

## TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO EM GASTRONOMIA: POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA E LIBERTADORA

Isis Pereira Coutinho Degani<sup>1</sup>  
Filipe Pessoa dos Santos<sup>2</sup>  
Juliana Dias Rovari Cordeiro<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo parte do pressuposto de considerar a Gastronomia como uma arte que estimula os sentidos do gosto, e como a arte, pensar a interface entre educação e ciências no ensino de Gastronomia. Reflete-se sobre as práticas docentes fomentando os processos emancipatórios e criativos dos alunos durante a formação, como uma forma de produção de sentido e se conectando com a realidade do aluno. Inicialmente faremos uma discussão teórica sobre transdisciplinaridade e as competências mobilizadas na docência em Gastronomia. Exemplificando com um relato de experiência de sala de aula, onde os alunos foram instigados a criar um menu que contasse uma história presente na literatura ou da história brasileira através de um menu, transformando sentimentos e emoções em sensações gastronômicas, utilizando uma metodologia de criação baseada no *design thinking*. Assim, a capacidade criativa do aluno, bem como sua independência na construção de sua narrativa gastronômica mobilizando seu saber culinário e conhecimento eram convocados, mostrando como a interface entre arte, ciências e educação estão inseridos dentro do ensino da Gastronomia.

**Palavras-chave:** Docência na Gastronomia, Ensino, Educação, Gastronomia, Transdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

Em seu livro “variações sobre o prazer”, Rubem Alves advoga sobre a falta de compreensão da Gastronomia enquanto arte, uma vez que “todas as artes têm por objetivo oferecer prazer aos sentidos” (ALVES, 2011, p.134). O ato de cozinhar está para além dos fogões, utensílios e ingredientes, não tem necessariamente a intenção de matar a fome, mas de provocá-la. A essa arte de provocar desejos, Alves chama de “crítica” que seria o objetivo da educação (ALVES, 2011).

A essa delicada arte de discriminar as sutilezas do desejo se dá o nome de “crítica”. A palavra crítica foi e é usada ad nauseam para definir o objetivo da educação. “O objetivo da educação é criar uma consciência crítica”, papagueiam os pedagogos, pensando que crítica é bisturi científico. Mas as conotações da palavra são culinárias.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Instituto NUTES no Programa de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [isispc24@gmail.com](mailto:isispc24@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando do Instituto NUTES no Programa de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [filipe.p2s@gmail.com](mailto:filipe.p2s@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente do Instituto NUTES no Programa de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [julianadiasrc@gmail.com](mailto:julianadiasrc@gmail.com)



Crítica deriva do verbo grego *krinein*, que significa julgar, separar, distinguir (ALVES, 2011, p.139).

A arte de instigar os sentidos através do sabor possui a sua etimologia entrelaçada pela expressão latina *sapere* que se remete ao saber/conhecimento como o sabor/gosto (CORDEIRO, 2016, p. 200). Considerando isto, “o processo de aprendizagem para a vida não desvincula o saber e sabor, pois o ato de conhecer pressupõe o ato de saborear ideias, função própria do paladar” (CORDEIRO, 2016, p. 200). O conhecimento sobre o mundo ou a comida estão intimamente relacionados ao prazer em descobrir e a reflexão crítica, que é o objetivo do educador. Através da comida e/ou do ato de cozinhar, dimensões ecológicas, sociais, culturais e de classe estão dialogando nesse grande caldeirão de ideias.

Para Gadair & Schall (2009) há ainda um longo caminho para se pensar a interface entre arte e ciências, mas consideram que assim como a ciência, a arte é introdutória de novos pontos de vista na sociedade, contribuindo na busca de compreensão do mundo e dar sentido a ele. Uma oportunidade de estabelecer conexões sobre diferentes campos de conhecimento e identificar pontos de contato no processo artístico e científico.

Na tríade arte, ciência e educação, a arte não deve ser vista como mero recurso, assim como a ciência não deve ser reduzida ao conteúdo a ser apresentado. Mais que isso, assim como a ciência, a arte é construtora de pontos de vista. Ambas são expressões de uma dada época e devem ser apresentadas como tais. Assim, a proposta de educar a partir da interação entre ciência e arte não pode dispensar a ideia de que estas duas formas de conhecer e expressar o mundo nascem da necessidade de o homem buscar respostas para a sua inconclusão (GADAIR & SCHALL, 2009, p. 710).

