



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E *DESIGN* – FAAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA – PPGMiT
DOUTORADO

**INOVAÇÃO COMO CRITÉRIO QUALITATIVO NA AVALIAÇÃO
EXTERNA *IN LOCO: FRAMEWORK* DE GESTÃO ACADÊMICA E
PRÁTICAS INOVADORAS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA**

HELERSON DE ALMEIDA BALDERRAMAS

BAURU (SP)

2026



HELERSON DE ALMEIDA BALDERRAMAS

**INOVAÇÃO COMO CRITÉRIO QUALITATIVO NA AVALIAÇÃO
EXTERNA *IN LOCO*: *FRAMEWORK* DE GESTÃO ACADÊMICA E
PRÁTICAS INOVADORAS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Artes, Arquitetura, Comunicação e *Design*, sob orientação da Prof.^a Assoc.^a Dr.^a Vânia Cristina Pires Nogueira Valente como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Mídia e Tecnologia.

Área de concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos

Linha de Pesquisa: Tecnologias Midiáticas

BAURU (SP)

2026

B176i. Balderramas, Helerson de Almeida.
Inovação como critério qualitativo na avaliação
externa *in loco* : *framework* de gestão acadêmica e
práticas inovadoras para os Cursos Superiores de
Tecnologia em Gastronomia / Helerson de Almeida
Balderramas. - Bauru, 2026
182 f. : il.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes,
Comunicação e *Design*, Bauru
Orientador: Vânia Cristina Pires Nogueira Valente

1. Inovação. 2. Avaliação externa. 3. Cursos
Superiores de Tecnologia. 4. Gastronomia. 5.
Framework. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e *Design*.
II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE HELERSON DE ALMEIDA BALDERRAMAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 12 de março de 2026, às 9h, no(a) Sala Coonecta e Sala Virtual do Google Meet <https://meet.google.com/cko-bqkk-teo>, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de HELERSON DE ALMEIDA BALDERRAMAS, intitulada "Inovação como critério qualitativo na avaliação externa in loco: framework de gestão acadêmica e práticas inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professora Associada VÂNIA CRISTINA PIRES NOGUEIRA VALENTE (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Artes e Representação Gráfica / UNESP / Câmpus de Bauru - FAAC, Profa. Dra. DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. EVELINE IGNÁCIO DA SILVA MARQUES (Participação Presencial) do(a) Instituto de Ciências Humanas / Universidade Paulista, Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Professora Associada VÂNIA CRISTINA PIRES NOGUEIRA VALENTE

HELERSON DE ALMEIDA BALDERRAMAS

**INOVAÇÃO COMO CRITÉRIO QUALITATIVO NA AVALIAÇÃO
EXTERNA *IN LOCO*: *FRAMEWORK* DE GESTÃO ACADÊMICA E
PRÁTICAS INOVADORAS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA**

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Vânia Cristina Pires Nogueira Valente

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Arquitetura, Artes,
Comunicação e *Design* (FAAC), Bauru/SP

Membro Titular

Prof.^a Dr.^a. Daniela Melaré Vieira Barros

Universidade Aberta (UAB), Lisboa – Portugal

Membro Titular

Prof.^a Dr.^a. Eveline Ignácio da Silva Marques

Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), Bauru/SP

Membro Suplente

Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências (FC),
Bauru/SP

Membro Suplente

Prof. Dr. Luiz Carlos Spiller Pena

Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF

*Ao fôlego de vida
e aos meus pais. Dedico-lhes!
S.D.G.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, força e inspiração, pela presença constante em cada etapa desta jornada, iluminando meus caminhos e sustentando-me nos momentos de incerteza.

Aos meus pais, **Hélio Balderramas Afonso** e **Roselene de Almeida Balderramas**, pelo amor incondicional, pelos valores transmitidos e por sempre acreditarem nos meus sonhos. Ao meu irmão **Helanderson de Almeida Balderramas**, à minha cunhada **Verusca Gonçalves Antunes** e ao meu sobrinho **Bruno Antunes Balderramas**, pelo apoio, incentivo e compreensão diante das ausências em decorrência dos estudos e das pesquisas.

À **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP**, em especial à **Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC)**, pelas oportunidades de aprendizado e pela formação sólida, plural e democrática, que contribuíram decisivamente para a construção de um olhar reflexivo sobre tecnologia e educação.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela concessão da bolsa de estudos, na modalidade Demanda Social, que possibilitou a dedicação integral à pesquisa e ao desenvolvimento deste trabalho.

À **Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina Pires Nogueira Valente**, minha orientadora, pela orientação cuidadosa e segura, pela confiança depositada em meus ideais e pelo incentivo constante ao pensamento científico e à autonomia intelectual. Sua dedicação, sensibilidade acadêmica e palavras sempre positivas foram fundamentais para a consolidação desta pesquisa.

Aos professores do PPGMiT, **Prof.^a Dr.^a Regina Célia Baptista Belluzzo** e **Prof. Dr. Marcos Américo**, pelo aprendizado compartilhado, que muito enriqueceram minha trajetória docente e acadêmica.

Aos professores do curso de Relações Públicas, **Prof.^a Dr.^a Celia Maria Retz Godoy dos Santos**, **Prof. Dr. Danilo Rothberg**, **Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes**, **Prof.^a Dr.^a Raquel Cabral** e **Prof.^a Dr.^a Roseane Andrelo**, pela parceria nas disciplinas ministradas, pelas trocas de experiências e pelas oportunidades de aprendizado compartilhado.

Aos servidores da Seção Técnica de Pós-Graduação (STPG), **Caroline E. Bolla Ruggeri** (Carô), **Ana Paula C. S. Lima** e **Helder Gelonezi**, pela atenção, disponibilidade e apoio constante em todos os processos administrativos e acadêmicos, fundamentais para o bom andamento desta pesquisa.

Aos integrantes da banca examinadora, **Prof.^a Dr.^a Daniela Melaré Vieira Barros** e **Prof.^a Dr.^a Eveline Ignácio da Silva Marques**, e suplentes **Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo**

e **Prof. Dr. Luiz Carlos Spiller Pena** que gentilmente aceitaram o convite, pelas valiosas contribuições e pela disponibilidade em colaborar com o aprimoramento deste estudo.

Aos colegas de turma e do Grupo de Pesquisa “Mídias Digitais, Interatividade, Games e Educação”, em especial **Carina Cristina do Nascimento** e **Danielli Santos da Silva**, pelo companheirismo, pelas trocas de ideias e pelo apoio mútuo durante todo o percurso formativo.

Aos colegas de outros programas que o destino me permitiu conhecer na organização da Semana de Integração da Pós-Graduação FAAC: “Conectando saberes e oportunidades”, **Caroline Roxo**, **Isabela Menezes** e **Thiago Carvalho da Silva**, pela parceria e entusiasmo coletivo.

Aos companheiros das comissões *ad hoc* de avaliação do **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, pelas discussões e reflexões em cada visita *in loco* realizada, que ampliaram minha compreensão sobre qualidade e inovação na educação superior.

Aos **coordenadores dos cursos de Gastronomia** que participaram da pesquisa de campo e ao **Fórum Nacional da Educação em Gastronomia**, pelo acolhimento e pelas contribuições essenciais à consolidação dos resultados deste trabalho.

Aos amigos de todas as horas **Angela Inês Liberatti**, **Antonio Walter Ribeiro de Barros Jr.**, **Gislene Victória** (minha grande incentivadora para ingressar no doutorado), **José Eduardo Zago**, **Kátia Aparecida Leite**, **Marília dos Santos Alvarenga** e **Valéria de Almeida Oliveira**, pela amizade sincera, e as minhas primas **Anelise de Almeida** e **Samira de Almeida Silva** pela escuta atenta e pelas palavras de coragem que me fortaleceram ao longo desses quatro anos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, o meu mais sincero agradecimento.

*"E não vos conformeis com este século, mas
transformai-vos pela renovação da vossa mente"
(Romanos, 12:2a).*

BALDERRAMAS, Helerson de Almeida. **Inovação como critério qualitativo na avaliação externa *in loco*: framework** de gestão acadêmica e práticas inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. 2026. Tese (Doutorado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e *Design*, Bauru, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar, a partir da análise dos aspectos qualificadores do conceito de inovação no contexto da avaliação externa *in loco*, um *framework* com recomendações e diretrizes propositivas que contribuísse para o aprimoramento da gestão acadêmica e o fortalecimento da cultura de inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Tomaram-se como objeto de estudo os instrumentos utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na avaliação externa *in loco*, com ênfase na presença, na consistência conceitual e na aplicabilidade da inovação enquanto critério aditivo nos indicadores de qualidade. A questão central que orientou a investigação foi: de que maneira a inovação pode ser efetivamente integrada e validada como critério nos instrumentos avaliativos, assegurando, simultaneamente, a comprovação de práticas genuinamente exitosas? A metodologia compreendeu uma abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo com coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, com o objetivo de mapear práticas inovadoras, identificar dificuldades na comprovação dessas ações e explorar possibilidades de integração efetiva da inovação nos processos avaliativos e na gestão acadêmica. Os resultados culminaram na consolidação do *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras, estruturado em quatro domínios articulados: Gestão Institucional, Formação Acadêmica, Tecnologias e Mídias Digitais e Avaliação Interna e Externa da Qualidade, operacionalizado por meio de uma matriz de planejamento e organização de evidências, capaz de orientar coordenadores, docentes e gestores na sistematização das práticas e na promoção da inovação como critério de qualidade. Ao propor uma leitura crítica e integradora dos processos de avaliação, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma cultura de inovação no ensino superior brasileiro, favorecendo maior alinhamento entre formação acadêmica, prática profissional e desenvolvimento social.

Palavras-Chave: inovação; avaliação externa; Cursos Superiores de Tecnologia; Gastronomia; *framework*.

BALDERRAMAS, Helerson de Almeida. *Innovation as a Qualitative Criterion in External Evaluation in loco: framework for Academic Management and Innovation Culture in Higher Technology Courses in Gastronomy*. 2026. Thesis (Doctorate in Media and Technology) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculty of Architecture, Arts, Communication and Design, Bauru, 2026.

ABSTRACT

This research aimed to develop, based on the analysis of the qualifying aspects of the concept of innovation in the context of on-site external evaluation, a framework comprising recommendations and propositional guidelines to contribute to the improvement of academic management and to the strengthening of an innovation culture in Higher Education Technology Programs in Gastronomy. The study focused on the evaluation instruments used by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) in on-site external assessment, with emphasis on the presence, conceptual consistency, and applicability of innovation as an additive criterion within quality indicators. The central research question was: how can innovation be effectively integrated and validated as an evaluation criterion in these instruments, while simultaneously ensuring the evidence of genuinely successful practices? The methodological approach was qualitative and exploratory-descriptive, including bibliographic and documentary analysis, as well as field research conducted with coordinators of Higher Education Technology Programs in Gastronomy, aiming to map innovative practices, identify difficulties in providing evidence of such actions, and explore possibilities for the effective integration of innovation into evaluation processes and academic management. The results led to the consolidation of the Academic Management and Innovative Practices Framework, structured around four articulated domains: Institutional Management, Academic Education, Digital Technologies and Media, and Internal and External Quality Evaluation, operationalized through a planning and evidence-organization matrix designed to support coordinators, faculty, and managers in systematizing practices and promoting innovation as a quality criterion. By proposing a critical and integrative perspective on evaluation processes, the study contributes to the strengthening of an innovation culture in Brazilian higher education, fostering closer alignment among academic education, professional practice, and social development.

Keywords: *innovation; external evaluation; higher technology courses; gastronomy; framework.*

IMPACTOS POTENCIAIS DA PESQUISA

A educação de qualidade é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU). O ODS 4, que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, estabelece diretrizes fundamentais para o aprimoramento contínuo da educação em todos os níveis. A pesquisa sobre a inovação na educação superior tecnológica brasileira, especialmente nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, alinha-se a esse objetivo e apresenta potencial para gerar impactos significativos nos seguintes aspectos:

a) Melhoria da qualidade educacional: ao investigar a integração da inovação como critério aditivo na avaliação dos cursos superiores de tecnologia, a pesquisa contribui para a formulação de diretrizes eficazes e coerentes com as necessidades contemporâneas da educação tecnológica. Tal contribuição pode elevar os padrões de qualidade acadêmica, promovendo práticas de ensino mais relevantes e alinhadas às demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Além disso, incentiva as instituições de ensino superior a adotarem práticas administrativas e pedagógicas inovadoras, em consonância com as metas do ODS 4.

b) Promoção da equidade e inclusão: ao identificar as dificuldades enfrentadas por gestores de cursos de tecnologia em Gastronomia na aplicação e no registro de atividades inovadoras, a pesquisa fornece subsídios para o desenvolvimento de soluções e políticas que tornem os processos avaliativos mais equitativos e acessíveis. Essa abordagem contribui para a promoção da equidade na educação, assegurando que cursos, independentemente de seus recursos institucionais, disponham de condições adequadas para evidenciar ações inovadoras no ensino, na pesquisa e na extensão, alcançando avaliações mais justas e representativas. Com base em recomendações sustentadas por evidências, o estudo também pode favorecer a redução de disparidades na qualidade da educação oferecida por diferentes instituições, fortalecendo um sistema educacional mais inclusivo e comprometido com a superação de desigualdades estruturais.

c) Fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida: a promoção de uma cultura de qualidade nas instituições de ensino superior, estimulada pela valorização da inovação nos critérios de avaliação, tende a gerar efeitos positivos de longo prazo no campo da aprendizagem ao longo da vida. Profissionais formados em ambientes acadêmicos que valorizam a criatividade e a inovação desenvolvem competências que favorecem a adaptação contínua às transformações de suas trajetórias profissionais, aspecto essencial para o cumprimento das metas do ODS 4 relacionadas à aprendizagem permanente. A ênfase na inovação nos cursos de

tecnologia, como o de Gastronomia, contribui para que currículos e métodos de ensino se mantenham em constante atualização, alinhados às novas demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, os egressos estarão mais bem preparados para atuar em um cenário profissional global dinâmico, promovendo a sustentabilidade econômica e social.

A pesquisa apresentada contribui não apenas para o aprimoramento dos processos de avaliação e da qualidade educacional no Brasil, mas também dialoga com as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que enfatiza o papel das políticas públicas de inovação educacional como componentes estratégicos para o desenvolvimento sustentável e para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos e eficazes (OCDE, 2023). Ao fortalecer dimensões como qualidade, equidade, inovação e aprendizagem contínua, o estudo pretende impulsionar o desenvolvimento da educação superior brasileira, integrando-se aos esforços globais em prol de uma educação de qualidade para todos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico da triangulação das informações e busca de evidências.....	79
Figura 2 – Exemplo dos elementos que compõem os instrumentos de avaliação	80
Figura 3 – Organograma da definição de práticas exitosas ou inovadoras	90
Figura 4 – Matriz de consolidação das práticas exitosas ou inovadoras	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por intervalo trienal da data de criação.....	63
Gráfico 2 – Evolução do ato de criação dos cursos superiores de Gastronomia por categoria administrativa da instituição	64
Gráfico 3 – Evolução temporal do ano de criação dos cursos superiores de Gastronomia por modalidades.....	66
Gráfico 4 – Comparativo por região geográfica do total de cursos superiores de Gastronomia em atividade.....	69
Gráfico 5 – Representatividade percentual do conceito de inovação nos indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação externa <i>in loco</i>	87
Gráfico 6 – Distribuição geográfica das instituições dos participantes da pesquisa de campo	103
Gráfico 7 – Presença do conceito de inovação nos documentos e práticas institucionais na percepção dos coordenadores de curso.....	114
Gráfico 8 – Tipos de tecnologia utilizadas nas aulas práticas dos cursos superiores de Gastronomia	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores que mencionam a inovação como critério de análise do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância - Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento	81
Quadro 2 – Indicadores que mencionam a inovação como critério de análise do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Autorização	83
Quadro 3 – Inovação na legislação pertinente aos Cursos Superiores de Tecnologia: ementa e dispositivos (1996–2025)	93
Quadro 4 – Análise de conteúdo das legislações pertinentes aos Cursos Superiores de Tecnologia	99
Quadro 5 – Síntese das respostas dos coordenadores de curso sobre o entendimento do conceito de inovação	105
Quadro 6 – Cruzamento de dados entre categorias de práticas inovadoras e apresentação nas avaliações externas <i>in loco</i> que obtiveram o conceito máximo (5)	117
Quadro 7 – <i>Framework</i> de gestão acadêmica e práticas inovadoras para os CSTs em Gastronomia (codificação)	135
Quadro 8 – Domínio D1: Gestão Institucional	137
Quadro 9 – Domínio D2: Formação Acadêmica	139
Quadro 10 – Domínio D3: Tecnologias e Mídias Digitais	141
Quadro 11 – Domínio D4: Avaliação Interna e Externa da Qualidade	143
Quadro 12 – Estrutura da Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dez cursos superiores de Gastronomia pioneiros no Brasil de acordo com o ato de criação registrado no sistema e-MEC	57
Tabela 2 – Categorias administrativas das IES que ofertam cursos superiores de Gastronomia	60
Tabela 3 – Graus de formação dos cursos superiores de Gastronomia	60
Tabela 4 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia	61
Tabela 5 – Situações atuais dos cursos superiores de Gastronomia (2025)	61
Tabela 6 – Categorias administrativas das IES com cursos superiores de Gastronomia em atividade	62
Tabela 7 – Graus de formação dos cursos superiores de Gastronomia em atividade.....	62
Tabela 8 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia em atividade	63
Tabela 9 – Conceitos dos cursos superiores de Gastronomia em atividade	67
Tabela 10 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por estados e regiões geográficas.....	68
Tabela 11 – Total de cursos superiores de Gastronomia e percentual dos cursos em atividade por regiões geográficas	69
Tabela 12 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia em atividade por regiões geográficas.....	70
Tabela 13 – Situações dos cursos superiores de Gastronomia por regiões geográficas	72
Tabela 14 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia em atividade por conceitos de curso e regiões geográficas.....	73
Tabela 15 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por intervalo trienal de criação e taxa de extinção	75
Tabela 16 – Taxa de extinção por modalidades dos cursos superiores de Gastronomia.....	76
Tabela 17 – Participação dos coordenadores de curso por categoria de ato de avaliação do curso e conceitos obtidos	112
Tabela 18 – Categorias de análise das práticas inovadoras nos cursos superiores de Gastronomia	116
Tabela 19 – Categorização dos desafios para comprovação das práticas inovadoras em avaliações externas segundo os coordenadores de curso.....	119
Tabela 20 – Grau de concordância sobre o uso de tecnologia nas aulas práticas dos cursos superiores de Gastronomia	123

Tabela 21 – Recomendações dos coordenadores de curso para melhorar a integração da inovação nos instrumentos de avaliação externa <i>in loco</i>	125
Tabela 22 – Cruzamento de dados entre o tempo de funcionamento do curso e categorias de práticas inovadoras implementadas	128
Tabela 23 – Cruzamento entre o conceito obtido e a percepção da necessidade de adequação dos instrumentos de avaliação externa <i>in loco</i>	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CC	Conceito de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
e-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos regulatórios do MEC
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUROSTAT	Serviço de Estatística da União Europeia
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
FORUM	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior; Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NESTI	Nacionais em Indicadores de Ciência e Tecnologia
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEPT	Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAEP	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TPP	Tecnológica de Produto e Processo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Situação problema	22
1.2 Objetivos.....	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 Justificativa.....	24
1.4 Metodologia.....	26
1.5 Estrutura do trabalho	28
2 INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA.....	31
2.1 Tecnologia e inovação: uma história	31
2.2 A Universidade e o desenvolvimento científico-tecnológico.....	36
2.2.1 Inovação na área da educação	38
2.3 O conceito de inovação segundo o Manual de Oslo.....	41
2.4 A mensuração da inovação na educação	45
3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA.....	50
3.1 Cursos Superiores de Tecnologia	50
3.2 Os cursos de Gastronomia no Brasil	55
3.2.1 Cenário dos Cursos Superiores de Gastronomia no Brasil até o ano de 2025.....	59
4 AVALIAÇÃO EXTERNA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	77
4.1 Os instrumentos de avaliação de cursos de graduação	77
5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	92
5.1 Análise do conceito de inovação na legislação pertinente aos CSTs	92
5.2 Pesquisa com os coordenadores de CSTs em Gastronomia	100
5.2.1 Perfil dos Respondentes.....	102
5.2.2 Percepções sobre o conceito de inovação e sua presença nos documentos institucionais.....	113
5.2.3 Práticas inovadoras e desafios para comprovação nos processos avaliativos	114
5.2.4 Tecnologias, mídias digitais e recomendações para aprimorar a avaliação externa	120
5.3 Análise integrada dos resultados da pesquisa de campo e suas implicações para a avaliação da inovação	126

6 <i>FRAMEWORK</i> DE GESTÃO ACADÊMICA E PRÁTICAS INOVADORAS PARA OS CSTs EM GASTRONOMIA	132
6.1 Produto derivado do <i>framework</i>	144
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	160
ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino. Modelos pedagógicos muitas vezes tradicionais não acompanham as mudanças do mundo do trabalho e da contemporaneidade, resultando em um descompasso entre o que é ensinado e as demandas do mercado. A necessidade de atualização dos currículos, a formação docente continuada e o uso das tecnologias na educação são desafios constantes para as instituições e seus atores sociais.

Os cursos superiores de tecnologia, concebidos para oferecer uma formação mais rápida, ágil e alinhada às demandas do mercado, desempenham um papel fundamental na qualificação profissional, no entanto, eles também enfrentam desafios significativos, como a necessidade de atualização contínua das matrizes curriculares para acompanhar as inovações tecnológicas e as transformações nos setores produtivos. Além disso, a valorização desses cursos no Brasil ainda é um obstáculo, pois muitas vezes são percebidos como uma formação de menor prestígio em comparação com os bacharelados e licenciaturas. Para que esses cursos cumpram seu papel estratégico no desenvolvimento econômico e social, é essencial fortalecer parcerias com o setor produtivo, aprimorar a capacitação docente e investir em metodologias inovadoras que articulem teoria e prática de forma dinâmica e eficaz.

Além dos desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos cursos superiores de tecnologia, a avaliação externa *in loco*, assim denominada pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Art. 3º, § 2º), desempenha um papel central nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, conduzidos pelos órgãos de governo nacionais, como o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses processos têm o objetivo de garantir a qualidade da oferta educacional, assegurando que as instituições cumpram requisitos mínimos de infraestrutura, qualificação docente, projeto pedagógico e desempenho acadêmico dos estudantes.

A avaliação externa *in loco* ocorre por meio de instrumentos específicos, com visita presencial ou virtual (com georreferenciamento) realizada por uma comissão avaliadora credenciada pelo INEP, que realiza a análise dos documentos institucionais e visita as instalações gerais e especificadas do curso, observa a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e para os cursos superiores de tecnologia, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (Parecer CNE/CP n.º 29 de 3 de dezembro de 2002), a inserção no contexto

produtivo e a articulação entre teoria e prática são aspectos avaliados com atenção. Outros indicadores são de igual importância no contexto educacional, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) e a nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Um dos desafios desses processos avaliativos está na necessidade de atualização constante dos critérios de avaliação, de modo que contemplem não apenas os requisitos formais, mas também aspectos qualitativos. Além disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam efetivar melhorias levantadas na autoavaliação contínua, promovendo ações estruturais e acadêmicas que antecipem as exigências dos órgãos reguladores e garantam uma formação de excelência aos estudantes.

