e oportunizou novas qualificações e o desenvolvimento de competências digitais pelos professores. Esta experiência pode servir de boa prática para outros cursos de gastronomia. Assim, alguns ajustes foram sugeridos para qualificar o seu andamento. Os participantes destacaram a necessidade de maior articulação entre setores estratégicos da instituição, como os setores pedagógicos e administrativos, com vistas a mitigar o trabalho isolado

do docente. Assim como, a disponibilidade de espaço adequado com o apoio das equipes, para a transmissão ou gravação das aulas diretamente dos laboratórios de prática profissional. O uso de ferramentas digitais foi reforçado como um suporte para permanecer, e ser melhor utilizado quando da retomada ao presencial. Bem como, a gravação de aulas como material de apoio à aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, foi possível alcançar plenamente o objetivo proposto, com a identificação de três estratégias educacionais adotadas pelo curso de gastronomia do IFSC para viabilizar aulas práticas não presenciais. Essas estratégias possuem características que as distinguem, mas convergem no sentido de viabilizar aulas práticas não presenciais em aderência aos conteúdos e a metodologia de cada unidade curricular.

Os modelos pedagógicos atendem aos critérios de manutenção da formação do estudante, conforme preceito do ensino remoto emergencial. Apesar disso, os professores alertam para uma preocupação quanto ao uso de infraestrutura doméstica e materiais distantes das condições ideais da simulação de uma prática profissional. As técnicas de preparação foram demonstradas sem qualquer prejuízo. Com isto, esta pesquisa ratifica a adequação de todos os modelos pedagógicos apresentados, e indica que o uso dos laboratórios de prática profissional para gravação ou transmissão das aulas práticas, como indicado no modelo pedagógico 3, supre esta preocupação. Assim como, aspectos relacionados ao apoio institucional dos setores vocacionados no atendimento integral ao estudante e professor, foram enfatizados ao longo do grupo focal.

Os procedimentos metodológicos adotados foram satisfatórios, e salutares para o alcance do objetivo proposto. Quanto às limitações da pesquisa, não foram identificados impedimentos para o seu desenvolvimento. Entretanto, quanto ao desenvolvimento dos modelos, tiveram fatores limitantes do ponto de vista dos recursos relacionados à estrutura física, recursos financeiros, prático e psicológico dos discentes, que demonstraram resistência, especialmente dos veteranos em cursarem disciplinas práticas on-line. Todavia, os modelos são passíveis de uso, desde que seus objetivos pedagógicos estejam bem delineados e os profissionais necessários para sua efetivação estejam devidamente capacitados.

Como contribuições, este artigo apresenta um arranjo de conceitos e considerações sobre o ensino remoto emergencial e sua implementação no curso superior de tecnologia em gastronomia com ênfase nas aulas práticas. Fornece um detalhamento das estratégias educacionais adotadas pelo curso, com vistas a subsidiar aplicações práticas em outras instituições de ensino, assim como fomentar uma análise e revisão do mesmo no caso apresentado. Estudos relativos a esta temática foram considerados emergentes. Ainda, enquanto contribuições teóricas, foram identificadas novas oportunidades de pesquisa, especialmente acerca da realização de um estudo comparativo e avaliativo com os estudantes sobre os três modelos pedagógicos apresentados.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e a Universidade Federal de Santa Catarina, por oportunizar o desenvolvimento interinstitucional desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Eduardo Fernandes; Moura, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BARDIN, Lauren. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503)>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CANKÜL, Duran. Assessing the quality of gastronomy education: Turkey case. **Electronic Journal of Social Sciences**, v. 18, n. 70, 2019. Disponível em: <<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/43078/491083>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

ClAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5.ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006.

HEGARTY, Joseph A. Achieving Excellence by Means of Critical Reflection and Cultural Imagination in Culinary Arts and Gastronomy Education. **Journal of Culinary Science & Technology**, v. 9, n. 2, p. 55-65, 2011. Disponível em: <<https://www.tandfonline.ez46.periodicos.capes.gov.br/doi/citedby/10.1080/15428052.2011.580705?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 08 abr. 2021. DOI: 10.1080/15428052.2011.580705

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, v. 27, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

IFSC [Instituto Federal de Santa Catarina]. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia**. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/guilh/Downloads/CTE%20SUP%20Gastronomia%20\(ANTIGO\).pdf](file:///C:/Users/guilh/Downloads/CTE%20SUP%20Gastronomia%20(ANTIGO).pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2021.

IFSC [Instituto Federal de Santa Catarina]. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. 2020a. Disponível em: <[file:///C:/Users/guilh/Downloads/PDI\\_IFSC\\_2020\\_2024\\_v3.pdf](file:///C:/Users/guilh/Downloads/PDI_IFSC_2020_2024_v3.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IFSC [Instituto Federal de Santa Catarina]. **Resolução CEPE/IFSC Nº 41, de 30 de julho de 2020**. Estabelece orientações para a realização de atividades pedagógicas não presenciais (ANP) e atendimento da carga horária letiva nos cursos do IFSC, devido à pandemia Covid-19. 2020b. Disponível em: <[https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. ILLERIS, Knud (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

LECORDONBLEU. **Home**. Disponível em: <<https://www.cordonbleu.edu/home/pt-br>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberesfazerescolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2009.

MIACCI, Liliane Azevedo Delage; DALOIA, Bartira Marchioratto. Empreendedorismo e aprendizagem significativa aplicadas no curso superior de Gastronomia. **Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática**, v. 17, n. 2, p. 58-63, 2020. Disponível em: <<http://www.iiisci.org/journal/risci/FullText.asp?var=&id=CB576SU20>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Ministério da Educação [MEC]. **A Reforma da Educação Profissional**. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133951-politicas-e-resultados-1995-2002-a-reforma-da-educacao-profissional&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133951-politicas-e-resultados-1995-2002-a-reforma-da-educacao-profissional&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Ministério da Educação [MEC]. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. Ed. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Ministério da Educação [MEC]. **Cursos da EPT**. 2021a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Ministério da Educação [MEC]. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2021b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/issue/view/842>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OPAS [Organização Pan-Americana Da Saúde]. **Medidas Não Farmacológicas para a Redução da Disseminação do Vírus**. 2020. Disponível em: <<https://opascovid.campusvirtualsp.org/taxonomy/term/48>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe et al. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RODRIGUES, Heloisa; NERI, Marcelo; JHUN, Susana. Tecnologia em Gastronomia em São Paulo: Docentes Práticos em Atuação na Universidade Anhembi Morumbi. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 6., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: UAM; 2009. Disponível em: <<https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/6/148.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Turismo: Visão e Ação**, v. 15, n. 2, p. 166-184, 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/3781>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

WHO [World Health Organization]. **Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic**. 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 23 mar. 2021.