Assim, o desafio para um ensino em Gastronomia que permita ao aluno mobilizar saberes disciplinares da culinária em relação à realidade à sua volta e/ou a que ele precisa compreender para elaborar um cardápio que conte uma narrativa, constitui-se em um grande desafio da prática docente que se pretende educar para a liberdade (HOOKS, 2017). Tendo como horizonte estas reflexões iniciais, este trabalho trata-se de um relato de experiência desta autora, oriundo das disciplinas práticas de Cozinha Brasileira e Café da Manhã, ministradas no curso Tecnólogo em Gastronomia, na Universidade do Estado de Goiás em Caldas Novas (UEG). Ao final das disciplinas, como avaliação final, os discentes apresentaram uma proposta de cardápio para personagens da literatura ou da história brasileira que foram previamente escolhidos a partir de uma lista de sugestões oferecidas aos grupos.

A atividade proposta buscou operacionalizar o desenvolvimento de uma visão crítica no aluno, que neste modelo de construção da educação atua como sujeito presente, atuante e colaborador de uma Gastronomia viva. Nesse contexto, o papel do docente em Gastronomia traduz-se na promoção a reflexão e a criatividade dos discentes, para uma prática pedagógica transformadora, além de refletir em como lidar com a fome e escassez dos discentes frente a

pauperização sócio econômica enfrentada pela população em decorrência das quarentenas pela pandemia da COVID-19, uma vez que a região, marcada pelo turismo, sofre um impacto significativo nos postos de trabalho.

Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as potencialidades das práticas de ensino nas disciplinas de Gastronomia de promoverem a reflexão crítica do aluno no processo de criação de um cardápio/receita, estimulando e valorizando o uso de insumos regionais nas preparações.

## **METODOLOGIA**

As disciplinas práticas de Gastronomia envolvem um conhecimento sobre as técnicas e receitas tradicionais de um determinado país ou região, a partir de reprodução de receitas/ ficha técnicas de preparações consagradas em cada contexto. A disciplina de cozinha brasileira pressupõe apresentar as cozinhas regionais através dos pratos típicos de cada estado/região, enquanto que a disciplina de café da manhã possui um caráter internacional para conhecer as culturas alimentares desta refeição dos países dispostos na ementa da disciplina.

No término de cada disciplina a proposta avaliativa final consistia em criar um menu inspirado em personalidades da literatura, do folclore brasileiro ou de grandes personalidades da história do Brasil. Uma forma de propiciar ao aluno de Gastronomia um momento de conhecer histórias de personagens que, talvez, não fizessem parte do universo de seu conhecimento. Além disso, seria necessário conhecer a realidade econômica do personagem, o lugar onde passa a história, referências das vivências etc., com a finalidade de usar como inspiração para a criação.

Foi utilizado a metodologia de criação de cardápios criado pela professora e Chef Andressa Cabral que cunhou o método a partir do *design thinking*. Uma prática orientada por processos cognitivos de criação dos designers, que no ambiente gastronômico auxilia no desenvolvimento de pratos a partir de um conceito e narrativa, onde o/a chef é um/uma artista que conta uma história. O *design thinking* vem sendo utilizado na educação como uma metodologia ativa para orientar “processos reflexivos e criativos, que estimulam uma melhor compreensão das oportunidades e direcionam a elaboração de soluções assertivas, por meio da investigação em busca da causa de um problema” (CONTIN, 2022).

Uma lista com os personagens foi previamente organizada para que os alunos pudessem selecionar quais histórias iriam ser contadas através do seu menu. Foram 2 aulas expositivas trabalhando conceitos teóricos sobre cores, referências temáticas, tipos de negócios e comunicação visual dos serviços alimentares. No segundo momento apresentou-se um esquema

onde o método deveria ser aplicado para contar uma história. Para fins didáticos, utilizou-se a história do “Patinho Feio” como pano de fundo para compor a narrativa gastronômica de um menu com entrada, prato principal e sobremesa. O exemplo utilizado foi de um trabalho anterior realizado por uma das autoras em um trabalho de conclusão de curso.