Dessa forma, a avaliação externa *in loco* não deve ser vista apenas como um requisito burocrático, mas como um mecanismo estratégico para a qualificação do ensino superior brasileiro, permitindo que os cursos superiores de tecnologia cumpram seu papel de formar profissionais altamente capacitados e preparados para os desafios contemporâneos do mercado de trabalho.

1.1 Situação problema

Embora a inovação seja amplamente reconhecida como fator essencial para o desenvolvimento profissional, sua integração nos processos de avaliação externa *in loco*, particularmente como critério aditivo para a obtenção de conceitos máximos no âmbito acadêmico, ainda enfrenta obstáculos significativos, sobretudo no que se refere à clareza conceitual e à mensuração de resultados. Esses desafios são significativamente evidentes nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, nos quais a aplicabilidade e a sistematização das atividades inovadoras são ainda pouco exploradas.

Nesse contexto, emergem as questões: como a inovação pode ser efetivamente integrada e validada como critério aditivo nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, bem como a comprovação de atividades verdadeiramente exitosas? E, ainda, como ponderar o critério inovação na educação superior tecnológica brasileira, considerando os indicadores de qualidade já definidos nos instrumentos destinados a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento no entendimento contextualizado do conceito?

A inovação constitui elemento fundamental para a qualidade do ensino superior, sobretudo quando articulada à gestão acadêmica e ao desenvolvimento de competências

profissionais alinhadas às demandas contemporâneas. A avaliação externa *in loco* exerce influência direta sobre a gestão e a definição de estratégias institucionais, podendo atuar como catalisador de práticas inovadoras ou, em determinadas circunstâncias, como limitador.

Diante desse cenário, a construção de um *framework* estruturado, contendo recomendações e diretrizes propositivas, apresenta-se como ferramenta estratégica para orientar coordenadores e gestores no planejamento, execução e comprovação de ações inovadoras. Tal iniciativa pode fortalecer a qualidade institucional, aprimorar o desempenho nos processos avaliativos e consolidar uma cultura de inovação, promovendo maior alinhamento entre as exigências regulatórias e as demandas formativas contemporâneas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Elaborar, com base na análise dos aspectos qualificadores do conceito de inovação no contexto da avaliação externa *in loco*, um *framework* contendo recomendações e diretrizes propositivas que contribuam para o aprimoramento da gestão acadêmica e da cultura de inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.

1.2.2 Objetivos específicos

- delinear a trajetória histórica e os fundamentos conceituais da inovação nas ciências, destacando sua incorporação como critério de promoção da qualidade na educação superior;
- identificar os indicadores e dispositivos normativos presentes nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do INEP, que fazem menção à inovação como critério aditivo de qualidade para a obtenção do conceito máximo;
- analisar a relação entre os aspectos qualificadores do conceito de inovação e os critérios de avaliação externa aplicados aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, com ênfase na sistematização, validação e organização de evidências de práticas genuinamente exitosas;

- sistematizar recomendações e diretrizes que subsidiem a institucionalização da inovação como critério de qualidade na gestão acadêmica dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia; e
- desenvolver um instrumento de apoio à gestão e à organização das informações, que operacionalize o registro e o monitoramento de evidências de inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.

1.3 Justificativa

A pesquisa justifica-se pela crescente demanda dos cursos tecnológicos no Brasil e pela qualidade na educação superior brasileira, que exige uma constante revisão e aprimoramento dos critérios de avaliação. A inovação, apontada nos instrumentos de avaliação como um dos pilares fundamentais para a qualidade dos cursos e o desenvolvimento acadêmico-profissional dos estudantes, assume uma importância especial no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, onde a prática e a atualização constante são essenciais. No entanto, a forma como a inovação é avaliada e incorporada nos processos de avaliação externa *in loco* ainda é controversa, carecendo de diretrizes claras e de uma metodologia consistente para sua mensuração e validação.

Não é intenção desta pesquisa questionar a validação dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, uma vez que sua elaboração segue as diretrizes estabelecidas pelos órgãos de governo. Por meio da Portaria MEC n.º 670, de 11 de agosto de 2017, foi constituído, no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), um comitê gestor responsável pela análise, revisão e adequação desses instrumentos. Esse grupo contou com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A mesma Portaria também instituiu uma comissão consultiva, com o objetivo de promover a democratização, a transparência e a obtenção de subsídios. Essa comissão incluiu representantes da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FÓRUM), da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), da Associação Brasileira dos Reitores das

Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Embora esse processo de construção coletiva tenha conferido legitimidade aos instrumentos vigentes, verifica-se que o tratamento do critério inovação ainda carece de maior clareza e sistematização, constituindo uma lacuna que justifica a presente pesquisa.

Quanto aos cursos de tecnologia em gastronomia, a pesquisa também responde à crescente relevância desse campo no mercado de trabalho, onde a técnica aliada à criatividade e ao uso de tecnologias de ponta nas cozinhas profissionais constituem diferenciais competitivos para o egresso. A compreensão das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores desses cursos na aplicação e no registro das atividades inovadoras durante a formação acadêmica oferece subsídios valiosos para o desenvolvimento de recomendações práticas, que não só aprimoram os processos de avaliação, mas também promovem uma cultura de inovação no ensino superior tecnológico. Assim, esta pesquisa buscou não apenas avançar o conhecimento teórico sobre a inovação na avaliação da qualidade educacional, mas também fornece um *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras, estruturado em quatro domínios articulados, a saber: Gestão Institucional, Formação Acadêmica, Tecnologias e Mídias Digitais, e Avaliação Interna e Externa da Qualidade, que sistematizam diretrizes práticas capazes de orientar coordenadores, docentes e gestores na organização de evidências e na promoção da inovação como critério de qualidade, contribuindo para o fortalecimento do sistema de educação superior no Brasil.

A aderência do pesquisador a temática de pesquisa é respaldada por sua trajetória profissional consolidada na gestão e avaliação da educação superior. A atuação como coordenador de cursos superiores, ao longo de vinte anos, envolveu a elaboração e a implementação de projetos pedagógicos, bem como a condução de processos administrativos e acadêmicos, proporcionando uma compreensão aprofundada dos desafios institucionais e das demandas formativas contemporâneas. Soma-se a essa experiência o exercício da função de avaliador *ad hoc* do INEP, no período de 2010 a 2024, com participação em comissões de avaliação de cursos superiores realizadas em todas as regiões geográficas do Brasil. Essa experiência proporcionou contato direto com a diversidade de contextos educacionais, favorecendo a construção de uma visão ampla e fundamentada acerca dos critérios de qualidade que orientam a avaliação da educação superior brasileira, com especial atenção aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.

Tais experiências fornecem subsídios relevantes para a análise empreendida e reforçam a consistência metodológica e teórica da presente pesquisa. Nesse contexto, esta tese integra

inovação, gestão acadêmica e tecnologias midiáticas na elaboração de um *framework* aplicável, que vai além da reflexão teórica e responde às demandas concretas do ensino superior tecnológico. Ao propor diretrizes que assegurem acessibilidade, usabilidade e circulação qualificada da informação, o estudo se alinha à Área de Concentração Ambientes Midiáticos e Tecnológicos e à Linha de Pesquisa Tecnologias Midiáticas, atendendo ao escopo científico do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia. Dessa forma, contribuiu tanto para a transformação das práticas acadêmicas quanto para a consolidação de uma cultura de inovação no ensino superior.

1.4 Metodologia

A pesquisa baseou-se no método dedutivo, partindo de premissas teóricas e normativas para analisar a aplicação da inovação como critério qualitativo na avaliação externa *in loco* dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Conforme apontam Lakatos e Marconi (2010), com essa abordagem é possível estabelecer conexões entre princípios gerais, como os definidos pelos instrumentos de avaliação do INEP e pela literatura acadêmica, e casos particulares, verificando a materialização dessas diretrizes na prática institucional. Segundo Gil (2008, p. 9) “consiste numa construção lógica que, a partir de duas proposições chamadas premissas, retira uma terceira, nelas logicamente implicadas, denominada conclusão.”

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa compreendeu três modalidades principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, descritas a seguir.

A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e na análise crítica de publicações acadêmicas, relatórios e normativas que tratam de inovação, avaliação externa, gestão acadêmica e ensino superior tecnológico, fornecendo a base conceitual e comparativa para a análise dos dados.

Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008, p. 50).

A análise documental, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174) consiste em situações nas quais “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, abrangeu os instrumentos de avaliação externa elaborados pelo INEP, bem como diretrizes curriculares, notas técnicas e demais

normativas da educação profissional e tecnológica. O objetivo foi identificar a presença e o tratamento do conceito de inovação nos indicadores de qualidade, especialmente quando empregado como critério aditivo. Essa análise foi orientada por categorias como: presença explícita do termo “inovação”, coerência conceitual, exigência de evidências e aplicabilidade institucional.

A pesquisa de campo proposta buscou obter dados sobre práticas inovadoras, mecanismos de comprovação e os desafios atuais da gestão acadêmica, tendo como finalidade o mapeamento dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia em atividade no país. Segundo Gil (2008, p. 57), “no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”.

A pesquisa de campo foi realizada por meio do instrumento de coleta de dados questionário estruturado, elaborado a partir dos objetivos do estudo e aplicado a coordenadores de Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia em atividade no Brasil, com o propósito de compreender as dificuldades enfrentadas na implementação, no registro e na comprovação de práticas inovadoras nos processos de avaliação externa *in loco* (Apêndices A e B).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

Foram selecionados apenas cursos com oferta regular, devidamente autorizados ou reconhecidos pelo MEC, e coordenados por professores com experiência em pelo menos um ciclo de avaliação externa *in loco* (autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento). O contato com os participantes foi estabelecido por canais institucionais, com envio prévio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e respeitando tanto a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde quanto as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 13.709/2018).

O questionário foi composto por dezoito perguntas fechadas itemizadas e atitudinais, e abertas (Lakatos; Marconi, 2003), distribuídas em quatro blocos temáticos:

1. Perfil Institucional
2. Conceito e Aplicabilidade da Inovação
3. Mapeamento de Práticas Inovadoras
4. Recomendações do coordenador

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com caráter exploratório e analítico, visando à compreensão aprofundada do fenômeno e de seus aspectos contextuais, sociais e

institucionais. A natureza exploratória mostrou-se essencial, segundo Gil (2017, p. 27), serve para “proporcionar maior familiaridade com o problema”, enquanto a dimensão analítica permitiu investigar o tema de forma específica.

Os dados obtidos foram tratados de forma qualitativa (frequência absoluta) e por análise de conteúdo, seguindo os procedimentos indicados por Bardin (1977) como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados. Análise de Conteúdos é, portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A triangulação dos resultados provenientes da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo permitiu estabelecer relações entre as normativas e as vivências institucionais, subsidiando a elaboração de um *framework* com recomendações e diretrizes propositivas voltadas ao fortalecimento da gestão acadêmica e da cultura de inovação no ensino superior tecnológico.

Esta pesquisa apresentou algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A abrangência geográfica e institucional esteve condicionada à disponibilidade e à receptividade dos coordenadores para participação, em decorrência da rotatividade dos cargos de confiança nas instituições privadas com ou sem fins lucrativos, como nas públicas considerando a elegibilidade frequente da função, o que pode ter restringido a representatividade de determinados contextos regionais e tipos de instituições. A análise concentrou-se exclusivamente nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, não sendo, portanto, possível generalizar integralmente os resultados para outros cursos ou áreas do ensino superior tecnológico. Essas restrições, entretanto, não comprometem a relevância do estudo, mas indicam caminhos para investigações futuras que possam ampliar a amostra, diversificar os instrumentos de coleta e aprofundar a análise qualitativa.

1.5 Estrutura do trabalho

Considerando a relevância do tema e a necessidade de articular distintos planos de análise conceitual, normativa e empírica, a pesquisa estrutura-se de forma a assegurar um percurso lógico e coerente de averiguação. A seguir, descreve-se a organização das seções que compõem este trabalho, evidenciando a inter-relação entre os conteúdos abordados e sua contribuição para a construção das respostas às questões de pesquisa formuladas.

Para a consecução dos objetivos delineados, esta tese organiza-se em seis seções principais, seguidas pelas considerações finais. A estrutura apresenta caráter analítico e reflexivo, articulando o referencial teórico, o contexto empírico e as proposições decorrentes da pesquisa.

A primeira seção introduz o tema de estudo, apresentando, de modo contextualizado, a situação-problema, os objetivos gerais e específicos, a justificativa da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. Essa parte estabelece o ponto de partida conceitual e metodológico que orienta o desenvolvimento do trabalho.

A segunda seção aprofunda a discussão teórica acerca da inovação e da tecnologia, resgatando a trajetória histórica desses conceitos, suas interfaces com o campo educacional e suas reformulações no cenário contemporâneo, com destaque para os referenciais do Manual de Oslo e das diretrizes da OCDE. Essa fundamentação confere uma estrutura conceitual à análise empreendida e sustenta as categorias analíticas adotadas.

A terceira seção contextualiza o objeto empírico da pesquisa ao traçar um panorama dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia no Brasil. São analisados aspectos relacionados à origem desses cursos, seus marcos regulatórios, características formativas e desafios atuais, delineando o campo específico de análise que sustenta o *corpus* da pesquisa.

A quarta seção examina, de maneira descritiva, os processos e instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância utilizados pelo INEP. Dá-se ênfase à presença, consistência conceitual e aplicabilidade do conceito de inovação nos indicadores, buscando identificar avanços, lacunas e potenciais de aprimoramento.

A quinta seção apresenta o tratamento e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, articulando as evidências qualitativas aos referenciais teóricos discutidos anteriormente. Trata o conceito de inovação à luz da legislação e dos instrumentos de avaliação externa *in loco* e examina as respostas dos coordenadores de cursos de Gastronomia, abordando o perfil dos participantes, as percepções sobre o conceito de inovação e sua presença nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas. A análise contempla também as principais dificuldades enfrentadas na comprovação das ações inovadoras e as contribuições das tecnologias e mídias digitais para o aprimoramento da qualidade e da avaliação externa. A seção encerra-se com uma síntese integradora dos resultados da pesquisa de campo, sistematizando as recorrências, convergências e lacunas identificadas, que fundamentam a proposição do *framework* desenvolvido na sequência.

A sexta seção apresenta o *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, construído a partir da articulação entre

os resultados empíricos e o referencial teórico consolidado ao longo da pesquisa. O *framework* organiza-se em domínios interdependentes que reúnem conceitos centrais, diretrizes de gestão e práticas exemplificativas. Estruturado como um referencial adaptável, o modelo busca apoiar coordenadores, docentes e gestores na sistematização de evidências e no fortalecimento de uma cultura de inovação acadêmica e organizacional. Como desdobramento aplicado desse referencial, apresenta-se também a Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica, produto técnico concebido para traduzir os princípios do *framework* em uma ferramenta operacional de apoio ao monitoramento das ações institucionais, à tomada de decisão e à organização de evidências nos processos de avaliação interna e externa.

Por fim, nas considerações finais, consolidam-se as principais conclusões da pesquisa, ressaltando suas contribuições teóricas e práticas para o aprimoramento dos processos de avaliação externa e da gestão acadêmica nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. São também apresentadas recomendações e diretrizes propositivas, bem como as limitações da pesquisa e as possibilidades de continuidade em estudos futuros.

Após as Considerações Finais, apresentam-se as Referências Bibliográficas utilizadas no corpo da tese, elaboradas conforme a norma da ABNT NBR 6023:2018 – 2ª. edição (versão corrigida 2:2020), seguidas dos Apêndices e Anexos que complementam e documentam o desenvolvimento da pesquisa.

2 INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Quando se utiliza a palavra tecnologia, em nossa sociedade contemporânea é comum nos referirmos ao uso que se faz do conceito em uma sociedade industrial e permeada pelo desenvolvimento tecnológico.

Seria correto dizer que a ciência se relaciona com o dizer verdadeiro de cada época, e que os discursos verídicos que produzem a ciência são também os que são validados pela cientificidade?

2.1 Tecnologia e inovação: uma história

A concepção de mundo em movimento e, portanto, em constante mutação nos indica que tanto a inovação como a tecnologia já eram discutidas por filósofos da antiguidade clássica, portanto a história desses conceitos também foi atravessada por mudanças no uso e no sentido dessas palavras. A capacidade produtiva, inovadora e tecnológica esteve presente na história do ocidente e variou conforme o tempo histórico e as necessidades humanas, também as palavras ou conceitos que as designam se modificam historicamente.

Heráclito de Éfeso, já no séc. VI a.C. indicava o princípio de que tudo flui, já que todas as coisas se movem e nada permanece imóvel (Heráclito, 1973, p. 83). Também afirma que o ser humano é dotado de dois órgãos para o conhecimento da verdade, a sensação e a razão e que o *logos* é mais digno de confiança. Dentre os muitos autores da antiguidade, Heráclito contemplou a doutrina do vir-a-ser e o jogo na necessidade, pela qual os homens se transformam constantemente, já que o movimento e as mudanças são inevitáveis.

Nas várias áreas do conhecimento, quando se busca explicar historicamente a forma com que se toma, na atualidade, certos conceitos ou condições, percebe-se que o tempo é diferente para cada acontecimento.

No contexto deste estudo, a relação entre a avaliação dos cursos tecnológicos de Gastronomia e a necessidade de inovação revela a convergência de dois conceitos provenientes de diferentes trajetórias históricas. Esses conceitos estão presentes em documentos oficiais do MEC, mas possuem temporalidades distintas e são marcados por discontinuidades.

A proposta neste capítulo é descrever como esses objetos e conceitos, utilizados na constituição de cursos de tecnologia, como o de gastronomia, foram associados, em algum momento diferente e recortado na história, e como se dá essa relação entre os diferentes

domínios aqui analisados, como a inovação, a tecnologia e a educação brasileira, e a inclusão da inovação como critério para avaliação que, conseqüentemente, se torna um instrumento para avaliar o bom funcionamento dos cursos.

Ambos os conceitos estão ligados, já que é a inovação introduz novas formas de fazer e de práticas, nas várias áreas da vivência humana, e que, uma vez estabelecidas se tornam a técnica inovadora do fazer, rompendo, não sem resistências, com velhas práticas que ainda convivem com as inovações. É interessante a observação de que há uma convivência entre o novo, que se torna a tecnologia marcante de cada época e a tradição e ambas, inovação e tradição, têm temporalidades diferentes, sendo mais longa a cronologia das tecnologias tradicionais, já que além de ser anterior às novas se mantém paralela à ela, como exemplifica Coletti (2016, p. 52):

A ideia do forno de convecção moderno, movido a gás ou energia elétrica, segue os princípios dos fornos à lenha, mostrando uma trajetória tecnológica de evolução, já baseada no conhecimento prévio de uma estrutura ou técnica de produção. A inovação neste caso, é o emprego de combustível derivado do petróleo, de modo controlado, para a cocção do alimento. A circulação do ar, que promove a distribuição do calor, agora é feita por meio de ventiladores, tornando o processo mais eficiente. Deste modo, é possível entender esta inovação como sendo incremental, no sentido de ser um aperfeiçoamento do equipamento, utilizando-se o mesmo método de cocção, resultando num conhecimento cumulativo.

A inovação não elimina as tecnologias já existentes, mas introduz novas formas no fazer porque modificam práticas tradicionais que convivem nos vários fazeres sociais. O tempo histórico indica que a inovação e a convivência com tecnologias antigas, ou tradicionais, varia em suas temporalidades, particularmente após as revoluções industrial e tecnológica. Os acontecimentos também atuam para a emergência dos diferentes significados e usos das palavras tecnologia e inovação.

O conceito de tecnologia, cuja etimologia é grega, já era amplamente utilizado como uma capacidade para designar o fazer concreto, um treino e uma arte para a produção de objetos ou estruturas pelo uso da razão, sempre relacionado ao fazer prático e não necessariamente ao saber científico, conceito esse que atravessou a história do ocidente mais recentemente.

Aristóteles ao descrever as virtudes da alma nomeia as capacidades do ser humano como “a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica e a razão intuitiva” (Aristóteles, 1973, p. 343), nesse estudo indica que a potência criativa e a capacidade humana em produzir, *poiésis*, fará uso das capacidades nomeadas. O ser humano por sua disposição e

psique pode desenvolver habilidades e dessa forma pela *têkhné*¹, ou seja, pela virtude do intelecto, que é a capacidade racional, e pela sabedoria prática produtiva determina para si próprio um hábito produtivo.

A tecnologia foi introduzida sempre pela inovação no fazer cotidiano e, em muitos momentos, a inovação derivou das práticas humanas que, pela experiência, alteravam as formas do fazer introduzindo uma ruptura nesse fazer cotidiano e que, muitas vezes, sofreu resistências, mas que com o tempo se torna uma nova técnica no fazer em várias áreas.

A etimologia da palavra inovação indica sua origem no latim, derivada do termo *innovatio* e do verbo *innovare* e, embora a palavra tenha origem na antiguidade romana, não era comum seu uso na produção literária dos latinos. As referências à inovação apareciam nas expressões novidades ou mudanças, sempre no sentido de reprovação já que indicavam desestabilização social ou política, criticada por uma cultura cujos pressupostos eram a tradição em uma sociedade pautada por valores voltados para a herança do passado.

Vivendo na sociedade romana, no século I a.C., o orador e político Cícero vê as inovações e mudanças como destruidoras dos valores republicanos, referindo-se aos perigos para a tradição e ao poder romano. “Todas as mudanças, mesmo aquelas que são justificadas por alguma utilidade, contêm em si algo de injusto” (Cícero, 2021, p. 60), pois qualquer inovação ou avanço tecnológico deveria servir ao bem comum já que seu objetivo era manter a ordem e a continuidade de valores que poderiam desaparecer com as inovações.

O pensamento contemporâneo, também considera a questão da inovação, e consequentemente da tecnologia, como uma capacidade para criar produtos que impactam a vida de uma sociedade ou cultura e que, embora guarde uma grande distância do pensamento antigo, também nos ajuda a compreender que a tecnologia é resultante da capacidade de produzir instrumentos que mudam significativamente a existência humana.

O interessante é que também há, por setores produtivos distintos, uma resistência às inovações, mesmo em uma sociedade industrializada e mundializada, onde as mudanças tecnológicas ocorrem rapidamente.

Na atualidade considera-se que “a tecnologia pode ser definida como o campo do conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento, à luz do conhecimento científico” (Bunge, 1985, p. 231). A narrativa histórica permite observar a constante presença da tecnologia, ou seja, homens

¹ Em Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco*, há a distinção entre *tekhné*, como arte de fazer ou técnica e *poiésis* como produção. Para esse texto utiliza-se esses dois conceitos dentre outros citados pelo autor.

racionais com capacidade de observação da realidade e que são capacitados a produzir bens impactantes na forma de viver de cada época.

Nesse sentido é possível citar o que se denomina de grandes revoluções da história humana, que são marcadas por invenções capazes de mudar de tal forma a vida social que produzem o efeito de uma revolução. A cronologia histórica é constantemente marcada por tecnologias que modificam radicalmente a existência humana de tal forma que o termo revolução se aplica.

Desde a pré-história, quando o homem coletor era totalmente dependente da natureza, invenções possibilitaram a passagem para a vida sedentária e agrícola “com a aplicação de um complexo regular de descobertas e de invenções científicas” (Childe, 1981, p. 51), como as técnicas de domesticação de animais, a argila plástica para produção de cerâmica mais durável, os fios e teares e novas técnicas de construção. Essa grande mudança do homem coletor para o homem produtor é referida historicamente como revolução agrícola.

Os revolucionários não foram os selvagens mais adiantados da Antiga Idade da Pedra e sim os grupos mais humildes que haviam criado menos especializadas e menos brilhantes no extremo sul. Entre eles, enquanto os homens caçavam, as mulheres tinham colhido entre outros comestíveis as sementes de ervas silvestres, precursoras do nosso trigo e cevada (Childe, 1981, p. 52).

Ainda na pré-história humana, a revolução urbana, que propiciou as trocas, o comércio e o surgimento da moeda e “as aldeias da Idade do Cobre se transformaram em cidades da Idade do Bronze” (Childe, 1981, p. 94), o que deu impulso às tecnologias herdadas do período em que predominava a agricultura.

Gregos e romanos, povos urbanos e comerciais, inovaram na política propondo práticas democráticas que se transformaram em modelo para as sociedades contemporâneas, mas também na escultura, produção de cerâmicas, arquitetura de ginásios cuja acústica é ainda atualmente inovadora, propuseram resoluções na matemática, na química, na física, na biologia e no estudo do cosmos, que produziu técnicas de observação astronômica. Inovaram ainda na racionalização de procedimentos para a pesquisa, com propostas de inúmeros métodos de pesquisa.

Mesmo nas sociedades do medievo, que pelo senso comum são consideradas como escuridão no que se refere às inovações, ocorreram avanços consideráveis no fazer cotidiano com novas tecnologias, desenvolvidas pelos próprios camponeses, como o uso da charrua, o sistema de rotação no plantio, os fornos de fundição para produção de armas (Franco Júnior, 2006, p. 31).

Outra época de mudanças intensas ocorreu com a tecnologia de navegação, a denominada Revolução Comercial, que facilitou o contato entre mundos separados e distantes, encurtando os caminhos. Foram as trocas entre partes distantes do mundo, só possíveis com os instrumentos de navegação como a bússola, o astrolábio e a ampliação da capacidade dos navios que conseguiam navegar em alto mar, que permitiram a Europa acumular capital e desenvolver as condições para a Revolução Industrial rompendo milênios de produção manual com a introdução da maquinofatura.

Todo esse tempo histórico indica que inovações e tecnologias foram parte fundamental da existência humana sem que, no entanto, estivessem associados à cientificidade universitária. As primeiras universidades ocidentais, criadas a partir do século XII estavam ligadas à Igreja Católica, e não tinham por função a pesquisa científica, pois os temas eram relacionados às questões teológicas, já que os cursos eram “orientados no sentido da investigação especializada, da Teologia, do Direito ou da Medicina” (Perroy, 1965, p.157), mesmo assim, seguia-se o direito canônico e o controle do corpo humano conforme ensinamentos teológicos.

Esse movimento histórico reforça que a inovação, ao longo do tempo, foi apropriada e ressignificada em diferentes contextos. Conforme destacam Gaglio, Godin e Pfotenhauer (2019, p. 2, tradução nossa):

A história é de apropriação e contestação. Por um lado, as pessoas se apropriam de uma palavra (inovação) por sua carga de valor e, consequentemente, pelo que podem fazer com ela. Uma palavra com tamanha polissemia como inovação é uma palavra multifuncional. Ela atua na mente do público (imaginários) e entre formuladores de políticas. Também contribui para o histórico de citações de acadêmicos. Por outro lado, as pessoas contestam um termo (inovação tecnológica) por sua conotação hegemônica. Elas cunham termos alternativos que frequentemente se tornam uma marca. Chamamos esses termos de X-inovação.

Mário Bunge (2012), indica que até o século XVII as técnicas eram tradicionais, como por exemplo a culinária, mas a partir da Revolução Científica as técnicas científicas estão relacionadas à ciência e, a partir do século XIX, implicam, muitas vezes, o interesse da indústria e a mediação estatal.

Há técnicas tradicionais tais como a culinária, a carpintaria artesanal e a arte de matar à mão. E há técnicas, tais como a ingerência nas telecomunicações, a informática e a investigação operacional. As técnicas científicas, nascidas depois da Revolução Científica do século XVII, se fundam sobre as ciências. [...] Porém o fato é que, a partir de começos do século XIX, o fluxo principal foi da ciência para a técnica, e desta para a indústria e para o Estado, que por sua vez tem atuado sobre o público (Bunge, 2012, p. 23. Tradução nossa)

Para o historiador Eric Hobsbawm (1964) as revoluções burguesas do século XVIII foram essenciais para impulsionar a inovação e a criação de novas tecnologias, inaugurando o

capitalismo industrial, e também, para a participação do Estado e das indústrias no financiamento e estímulo da inovação tecnológica, o autor também indica que o desenvolvimento da ciência não tem uma temporalidade linear.

A ciência se beneficiou enormemente do surpreendente estímulo à educação científica e técnica e apoio à investigação surgidos nesse período [...]. portanto a época revolucionária aumentou o número de cientistas e eruditos e estendeu a ciência em vários aspectos [...]. esse elemento nacional na expansão das ciências se refletiu por sua vez em declinar do cosmopolitismo que havia sido tão característico das pequenas comunidades científicas dos séculos XVII e XVIII (Hobsbawm, 1964, p. 334-5. Tradução nossa).

2.2 A Universidade e o desenvolvimento científico-tecnológico

Na cronologia histórica observa-se que a partir do século XIX, o tempo das invenções tecnológicas se aceleram juntamente com a implantação das universidades públicas, que contribuem significativamente para o avanço da pesquisa científica e tecnológica, muitas delas tornando-se centros de referência de inovação. Tempo esse, do desenvolvimento do neoliberalismo, da intensa concorrência entre Estado e do imperialismo, onde a ciência e a tecnologia terão importância fundamental no surgimento dos instrumentos que propulsionaram o capitalismo em sua nova fase, na qual a tecnologia não é mais as formas antigas da *tekhné*, nem as técnicas que proporcionaram a invenção da agricultura pelos próprios agricultores.

Para Simon Schwartzman (1979) é interessante observar que essa nova concepção de universidade visava satisfazer duas necessidades, uma a de propiciar às profissões tradicionais absorverem os conhecimentos que a ciência experimental da época produzia por meio da observação e, outra a de “quebrar os privilégios das antigas profissões e, corporações profissionais e permitir o surgimento de novas profissões” (Schwartzman, 1979, p. 35).

No Brasil, a influência desse avanço tecnológico também impactou a implantação das universidades. Apesar do fato de as primeiras universidades, que foram implantadas ainda no século XIX, fossem resultado de influências conservadoras, particularmente da Universidade de Coimbra, cujo objetivo era formar quadros da elite para a burocracia estatal brasileira, sem a função de inovação ou modificações inovadoras e tecnológicas.

As primeiras universidades brasileiras associadas à função de inovação científica e produção de tecnologia, foram implementadas no século XX, a partir da industrialização nacionalista de Getúlio Vargas, para formar quadros científicos e intelectuais e dar suporte na resolução dos problemas da urbanização acelerada. “Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930” (Fausto, 2013, p. 288). O

referido autor ainda explica que “no plano da educação superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de *verdadeiras universidades*, dedicadas ao ensino e à pesquisa. Até aquela data eram apenas uma junção de escolas superiores” (Fausto, 2013, p. 288, grifo nosso).

É interessante notar que o autor utiliza a expressão “verdadeiras universidades”, indicando a função dada à universidade de produzir pesquisa para inovação e para a emergência de novas tecnologias. Tal ideia indica um deslocamento das práticas inovadoras populares, que durante séculos foram as criadoras de novas técnicas de fazer e produzir objetos, deslocando o lugar da fala e da produção inovadora e tecnológica para a universidade verdadeira.

A pesquisa histórica não permite comprovar, de forma clara, que seja a atividade acadêmica que dê os elementos para o desenvolvimento da tecnologia (como no caso da física nuclear), nem que sejam os conhecimentos desenvolvidos na área tecnológica que proporcionem os dados que depois são elaborados em nível acadêmico (Schwartzman, 1979, p. 12).

Mesmo assim, e em tempos de industrialização acelerada e do espaço privilegiado das universidades no quesito tecnologia, a inovação ainda continuou sendo um campo contínuo das práticas humanas cotidianas nos variados afazeres, ou seja, a inovação ainda tem lugar nos fazeres comuns na continuidade da história ocidental. Já a tecnologia acabou por ser deslocada para o campo do saber científico e dominante das universidades.

Com isso, o Brasil incorpora uma nova visão sobre o lugar da inovação e tecnologia, já muito desenvolvida em países da Europa e Estados Unidos e sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea, que é o do ensino e da pesquisa. Uma outra função será implementada a partir dos anos 1970, com a ideia da extensão universitária, em um movimento de devolver à sociedade a produção universitária de novos saberes e produtos.

Esse é um movimento interessante, já que a inovação sempre foi uma prática da sociedade, mesmo em tempos em que a universidade não tinha essa função. Afinal, como indica Bunge (1973), o homem “é o único ser problematizador, o único que pode sentir a necessidade e o gosto de acrescentar dificuldades às que já se apresentam no meio natural ou no meio social” (Bunge, 1973, p. 189).

A função difusora da universidade foi discutida por Darcy Ribeiro (1978) para estabelecer uma relação de trocas com a sociedade, como um serviço público que atualize e transfira conhecimento, inovação e tecnologia para vários setores sociais. Um movimento de trocas entre as necessidades sociais e a produção científica universitária.

As universidades que atuarem como simples guardiãs do saber tradicional só poderão sobreviver enquanto suas sociedades se mantiveram estagnadas. Entretanto, quando

estas começarem a mudar a universidade também se verá desafiada a alterar suas formas de servir às novas forças sociais. Se não o fizer provocará o florescimento do novo saber fora de seu perímetro acabando assaltada e desfigurada pelos mais capazes de expressá-lo (Ribeiro, 1978, p. 173).

A proposta de inovação para práticas exitosas na educação superior brasileira é recente e pode ser percebida tanto nas propostas para o ensino superior como nas práticas docentes e discentes.

A inovação, tal como proposta na educação superior brasileira, pelos instrumentos nacionais de avaliação de cursos de graduação é um critério de análise dos indicadores de qualidade dos cursos e das instituições superiores. Enquanto tal, tornou-se um conceito importante e necessário para que o curso oferecido em território nacional possa ser bem avaliado e, conseqüentemente, procurado por discentes que buscam por qualidade no ensino.

Inserido nos documentos legais da Educação Superior em 2017, fez emergir uma discussão entre os envolvidos no processo educacional, já que o conceito de inovação passou a ser determinante tanto na proposta dos cursos como na mensuração deles.

A discussão sobre inovação nos cursos superiores, leva a muitos questionamentos em um território como o brasileiro em sua diversidade tanto cultural como econômica, e nas diferenças entre cursos superiores públicos e privados. Entende-se nessa pesquisa que o conceito de inovação visa quebrar uma tradição educacional, que sempre teve por base a leitura do passado e da tradição.

Afinal, é necessário fazer a distinção entre ciência e tecnologia, e assim, distinguir entre a “formação do pesquisador da formação profissional de nível superior” (Schwartzman, 1979, p. 310) para que não ocorra a confusão entre a pesquisa na universidade e a formação de um profissional de cursos tecnológicos, a diferença está justamente na questão da inovação. Enquanto a pesquisa e a inovação são processos longos, a formação em um curso profissionalizante de dois anos busca resultados práticos profissionais.

2.2.1 Inovação na área da educação

No âmbito educacional, o debate sobre “inovação” ganha corpo a partir dos anos 1960 e consolida-se no início da década de 1970 com publicações que se tornaram marcos inaugurais dessa discussão. Entre elas, destaca-se o artigo de Michael Fullan (1972), *Overview of the innovative process and the user*, no qual o autor direciona o foco para a compreensão da inovação como processo. Diferentemente da visão estática de inovação como produto acabado, Fullan concebe a mudança educacional como um percurso que envolve múltiplas fases e atores.

O processo inovador deve ser visto como uma série de fases pelas quais indivíduos e grupos transitam, envolvendo iniciação, implementação e continuidade. O êxito da inovação depende menos da qualidade da ideia em si do que da qualidade do processo pelo qual ela é introduzida e sustentada (Fullan, 1972, p. 3 – tradução nossa).

Ao enfatizar a centralidade do usuário (professores, gestores e estudantes), Fullan (1972) rompe com uma perspectiva meramente técnica da inovação. Para ele, a mudança educacional só se consolida quando há engajamento efetivo dos sujeitos envolvidos, o que inclui a aceitação inicial, a adaptação prática e a incorporação da novidade no cotidiano escolar. Assim, a inovação não se limita à introdução de novas propostas curriculares ou tecnológicas, mas depende de como essas propostas são vivenciadas, negociadas e apropriadas no interior da instituição de ensino. Essa concepção destaca que a sustentabilidade da inovação está ligada à sua capacidade de se tornar prática institucionalizada, ultrapassando o caráter de experiência isolada ou modismo passageiro.

Nessa mesma perspectiva, a série de publicações da UNESCO nos anos 1970 consolidou esse campo de estudos, com destaque para o trabalho de Michael Huberman (1973), frequentemente citado como um dos pilares conceituais sobre inovação em educação. Huberman (1973) diferencia “mudança” (qualquer alteração) de “inovação”, entendida como modificação intencional, mensurável, duradoura e orientada aos objetivos educacionais. Para ele, as inovações devem ser avaliadas em relação às finalidades do sistema, envolvendo, usualmente, aprendizagem mais individualizada, profissionalização docente e currículos mais refinados, com foco não na invenção em si, mas na adoção e disseminação efetivas no sistema educacional.

O autor propõe uma definição de trabalho bastante precisa: “uma inovação é uma melhoria que é mensurável, deliberada, duradoura e improvável de ocorrer frequentemente” (Huberman, 1973, p. 5). Essa formulação destaca que a inovação não pode ser confundida com qualquer mudança. Ele ainda amplia a explicação ao afirmar que “Inovação é a seleção, organização e utilização criativa de recursos humanos e materiais de maneiras novas e únicas, que resultarão na obtenção de um nível mais elevado de realização dos objetivos e metas definidos” (Huberman, 1973, p. 5).

Outro ponto relevante de sua análise é o reconhecimento de que os processos inovadores enfrentam resistência significativa dentro das instituições de ensino. Em suas palavras:

Antropólogos sustentam que a resistência à mudança é proporcional à magnitude da alteração exigida no sistema receptor. Psicólogos observam que os indivíduos resistem com mais força no ponto em que a pressão da mudança é maior. A mudança passa a ser percebida como uma ameaça, e o indivíduo reage defensivamente, muitas vezes recorrendo às práticas anteriores de forma mais velada. [...] Como hipótese

provisória, podemos dizer que os professores resistem, em particular, a todas as mudanças que os deixem com menos controle sobre a sala de aula ou sobre os alunos” (Huberman, 1973, p. 44 – tradução nossa).

Para minimizar tais obstáculos, Huberman (1973) ainda defende que a introdução da inovação se dá em etapas graduais, de modo a reduzir a ruptura e permitir que os docentes se adaptem progressivamente. Esse reconhecimento de que a inovação educacional enfrenta barreiras culturais, psicológicas e organizacionais reforça a visão de que ela deve ser entendida não apenas como conceito, mas como processo de transformação que envolve tensões, resistências e negociações constantes. Dessa forma, Huberman (1973) estabeleceu uma base conceitual que ainda hoje é referência: a inovação em educação deve ser entendida como processo estruturado e duradouro de melhoria, e não como mera novidade ou modismo a ser implementado repentinamente e sob pressão hierárquica.

Se os trabalhos clássicos de Huberman e Fullan contribuíram para estruturar as primeiras abordagens sobre inovação na educação, revisões mais recentes têm problematizado a polissemia do termo e seus diferentes usos no campo acadêmico. Nesse contexto, Tavares (2019) destaca que a inovação, muitas vezes, é empregada sem a devida precisão conceitual, assumindo diferentes sentidos nas pesquisas educacionais:

Percebe-se que a inovação, muitas vezes empregada indeliberadamente, é assumida nos artigos analisados como um valor positivo a priori, como sinônimo de reforma e mudança, como transformação de propostas curriculares e como alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social. À vista disso, conclui-se que o conceito de inovação em educação detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo (Tavares, 2019, p. 15).

Essa constatação evidencia que, longe de ser uma categoria neutra, a inovação carrega significados múltiplos e por vezes contraditórios, vinculados a opções ideológicas, epistemológicas e metodológicas (Gaglio; Godin; Pfothner, 2019). Além disso, Tavares (2019) chama atenção para a tendência de associar a inovação a um fim em si mesma, frequentemente tratada como solução imediata para problemas complexos da educação, o que ignora os contextos sociais, culturais e políticos em que tais iniciativas se materializam.

Na mesma direção, Nascimento, Silva e Silva (2023), ao revisarem práticas consideradas inovadoras no ensino superior brasileiro, identificaram dois eixos principais: a inovação em recursos pedagógicos, geralmente associada ao uso de tecnologias (como TICs, redes sociais, *blended learning* e sala de aula invertida), e a inovação em práticas e metodologias, envolvendo assessoramento pedagógico, programas interdisciplinares, estágios com pesquisa e encontros formativos. As autoras observam que “práticas inovadoras são

consideradas aquelas que modificam a forma de atuação e organização do ensino em relação ao que comumente nomeamos como práticas tradicionais” (Nascimento; Silva; Silva, 2023, p. 15).

No entanto, experiências isoladas carecem de força coletiva e institucional. Como ressalta Imbernón (2022, p. 23):

A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal.

Assim, ao lado da polissemia conceitual destacada por Tavares (2019) e Gaglio, Godin e Pfotenhauer (2019), das evidências práticas trazidas por Nascimento, Silva e Silva (2023), o pensamento de Imbernón (2022) reforça que a inovação só ganha sentido e permanência quando enraizada em projetos coletivos e institucionais. A inovação educacional, portanto, deve ser compreendida em sua complexidade e integralidade, incorporando não apenas novas metodologias e recursos, mas também as condições de continuidade, coletividade e inserção institucional que lhes conferem efetividade.

Este conjunto de ações estruturantes aponta para uma inovação concebida e compreendida como um processo intencional, contínuo e contextualizado, que envolve tanto definições conceituais claras quanto práticas de implementação e análise crítica de seus propósitos. Essa perspectiva integradora, no contexto educacional, sustenta um conceito de inovação articulado aos processos e à criticidade como fundamentos essenciais.

2.3 O conceito de inovação segundo o Manual de Oslo

O Manual de Oslo, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constitui o principal referencial metodológico para a coleta e análise de dados sobre inovação. Sua primeira edição foi publicada em 1992, com enfoque na inovação tecnológica de produto e de processo (TPP) na indústria de transformação. Desde então, “foi revisado em três ocasiões para levar em conta os níveis crescentes de adoção e atender às crescentes necessidades dos usuários” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 27).

Essa versão inicial foi fundamental para estabelecer uma base conceitual e metodológica para a pesquisa em inovação. “Oslo no título do manual é uma referência à cidade onde as diretrizes foram aprovadas pela primeira vez pelo Grupo de Trabalho de Especialistas Nacionais em Indicadores de Ciência e Tecnologia (NESTI) da OCDE” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 28).

A inovação é fundamental para a melhoria dos padrões de vida e pode afetar indivíduos, instituições, setores econômicos inteiros e países de várias maneiras. A política pode contribuir direta e indiretamente para definir a direção da inovação e moldar como seus efeitos são distribuídos. A medição sólida da inovação e o uso de dados de inovação na pesquisa podem ajudar os formuladores de políticas a entender melhor as mudanças econômicas e sociais, avaliar a contribuição (positiva ou negativa) da inovação para os objetivos sociais e econômicos e monitorar e avaliar a eficácia e eficiência de suas políticas (OCDE, 2010).

Em sua edição mais recente (2018), o documento reforça a importância de métricas padronizadas para compreender o papel da inovação no crescimento econômico e na solução de desafios sociais. Como destaca a OCDE e EUROSTAT (2018, p. 4):

[...] o Manual de Oslo fornece uma estrutura comum para medir a inovação de maneira mais inclusiva em toda a economia, no governo, em organizações sem fins lucrativos e nas famílias. Isso fornece um caminho para a realização de muitas das propostas apresentadas no Fórum Blue Sky da OCDE, realizado em Ghent (Bélgica) em 2016. Por exemplo, a inclusão de um novo capítulo no manual se concentra no uso de dados de inovação para a construção de indicadores e a realização de análises e avaliações.

A inovação, conforme definida pelo Manual de Oslo, transcende a noção restrita de avanços tecnológicos. Segundo o documento:

Uma inovação é um produto ou processo novo ou melhorado (ou combinação dos mesmos) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da unidade e que foi disponibilizado a potenciais utilizadores (produto) ou colocado em uso pela unidade (processo). (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 20).

Historicamente, o conceito de inovação esteve fortemente ligado ao desenvolvimento tecnológico e à introdução de novos produtos industriais. No entanto, o Manual de Oslo reformula essa visão, propondo uma abordagem mais abrangente e adaptada às transformações contemporâneas.

O manual define inovação como um conceito que envolve o conhecimento como fundamento, a presença de novidade e utilidade, e a geração ou manutenção de valor como objetivo principal. Contudo, "Inovação é um conceito tão rico em significados que qualquer um pode apropriar-se dele para seus próprios fins ou contestá-lo em nome de outros objetivos" (Gaglio; Godin; Pfotenhauer, 2019, p. 15).

A exigência de implementação é o que diferencia a inovação de invenções, protótipos ou ideias ainda não aplicadas, pois, para ser considerada uma inovação, é necessário que seja efetivamente utilizada ou disponibilizada a terceiros. O manual reconhece ainda que inovações podem surgir a partir de produtos ou processos já existentes em outros contextos geográficos ou de mercado, caracterizando um processo de difusão também contemplado em sua definição.

Além disso, sistematiza as formas de inovação em quatro categorias principais: inovação de produto, de processo, organizacional e de marketing.

A inovação de produto é definida como a introdução de bens ou serviços novos ou significativamente melhorados, tanto em suas características funcionais quanto em seu uso. “Uma inovação de produto é um bem ou serviço novo ou aprimorado que difere significativamente dos bens ou serviços anteriores da empresa e que foi introduzido no mercado.” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 70). Isso inclui avanços em componentes, materiais, softwares incorporados, usabilidade, desempenho e outras dimensões que agreguem valor ao bem ou serviço final.