Nesta história, o patinho sofre um processo de rejeição familiar e social pela sua feiura, até que ao fim se percebe que não é um pato, mas um cisne. Apesar do enredo original que poderia ser mantido, fez-se a opção de considerar que na narrativa que seria construída o Patinho ressignificaria sua suposta feiura como algo que o diferencia no mundo. Assim, dividimos a história em 3 momentos: **Rejeição** (o tempo de não aceitação social por parte dos seus), **Internalização** (O pato lidando com seus conflitos internos e projetando algo para seu futuro) e, por fim, **Ressignificação** (a diferença que o situa no mundo).

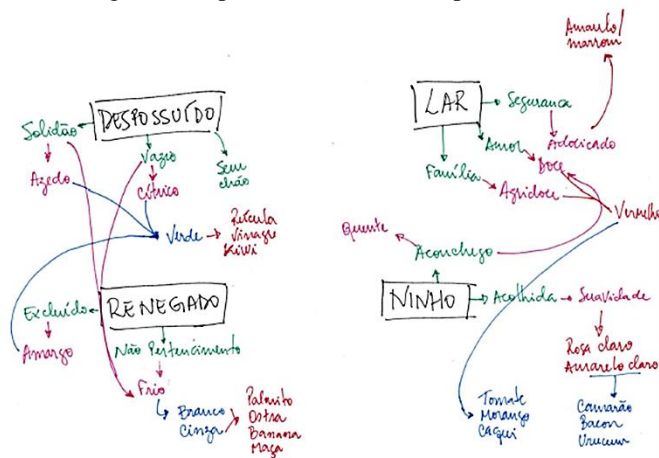
Para chegar neste nível de abstração conceitual, os alunos precisam mergulhar no contexto da história e da narrativa que pretendem contar para o seu comensal e se conectarem com reflexões que atravessam nossos tempos. Aqui, a forma como esta história se encerra no final, remonta a metáfora para a valorização dos sujeitos e suas individualidades tão presentes nos debates contemporâneos.

Cada ato/momento da história precisa criar uma palavra ou mais que possam remontar a ideia que se gerou. Essas palavras-chave que vão guiar a construção do “Mapa Sensorial ou Mapa dos Sabores”. Os discentes necessitam se conectar com a sua subjetividade para extrair sensações gastronômicas e cores de sentimentos que as palavras-chave suscitam. Não há nesse processo o certo ou o errado, mas como cada aluno/grupo percebem essas emoções, pois a narrativa está sendo construída a partir de suas próprias vivências. Neste ponto, as atividades de sensibilização criativa e discussões de conteúdo e técnicas foram orientadas de forma pontual para cada aluno/grupo.

A Figura 1 mostra o mapa sensorial do primeiro ato/momento da história: A rejeição. As palavras “despossuído, lar, renegado e ninho” (em preto) foram eleitas como as palavras-chave para contar esse primeiro momento. Sentimentos como “aconchego, solidão, segurança, amor, exclusão” (em verde) originam das palavras-chave sobre a percepção que elas provocam. Destes sentimentos o aluno precisava extrair sensações que dizem sobre aroma, textura e temperatura em uma perspectiva gastronômica, assim, surgem “frio, amargo, quentinho, azedo, cítrico, seco etc.” (em rosa). Destas sensações é necessário pensar as percepções de cores que tudo isso remonta, por isso que “rosa claro, amarelo, marrom, branco cinza” (em azul) aparecem neste mapa. Por fim, a partir das sensações e cores, os alunos/grupos vão pensar em insumos que possuem essas características observando como eles irão visualmente aparecer no prato

após cocção ou depois de serem descascados. Percebam que o “palmito e banana” (em vermelho) está ligado ao branco e frio.