Por sua vez, a inovação de processo refere-se à modernização dos métodos de produção e distribuição utilizados por uma organização. Ela contempla mudanças tecnológicas, logísticas ou operacionais que resultem em melhorias substanciais de eficiência ou qualidade. “Uma inovação de processos de negócios é um processo de negócios novo ou aprimorado para uma ou mais funções de negócios que difere significativamente dos processos de negócios anteriores da empresa e que foi colocado em uso pela empresa.” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 34). A aplicação de novos equipamentos, softwares de gestão ou processos automatizados ilustra bem essa categoria.

A inovação organizacional compreende modificações significativas na estrutura interna da organização, na forma como conduz suas atividades, administra seus recursos humanos ou interage com parceiros externos. “Uma inovação organizacional é a implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios da empresa, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 73). Essas inovações não envolvem necessariamente tecnologia, mas podem representar mudanças profundas na cultura corporativa e nos mecanismos de governança.

Finalmente, a inovação de marketing está relacionada às estratégias de comercialização adotadas por uma organização. Essa categoria envolve alterações significativas no *design* do produto, em sua embalagem, nas formas de promoção, no posicionamento de marca ou na política de preços. “Uma inovação de marketing é a implementação de um novo método de marketing envolvendo mudanças significativas no *design* do produto ou na sua embalagem, no posicionamento do produto, na sua promoção ou na estratégia de preços” (OCDE; EUROSTAT, 2018, p. 77). Tal inovação visa, essencialmente, aumentar o alcance da organização, conquistar novos mercados ou melhorar a percepção de valor por parte do consumidor.

Ao sistematizar essas quatro categorias, o Manual de Oslo oferece uma estrutura conceitual apropriada para a mensuração, análise e fomento das práticas inovadoras, reconhecendo a diversidade dos contextos e dos agentes envolvidos nos processos de inovação. Como destacam Machon Klosowski e Fuck (2023, p. 60):

o termo "inovação", passou a ser usado em diferentes contextos, como "atividades de inovação", referindo-se ao processo, e "inovação", referindo-se a resultados. As definições de "inovação" e "atividade de inovação" levam a orientações sobre como as empresas podem ser caracterizadas, empresa inovadora e empresa ativa em inovação. A definição de inovação de negócios, com objetivo de reduzir a complexidade da definição anterior baseada em quatro tipos de inovação (produto, processo, organização e marketing), foi alterada para dois tipos principais: inovações em produtos e inovações em processos de negócios.

O Brasil passou a estreitar seus laços com a OCDE a partir da década de 1990, em um movimento gradual de aproximação com as práticas e padrões internacionais da organização. Esse processo culminou no envio de um pedido formal de adesão em 2017, conferindo à adesão o status de prioridade na agenda de política externa do país. Trata-se de um percurso longo e criterioso, uma vez que a adesão plena está condicionada à incorporação de um conjunto de instrumentos de políticas públicas, boas práticas e padrões compartilhados pelos membros da OCDE:

O processo de acessão é longo e condicionado à adoção e uma série de instrumentos de políticas públicas, boas práticas e padrões compartilhados pelos membros da OCDE, [...]. Em janeiro de 2022, a OCDE aprovou a abertura das discussões para a acessão do Brasil e, em junho do mesmo ano, emitiu o roteiro para a acessão do país. Hoje, o Brasil ainda está passando pelo processo de avaliação para acessão (Porto de Oliveira; Theodoro; Hirasawa, 2024, p. 78).

Ainda destacam os autores que mesmo antes do pedido formal, em 2015, foi firmado um acordo de cooperação entre o Brasil e a OCDE, que resultou na elaboração de um programa de trabalho conjunto com vigência entre 2016 e 2017. Esse programa visava fomentar reformas e aprimorar a formulação de políticas públicas nacionais. Essa aproximação reflete a crescente relevância da inovação como princípio estratégico para o desenvolvimento sustentável e para a inserção internacional do Brasil, em consonância com os referenciais metodológicos e normativos da OCDE, como o próprio Manual de Oslo demonstra ao orientar métricas e políticas voltadas ao fomento da inovação em âmbito global.

Em 2015, um acordo de cooperação entre o Brasil e a organização foi assinado, estabelecendo um programa de trabalho de dois anos (2016-2017) [...] O programa não apenas aumentou a participação brasileira nos órgãos da OCDE, como também incluiu a revisão de políticas brasileiras em diferentes áreas, com destaque para a área de inovação, que buscava se pautar na estratégia desenvolvida pela OCDE (Porto de Oliveira; Theodoro; Hirasawa, 2024, p. 88).

Nesse contexto, à medida que o conceito de inovação é incorporado de forma crescente às políticas educacionais e aos referenciais de qualidade no ensino superior, emerge a necessidade de desenvolver metodologias e instrumentos que permitam identificar, caracterizar e mensurar as práticas inovadoras no âmbito das instituições de ensino. Tal desafio é particularmente relevante no cenário brasileiro, onde os processos de avaliação externa ainda carecem de parâmetros sistematizados para a apreciação da inovação como componente qualificador. Diante dessa lacuna, torna-se oportuno aprofundar a reflexão sobre as abordagens e ferramentas voltadas à mensuração da inovação na educação.

2.4 A mensuração da inovação na educação

A mensuração da inovação na educação configura-se como um campo emergente e ainda pouco consolidado no cenário internacional, o que impõe desafios adicionais à formulação de políticas públicas, à gestão educacional e aos processos de avaliação da qualidade no ensino superior. Conforme enfatiza a OCDE, no relatório “Mensurando a Inovação na Educação 2023: Ferramentas e Métodos para Ação e Melhoria Orientadas por Dados”, a ausência de informações sistemáticas sobre o tema limita a capacidade de gestores e formuladores de políticas para conceber, implementar e aprimorar estratégias institucionais orientadas à inovação (Vincent-Lancrin, 2023, p. 9).

Tradicionalmente, a mensuração da inovação em setores como a indústria e os serviços é estruturada com base em *frameworks* como o Manual de Oslo, enfatizando tanto processos quanto resultados (OCDE; EUROSTAT, 2018). No entanto, no contexto educacional, os processos de inovação tendem a ser mais difusos e situados, envolvendo múltiplas dimensões: práticas pedagógicas, processos de gestão, uso de tecnologias, cultura institucional e impacto social. Nesse sentido, a OCDE enfatiza que "medir a inovação é principalmente medir processos", embora também se deva buscar "vincular a inovação a dados de resultados externos de interesse, como o desempenho acadêmico do aluno ou a satisfação com seu ambiente de aprendizagem" (Vincent-Lancrin, 2023, p. 14).

O pesquisador José Dias Sobrinho (2003, p. 40), referência nos estudos sobre avaliação da educação superior, argumenta que:

A avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas.

Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social, e não atrelada às necessidades de momento dos governos e do mercado, a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia. Ainda que não imposta de cima para baixo e de fora, moral e eticamente não há como uma instituição educativa deixar de realizar a avaliação, como resposta à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e social e aumento da conscientização da comunidade acadêmica. Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa (Dias Sobrinho, 2003, p. 40).

Ressalta-se ainda que "a mensuração da inovação na educação é um complemento necessário aos esforços voltados para o desenvolvimento de competências do século XXI, para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, e para o uso da tecnologia no setor educacional" (Vincent-Lancrin, 2023, p. 10). Essa perspectiva amplia o entendimento da mensuração da inovação, conferindo-lhe um papel estratégico no fortalecimento das capacidades educacionais contemporâneas.

Além disso, a avaliação deve ser global (busca de compreensão do conjunto) e contínua. Assim, além de evitar as análises fragmentadas (que muitas vezes dão uma visão distorcida da realidade complexa de uma IES), a avaliação se realiza como um processo permanente de construção da qualidade. O que importa é a compreensão de conjunto da universidade, como passo necessário para a construção e consolidação de sua qualidade, de acordo com os requisitos éticos do desenvolvimento social (Dias Sobrinho, 2003, p. 40).

Recentemente, o relatório propôs um conjunto estruturado de instrumentos para apoiar essa mensuração, incluindo: questionários sobre práticas e atividades inovadoras; módulos de avaliação da cultura institucional de inovação; e instrumentos específicos para mensurar a inovação voltada à promoção da equidade (Vincent-Lancrin, 2023, p. 13-14). A abordagem proposta busca ampliar o olhar sobre a inovação educacional, reconhecendo que "a equidade na educação consiste em dar aos alunos com diferentes desvantagens as oportunidades de ter sucesso na mesma medida que os seus pares mais favorecidos" (Vincent-Lancrin, 2023, p. 99). Incorporar essa perspectiva à mensuração da inovação permite que as instituições educacionais avancem não apenas na melhoria da qualidade, mas também na promoção da equidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 "assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade" e o ODS 10 "reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles".

Nesse cenário, é fundamental distinguir o papel da liderança institucional. Conforme destaca Vincent-Lancrin (2023, p. 21 – grifo nosso), "gestores e líderes devem investir na promoção de uma **cultura pró-inovação**, que crie as condições necessárias para apoiar os colaboradores a inovarem, a liderarem e promoverem inovações impulsionadas pelos próprios funcionários, além de mobilizar os recursos necessários". Tal orientação reforça a necessidade

de um alinhamento estratégico entre a cultura organizacional e as práticas de mensuração da inovação, de modo a favorecer a construção de ecossistemas educacionais dinâmicos e responsivos.

Embora os avanços conceituais e metodológicos apresentados pela OCDE representem um marco importante na construção de uma agenda para a mensuração da inovação educacional, é necessário reconhecer que tal mensuração envolve um campo analítico complexo e multidimensional. No contexto da educação superior, em especial no âmbito da avaliação institucional interna e externa, diferentes dimensões da vida acadêmica e organizacional devem ser consideradas de forma integrada. Como aponta Dias Sobrinho (2003, p. 45):

tanto na avaliação interna quanto na externa, é necessário saber como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, qual está sendo o destino dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, avaliar a integração/desintegração entre teoria e prática, entre o que a universidade produz e as necessidades sociais etc. Mas, não basta levantar as deficiências. Além disso, é importante identificar as possibilidades reais para a superação das deficiências.

Os principais fatores que influenciam a inovação na educação são abordados no questionário de pesquisa de inovação para líderes escolares, são eles:

- Cultura pró-inovação: (a) a capacidade organizacional para inovações; (b) a cultura de trabalho, os incentivos e as normas relacionadas à inovação.
- Conhecimento: (a) a capacidade e as competências de funcionários e estudantes; (b) o investimento em capacitação do corpo técnico e em novas iniciativas; (c) as oportunidades de desenvolvimento de competências; (d) a forma como o conhecimento é distribuído; (e) a colaboração dentro e entre organizações; (f) o que é feito com os novos conhecimentos em cada nível da organização; e (g) as avaliações das inovações.
- Gestão da inovação: (a) como os processos em torno de novas iniciativas são organizados; (b) as regras e planos para estabelecer e gerenciar inovações.
- Recursos e fatores impulsionadores (Van Lieshout; Vincent-Lancrin, 2023, p. 47).

O questionário dirigido aos dirigentes de instituições de ensino, conforme descrito no documento (OCDE, 2023, p. 47-50), abordam diferentes aspectos relacionados ao contexto, às práticas, aos tipos de inovação e às condições institucionais segundo Van Lieshout e Vincent-Lancrin (2023, p. 47 – 50 – tradução nossa):

- a) Reorganização e reformas educativas: investiga se reformas recentes afetaram a instituição de ensino em diferentes níveis administrativos e áreas operacionais. Avalia também o grau de autonomia institucional para inovar, o que ajuda a interpretar o contexto da inovação.
- b) Tipos de inovação: identifica quais áreas da instituição de ensino foram impactadas por inovações, sua origem (interna ou externa), e o uso de tecnologia

digital. Permite compreender a diversidade e intensidade das inovações implementadas.

- c) Impulsionadores da inovação: Explora os fatores que motivam a inovação nas instituições de ensino, sejam regulatórios, contextuais ou comunitários, além dos objetivos estratégicos e da existência de visão institucional clara para inovar.
- d) Fontes de conhecimento e informação: coleta dados sobre a importância de diferentes fontes externas de informação (governamentais, privadas e comunitárias) utilizadas pela instituição de ensino no desenvolvimento de inovações.
- e) Processos de inovação: analisa os mecanismos institucionais que viabilizam a inovação, como incentivos, avaliação, apoio da gestão, recursos disponíveis, obstáculos enfrentados e impacto nas questões de equidade.
- f) Inovação mais importante: descreve uma inovação específica considerada mais significativa pela instituição de ensino, detalhando seu conteúdo, fontes de inspiração, grau de implementação, metas, parcerias e impactos percebidos.
- g) Informações gerais: recolhe dados contextuais da instituição de ensino (tipo, localização, perfil estudantil) e do respondente (função e tempo de experiência), permitindo comparações entre perfis institucionais e profissionais.

Para operacionalizar a mensuração da inovação no âmbito institucional, o relatório apresenta um questionário estruturado em sete seções principais, cada uma voltada a aspectos específicos da inovação educacional. Essas seções oferecem uma visão abrangente do instrumento, possibilitando uma análise detalhada do ambiente de inovação, incluindo sua gestão, cultura organizacional, formas de colaboração, contexto externo e dados institucionais. Tal estrutura é fundamental para a compreensão do cenário de inovação nas instituições educacionais e para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais mais eficazes.

Nesse contexto, compreender as particularidades da mensuração da inovação na educação superior torna-se um passo fundamental para analisar de forma mais aprofundada sua aplicabilidade em contextos acadêmicos específicos. Dentre os diversos segmentos que compõem o ensino superior brasileiro, os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia emergem como campo fértil para a investigação das práticas inovadoras, seja por sua vinculação direta com as dinâmicas do setor produtivo e do mundo do trabalho, seja pela crescente demanda por metodologias ativas, currículos flexíveis e soluções educacionais alinhadas aos desafios contemporâneos. A seção seguinte dedica-se, portanto, à análise desse segmento, considerando sua trajetória, marcos regulatórios e especificidades formativas, como forma de

contextualizar as discussões sobre inovação no âmbito da avaliação externa e da gestão acadêmica.

3 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA

3.1 Cursos Superiores de Tecnologia

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), no Brasil, compõem uma parte significativamente importante do sistema de ensino superior, oferecendo formação tecnológica e especializada em diversas áreas do conhecimento. Esses cursos surgiram em resposta à demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados em um curto prazo, configurando-se como alternativa de uma formação mais dirigida e prática em comparação aos cursos de bacharelado e licenciatura.

Com uma duração mais curta e um foco prático, os CSTs oferecem qualificação técnica de nível superior alinhada às demandas específicas do setor produtivo e às exigências do mercado de trabalho, consolidando-se como uma alternativa ágil e eficaz de profissionalização no contexto da educação superior brasileira.

A criação e regulamentação dos CSTs no Brasil estão diretamente ligadas ao desenvolvimento histórico da educação superior e ao fortalecimento do arcabouço legal que orienta essa graduação. O principal marco regulatório é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes gerais para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação superior, e reconhece oficialmente os cursos de tecnologia como uma graduação, conforme o § 3º. do art. 39.

Art. 39 - 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. [...]

§ 3º. Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, cap. III, art. 39, § 3º.).

Complementando esse arcabouço, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer CNE/CES n.º 436/2001, importantes orientações sobre a formação de tecnólogos, destacando sua relevância para o crescimento tecnológico e econômico nacional. O parecer assegura conforme o art. 3º. os seguintes incisos:

- VI - oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior;
- VII - oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VIII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; [...] (Brasil, 2001, p. 4).

Posteriormente, o Parecer CNE/CP n.º 29/2002 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, defendendo maior flexibilidade curricular e uma estreita relação com o setor produtivo. Essas diretrizes foram oficialmente instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 3/2002², que estabeleceu parâmetros para a implementação e desenvolvimento dos cursos tecnológicos em todo o território nacional.

A organização e a padronização da oferta dos CSTs são realizadas por meio do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), cuja primeira versão foi publicada em 2006, reunindo 98 denominações de cursos. O catálogo classifica os cursos de tecnologia em eixos tecnológicos e áreas específicas, que vão das engenharias à saúde, passando pela gestão empresarial, turismo e gastronomia, e estabelece um referencial claro para instituições de ensino, estudantes e o mercado. Constitui, assim, um importante instrumento de alinhamento entre a educação tecnológica e o setor produtivo, com o objetivo de assegurar sua consonância com as transformações do mundo do trabalho e com os avanços científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea.

Em 2008, a base legal que sustenta os CSTs foi ampliada com a promulgação da Lei n.º 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional tecnológica como uma modalidade de curso. Ainda no mesmo ano, a Lei n.º 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, contribuindo de maneira decisiva para a consolidação e a expansão dessa modalidade de graduação no país.

O CNCST passou por atualizações em 2010 (2ª. edição) e 2016 (3ª. edição), sendo a versão mais recente (4ª. edição³) foi aprovada pela Portaria MEC n.º 514, de 4 de junho de 2024. Nesse documento estão definidos elementos essenciais para a concepção dos cursos, tais como: o perfil profissional de conclusão, suas habilidades e competências, a classificação Cine Brasil⁴, as ocupações correspondentes da CBO⁵, a carga horária mínima, os itinerários formativos, o campo de atuação e a infraestrutura mínima de funcionamento exigida.

² Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2021, de 5 de janeiro de 2021.

³ A versão digital do CNCST está disponibilizada no endereço eletrônico <<https://cncst.mec.gov.br/>>.

⁴ A Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica do Brasil (Cine Brasil) é baseada na *International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training* (ISCED-F) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e está disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cine-brasil>> (INEP, 2025).

⁵ Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/cbo> (Ministério [...], 2025).

Nos anos seguintes, as diretrizes para a educação profissional foram consolidadas na Resolução CNE/CP n.º 1/2021, de 5 de janeiro de 2021, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Entre seus princípios, encontram-se o da indissociabilidade entre saberes e fazeres, a valorização de metodologias ativas e a promoção da inovação, como mencionado no art. 3º, nos incisos:

- VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; [...]
- XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa (Brasil, 2021, p. 2).

Complementando essa perspectiva, o art. 28, inciso II, estabelece que a Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação deve "incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho" (Brasil, 2021, p. 11). Tais orientações afirmam a relevância da inovação como um princípio fundamental da formação tecnológica e sua indissociável relação com as demandas contemporâneas da sociedade e do mercado profissional.

Embora essas diretrizes representem um avanço importante para a qualificação da formação tecnológica superior e para a valorização da inovação, certos desafios ainda persistem. Entre eles, destacam-se a necessidade de reconhecimento pleno do tecnólogo no mercado de trabalho, a equiparação de seus diplomas em concursos públicos e a superação de concepções equivocadas que continuam atribuindo a essa graduação um *status* inferior em relação às demais modalidades do ensino superior.

Na sequência do desenvolvimento normativo, a Lei n.º 14.645/2023, de 2 de agosto de 2023, alterou a LDB para “dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional” (Brasil, 2023, p. 1). Essa alteração buscou promover maior integração entre a educação básica e a formação técnica de nível médio e superior tecnológica, reforçando a inserção socioprodutiva dos estudantes e ampliando a articulação com itinerários formativos de aprendizagem.

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.603, de 28 de agosto de 2025 (Anexo A), regulamentou a Lei n.º 14.645/2023, instituindo a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT). Esse marco normativo reforça a inovação como um dos princípios básicos da educação profissional e tecnológica, destacando no art. 1º. e § 2º. que:

Por meio da PNEPT busca-se estabelecer a conexão entre a educação, a inclusão social e a inserção socioprodutiva, observadas as necessidades de desenvolvimento sustentável e socioeconômico do País e o estímulo à inovação, com integração entre os diferentes sistemas de ensino (Brasil, 2025, cap. I, art. 1º., § 2º.).

Entre os princípios definidos no decreto o art. 2º., inciso I reforça que um dos fundamentos da política é a “indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a **inovação** no âmbito da educação profissional e tecnológica.” (Brasil, 2025, cap. I, art. 2º., inc. I - grifo nosso).

Tal dispositivo evidencia que a inovação não deve ser compreendida como um elemento acessório, mas sim como parte constitutiva do processo formativo, em articulação com ciência, tecnologia e desenvolvimento sustentável. A valorização da inovação também se manifesta nas diretrizes estabelecidas no art. 3º., em que se destacam os incisos:

IV – o incentivo às práticas educacionais que promovam o desenvolvimento sustentável, a economia circular, a economia verde, a economia criativa, a economia do cuidado, entre outras **abordagens inovadoras**, e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;

VII – o incentivo à **inovação**, à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2025, cap. I, art. 3º., inc. IV e VII - grifo nosso).

No que se refere aos objetivos, o decreto supracitado explicita que a PNEPT deve ir além da simples oferta de qualificação técnica, assumindo um papel ativo na promoção de transformações sociais, culturais e produtivas. Os objetivos delineados reforçam que a formação tecnológica não pode restringir-se à preparação de mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado, mas deve também favorecer a construção de sujeitos críticos, inovadores e socialmente comprometidos. Nesse sentido, o decreto estabelece no art. 4º., incisos VII e VIII ações relevantes como:

VII – desenvolver saberes e fazeres capazes de promover impacto e transformação social;

VIII – fomentar ações de extensão, de pesquisa, de **inovação**, de produção cultural e de práticas desportivas no âmbito da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2025, cap. I, art. 4º., inc. VII e VIII - grifo nosso).

Dessa forma, a inovação é concebida como vetor de mudança social, associada ao fortalecimento da cidadania e à inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Quanto às estratégias, o decreto ainda evidencia que a consolidação da PNEPT depende de mecanismos concretos de implementação capazes de aproximar a formação às exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, as estratégias estabelecidas não apenas operacionalizam os princípios e objetivos definidos anteriormente, mas preconiza a atualização permanente do processo educativo. A centralidade da inovação torna-se ainda mais clara

quando o texto legal prevê o desenvolvimento de recursos pedagógicos e metodologias que dialoguem com o avanço científico e tecnológico, garantindo que a educação profissional permaneça dinâmica, inclusiva e socialmente relevante. Assim, o decreto estabelece no art. 14, inciso XIII:

XIII – estímulo à produção e à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, sobretudo no âmbito da **educação digital**, com fomento à **inovação** de processos e metodologias de ensino-aprendizagem alinhadas às constantes transformações tecnológicas do mundo contemporâneo (Brasil, 2025, cap. III, art. 14, inc. XIII - grifo nosso).

Nesse ponto, a inovação aparece como condição essencial para que a educação acompanhe as mudanças tecnológicas e sociais de conhecimentos e práticas inovadoras.

Em relação à avaliação, o decreto institui o SINAEP, determinando no art. 19, parágrafo único que a “avaliação poderá contemplar, além das competências técnicas, outras competências relevantes para o mundo do trabalho.” (Brasil, 2025, cap. V, art. 19). Tal previsão incorpora a criatividade, a inovação e a capacidade de adaptação como dimensões avaliativas essenciais, reconhecendo que o desenvolvimento profissional contemporâneo não se restringe às competências técnicas. Ademais, o art. 23 estabelece que a “PNEPT será avaliada periodicamente, em ciclos de até quatro anos, mediante critérios e indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação.” (Brasil, 2025, cap. VII, art. 23).

Isso posto, observa-se que o Decreto n.º 12.603/2025 consolida a inovação como princípio, diretriz, objetivo, estratégia e critério de avaliação da educação profissional e tecnológica, reafirmando sua importância na formação contemporânea e seu papel decisivo na articulação entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e desenvolvimento sustentável.

Assim, a trajetória normativa dos Cursos Superiores de Tecnologia revela um processo de evolução progressiva e contínua, que vai desde a sua inclusão formal na LDB, em 1996, até a instituição da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), em 2025. Esse percurso é marcado por normativas intermediárias relevantes, como a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e a valorização da inovação nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2021. O conjunto desses avanços reafirma que a inovação é critério diferencial de qualidade para a educação tecnológica no Brasil, situando-a como elemento estruturante tanto do processo formativo quanto das políticas públicas de avaliação e regulação.

Nota-se desde então que o marco regulatório dos cursos superiores de tecnologia exprime um esforço contínuo do Estado brasileiro no sentido de alcançar o idealizado desenvolvimento econômico e tecnológico. Ao estabelecer normas claras e diretrizes

atualizadas, o país busca dar respaldo a qualidade criteriosa dos cursos e sua relevância frente às exigências socioeconômicas contemporâneas.

O avanço dos CSTs no Brasil também reflete as políticas públicas voltadas à expansão e diversificação da educação superior. A criação de novas instituições federais de educação tecnológica contribuiu significativamente para o crescimento dessa graduação. Atualmente, os CSTs representam uma parcela expressiva das matrículas no ensino superior brasileiro “no período de 2013 a 2023, o grau tecnológico registrou o maior crescimento em termos percentuais: 182,3% (Brasil, 2024, p. 16)⁶, atendendo a uma demanda crescente por formação ágil e de qualidade, com ênfase na empregabilidade.

Os CSTs contribuem para a democratização do acesso à educação superior, oferecendo oportunidades para estudantes que buscam inserção rápida no mercado de trabalho. A evolução dessa graduação tem acompanhado as mudanças na sociedade e na economia, consolidando-se como uma opção viável para aqueles que almejam uma formação orientada para o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais.

3.2 Os cursos de Gastronomia no Brasil

A história dos Cursos Superiores de Gastronomia no Brasil reflete as transformações culturais, econômicas e educacionais que moldaram o cenário brasileiro ao longo das últimas décadas, evidenciando o papel central da gastronomia não apenas como um campo de expressão cultural e profissional, mas também como uma área do conhecimento tecnológico.

A inserção formal da gastronomia no ensino superior brasileiro é um fenômeno relativamente recente. Até o início da década de noventa a formação em gastronomia no Brasil era predominantemente prática, realizada em ambientes de trabalho, como restaurantes e hotéis, ou através de cursos técnicos e profissionalizantes de curta duração. A valorização crescente da gastronomia como expressão cultural e econômica, aliada à profissionalização do setor, impulsionou a demanda por uma formação mais completa e acadêmica, que combinasse a prática culinária com conhecimentos teóricos em áreas correlatas como gestão, nutrição, cultura, turismo e hospitalidade.

Os cursos de gastronomia foram implantados somente no final da década de 1990, embora no SENAC em Águas de São Pedro-SP, em 1994, existisse o Curso de Cozinheiro Chef voltado para uma clientela com formação acadêmica. [...] Assim, em 1999, surgiram os primeiros cursos superiores no Brasil. Primeiro, o curso de Turismo

⁶ Entre 2022 e 2023, houve um aumento no número de ingressantes no grau tecnológico (6,4%), superando a variação positiva verificada na licenciatura (4,8%) e no bacharelado (4,0%). (Brasil, 2024).

(bacharelado) com habilitação em Gastronomia, da Universidade do Sul de Santa Catarina, em Florianópolis-SC, posteriormente, o curso Superior de Formação Específica em Gastronomia, da Universidade de Anhembi Morumbi-SP e, no mesmo ano, o curso de Gastronomia, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Balneário Camboriú-SC (Cabral; Anjos; Hostins, 2017, p. 11).

Nesse contexto de institucionalização, é pertinente destacar os cursos pioneiros que marcaram a inserção da Gastronomia no ensino superior brasileiro. Esses cursos, criados entre 1998 e 2001, representam o início da consolidação da área como campo acadêmico e revelam a diversidade institucional desse movimento inicial. A Tabela 1 apresenta os dez cursos mais antigos de Gastronomia registrados no Sistema e-MEC, com informações sobre instituição de ensino, modalidade, categoria administrativa e respectivas datas de criação.

A partir dos anos 2000, os Cursos Superiores de Gastronomia se proliferaram pelo Brasil, acompanhando o crescimento do setor gastronômico e a internacionalização da culinária brasileira. Além da formação técnica em cozinhas, esses cursos passaram a abranger temas como história da alimentação, sustentabilidade, segurança alimentar, empreendedorismo e gestão de negócios gastronômicos, refletindo a complexidade e a interdisciplinaridade que o campo exige.

Os cursos foram se diversificando e especializando, adaptando-se às necessidades de um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Instituições de ensino superior começaram a oferecer especializações, pós-graduações e até um programa de mestrado na área⁷, formando profissionais aptos a atuar em diferentes segmentos, desde a alta gastronomia até a gestão de grandes empreendimentos e consultorias.

Essa evolução histórica também se alinha com a crescente valorização da culinária brasileira no cenário internacional. A redescoberta e valorização de ingredientes nativos, técnicas tradicionais e a inovação culinária contribuíram para posicionar o Brasil no *ranking* gastronômico mundial. Nesse contexto, os cursos superiores de gastronomia têm sido fundamentais para formar profissionais capazes de representar e inovar a gastronomia brasileira dentro e fora do país.

Os Cursos Superiores de Gastronomia no Brasil passaram de uma formação incipiente e restrita a um campo acadêmico essencial para a profissionalização do setor ainda almejada pelos profissionais formados na área que têm desempenhado um papel crucial na preservação e inovação da cultura alimentar brasileira, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento econômico e cultural do país. A história desses cursos reflete a evolução de

⁷ O primeiro Programa de Pós-graduação em Gastronomia (PPGG), *stricto sensu*, no Brasil, nível mestrado foi oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Teve sua aula inaugural no dia 28 de setembro de 2021 (UFC, 2021).

uma área que, ao combinar técnica, arte e ciência, continua a moldar a identidade gastronômica do Brasil no cenário global.

Tabela 1 – Dez cursos superiores de Gastronomia pioneiros no Brasil de acordo com o ato de criação registrado no sistema e-MEC

Instituição de Ensino Superior	UF	Curso	Modalidade	Categoria Administrativa	Data do Ato de Criação
Universidade Anhembi Morumbi	SP	Gastronomia	Presencial	Privada com fins lucrativos	29/10/1998
Universidade do Vale do Itajaí	SC	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	08/12/1998
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	SP	Gestão Executiva em Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	09/08/1999
Centro Universitário SENAC	SP	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	05/05/2000
Centro Universitário Universo Belo Horizonte	MG	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001
Centro Universitário Universo Juiz de Fora	MG	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001
Universidade Salgado de Oliveira	RJ	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001
Centro Universitário Universo Salvador	BA	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001
Centro Universitário Universo Goiânia	GO	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001
Universidade Salgado de Oliveira	PE	Gastronomia	Presencial	Privada sem fins lucrativos	03/05/2001

UF – Unidade Federativa

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Atualmente, a formação em Gastronomia está indicada no CNCST no eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, o qual “Distingue-se por tecnologias e ações destinadas ao

planejamento, organização, supervisão, operação e avaliação do atendimento e do acolhimento em atividades de turismo, hospedagem, gastronomia, eventos e lazer” (Brasil, 2024). Tal enquadramento normativo posiciona a Gastronomia no campo dos serviços e da hospitalidade, enfatizando competências relacionadas à organização, à gestão e à operação de processos. Nesse eixo, o curso de Tecnologia em Gastronomia é apresentado com carga horária mínima de 1.600 horas e com um perfil profissional que envolve habilidades relacionadas à capacidade de conceber, planejar, gerenciar e operacionalizar produções culinárias e harmonizações ao longo das diferentes fases dos serviços de alimentos e bebidas, com base na ciência dos alimentos, nas técnicas culinárias nacionais e internacionais e no atendimento aos protocolos e à legislação de segurança dos alimentos e de gestão de resíduos.

Esse perfil pressupõe, ainda, competências voltadas ao planejamento do uso de equipamentos, utensílios e matérias-primas, à definição de protocolos de biossegurança, bem como à análise de custos e à logística dos processos produtivos. A atuação profissional requer, adicionalmente, conhecimentos em gestão de equipes e de crises, senso estético e criatividade, articulados à aplicação de saberes técnicos, científicos e culturais no desenvolvimento de serviços gastronômicos. Destaca-se, nesse contexto, a incorporação da sustentabilidade e da inovação como princípios orientadores da prática profissional, tanto na elaboração de produtos e serviços quanto na escolha de fornecedores e ingredientes, reforçando uma formação alinhada às demandas contemporâneas do setor (Brasil, 2024).

Entre os requisitos mínimos de infraestrutura para o funcionamento dos CSTs em Gastronomia, destacam-se a biblioteca com acervo atualizado e especializado, o laboratório de informática com programas compatíveis com as demandas da formação, além de ambientes técnicos específicos, como cozinhas fria e quente e laboratórios de bebidas, panificação e confeitaria, os quais viabilizam vivências formativas coerentes com o exercício profissional (Brasil, 2024).

Quanto ao itinerário formativo dos CSTs em Gastronomia:

A Resolução CNE/CP n.º 01/2021 prevê certificações intermediárias a critério das instituições de ensino, a partir da conclusão de etapas com terminalidade dentro do curso, as quais tenham relação com uma ocupação no mundo do trabalho. Para tanto, é preciso observar a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). [...] A conclusão dos cursos superiores de tecnologia confere o direito de prosseguimento de estudos em nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, profissionais ou acadêmicos (Brasil, 2024).

Diante dessa prerrogativa da formação tecnológica, torna-se relevante compreender como os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia se configuram concretamente no

cenário nacional, considerando sua distribuição, expansão, características institucionais e os diferentes contextos de oferta ao longo do tempo.

3.2.1 Cenário dos Cursos Superiores de Gastronomia no Brasil até o ano de 2025

Os cursos superiores de Gastronomia no Brasil apresentaram uma expansão significativa nos últimos dez anos, refletindo o crescente interesse pela profissionalização na área de Gastronomia. Esse cenário foi mapeado por meio de um levantamento realizado no Sistema e-MEC, plataforma oficial do Ministério da Educação responsável pelo cadastro e acompanhamento dos cursos superiores no país. A análise dos dados disponíveis no e-MEC permitiu identificar os graus ofertados, cursos sequenciais, tecnológicos e bacharelados; as modalidades, presencial e EaD; e o perfil das instituições que as oferecem, sejam elas públicas ou privadas. Esse panorama detalhado fornece subsídios para compreender a evolução e a consolidação do ensino superior em Gastronomia no Brasil.

A Tabela 2 evidencia que a oferta de cursos de Gastronomia no Brasil está fortemente concentrada no setor privado, que responde por mais de 94% das IES com cursos nessa área. Dentro desse segmento, destacam-se as instituições privadas com fins lucrativos (55,02%), seguidas pelas sem-fins lucrativos (39,00%). A participação das instituições públicas mostra-se reduzida, restrita a 4,44% no âmbito federal, 1,16% no estadual e 0,19% no municipal. Verifica-se ainda a presença de uma instituição classificada como “Especial” (0,19%), modalidade que corresponde a uma IES pública não gratuita. Esse panorama confirma uma tendência já observada no ensino superior brasileiro em geral: a prevalência do setor privado como principal responsável pela expansão da educação superior. No caso da Gastronomia, tal configuração pode influenciar não apenas a amplitude da oferta, mas também a forma como os cursos se estrutura em termos de financiamento, políticas acadêmicas e compromisso social.

Com relação ao grau de formação oferecido pelas IES, verifica-se que a maioria dos cursos de Gastronomia é de grau Tecnológico, representando 93,24% do total. Os bacharelados correspondem a apenas 4,83% da oferta, enquanto os cursos sequenciais⁸ compõem a menor parcela, com 1,93%. Esses resultados confirmam a predominância da modalidade tecnológica na área de Gastronomia, em consonância com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de refletirem a busca por formações de curta duração, voltadas à prática

⁸ Os cursos sequenciais por campos de saber são um conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, caracterizados no inciso I do art. 44 da Lei 9.394/96 (LDB), são regulamentados nos termos da Resolução CES n.º 1, de 27 de janeiro de 1999.

profissional e à inserção no mercado de trabalho, em sintonia com a lógica de flexibilidade e empregabilidade que caracteriza a educação tecnológica no Brasil (Tabela 3).

Tabela 2 – Categorias administrativas das IES que ofertam cursos superiores de Gastronomia

Categorias administrativas das IES	F.A.	F.R.
Privada com fins lucrativos	285	55,02
Privada sem fins lucrativos	202	39,00
Pública Federal	23	4,44
Pública Estadual	6	1,16
Pública Municipal	1	0,19
Especial (IES pública não gratuita)	1	0,19
Total	8	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Tabela 3 – Graus de formação dos cursos superiores de Gastronomia

Grau	F.A.	F.R.
Tecnológico	483	93,24
Bacharelado	25	4,83
Sequencial	10	1,93
Total	518	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A Tabela 4 apresenta a distribuição dos cursos de Gastronomia de acordo com a modalidade de ensino. Os dados indicam que a maioria dos cursos é oferecida na modalidade presencial, representando 76,64% do total. A modalidade a distância (EaD) corresponde a 22,78%, enquanto os cursos semipresenciais representam 0,58% da oferta. Esses resultados mostram que, apesar da expansão do ensino a distância, a formação em Gastronomia no Brasil permanece majoritariamente presencial, o que está relacionado à natureza prática e técnica que caracteriza essa área de conhecimento.

A distribuição dos cursos de Gastronomia de acordo com a sua situação atual, no ano de 2025, apresentada na Tabela 5, indica que a maioria dos cursos está em atividade, correspondendo a 63,71% do total. Uma parcela de 27,99% encontra-se extinta, enquanto 8,30% estão em processo de extinção. Esses números revelam que 36,29% dos cursos que foram

abertos não se mantiveram ativos, evidenciando uma taxa significativa de descontinuidade na oferta dessa formação.

Tabela 4 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia

Modalidade	F.A.	F.R.
Presencial	397	76,64
A distância (EAD)	118	22,78
Semipresencial	3	0,58
Total	518	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Tabela 5 – Situações atuais dos cursos superiores de Gastronomia (2025)

Situação	F.A.	F.R.
Em atividade	330	63,71
Extinto	145	27,99
Em extinção	43	8,30
Total	518	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A Tabela 6 apresenta a distribuição dos cursos em atividade das IES que oferecem Gastronomia, classificadas por suas categorias administrativas. Os dados mostram que a maior parte dessas instituições é privada com fins lucrativos, representando 48,18% do total. As IES privadas sem fins lucrativos correspondem a 43,64%, enquanto as instituições públicas são minoria, sendo 6,06% federais e 1,82% estaduais. Registra-se ainda uma instituição classificada como especial (0,30%), correspondente a uma IES pública não gratuita. Esses números indicam que, mesmo entre os cursos de Gastronomia em atividade, o setor privado predomina, sobretudo nas instituições com fins lucrativos, embora as sem fins lucrativos também apresentem participação expressiva.

A distribuição dos cursos de Gastronomia em atividade, de acordo com o grau de formação oferecido pelas IES, revela que a ampla maioria corresponde ao grau Tecnológico, representando 95,15% do total. O Bacharelado responde por apenas 4,85%, enquanto não há registros de cursos Sequenciais em atividade (Tabela 7). Esses resultados reforçam a predominância da modalidade tecnológica na formação em Gastronomia no Brasil, evidenciando a preferência das IES por esse tipo de curso, que se caracteriza pela curta duração

e pela orientação prática voltada à rápida inserção no mercado de trabalho. Já o número reduzido de bacharelados indica menor ênfase em formações de longa duração e com maior vocação para atividades de pesquisa acadêmica na área.

Tabela 6 – Categorias administrativas das IES com cursos superiores de Gastronomia em atividade

Categorias administrativas das IES	F.A.	F.R.
Privada com fins lucrativos	159	48,18
Privada sem fins lucrativos	144	43,64
Pública Federal	20	6,06
Pública Estadual	6	1,82
Especial (IES Pública não gratuita)	1	0,30
Total	330	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Tabela 7 – Graus de formação dos cursos superiores de Gastronomia em atividade

Grau	F.A.	F.R.
Tecnológico	314	95,15
Bacharelado	16	4,85
Total	330	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A Tabela 8 apresenta a distribuição dos cursos de Gastronomia em atividade, classificados por modalidade. Os dados mostram que a maioria é oferecida na modalidade presencial, representando 70,91% do total, enquanto 28,18% são ofertados na modalidade a distância (EaD) e 0,91% em formato semipresencial. Esses números indicam que, embora haja uma presença significativa de cursos de Gastronomia a distância, a preferência ainda recai sobre o ensino presencial. Essa predominância está relacionada à natureza prática e técnica do curso, que demanda ambientes laboratoriais, recursos tecnológicos específicos e análises sensoriais diretamente vinculadas à produção do acadêmico.

O Gráfico 1 apresenta a análise da distribuição dos cursos de Gastronomia por intervalo trienal e revela uma trajetória de expansão significativa a partir da década de 2000 a 2010, com destaque para o período de 2016 a 2018, quando foram criados 129 cursos, representando o ápice da série histórica. Esse crescimento reflete tanto a consolidação da Gastronomia como

área de formação tecnológica quanto a intensificação do interesse do mercado e das instituições de ensino superior na profissionalização desse campo.

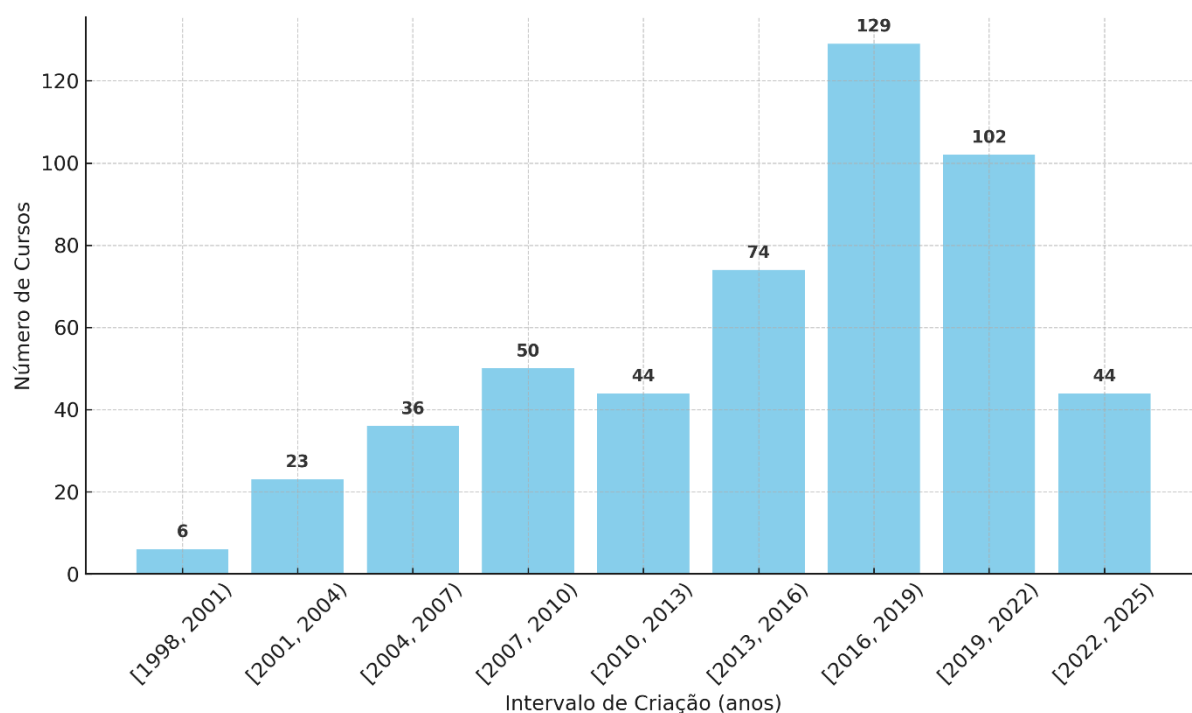
Tabela 8 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia em atividade

Modalidade	F.A.	F.R.
Presencial	234	70,91
A distância	93	28,18
Semipresencial	3	0,91
Total	330	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por intervalo trienal da data de criação



Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025). Obs.: 10 cursos não possuem registro de datas do ato de criação ou de início de funcionamento no Sistema e-MEC.

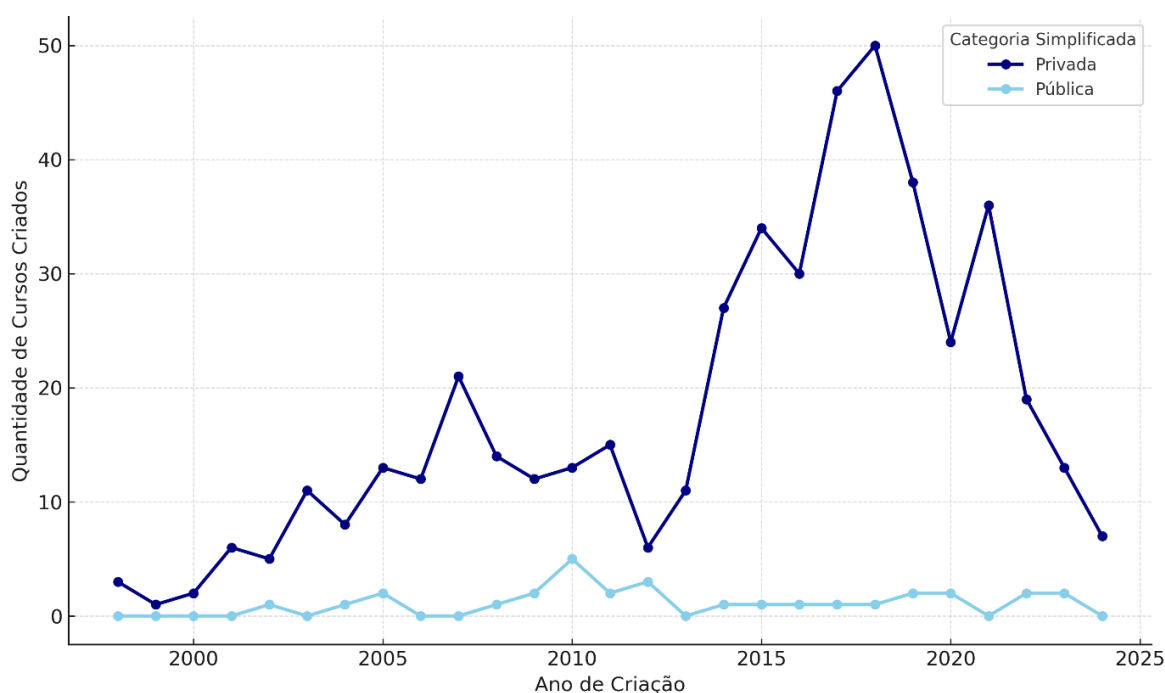
No triênio subsequente (2019–2021), observa-se ainda um número expressivo de cursos criados (102), apesar das restrições impostas nesse período pela pandemia de COVID-19, sobretudo nos anos de 2020 e 2021. Tal cenário indica que a crise sanitária, embora tenha afetado profundamente as práticas presenciais e a sustentabilidade econômica de diversas instituições, não impediu totalmente a expansão da oferta. É possível supor que parte desses processos de autorização já estivesse em trâmite antes do período pandêmico e que,

paralelamente, a crescente adesão às modalidades híbridas e a distância tenha favorecido a manutenção de iniciativas institucionais de criação de cursos.