Figura 1 Mapa dos Sabores ou Mapa Sensorial



Fonte: Autores

A partir da construção deste mapa, os alunos possuem os indícios sobre os insumos que eles devem utilizar para compor um prato. Aqui, a ideia que se quer expressar é um sentimento de rejeição e a predominância de sensações que remete a um momento frio, sem cores vivas com uma dinâmica de sabor cítrica e amarga. Vale lembrar que mesmo que o mapa ofereça uma impressão de uma construção de sabor não agradável, o que deve nortear a construção do prato como objetivo final é o prazer na comensalidade. Duas sugestões de pratos foram pensadas como entrada a partir do mapa sensorial: o primeiro trazendo um palmito assado com tomate cereja *confit*, com kiwi e *crispy* de alho-poró; o segundo um gaspacho de tomate com *tartar* de maçã verde e camarões, sendo este último o eleito para a apresentação final.

Figura 2 Opções de entrada



Fonte: Autores



Esta atividade foi conduzida em ambiente virtual em decorrência da pandemia da Covid-19. Os alunos e a professora nunca se conheceram pessoalmente e isso adicionou uma tensão e medo nos alunos quanto a execução da atividade. Foi previsto orientações com os grupos para a construção desta narrativa. Eles precisaram buscar referências sobre a vida e a origem social dos personagens, mas também foram encorajados pelo processo de releitura das histórias por questões pessoais ou regionais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para pensar sobre uma articulação entre a expressão artística e os processos de fomento à criatividade e à criticidade nas atividades de ensino em Gastronomia começamos pela assimilação do conceito de transdisciplinaridade, que para de Basarab Nicolescu diz respeito “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2000a, p.11).

Assim, destacamos que a transdisciplinaridade se pauta nas relações entre as disciplinas para fomentar o surgimento de novos dados, ampliando o alcance das mesmas, sem buscar dominar os campos disciplinares, mas abri-los àquilo que os atravessam e ultrapassam (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 2000). Para a atividade de ensino, pensar a transdisciplinaridade passa pelo desenvolvimento de algumas ações, como o “aprender a aprender”, que diz respeito à capacidade de relacionar-se com diferentes saberes, e o “aprender a fazer”, que se relaciona ao desenvolvimento da criatividade pela aprendizagem, onde esse “fazer” significa abrir-se ao novo e a criação, produzindo indivíduos autênticos. Porém, para criar condições de realização desse ideal, é necessário suprimir estruturas hierarquizantes e postulados clássicos, que são arbitrários, e que controlam os limites da criação e do que é aceitável, impedindo o surgimento de novas ideias (NICOLESCU, 2000b).

No ensino da Gastronomia, pensar sobre essa ótica é perceber algumas conjunturas dominantes que formatam e engessam as estruturas formativas a partir de contextos culturais hegemônicos que definem as bases dessas formações, como a cultura europeia por exemplo (SANTOS; RAMOS; CORDEIRO, 2021), além de reconhecer a predominância de uma formação aligeirada e estritamente prática, que se objetiva a inserir de forma imediata os discentes no mercado do trabalho, sem espaço para reflexões e promoção da criatividade (MAGALHÃES et al, 2021).

Pensar nessa abordagem nos leva a refletir sobre a ação docente, e para isso recorreremos a Menezes (2003) que em seu artigo denominado “Ciência e arte de educar: a competência de

promover competências” elenca as competências usuais em cada fase da educação: Competências sócio-afetivos (educação infantil e algumas séries do fundamental), competência expressivo-comunicativas (ensino fundamental) e competência cognitivo-interpretativas (ensino médio).

As competências sócio-afetivas para Menezes (2003) tem haver com a promoção de habilidades para participação na coletividade, entre outras coisas, está o compreender direitos e deveres, sentidos de liderança, cooperação e partilha, aprendendo regras e resolvendo conflitos. Os aspectos sociais e afetivos na educação se fazem premente, sobretudo quando alunos e professores estão imbricados sobre um mesmo processo onde a sala de aula se transporta para uma tela em um inimaginável “black mirror” da realidade.

As competências expressivo-comunicativas propiciam que os alunos se relacionem e percebam as formas de linguagens que estão presentes não apenas nas dinâmicas verbais, mas também nos gestos e no corpo. Segundo Menezes (2003) esse é o momento inicial das alfabetizações matemáticas, linguagens “científica, tecnológica, artística e histórica, geográfica, social e política” (MENEZES, 2003,p.36). Assim, o autor chama atenção de que haja uma maior articulação entre as linguagens sem considerar que uma seja superior a outra, como acontece com a expressão científica se sobrepondo a artística ou vive versa, e assim estimular a expressividade do aluno e uma imaginação criativa para a vida. Não seria importante que os professores de Gastronomia refletissem sobre essa competência na dinâmica de suas aulas, formando um aluno capaz de ir além da reprodução de preparações consolidadas no universo culinário/gastronômico?

No ensino médio preparatório para o ensino superior se concentra nas competências cognitivo-interpretativas, segundo aponta Menezes (2003), uma educação que se debruça em um conhecimento que compreende e interpreta os “fenômenos naturais, manifestações culturais, sistema políticos, movimentos sociais e processos tecnológicos” (MENEZES, 2003, p.37). Um dos problemas que se identifica nesse processo é que o conhecer se torna um processo de transmissão de conhecimento, onde o professor é responsável por dominar o conhecimento formal e transmiti-lo, invisibilizando dimensões do conhecimento que envolve a curiosidade, o desejo de conhecer e a capacidade de transcender sobre o que está dado.

Especialmente na universidade, observamos o valor humano e cultural que a dimensão cognitiva possui, porém “não se sustenta por si só, como ilustração, porque precisa estar articulada com o domínio das linguagens, com as vivências sociais (...) também com saberes práticos, éticos e estéticos”(MENEZES, 2003, P.37). O problema é que, ao invés de exercitar a

linguagem e a capacidade interpretativa sobre o mundo, o ensino se dedica na memorização de termos e nomenclatura, fora de um contexto que dialogue com o aluno.

O desafio para a formação dos cursos de Gastronomia é transcender a transmissão de um saber-fazer de pratos culinários, destacando o ensino das técnicas, que promova um diálogo com o universo de vida do discente, e não somente de reprodução. Por exemplo, ao ensinar uma técnica de molho branco, pode-se buscar a promoção de um aprendizado que possibilite ao aluno a criação de variações desta preparação a partir de sua vivência cultural e espacial.

A cozinha é um grande laboratório físico-químico com possibilidades de criações infinitas, mas que no processo de uma aprendizagem de transmissão de conhecimento em detrimento de um processo de construção do conhecimento, ela se torna “Clássica”. Esse “clássico” que também pode ser lido como “tradicional” é enaltecido como uma cozinha de conhecimentos sobre a “alta gastronomia”. Utilizamos as aspas, porque se existe algo que é considerado alto, é que em oposição, algo deve ser baixo. No entanto, os chefes e restaurantes mais premiados possuem os chefs que melhor mobilizam as inovações e tecnologias no processo criativo de seus menus, especialmente considerando suas vivências culinárias na construção de uma identidade gastronômica.

A busca em promover uma reflexão sobre o ensino na Gastronomia nos leva a pensar sobre a atuação docente nesse contexto, e ao abordarmos a questão da transdisciplinaridade na educação para a Gastronomia buscamos um caminho de compreensão das limitações e desafios inerentes a esse processo. Magalhães et al (2021) descrevem que os profissionais que se dedicam à docência na Gastronomia têm pouca ou nenhuma formação pedagógica, pois muitos deles sustentam a sua ação docente em suas experiências de mercado e domínio das técnicas, e que a decisão em lecionar relaciona-se com oportunidades de trabalho e novas formas de conseguir uma renda. Para as autoras, essa ausência de formação pedagógica se coloca como um empecilho para uma prática educativa crítica, por reduzir o papel docente ao de preparo e execução de receitas de forma mecânica, digressionando-o de uma ação para a “função social que envolve formar o profissional” (MAGALHÃES et al, 2021, p.5).