Contudo, a partir de 2022 nota-se uma inflexão mais clara, com a abertura de apenas 44 novos cursos entre 2022 e 2025. Essa retração pode ser interpretada como reflexo tardio dos impactos econômicos, administrativos e pedagógicos da pandemia, somados a eventuais ajustes regulatórios e à reavaliação institucional quanto à viabilidade da manutenção e da expansão da oferta em Gastronomia. Cabe ressaltar que, embora a análise abranja 518 cursos identificados na base de dados do Sistema e-MEC, dez deles não possuem registro de datas, impossibilitando sua alocação cronológica precisa. Essa lacuna documental, entretanto, não compromete a identificação da tendência geral, que evidencia a combinação de fases de crescimento acelerado, resiliência durante a crise sanitária e retração no período imediatamente posterior.

O Gráfico 2 apresenta a evolução temporal da criação de cursos, segmentada por tipo de instituição de ensino superior (pública e privada), evidenciando diferenças marcantes nas estratégias de expansão entre esses dois setores. Os dados revelam uma predominância das instituições privadas na criação de novos cursos ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 2000.

Gráfico 2 – Evolução do ato de criação dos cursos superiores de Gastronomia por categoria administrativa da instituição



Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Este crescimento está associado, em grande medida, à ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionada por políticas públicas e processos regulatórios de autorização de cursos. Observa-se, nas instituições privadas, uma variação significativa na quantidade de cursos criados por ano, com picos evidentes em determinados períodos. Esses picos refletem a capacidade de resposta mais ágil dessas instituições às demandas de mercado e às oportunidades regulatórias, frequentemente orientadas por estratégias de expansão e diversificação de portfólio de seus cursos. Em contraste, as instituições públicas apresentam uma trajetória mais estável e com menor variação anual, característica condizente com os processos mais rigorosos e demorados de planejamento, financiamento e implementação de novos cursos nesse setor.

Nos anos mais recentes, identifica-se uma tendência de estabilização ou declínio no número de cursos criados, tanto no setor público quanto no privado. Tal comportamento pode estar relacionado à consolidação de cursos já existentes, à crescente exigência de qualidade nas avaliações institucionais e de cursos, à contenção orçamentária no setor público e à possível saturação de determinadas áreas formativas no setor privado.

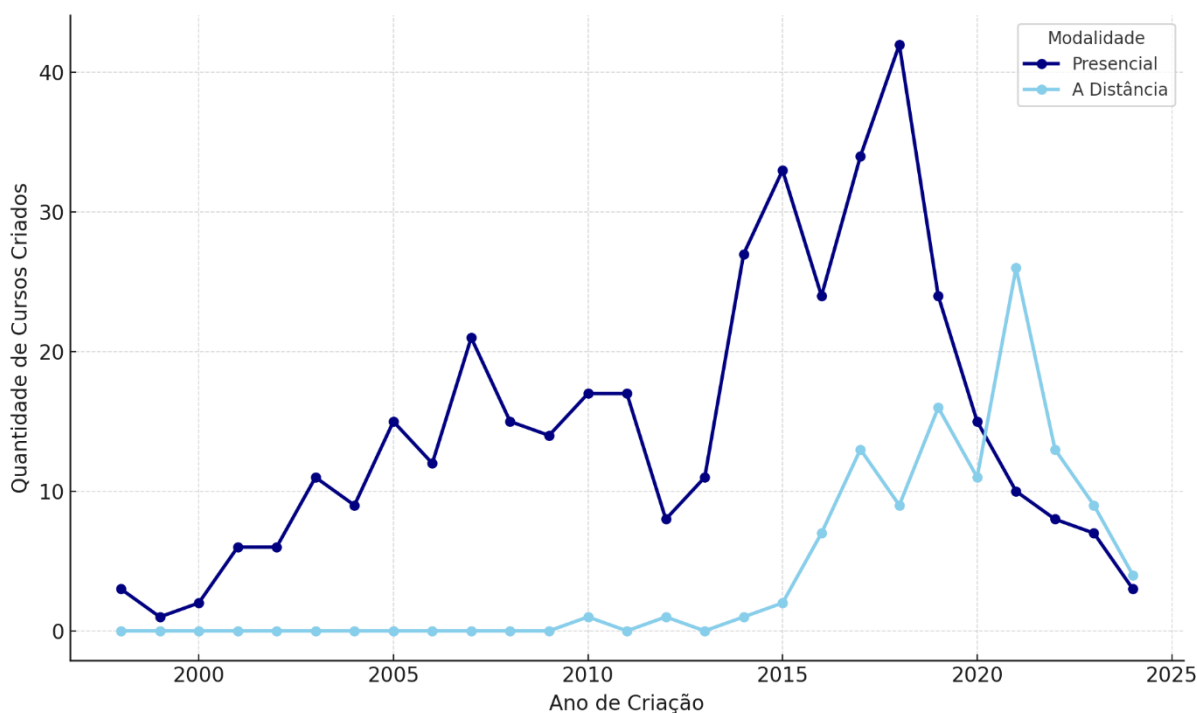
De modo geral, a análise evidencia que, embora o setor privado tenha liderado quantitativamente a expansão da oferta de cursos no ensino superior brasileiro, as instituições públicas mantêm papel fundamental na garantia da qualidade da formação acadêmica, na oferta de cursos em áreas estratégicas e na presença em regiões menos atendidas. Essas constatações reforçam a importância de políticas educacionais que equilibrem expansão e qualidade, garantindo acesso com equidade e sustentabilidade na oferta de cursos de graduação.

A evolução da criação de cursos superiores, quando analisada sob a perspectiva da modalidade de oferta (presencial e a distância), revela transformações significativas na dinâmica de expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas. O Gráfico 3 evidencia, de início, a predominância da modalidade presencial, o que reflete a tradição histórica e a estrutura consolidada desse modelo no país. A partir dos anos 2000, contudo, observa-se a inserção gradual do Ensino a Distância (EaD), cuja expansão está associada tanto aos avanços tecnológicos quanto à regulamentação específica promovida pelo Ministério da Educação (MEC). Soma-se a isso a crescente demanda por flexibilidade por parte dos estudantes, em especial aqueles que residem em regiões afastadas dos grandes centros urbanos ou que necessitam conciliar trabalho e estudo.

Nesse cenário, é possível identificar momentos de maior crescimento do EaD, frequentemente relacionados a incentivos regulatórios e a investimentos institucionais, sobretudo no setor privado, que lidera a oferta nessa modalidade. Por outro lado, a criação de cursos presenciais apresenta trajetória mais constante, ainda que em ritmo de desaceleração nos

últimos anos. Esse comportamento pode ser interpretado como resultado da consolidação da oferta existente, da saturação em determinadas áreas formativas e do avanço de modelos híbridos ou totalmente a distância.

Gráfico 3 – Evolução temporal do ano de criação dos cursos superiores de Gastronomia por modalidades



Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Essa reconfiguração da oferta educacional impõe novos desafios ao sistema de ensino superior, especialmente no que se refere à garantia da qualidade da formação a distância, à supervisão dos polos de apoio presencial e à adequação dos currículos às especificidades desse formato, aspecto particularmente sensível em cursos de forte componente prático, como a Gastronomia. Assim, a expansão do EaD deve ser compreendida não apenas como resposta às demandas do mercado e à lógica da acessibilidade, mas também como parte de um processo mais amplo de transformação da educação superior, que exige novas estratégias de avaliação, regulação e políticas públicas capazes de assegurar a equidade e a qualidade em todas as modalidades.

A Tabela 9 apresenta a distribuição dos cursos de Gastronomia em atividade com base no conceito de curso atribuído quando do ato de reconhecimento. Observa-se que uma parcela expressiva (37,88%) não possui conceito, o que corresponde a cursos que ainda não passaram pela avaliação *in loco* conduzida por comissão externa do INEP/MEC. Entre os cursos

avaliados, a maioria (38,79%) obteve conceito 4, enquanto 15,15% alcançaram a nota máxima (conceito 5). Apenas 8,18% receberam conceito 3. Esses dados indicam que, embora uma quantidade relevante de cursos apresente desempenho positivo (conceitos 4 e 5), permanece significativa a proporção de cursos sem avaliação concluída, possivelmente em razão de sua criação recente ou da etapa represada do processo avaliativo em que se encontram.

Tabela 9 – Conceitos dos cursos superiores de Gastronomia em atividade

Conceito de curso	F.A.	F.R.
Nota 5	50	15,15
Nota 4	128	38,79
Nota 3	27	8,18
Sem conceito	125	37,88
Total	330	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Considerando as unidades federativas, verifica-se que o estado de São Paulo ocupa posição de destaque absoluto, reunindo 78 cursos em atividade (23,64%), o que representa, isoladamente, quase um quarto de toda a formação superior em Gastronomia no Brasil. Esse dado revela não apenas o peso populacional e econômico do estado, mas também a capacidade instalada de seu sistema de educação superior. Outros estados relevantes nesse cenário são o Rio Grande do Sul, com 28 cursos (8,48%), Minas Gerais, com 23 cursos (6,97%), Bahia, com 22 cursos (6,67%) e o Rio de Janeiro, com 20 cursos (6,06%), configurando-se como polos regionais de formação, em que a presença do curso de Gastronomia se articula a contextos acadêmicos mais consolidados e a mercados profissionais diversificados com o apelo turístico regional (Tabela 10).

Em contraposição, unidades federativas como Rondônia, com apenas 1 curso (0,30%), Acre, com 2 cursos (0,61%), além de Alagoas, Maranhão, Piauí e Sergipe, com 3 cursos cada (0,91%), apresentam participação pouco expressiva. Importante salientar que os estados do Tocantins, Amapá e Roraima não possuem cursos de gastronomia presenciais, apenas polos de cursos da modalidade EaD. Essa baixa representatividade sugere barreiras estruturais relacionadas à oferta de infraestrutura, à concentração de investimentos e à demanda regional por formação especializada na área. O contraste entre estados altamente concentradores e aqueles com oferta incipiente evidencia desigualdades persistentes na interiorização da educação superior brasileira, revelando que o acesso à formação em Gastronomia ainda está

condicionado a dinâmicas econômicas e populacionais desiguais no território nacional (Tabela 10).

Tabela 10 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por estados e regiões geográficas

Região Geográfica	Estado	Total de Cursos		Cursos em Atividade	
		F.A.	F.R. (%)	F.A.	F.R. (%)
Norte	Acre	3	0,58	2	0,61
	Amapá	0	0	0	0
	Amazonas	11	2,12	8	2,42
	Pará	14	2,70	13	3,94
	Rondônia	4	0,77	1	0,30
	Roraima	0	0	0	0
	Tocantins	0	0	0	0
Nordeste	Alagoas	6	1,16	3	0,91
	Bahia	36	6,95	22	6,67
	Ceará	15	2,90	11	3,33
	Maranhão	7	1,35	3	0,91
	Paraíba	8	1,54	7	2,12
	Pernambuco	25	4,83	14	4,24
	Piauí	8	1,54	3	0,91
	Rio Grande do Norte	7	1,35	6	1,82
	Sergipe	6	1,16	3	0,91
Centro-Oeste	Distrito Federal	13	2,51	10	3,03
	Goiás	14	2,70	11	3,33
	Mato Grosso do Sul	10	1,93	6	1,82
	Mato Grosso	11	2,12	6	1,82
Sudeste	Espírito Santo	10	1,93	8	2,42
	Minas Gerais	35	6,76	23	6,97
	Rio de Janeiro	27	5,21	20	6,06
	São Paulo	129	24,90	78	23,64
Sul	Paraná	51	9,85	25	7,58
	Rio Grande do Sul	32	6,18	28	8,48
	Santa Catarina	36	6,95	19	5,76
Total	-	518	100,00	330	100,00

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: elaborado pelo autor, dados do Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A Tabela 11 apresenta a distribuição dos cursos de Gastronomia por regiões geográficas do Brasil. Essa distribuição é fundamental para compreender as condições de acesso ao ensino de Gastronomia no país. Os dados evidenciam uma concentração significativa de cursos no Sudeste, que reúne 39,09% dos cursos em atividade, seguido pelo Nordeste e pelo Sul, ambos

com 21,82%. Esses percentuais confirmam que essas regiões concentram a maior parte da oferta de cursos na área.

Por outro lado, as regiões com menor número de cursos, como o Centro-Oeste, com 10,00%, e o Norte, com apenas 7,27%, revelam a existência de desigualdades regionais no acesso à educação superior em Gastronomia.

Essa distribuição regional reflete, em grande medida, a concentração econômica e populacional do país, além das prioridades de investimento em educação superior adotadas em cada região (Gráfico 4).

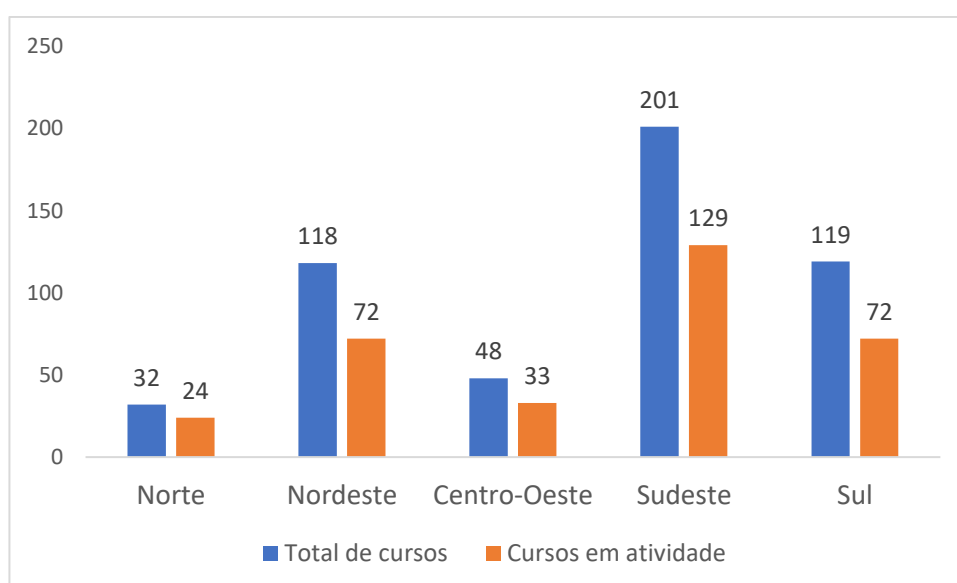
Tabela 11 – Total de cursos superiores de Gastronomia e percentual dos cursos em atividade por regiões geográficas

Região Geográfica	Total de Cursos		Cursos em Atividade	
	F.A.	F.R. (%)	F.A.	F.R. (%)
Norte	32	6,18	24	7,27
Nordeste	118	22,78	72	21,82
Centro-Oeste	48	9,27	33	10,00
Sudeste	201	38,80	129	39,09
Sul	119	22,97	72	21,82
Total	518	100,00	330	100,00

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Gráfico 4 – Comparativo por região geográfica do total de cursos superiores de Gastronomia em atividade



Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A Tabela 12 apresenta a distribuição das modalidades de cursos de Gastronomia em atividade no Brasil, organizadas por regiões geográficas. Os dados confirmam a predominância do ensino presencial, que reúne 234 cursos (70,91%) do total nacional. A modalidade a distância (EaD) representa 93 cursos (28,18%), enquanto o semipresencial permanece representado com apenas 3 cursos (0,91%).

No recorte regional, observa-se que o Sudeste concentra a maior parte da oferta, com 129 cursos (39,09%), sendo 89 presenciais (26,97%) e 39 a distância (11,82%), além de um registro semipresencial (0,30%). Em seguida, aparecem o Nordeste e o Sul, ambos com 72 cursos (21,82%), destacando-se no Nordeste a prevalência de 56 presenciais (16,97%) e no Sul 49 presenciais (14,85%), ainda que em ambas as regiões o EaD já corresponda a cerca de um terço da oferta. O Centro-Oeste contabiliza 33 cursos (10,00%), com predominância do presencial (6,67%), e o Norte, por sua vez, reúne 24 cursos (7,27%), majoritariamente presenciais (5,45%).

Tabela 12 – Modalidades dos cursos superiores de Gastronomia em atividade por regiões geográficas

Região Geográfica	Modalidade	F. A.	F.R. (%)	Total Região	
				F.A.	F.R. (%)
Norte	A Distância	6	1,82	24	7,27
	Presencial	18	5,45		
Nordeste	A Distância	15	4,55	72	21,82
	Presencial	56	16,97		
	Semipresencial	1	0,30		
Centro-Oeste	A Distância	10	3,03	33	10,00
	Presencial	22	6,67		
	Semipresencial	1	0,30		
Sudeste	A Distância	39	11,82	129	39,09
	Presencial	89	26,97		
	Semipresencial	1	0,30		
Sul	A Distância	23	6,97	72	21,82
	Presencial	49	14,85		
Total		330	100	330	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Esses resultados indicam que, embora o ensino presencial ainda seja hegemônico, o EaD já possui representatividade significativa em todas as regiões, alcançando proporções próximas a um terço da oferta no Sul, Sudeste e Centro-Oeste, e 25% no Norte. Essa expansão reflete o

avanço da modalidade no ensino superior brasileiro, ainda que a natureza prática e laboratorial da formação em Gastronomia justifique a manutenção da predominância presencial.

A distribuição dos cursos de Gastronomia por região geográfica, segmentada segundo a situação atual (em atividade, em extinção e extintos), evidencia disparidades relevantes na dinâmica de consolidação da área no território nacional. Conforme apresentado na Tabela 13, o Sudeste concentra o maior número de cursos (201, equivalente a 38,8% do total nacional), dos quais 129 estão em atividade e 72 já encerrados (20 em extinção e 52 extintos). Esse cenário reflete a histórica liderança da região na expansão do ensino superior, mas também a maior exposição ao risco de encerramento diante da intensa concorrência.

O Nordeste aparece em seguida, com 118 cursos (22,8% do total nacional), dos quais 39 já foram extintos, revelando um padrão de expansão acompanhado de significativa fragilidade na sustentabilidade. Essa proporção sugere que, embora a região tenha experimentado forte crescimento, enfrenta limitações socioeconômicas e maior vulnerabilidade no processo de consolidação da oferta.

As regiões Sul e Centro-Oeste apresentam participação menor, com 119 (23,0%) e 48 cursos (9,3%), respectivamente. Em ambas, as taxas de extinção são expressivas: 47 cursos encerrados no Sul (36 extintos e 11 em extinção) e 15 no Centro-Oeste (13 extintos e 2 em extinção). Já o Norte, apesar de contar com apenas 32 cursos (6,2% do total nacional), apresenta a maior proporção relativa de cursos em atividade (24, ou 75% da região), o que pode estar associado ao fato de sua expansão ter ocorrido mais recentemente e em polos estratégicos.

Em síntese, a análise apresentada na Tabela 13 demonstra que o fenômeno da extinção de cursos de Gastronomia não se limita a uma localidade específica, mas se apresenta como realidade em todo o país, ainda que com intensidades distintas. Esse quadro reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as desigualdades regionais e promovam a sustentabilidade da oferta em regiões menos atendidas, sem perder de vista os riscos de saturação nas áreas de maior concentração.

A análise da distribuição dos cursos de Gastronomia em atividade, segmentados por região geográfica e Conceito de Curso (CC), revela contrastes relevantes na consolidação da qualidade acadêmica. Conforme os dados apresentados, o Sudeste concentra o maior número de cursos ativos (129, ou 39,1% do total nacional), destacando-se pela presença de 50 cursos com CC 4 e 21 com CC 5, indicadores que demonstram desempenho satisfatório a muito bom. No entanto, observa-se também que 38% dos cursos ativos da região permanecem sem conceito, revelando um contingente expressivo ainda não avaliado ou sem registro no sistema.

Tabela 13 – Situações dos cursos superiores de Gastronomia por regiões geográficas

Região Geográfica	Situação do Curso	F.A.	F.R. (%)	Total Região	
				F.A.	F.R. (%)
Norte	Em Atividade	24	4,63	32	6,18
	Em Extinção	3	0,58		
	Extinto	5	0,97		
Nordeste	Em Atividade	72	13,90	118	22,78
	Em Extinção	7	1,35		
	Extinto	39	7,53		
Centro-Oeste	Em Atividade	33	6,37	48	9,27
	Em Extinção	2	0,39		
	Extinto	13	2,51		
Sudeste	Em Atividade	129	24,90	201	38,80
	Em Extinção	20	3,87		
	Extinto	52	10,03		
Sul	Em Atividade	72	13,90	119	22,97
	Em Extinção	11	2,12		
	Extinto	36	6,95		
Total		518	100	518	100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

O Nordeste, segunda região em número de cursos ativos (72, ou 21,8%), apresenta perfil semelhante: embora se destaque pela forte presença de cursos com CC 4 (33, ou 45,8% da região), ainda registra 30,6% de cursos sem conceito. Esse dado sugere que, mesmo diante da expansão regional, há fragilidade na avaliação consolidada da qualidade.

No Sul, com igual número de cursos ativos (72), o equilíbrio entre CC 4 (29, ou 40,3%) e CC 5 (15, ou 20,8%) demonstra uma consolidação qualitativa relevante. Ainda assim, mais de um terço da região (34,7%) encontra-se sem conceito, reforçando o padrão nacional de lacuna avaliativa.

O Centro-Oeste, com 33 cursos ativos, chama a atenção por registrar o maior índice relativo de cursos sem conceito (57,6%), o que evidencia um cenário de fragilidade ou de recente implantação de parte significativa da oferta. Já o Norte, embora concentre apenas 24 cursos (7,3% do total), apresenta desempenho relativamente melhor no equilíbrio entre cursos

avaliados e não avaliados: metade da região está distribuída entre CC 4 (33,3%) e CC 5 (16,7%), mas 41,7% permanecem sem conceito.

Ao analisar especificamente os cursos avaliados com CC = 3, nota-se que eles estão presentes em todas as regiões, mas com distribuição desigual. O Nordeste concentra a maior quantidade, com 10 cursos (13,9% da região); o Sudeste aparece em seguida, com 9 cursos (7,0%); o Centro-Oeste apresenta 3 cursos (9,1%); o Sul, também com 3 cursos (4,2%); e o Norte, com 2 cursos (8,3%). Esses índices revelam que, apesar de minoritários no conjunto nacional (23 cursos, ou 7,0% do total em atividade), os conceitos 3 representam um alerta para a necessidade de monitoramento contínuo, uma vez que refletem avaliações mínimas de qualidade que podem comprometer a sustentabilidade acadêmica e regulatória.

Tabela 14 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia em atividade por conceitos de curso e regiões geográficas

Região Geográfica	CC	F.A.	F.R. (%)	Total Região	
				F.A.	F.R. (%)
Centro-Oeste	Conceito 3	3	9,1	33	0,9
	Conceito 4	8	24,2		2,4
	Conceito 5	3	9,1		0,9
	Sem conceito	19	57,6		5,8
Nordeste	Conceito 3	10	13,9	72	3,0
	Conceito 4	33	45,8		10,0
	Conceito 5	7	9,7		2,1
	Sem conceito	22	30,6		6,7
Norte	Conceito 3	2	8,3	24	0,6
	Conceito 4	8	33,3		2,4
	Conceito 5	4	16,7		1,2
	Sem conceito	10	41,7		3,0
Sudeste	Conceito 3	9	7,0	129	2,7
	Conceito 4	50	38,8		15,2
	Conceito 5	21	16,3		6,4
	Sem conceito	49	38,0		14,8
Sul	Conceito 3	3	4,2	72	0,9
	Conceito 4	29	40,3		8,8
	Conceito 5	15	20,8		4,5
	Sem conceito	25	34,7		7,6
Total		330	100,0		100

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Em síntese, o panorama nacional mostra que, dos 330 cursos ativos, 129 (39,1%) ainda não possuem Conceito de Curso atribuído. Esse índice elevado de cursos “sem conceito” representa uma limitação importante para a análise da qualidade na área, comprometendo a comparabilidade entre regiões e a confiabilidade das estatísticas sobre desempenho. O quadro evidencia a necessidade de fortalecer os processos avaliativos, assegurando que todos os cursos passem pelo ciclo de avaliação externa, condição fundamental para orientar políticas de regulação, credenciamento e melhoria contínua da formação em Gastronomia.

A análise da taxa de extinção dos cursos de Gastronomia no Brasil evidencia a vulnerabilidade estrutural de parte significativa da oferta ao longo das últimas décadas. Conforme mostra a Tabela 15, cerca de metade dos cursos criados no período inicial (1998–2000) já foi extinta, o que indica a dificuldade de consolidação da área em seus primeiros anos de institucionalização. Esse quadro pode ser explicado pela novidade do campo, pela ausência de referenciais consolidados para sua organização acadêmica e pela necessidade de ajustes institucionais frente à demanda do mercado.

Nos intervalos seguintes, especialmente entre 2004 a 2006 e 2016 a 2018, observa-se que, apesar da expressiva criação de cursos, as taxas de extinção permaneceram elevadas, girando em torno de 44% a 46%. Isso sugere que a expansão quantitativa, em muitos casos, não foi acompanhada da sustentabilidade necessária em termos de demanda discente, infraestrutura ou gestão acadêmica. A coexistência de ciclos de crescimento acelerado e altas taxas de encerramento aponta para um movimento de forte especulação educacional, sobretudo no setor privado, em que cursos foram abertos em larga escala, mas não se sustentaram no médio prazo.

Por outro lado, a análise dos períodos mais recentes (2019–2021 e 2022–2024) mostra taxas de extinção menores, de 25,5% e 11,4%, respectivamente. Ainda que esse resultado possa sugerir maior estabilidade, é importante relativizá-lo: como se trata de cursos recém-criados, muitos ainda não passaram pelo tempo necessário de maturação institucional que poderia levá-los ao encerramento. Assim, a menor taxa observada deve ser interpretada com cautela, pois pode refletir mais o “efeito tempo” do que necessariamente uma consolidação definitiva.

Em síntese, a trajetória da taxa de extinção dos cursos de Gastronomia indica que a expansão da área esteve acompanhada de uma elevada rotatividade institucional, marcada por momentos de forte crescimento seguidos de taxas relevantes de fechamento dos cursos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas e estratégias institucionais que priorizem não apenas a abertura de novos cursos, mas sobretudo a sustentabilidade, a qualidade acadêmica e a adequação às especificidades de uma formação de natureza prática e interdisciplinar, como é o caso da Gastronomia.

Tabela 15 – Distribuição dos cursos superiores de Gastronomia por intervalo trienal de criação e taxa de extinção

Intervalo de Criação	Total de Cursos	Extintos + Em Extinção	Taxa de Extinção
	F.A.	F.A.	F.R. (%)
1998 – 2000	6	3	50,0
2001 – 2003	23	9	39,1
2004 – 2006	36	16	44,4
2007 – 2009	50	19	38,0
2010 – 2012	44	14	31,8
2013 – 2015	74	33	44,6
2016 – 2018	129	59	45,7
2019 – 2021	102	26	25,5
2022 – 2024	44	5	11,4
Total	508	184	36,2

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Obs.: Do total de 518 cursos analisados, 10 não possuem registro de data de criação no Sistema e-MEC. Entre eles, 6 estão em atividade e 4 já extintos. Por esse motivo, o cálculo da taxa de extinção por intervalos considerou apenas os 508 cursos com data registrada, resultando em 184 cursos extintos ou em extinção. Ao somar os 4 cursos extintos sem data, chega-se a 188 cursos encerrados no universo total.

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

A análise da distribuição dos cursos de Gastronomia por modalidade, apresentada na Tabela 16, evidencia contrastes significativos na sustentabilidade das ofertas. A modalidade presencial, que concentra a maior parte dos cursos (397, ou 76,6% do total nacional), apresenta a taxa de extinção mais elevada: 41,1% dos cursos já foram extintos ou encontram-se em processo de extinção. Esse dado sugere que, embora o presencial seja historicamente a modalidade predominante, enfrenta maior vulnerabilidade diante de custos operacionais, necessidade de infraestrutura física especializada e saturação de mercado em determinadas localidades.

A modalidade a distância (EaD), por sua vez, responde por 118 cursos (22,8% do total nacional) e apresenta taxa de extinção de 21,2%, inferior à observada no presencial. Esse resultado pode estar relacionado à maior flexibilidade e ao crescimento mais recente dessa modalidade, especialmente em resposta à demanda por acesso ampliado e políticas de incentivo regulatório. No entanto, para uma área eminentemente prática como a Gastronomia, esse padrão também levanta questionamentos sobre a qualidade da formação e os desafios de implementação de atividades laboratoriais e práticas culinárias em ambiente virtual e nos respectivos polos educacionais.

Já o semipresencial representa apenas 3 cursos no universo nacional, todos ainda em atividade, sem registros de encerramento. Embora estatisticamente pouco representativo, esse

dado sugere que o modelo híbrido permanece incipiente na área, sem trajetória consolidada que permita identificar tendências de sustentabilidade ou risco.

Tabela 16 – Taxa de extinção por modalidades dos cursos superiores de Gastronomia

Modalidade	Total de Cursos	Extintos + Em Extinção	Taxa de Extinção
	F.A.	F.A.	F.R. (%)
A Distância	118	25	21,2
Presencial	397	163	41,1
Semipresencial	3	0	0,0
Total	518	188	36,3

F.A. – Frequência absoluta; F.R. – Frequência relativa (%).

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2025).

Em síntese, os resultados reforçam que a modalidade de oferta constitui variável determinante para compreender a dinâmica de expansão e extinção dos cursos de Gastronomia. A predominância do presencial, combinada com suas elevadas taxas de encerramento, evidencia a necessidade de repensar estratégias de gestão acadêmica e políticas públicas que promovam maior equilíbrio entre qualidade, sustentabilidade e inovação pedagógica.

A análise da trajetória dos cursos superiores de Gastronomia no Brasil, contemplando sua distribuição temporal, regional e por modalidade, bem como as taxas de extinção associadas, evidencia um cenário marcado por expansão, mas também por fragilidades estruturais. Os dados demonstram que, embora a área tenha conquistado espaço significativo no ensino superior nas últimas duas décadas, a elevada rotatividade institucional, as desigualdades regionais e as tensões entre modalidades de oferta apontam para desafios persistentes quanto à sustentabilidade e à qualidade da formação.

Esses achados reforçam a necessidade de compreender como a regulação e a avaliação externa se relacionam com a consolidação dos cursos, uma vez que a permanência ou encerramento de ofertas está intrinsecamente vinculada à capacidade das instituições de atender aos referenciais de qualidade definidos pelo Estado e avaliar a real demanda local e regional para a área de formação assim como a análise da concorrência institucional. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar os instrumentos de avaliação de cursos de graduação, elaborados e aplicados pelo INEP, que estabelecem parâmetros objetivos para o funcionamento, supervisão e credenciamento das IES e de seus cursos.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

4.1 Os instrumentos de avaliação de cursos de graduação

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal criada em 13 de janeiro de 1937, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). É o órgão responsável pela realização de pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais do governo federal abrangendo a competência atribuída pelo art. 8º. da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes), a realização das avaliações das IES e de seus cursos de graduação.

De acordo com a legislação vigente:

cabe ao Inep elaborar os instrumentos de avaliação externa, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC) e, à Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), por meio da Coordenação Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES), conceber, planejar, coordenar e operacionalizar a avaliação (BRASIL, 2017, p. 1).

A partir do ano de 2017 estão vigentes dois instrumentos de avaliação que subsidiam os atos autorizativos dos cursos superiores de graduação no Brasil. Um deles é exclusivo para o ato de autorização, e o outro, para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento. Estes instrumentos se aplicam de igual modo aos graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado, tanto para cursos na modalidade presencial como para educação a distância que outrora constituíam-se em instrumentos distintos.

Os atos normativos têm validade temporária conforme estabelecido na lei de diretrizes e bases da educação n.º 9.394/1996 em seu art. 46 “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.”

A autorização é o primeiro ato regulatório e se aplica a cursos oferecidos por instituições de ensino superior que não possuem autonomia para a criação de cursos. A autorização é concedida após uma avaliação *in loco* realizada por comissões designadas pelo INEP, que atribuem conceitos ao curso.

O reconhecimento é obrigatório para todos os cursos de graduação e deve ser solicitado antes da formação da primeira turma. Esse ato confirma que o curso mantém as condições necessárias para a continuidade de sua oferta, sendo um requisito essencial para a validade nacional dos diplomas.

A renovação do reconhecimento é um processo periódico e obrigatório para a manutenção da validade do curso, realizado em ciclos regulares definidos pelo MEC. O prazo

para renovação varia conforme os resultados de indicadores como o Índice Geral de Cursos (IGC)⁹ e o Conceito de Curso (CC).

Os instrumentos de avaliação preconizam a verificação de três dimensões, a saber: dimensão 1 - organização didático-pedagógica; dimensão 2 - corpo docente e tutorial e dimensão 3 - infraestrutura. A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala de 5 (cinco) níveis, aplicados a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Os indicadores do instrumento são compostos pelos seguintes elementos:

- Objeto de avaliação: indicado por seu título;
- Conceito: valor numérico que representa um nível crescente de qualidade (de 1 a 5);
- Critério de análise: conjunto de atributos que caracterizam a qualidade do objeto de análise, associados a um conceito;
- Critério aditivo: atributo suplementar que se integra ao critério de análise para os conceitos 4 e 5.

A atribuição do conceito dada pelos avaliadores designados pelo INEP é consensual e considera a análise de documentos disponibilizados pela IES, os relatos de docentes, discentes e técnicos administrativos e evidências constatadas durante a visita às instalações (Figura 1).

Para analisar cada indicador os avaliadores analisam os atributos que caracterizam cada conceito de 1 a 5, averiguando se todos os critérios estão contemplados. No exemplo citado na figura 2, o objeto de avaliação é o indicador denominado Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é uma normativa da Resolução n.º 01, de 17 de junho de 2010. O avaliador precisa verificar se existe o NDE constituído no âmbito do curso em avaliação e se atende os termos da resolução, caso não exista o NDE o conceito atribuído será 1, se existe, porém, atende parcialmente aos termos da resolução o conceito será 2. Se existe e atende plenamente o conjunto de atributos o conceito será 3. Os conceitos 4 e 5 dependerão dos critérios aditivos

⁹ O IGC é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, conforme os dados oficiais da CAPES; distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (MEC, 2025).

suplementares aos termos legais que diferenciam e qualificam a atuação do referido núcleo docente.

Figura 1 – Infográfico da triangulação das informações e busca de evidências



Fonte: INEP (2018).

Figura 2 – Exemplo dos elementos que compõem os instrumentos de avaliação

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL	
INDICADOR 2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	
CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há NDE; ou o NDE possui menos de 5 docentes do curso; ou menos de 20% de seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial; ou menos de 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> .
2	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; mas não atua no acompanhamento, na consolidação ou na atualização do PPC.
3	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; e atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.
4	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC; realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho.
5	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório.

■ Atributos
■ Critério aditivo

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO | PRESENCIAL E A DISTÂNCIA
 Reconhecimento | Renovação de Reconhecimento

Fonte: INEP (2017b, p. 21) adaptado pelo autor.

O critério aditivo inovação qualifica o conceito máximo, portanto a nota 5, em catorze indicadores do instrumento destinado a reconhecimento e renovação de reconhecimento, a saber: Políticas institucionais no âmbito do curso; Estrutura curricular; Conteúdos curriculares; Metodologia; Estágio curricular supervisionado; Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática; Atividades complementares; Apoio ao discente; Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria; Material didático; Integração com as redes públicas de ensino; Experiência do corpo de tutores em educação a distância; Laboratórios de ensino para a área de saúde; e Laboratórios de habilidades (Quadro 1).

Quadro 1 – Indicadores que mencionam a inovação como critério de análise do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância - Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento

Dimensão	Indicador	Conceito	Critério de Análise
1 Organização Didático-Pedagógica	1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	5	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
	1.4 Estrutura curricular	5	A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores .
	1.5 Conteúdos curriculares	5	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador .
	1.6 Metodologia	5	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.
	1.8 Estágio curricular supervisionado *Obrigatório para licenciaturas. NSA para os demais cursos.	5	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e promove a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/reuniões de professores, a relação com a rede de escolas da Educação Básica, mantendo-se registro acadêmico, havendo acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, e práticas inovadoras para a gestão da relação entre a IES e a rede de escolas da Educação Básica.
	1.9 Estágio curricular supervisionado	5	O estágio curricular supervisionado promove a relação teoria e prática e contempla a articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em

	– relação teoria e prática *Obrigatório para licenciaturas. NSA para os demais cursos.		atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica, a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos, a criação e divulgação de produtos que articulam e sistematizam a relação teoria e prática, com atividades comprovadamente exitosas ou inovadoras .
	1.10 Atividades complementares	5	As atividades complementares estão institucionalizadas e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento, a aderência à formação geral e específica do discente, constante no PPC, e a existência de mecanismos comprovadamente exitosos ou inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento.
	1.12 Apoio ao discente	5	O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras .
	1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	5	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades, e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso, são realizadas avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.
	1.18 Material didático	5	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores .
	1.21 Integração com as redes públicas de ensino	5	Os convênios e ações promovem integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas, com resultados relevantes para os discentes e para as escolas de educação básica, havendo ações comprovadamente exitosas ou inovadoras .

2 Corpo Docente e Tutorial	2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	5	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades, e adota práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância.
3 Infraestrutura	3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde	5	Há laboratórios específicos e multidisciplinares, em conformidade com as DCN, que permitem a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida, atendem ao PPC, possuem recursos e insumos necessários para atender à demanda discente e apresentam recursos tecnológicos comprovadamente inovadores .
	3.11 Laboratórios de habilidades	5	Há laboratórios de habilidades da atividade médica ou de saúde, em conformidade com o PPC, que permitem a capacitação dos discentes nas diversas competências desenvolvidas nas diferentes fases do curso, com recursos tecnológicos comprovadamente inovadores .

Fonte: elaborado pelo autor. INEP (2017b).

O Quadro 2 apresenta os indicadores do instrumento destinado a autorização de cursos que indicam o critério aditivo inovação qualificando o conceito máximo (nota 5), a saber: Políticas institucionais no âmbito do curso; Estrutura curricular; Conteúdos curriculares; Metodologia; Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica; Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática; Atividades complementares; Apoio ao discente; Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria; Material didático; Integração com as redes públicas de ensino; Experiência do corpo de tutores em educação a distância; Laboratórios de ensino para a área de saúde; e Laboratórios de habilidades, contando catorze indicadores.

Quadro 2 – Indicadores que mencionam a inovação como critério de análise do Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Autorização

Dimensão	Indicador	Conceito	Critério de Análise
1 Organização Didático-Pedagógica	1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	5	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão previstas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, pressupondo-se práticas exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
	1.4 Estrutura curricular	5	A estrutura curricular, prevista no PPC, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade

			metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores .
1.5 Conteúdos curriculares	5		Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador .
1.6 Metodologia	5		A metodologia, prevista no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulem a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionem aprendizagens diferenciadas dentro da área.
1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica *Obrigatório para licenciaturas. NSA para os demais cursos.	5		O estágio curricular supervisionado está previsto e possibilita a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/ reuniões de professores, a relação com a rede de escolas da Educação Básica, prevendo-se registro acadêmico, havendo planejamento para acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, e práticas inovadoras para a gestão da relação entre a IES e a rede de escolas da Educação Básica.
1.9 Estágio curricular supervisionado	5		O estágio curricular supervisionado previsto possibilita a relação teoria e prática e contempla a articulação entre o currículo do

	– relação teoria e prática		curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica, a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos, a criação e divulgação de produtos que articulam e sistematizam a relação teoria e prática, com atividades exitosas ou inovadoras .
	*Obrigatório para licenciaturas. NSA para os demais cursos.		
	1.10 Atividades complementares	5	As atividades complementares estão previstas e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento, a aderência à formação geral e específica do discente, constante no PPC, e o planejamento de mecanismos inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento.
	1.12 Apoio ao discente	5	A previsão de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais, e ações inovadoras .
	1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	5	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria foram previstos adequadamente para que as atividades e ações estejam alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias previstas para o curso, com planejamento de avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.
	1.18 Material didático	5	O material didático descrito no PPC, a ser disponibilizado aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e prevê linguagem inclusiva e acessível, com recursos inovadores .

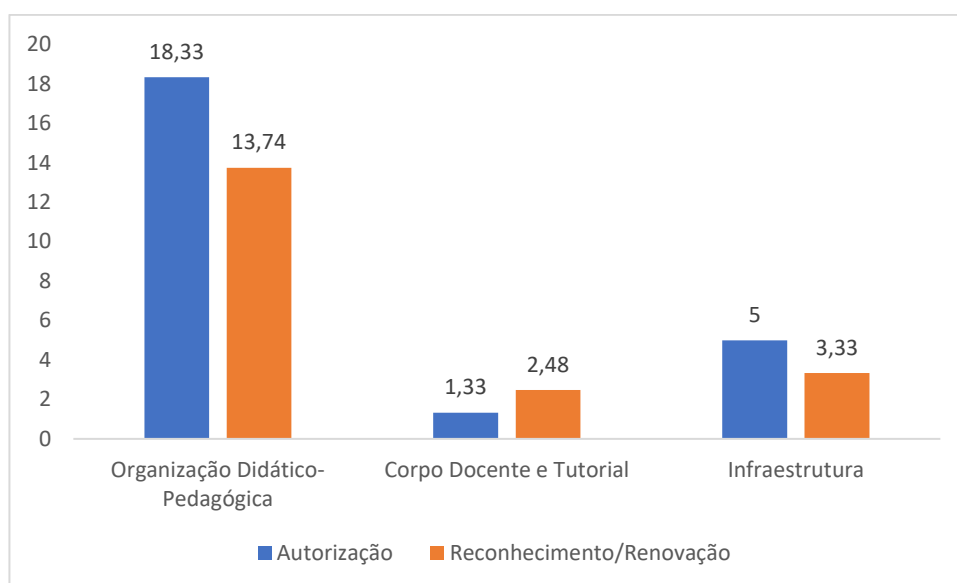
	1.21 Integração com as redes públicas de ensino *Obrigatório para licenciaturas.	5	Os convênios e ações previstas possibilitam integração com a rede pública de ensino, viabilizam o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, prevendo-se que as experiências sejam documentadas, abrangentes e consolidadas, com resultados relevantes para os discentes e para as escolas de educação básica, e planejando ações inovadoras .
2 Corpo Docente e Tutorial	2.13 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	5	Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a experiência do corpo de tutores previsto em educação a distância e seu desempenho, de modo a caracterizar sua capacidade para identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades, e adotar práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância.
3 Infraestrutura	3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde *Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC e DCN. NSA para os demais cursos.	5	Há laboratórios específicos e multidisciplinares, em conformidade com as DCN, que permitem a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida, atendem ao PPC, possuem recursos e insumos necessários para atender à demanda discente e apresentam recursos tecnológicos comprovadamente inovadores .
	3.11 Laboratórios de habilidades *Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC. NSA para	5	Há laboratórios de habilidades da atividade médica ou de saúde, em conformidade com o PPC, que permitem a capacitação dos discentes nas diversas competências desenvolvidas nas diferentes fases do curso, com recursos tecnológicos comprovadamente inovadores .

	os demais cursos.		
--	-------------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor. INEP (2017a).

Quanto à representatividade do conceito de inovação nos indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação externa (Gráfico 5), observa-se que o conceito de inovação corresponde a 24,66% do total potencial da avaliação no ato de autorização e a 19,55% no ato de reconhecimento/renovação. Verifica-se também que a dimensão Organização Didático-Pedagógica apresenta a maior representatividade, tanto no instrumento de autorização de curso quanto no de reconhecimento/renovação. Em segundo lugar, destaca-se a dimensão Infraestrutura, cuja representatividade é superior no instrumento de autorização. Por fim, a dimensão Corpo Docente e Tutorial ocupa a terceira posição, com maior representatividade no instrumento de reconhecimento/renovação.

Gráfico 5 – Representatividade percentual do conceito de inovação nos indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação externa *in loco*



Fonte: Elaborado pelo autor considerando os instrumentos de avaliação externa (INEP, 2017).

O total de expressões relacionadas à inovação no documento contam 10 ocorrências: "práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras" com cinco ocorrências, "Recursos tecnológicos comprovadamente inovadores" com duas ocorrências, "elementos comprovadamente inovadores" com uma ocorrência, "conhecimento recente e inovador" com uma ocorrência, e "Claramente inovadora" com uma ocorrência. É interessante notar que a maioria das expressões está associada a práticas ou ações "comprovadamente" exitosas ou

inovadoras, sugerindo uma ênfase na necessidade de demonstrar ou evidenciar a inovação de forma concreta.

Entende-se por práticas exitosas ou inovadoras conforme descrito no glossário do instrumento:

[...] aquelas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar (INEP, 2017b, p. 49).

Considerando a definição de práticas exitosas ou inovadora a figura 3 apresenta um fluxograma detalhado que explica tanto a definição como os avaliadores evidenciam as práticas exitosas ou inovadoras em Instituições de Ensino Superior, estruturado em cinco eixos principais.

O primeiro eixo aborda o Contexto das Práticas Inovadoras, que se subdivide em dois aspectos fundamentais: as Necessidades da Comunidade Acadêmica e a Conexão com os documentos norteadores PDI e PPC. As IES devem identificar e atender às demandas específicas de suas comunidades, utilizando esta análise para desenvolver estratégias alinhadas aos documentos institucionais. A implementação das práticas inovadoras precisa estar diretamente relacionada aos objetivos estabelecidos no PDI e no PPC, garantindo não apenas o atendimento às necessidades atuais, mas também contribuindo para o desenvolvimento sustentável da instituição.