Sendo assim, a partir de Tardif (2014), destacamos que nenhum saber por si só tem caráter formador, e que para além do domínio dos conhecimentos específicos, é necessário saber ensiná-los. Em contrapartida, outra realidade também emerge desse contexto, no qual professores com pouca prática profissional de mercado tendem a não arriscar em promover ações que fomentem a criatividade, visto o receio de não terem conhecimento suficiente para tal. Infere-se então que estes docentes acabam reproduzindo as práticas aprendidas em suas



formações, ou até mesmo replicando estruturas já estabelecidas por docentes anteriores das cadeiras que eles ocupam.

Por fim, citamos Muller et al (2009) que corrobora com essa conjuntura destacando que culturalmente não existe fomento ao questionamento dentro do contexto da prática da Gastronomia, o que demonstra uma ausência de perspectivas reflexivas, alocando os profissionais desta área em um posição de passividade, ou não reação, frente aos desafios e questões relacionadas à profissão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As disciplinas de caráter prático foram ministradas no primeiro ano da pandemia de covid-19, onde o único contato com os discentes eram realizados através do ambiente virtual e sem prévio conhecimento entre alunos e professora. Uma dinâmica que implica uma tensão entre as frustrações do ensino remoto, do distanciamento físico, dos problemas socioeconômicos dos alunos em decorrência da pauperização provocada pela perda de renda das famílias, a diferença cultural entre uma professora carioca e alunos do interior de Goiás, foram algumas das dificuldades enfrentadas para propiciar um ambiente criativo.

Como reflete Bell Hooks (2017), promover uma pedagogia engajada requer um esforço por parte do professor, mas precisa de alunos que estejam interessados em participar dos mesmos pressupostos de aprendizado. A sala de aula será propositiva e criativa se for construída por todos. Se há um grupo ou uma turma que não está comprometida na construção desse diálogo, teremos problemas. Alguns grupos se mostraram desafiados e instigados com a proposta e, mesmo com suas limitações, buscaram cumprir a atividade. Enquanto isso, houve alguns grupos que tentaram cooptar outros grupos que enfrentavam problemas nesta construção, na tentativa de realizar um boicote à atividade. Neste momento, a parceria com a coordenação foi fundamental para a manutenção da atividade.

A presença física do professor na orientação questionando e fazendo o aluno olhar para as suas histórias sobre diversos aspectos, foram minimamente sanadas com atendimento individual com os grupos de trabalho. Os que se organizavam com antecedência e dedicação, traziam mais demandas para o momento de partilha, assim, puderam avançar na construção de menus mais criativos. O desafio é dar a confiança necessária para que o aluno “transgrida”, ou seja, ele seja livre para se aventurar nas propostas. Por outro lado, a falta de ímpeto para inovar está na falta de repertório e conhecimento sobre insumos e técnicas, gerando insegurança e buscando os lugares comuns.

No ensino remoto há um elemento de fé sobre a avaliação do prato, pois não há como degustar, nossa régua de avaliação será a confiança na palavra do aluno sobre o sabor e a descrição da ficha técnica que foi produzida, além da foto. Apesar das orientações sobre como chegar a montagem de um prato, o ambiente da cozinha/sala de aula não estão presentes para o compartilhamento de saberes e consulta do aluno ao professor sobre os processos e o resultado da preparação. O processo criativo implica em estudo e autonomia de resolver impasses que surjam na construção das preparações, mobilizando os conhecimentos técnicos e teóricos para viabilizar o prato.

Ao final do processo, espera-se que o aluno tenha desenvolvido sua autonomia criativa para a composição do cardápio baseado na história do personagem designado. O momento de testes é importante para ajustar o “modo de fazer” da receita, considerando as medidas e proporções da ficha técnica, e também comunicar a história através da preparação trazendo a experiência da comensalidade para aquele momento.

Os alunos possuem total autonomia para contar a história dos personagens como desejam, pois isso diz sobre como eles percebem e querem contar a história. O cozinheiro comunica seus valores, sua história e sua cultura na elaboração de um prato na busca de estabelecer este elo. Houve um grupo com duas mulheres maduras, sendo uma delas negra, em que ao contar sobre a Tia Anastácia, as instigou a pensar sobre pessoas em suas famílias que lembrassem esse personagem. Logo emergiram memórias de certas figuras afetivas que se assemelhavam a essa narrativa: a mãe, a avó e a babá. Assim, produziram um bolinho de chuva recheado com morango como algo que “atualizaria” uma preparação tradicional, agora que elas estavam realizando uma graduação. Outro grupo escolheu a história de Dona Flor e seus dois maridos, mas estavam temerosos quanto aos insumos baianos e possibilidades criativas. Foi proposto então, pensar em uma Dona flor que estivesse situada no cerrado e que as preparações tivessem certa picância remetendo ao espírito “caliente” da narrativa. Um dos itens do menu incluía uma cocada de coco de guariroba com pimenta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo esse processo imbrica o discente psicologicamente, pois tem a satisfação na criação de algo único. No mapa de sabores, ao traduzir emoções e sentimentos em sensações do paladar, o aluno precisa acionar seus sentidos para a percepção do que esse prato precisa traduzir. Quando se consome um espumante, o momento é de celebração e na boca sentimos as suas borbulhas. Se estamos tristes, os doces e alimentos quentes nos fazem sentir um aconchego, uma psicologia do sabor, que Brillat Savarin ao falar das ações dos sentidos diz:



Mas, como essas sensações têm por centro comum a alma, atributo especial da espécie humana e causa sempre ativa de perfectibilidade, elas foram refletidas, comparadas, julgadas; e prontamente os sentidos passaram a ajudar uns aos outros, para a utilidade e o bem-estar do eu sensitivo, ou, o que é a mesma coisa, do indivíduo (BRILLAT-SAVARIN, 1995,p.40)

Pensar a Gastronomia como arte que instiga os sentidos e promove um sujeito crítico é relevante para construir uma sala de aula que propicie a expansão criativa e possibilite novos pontos de vista. Contar uma história que possa ser comida, degustada, porque “sapere” fala de sabor e gosto. A transdisciplinaridade como uma forma de relacionar os saberes, compreender o mundo real, abrir-se para o novo/criação para a educação de indivíduos autênticos e livres do engessamento reprodutivo de idéias e práticas colonizantes.

Os desafios para a prática docente é construir uma sala de aula engajada, crítica, onde os alunos possam participar da construção do conhecimento mobilizando as competências cognitivas-interpretativas que auxiliam na interpretação dos fenômenos que incidem sobre os sujeitos. Por fim, espera-se que estas reflexões estimulem as práticas docentes e pesquisas na área da Gastronomia para a consolidação e emancipação do campo na construção de novos horizontes para o mesmo.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Quarta variação: culinária. In: Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: **Planeta**, 2011.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. A Fisiologia do Gosto. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1995.

CASTRO, Terena Peres de. Informe: o Dharma e a Covid-19 [livro eletrônico]: **o direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no contexto da pandemia** - Brasília, DF: FIAN Brasil, 2021.

CONTIN, Alex. Design thinking na educação: criando aulas mais criativas e inovadoras. Geekie, fev. 2022. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/design-thinking-na-educacao-para-tornar-o-pensamento-visivel> Acesso em: 20 de junho de 2022.

CORDEIRO, Juliana Dias Rovari. **COZINHAR E COMUNICAR: uma abordagem ecobiocultural sobre sistemas de alimentação e comunicação** - Rio de Janeiro UFRJ/Tese de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2016.



FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta de transdisciplinaridade In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO; 2000

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª edição - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira et al. Formação de professores em cursos superiores de tecnologia em Gastronomia: algumas possibilidades. **REVISTA UNIARAGUAIA**, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2021.

MENEZES, Luiz Carlos de. Ciência e arte de educar: a competência de promover competências. In: MATOS, Cauê (org.). **Ciência e Arte: imaginário e descoberta**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.p.31-40.

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

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO; 2000a.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: Nicolescu B, Pineau G, Maturana H, Random M, Taylor P, organizadores. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO; 2000b.

SANTOS, Filipe Pessoa dos; RAMOS, Paula; CORDEIRO, Juliana Dias Rovari. Caminhos da formação em Gastronomia no exterior: uma revisão de literatura sobre o ensino superior em quatro países. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**, v. 1, n. 1, 2021.

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