O segundo eixo trata das Características das Práticas Inovadoras, destacando dois elementos essenciais: Raridade e Exclusividade, e Uso de Recursos de Ponta. As práticas são consideradas inovadoras quando são incomuns na região ou no contexto educacional, o que aumenta seu impacto e pode trazer notoriedade para a IES e seus cursos. A adoção de tecnologias avançadas e metodologias criativas é considerada crucial, com ênfase na importância de recursos adequados e pertinentes para alcançar os objetivos de maneira eficaz.

O terceiro eixo foca nos Resultados Esperados, contemplando o Êxito na Implementação e a Melhoria da Reputação Institucional. O sucesso é medido pelo alcance dos objetivos propostos e pelo impacto das ações no aprendizado e desenvolvimento dos alunos. A adoção destas práticas pode elevar a imagem da IES no cenário educacional, potencialmente resultando em parcerias e novas oportunidades.

O quarto eixo apresenta Recomendações para Instituições, enfatizando a Avaliação Contínua e a Formação de Parcerias. É recomendada a implementação de um sistema de

avaliação para monitorar os efeitos das práticas inovadoras, com ajustes fundamentados no *feedback* da comunidade acadêmica. As parcerias com outras instituições, empresas e organizações são incentivadas para enriquecer as práticas e trazer novos recursos e perspectivas.

Por fim, o quinto eixo traz Exemplos de Práticas Inovadoras, destacando os Projetos de Extensão e as Metodologias Ativas. São mencionados exemplos como projetos de consultoria gratuita para pequenas empresas locais e o uso de abordagens centradas no aluno, como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, incluindo o uso de plataformas digitais para colaboração em tempo real.

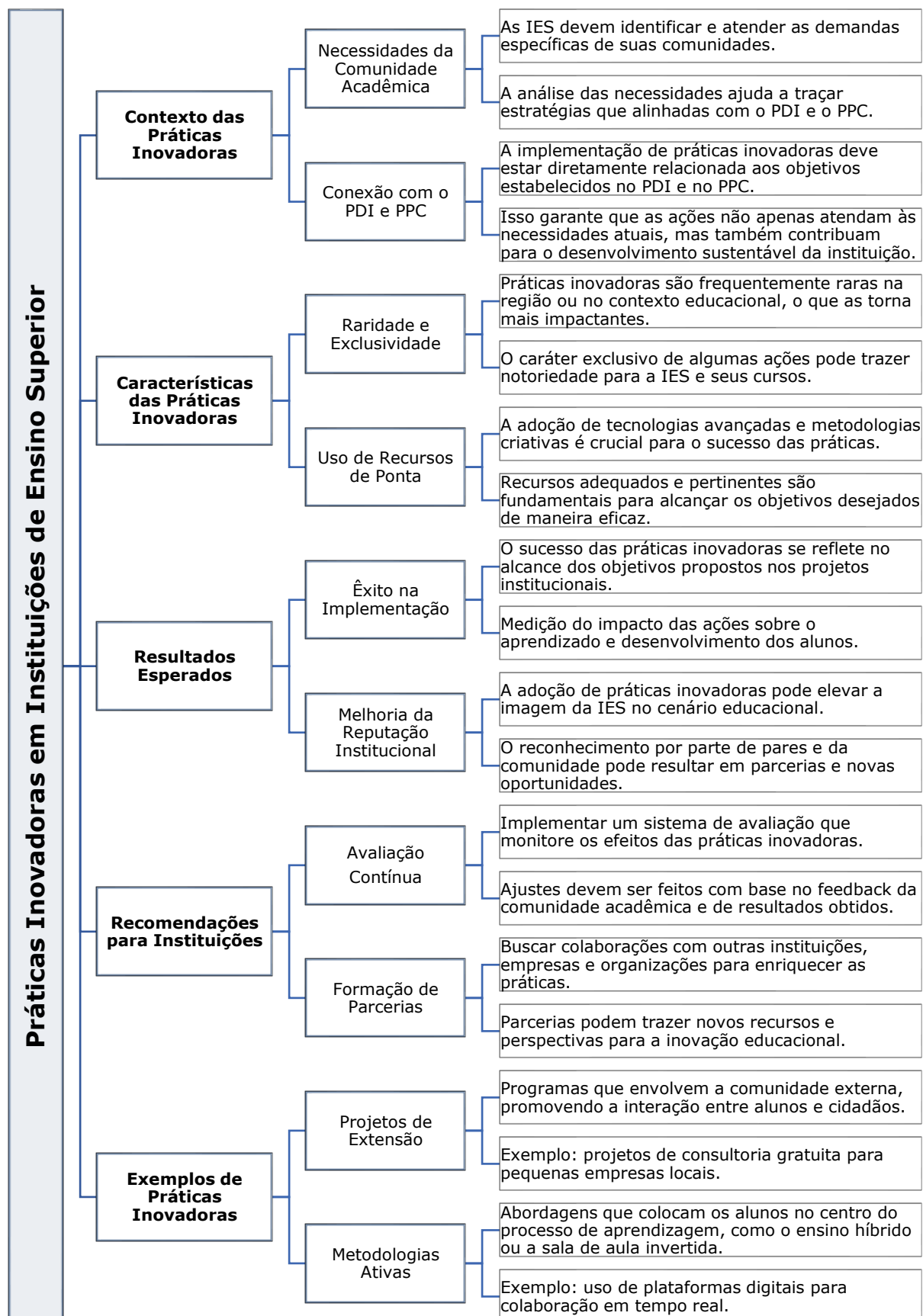
O fluxograma, elaborado pelo autor com base no conceito de práticas exitosas ou inovadoras do INEP (2017b), apresenta uma estrutura clara e sistemática para compreender e implementar práticas inovadoras no ensino superior, abrangendo desde o planejamento até a execução e avaliação dessas práticas.

A Figura 4, intitulada “Matriz de Consolidação das Práticas Exitosas ou Inovadoras”, apresenta uma representação gráfica que cruza dois eixos analíticos: o teor inovativo (eixo vertical) e a adequação aos objetivos e necessidades comunitárias (eixo horizontal). Diferentemente de uma leitura classificatória, a matriz deve ser compreendida como um instrumento de análise relacional, no qual diferentes práticas acadêmicas podem se posicionar de forma dinâmica, conforme seus contextos de concepção, implementação e resultados.

Nesse sentido, os quatro quadrantes não estabelecem categorias fixas ou hierarquizadas, mas campos analíticos de observação. As práticas acadêmicas como métodos de ensino exclusivos, usos de recursos tecnológicos de ponta, práticas extensionistas e práticas de pesquisa podem apresentar alto ou baixo teor inovativo, bem como alta ou baixa adequação aos objetivos e necessidades comunitária, dependendo de como são concebidas, executadas e avaliadas.

Os Métodos de Ensino Exclusivos, por exemplo, podem situar-se em contextos de elevado teor inovador quando incorporam abordagens pedagógicas originais, metodologias ativas ou híbridas, etc. No entanto, seu grau de adequação aos objetivos e necessidades comunitárias pode variar conforme seus objetivos pedagógicos estabelecidos e o nível de contextualização da demanda social, territorial e cultural dessas metodologias. De modo semelhante, os Usos de Recursos Tecnológicos de Ponta não são, por si só, indicativos de inovação relevante, podendo alcançar maior ou menor efetividade conforme sua articulação com as necessidades reais da comunidade acadêmica e local.

Figura 3 – Organograma da definição de práticas exitosas ou inovadoras



Fonte: elaborado pelo autor a partir do conceito de práticas exitosas ou inovadoras (INEP, 2017b).

Figura 4 – Matriz de consolidação das práticas exitosas ou inovadoras



Fonte: elaborado pelo autor a partir do conceito de práticas exitosas ou inovadoras (INEP, 2017b) com auxílio do aplicativo Napkin.AI (@2025 Beta).

As Práticas Extensionistas, tradicionalmente associadas à interlocução com a comunidade, também não devem ser automaticamente compreendidas como pouco inovadoras. Seu posicionamento na matriz depende do grau de intencionalidade pedagógica, da inovação nos formatos de interação e da capacidade de produzir impactos sociais mensuráveis e sustentáveis. O mesmo raciocínio aplica-se às Práticas de Pesquisa, cujo alinhamento com as demandas comunitárias e o potencial inovador variam conforme os objetos investigados, os métodos adotados e a transferência de conhecimento gerada.

Dessa forma, a matriz não propõe uma sistematização estanque das práticas acadêmicas, mas um instrumento analítico de caráter dinâmico, que permite analisar como diferentes ações institucionais podem transitar entre os quadrantes ao longo do tempo, podendo se consolidar como práticas comprovadamente exitosas. Tal abordagem reforça a compreensão de que a inovação, no contexto da educação superior, deve ser entendida como um processo contextual, relacional e intencional, articulando consistência técnica, relevância social e compromisso institucional.

5 TRATAMENTO DOS DADOS

A presente seção dedica-se à análise e ao tratamento dos dados produzidos ao longo da pesquisa documental e de campo, com o objetivo de compreender como o conceito de inovação se expressa tanto no âmbito normativo quanto nas práticas acadêmicas relatadas pelos coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Essa etapa corrobora em suma ao desenvolvimento do estudo, pois possibilitar a aproximação entre os referenciais legais e as experiências concretas vivenciadas nas instituições, evidenciando convergências, pontos críticos e lacunas relacionadas à incorporação da inovação nos processos formativos e de gestão acadêmica.

Ao articular os resultados da análise da legislação educacional com os achados da pesquisa de campo, consolida-se o encadeamento das discussões apresentadas anteriormente. A integração entre a caracterização do campo empírico e a interpretação dos dados aqui apresentados oferece subsídios consistentes para a construção do *framework* proposto na seção subsequente.

5.1 Análise do conceito de inovação na legislação pertinente aos CSTs

A análise da legislação educacional que orienta os CSTs constitui o ponto de partida para a compreensão da presença e da evolução do conceito de inovação. Se, na seção 3, delineou-se o cenário histórico e institucional desses cursos, e, na seção 4, examinaram-se os instrumentos normativos que estruturam a avaliação da educação superior, esta seção do trabalho concentra-se em articular essas duas dimensões à luz da categoria de análise “inovação”. Para tanto, retomam-se dispositivos legais desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) até os marcos mais recentes, destacando-se como a inovação é mencionada, regulada e interpretada ao longo do período de 1996 a 2025. Essa reflexão permite não apenas identificar a ênfase normativa atribuída ao tema, mas também reconhecer avanços legais e desafios para sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas e de gestão dos cursos analisados.

O quadro 3 sistematiza, em ordem cronológica, a evolução da legislação brasileira referente aos CSTs, destacando os dispositivos legais que mencionam explicitamente a inovação. A partir da LDB de 1996 até o Decreto n.º 12.603/2025, evidencia-se como o conceito foi progressivamente incorporado nas normativas, ora associado à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento tecnológico, ora articulado às práticas pedagógicas, metodologias ativas e à

relação com o mundo do trabalho. Essa trajetória demonstra que a inovação deixou de ser apenas um elemento complementar para assumir papel notório, integrando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, aos processos avaliativos e às políticas nacionais de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o quadro configura-se como um instrumento de análise que permite compreender a consolidação da inovação como critério aditivo e orientador das políticas educacionais para os CSTs, revelando sua relevância estratégica no alinhamento entre formação acadêmica, desenvolvimento científico e demandas socioeconômicas.

A análise das legislações que regem os Cursos Superiores de Tecnologia foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011), entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que permitem descrever o conteúdo das mensagens e extrair inferências acerca de seus significados. Nesse processo, buscou-se identificar recorrências e transformações no uso de conceitos vinculados à temática da inovação ao longo do período de 1996 a 2025.

Quadro 3 – Inovação na legislação pertinente aos Cursos Superiores de Tecnologia: ementa e dispositivos (1996–2025)

Ano	Legislação	Ementa	Inovação	Dispositivos
1996	Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Não cita explicitamente	Vincula EPT às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Art. 39).
2001	Parecer CNE/CES n.º 436/2001, de 2 de abril de 2001	Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo.	Cita explicitamente	“O perfil [...] apto a desenvolver, de forma plena e inovadora atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para: a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias” (Brasil, 2001, p. 9). “[...] conduzirem à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, à gestão de processos de produção de bens e serviços e ao desenvolvimento de capacidade empreendedora” (Brasil, 2001, p. 11).

2002	Parecer CNE/CP n.º 29/2002, de 3 de dezembro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.	Cita explicitamente	"[...] de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica;" (Brasil, 2002, p. 337). "incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;" (Brasil, 2002, p. 357; 369; 388). "[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais em processo de definição pelo Conselho Nacional de Educação apontam para a criatividade e a inovação, condições básicas para atendimento das diferentes vocações [...]" (Brasil, 2002, p. 367). "[...] valores que fomentem a criatividade, a iniciativa, a liberdade de expressão, a intuição, a inovação tecnológica, a descoberta científica, a criação artística e cultural [...]" (Brasil, 2002, p. 368).
	Resolução CNE/CP n.º 3/2002, de 18 de dezembro de 2002	Institui as DCNs Gerais para os cursos superiores de tecnologia.	Cita explicitamente	"II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho" (Brasil, 2002, art. 2º, inc. II).
2004	Decreto n.º 5.154/2004, de 23 de julho de 2004	Regulamenta os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996	Não cita explicitamente	"Art. 1º. - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394/1996 será desenvolvida por meio de cursos e programas de: [...] III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação" (Brasil, 2004, art. 1º, inc. III).

2006	Decreto n.º 5.773/2006, de 9 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Cita explicitamente	" IV - organização didático-pedagógica da instituição [...] eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;" (Brasil, 2006, art. 16, inc. IV). "b) com relação aos laboratórios: [...] descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;" (Brasil, 2006, art. 16, inc. VII, al. b).
	Parecer CNE/CES n.º 19/2008, de 31 de janeiro de 2008	Aproveitamento de competências (art. 9º. da Resolução CNE/CP n.º 3/2002).	Cita explicitamente	Idem Resolução CNE/CP n.º 3/2002.
	Lei n.º 11.741/2008, de 16 julho de 2008	Altera dispositivos da Lei no 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e tecnológica.	Não cita explicitamente	"Art. 3º. - O Capítulo III do Título V da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado 'Da Educação Profissional e Tecnológica'" (Brasil, 2008, art. 3º).
	Lei n.º 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação,	Cita explicitamente	"e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica." (Brasil, 2008, art. 7º., inc. VI, al. e).

		Ciência e Tecnologia.		
2020	Parecer CNE/CP n.º 7/2020, de 19 de maio de 2020	DCNs para a EPT (a partir da Lei n.º 11.741/2008).	Cita explicitamente	Projeto de Resolução: "Art. 3º, inc. XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa." (Brasil, 2020, p. 22). Projeto de Resolução: "Art. 20, inc. X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica." (Brasil, 2020, p. 27). Projeto de Resolução: "Art. 24, inc. X - incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo do estudante na área de atuação profissional." (Brasil, 2020, p. 29). Projeto de Resolução: "Art. 28, inc. II - incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;" (Brasil, 2020, p. 31).
	Parecer CNE/CP n.º 17/2020, de 10 de novembro de 2020	Reanálise do Parecer CNE/CP n.º 7/2020 (DCNs para a EPT).	Cita explicitamente	Idem Parecer CNE/CP n.º 7/2020.
2021	Resolução CNE/CP n.º 1/2021, de 5 de janeiro de 2021	Define as DCNs Gerais para a EPT.	Cita explicitamente	"VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as

				metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;" (Brasil, 2021, art. 3º., inc. VII). "XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa." (Brasil, 2021, art. 3º., inc. XIX). "II - incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;" (Brasil, 2021, art. 28, inc. II).
2023	Lei n.º 14.645/2023, de 2 de agosto de 2023	Altera a Lei n.º 9.394/96 para dispor sobre a educação profissional e tecnológica.	Cita explicitamente	"II - estímulo à realização contínua de estudos e de projetos inovadores que articulem a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica às necessidades do mundo do trabalho;" (Brasil, 2023, art. 4º., inc. II).
2025	Decreto n.º 12.603/2025, de 28 de agosto de 2025	Institui a PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o SINAEP.	Cita explicitamente	"§ 2º. Por meio da PNEPT busca-se estabelecer a conexão entre a educação, a inclusão social e a inserção socioproductiva, observadas as necessidades de desenvolvimento sustentável e socioeconômico do País e o estímulo à inovação, com integração entre os diferentes sistemas de ensino." (Brasil, 2025, art. 1º., § 2º.). "I - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação no âmbito da educação profissional e tecnológica;" (Brasil, 2025, art. 2º., inc. I). "IV - o incentivo às práticas educacionais que promovam o desenvolvimento sustentável, a economia circular, a economia verde, a economia criativa, a economia do cuidado, entre outras abordagens inovadoras, e

				o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;" (Brasil, 2025, art. 3º., inc. IV). "VII - o incentivo à inovação, à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento tecnológico;" (Brasil, 2025, art. 3º., inc. VII). "VIII - fomentar ações de extensão, de pesquisa, de inovação, de produção cultural e de práticas desportivas no âmbito da educação profissional e tecnológica;" (Brasil, 2025, art. 4º., inc. VIII). "XIII - estímulo à produção e à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, sobretudo no âmbito da educação digital, com fomento à inovação de processos e metodologias de ensino-aprendizagem alinhadas às constantes transformações tecnológicas do mundo contemporâneo;" (Brasil, 2025, art. 14, inc. XIII).
--	--	--	--	---

EPT - Educação Profissional Tecnológica; CNE - Conselho Nacional de Educação; CES - Câmara de Educação Superior; CP - Conselho Pleno; DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais; Art.(s) - Artigo(s); § - Parágrafo; CNCST - Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; PNEPT - Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica; SINAEP - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: elaborado pelo autor com informações do portal, MEC (2025).

Para orientar a leitura e a sistematização dos dispositivos legais, definiu-se um conjunto de categorias e termos de referência, entre os quais se destacam: inovação, inovadora, inovação tecnológica, inovação científico-tecnológica, metodologias ativas, pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico, trabalho, produção de bens e serviços, criatividade, capacidade empreendedora e vocação. A presença e a frequência desses marcadores, sistematizados no Quadro 4, permitiram delinear o discurso legal com os elementos discutidos nas seções anteriores, fornecendo subsídio para a compreensão crítica de como a inovação foi gradualmente incorporada ao marco regulatório dos CSTs.

Quadro 4 – Análise de conteúdo das legislações pertinentes aos Cursos Superiores de Tecnologia

Termo	Total de ocorrências	Legislação	Quantidade de ocorrência
Inovação (termo isolado)	21 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	6 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	8 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	2 ocorrências
		Decreto n.º 12.603/2025	5 ocorrências
Inovadora(s)	9 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	5 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	2 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência
		Decreto n.º 12.603/2025	1 ocorrência
Inovação tecnológica ¹	16 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	10 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	2 ocorrências
		Lei n.º 11.892/2008	1 ocorrência
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	2 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência
Inovação científico-tecnológica ²	7 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	3 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	2 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	1 ocorrência
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência
Metodologias ativas	2 vezes	Parecer CNE/CP n.º 7/2020	1 ocorrência
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência
Pesquisa aplicada ³	10 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	8 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	1 ocorrência
		Lei n.º 11.892/2008	1 ocorrência
Desenvolvimento tecnológico ⁴	41 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	25 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	4 ocorrências
		Lei n.º 11.892/2008	3 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	4 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	4 ocorrências
		Decreto n.º 12.603/2025	1 ocorrência
Trabalho ⁵	426 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	194 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	29 ocorrências
		Decreto n.º 5.154/2004	9 ocorrências
		Lei n.º 11.741/2008	18 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	89 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	60 ocorrências
		Lei n.º 14.645/2023	5 ocorrências
		Decreto n.º 12.603/2025	22 ocorrências
Produção de bens e serviços	22 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	14 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	2 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	3 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	3 ocorrências
Criatividade ⁶	29 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	13 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	13 ocorrências
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	1 ocorrência
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	2 ocorrências

Capacidade empreendedora ⁷	11 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	4 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	4 ocorrências
		Lei n.º 11.892/2008	1 ocorrência
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	1 ocorrência
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência
Vocação ⁸	9 vezes	Parecer CNE/CES n.º 436/2001	6 ocorrências
		Resolução CNE/CP n.º 3/2002	1 ocorrência
		Parecer CNE/CP n.º 7/2020	1 ocorrência
		Resolução CNE/CP n.º 1/2021	1 ocorrência

¹ inovação tecnológica, inovações tecnológicas, novas tecnologias - consideradas no contexto de inovação tecnológica, inovação [...] especialmente a tecnológica; ² inovação científica e tecnológica; ³ pesquisas aplicadas, pesquisa tecnológica; ⁴ desenvolvimento científico e tecnológico, desenvolvimento de soluções tecnológicas, desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas, desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, desenvolvimento profissional e de aprendizagem; ⁵ mundo do trabalho, dimensões do trabalho, centralidade do trabalho, políticas de trabalho; ⁶ originalidade e criatividade, original e criativa; ⁷ empreendedoras, empreendedorismo; ⁸ vocações.

Fonte: elaborado pelo autor.

A sistematização apresentada no Quadro 4 evidencia, de forma quantitativa e qualitativa, a centralidade progressiva da inovação no discurso normativo que orienta os Cursos Superiores de Tecnologia. A elevada recorrência de termos como desenvolvimento tecnológico (41 ocorrências), inovação (21 ocorrências) e trabalho (426 ocorrências) revela que a inovação, embora nem sempre nomeada de maneira uniforme, está fortemente articulada às dimensões da formação tecnológica voltada ao mundo do trabalho, à produção de bens e serviços e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Observa-se que, nos dispositivos mais recentes, especialmente a partir dos pareceres e resoluções da década de 2020 e do Decreto n.º 12.603/2025, a inovação passa a assumir contornos mais amplos e integrados, extrapolando a dimensão estritamente tecnológica para incorporar aspectos pedagógicos, metodológicos e sociais, como o incentivo às metodologias ativas, à pesquisa aplicada, à criatividade e à capacidade empreendedora. Essa leitura confirma o processo de ampliação e reconfiguração do tratamento normativo da inovação, no qual o conceito deixa de ser compreendido apenas como resultado técnico ou tecnológico e passa a constituir um princípio orientador das políticas de Educação Profissional e Tecnológica, reforçando sua condição de critério aditivo e transversal na organização, avaliação e gestão dos CSTs.

5.2 Pesquisa com os coordenadores de CSTs em Gastronomia

Considerando a trajetória normativa que evidencia a crescente ênfase da inovação na Educação Profissional e Tecnológica, torna-se fundamental compreender como esse conceito é

percebido e operacionalizado na prática cotidiana dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Para tanto, esta subseção apresenta os resultados da pesquisa realizada com coordenadores de cursos, cujo objetivo foi analisar como esses profissionais reconhecem, interpretam e aplicam a noção de inovação em seus contextos institucionais.

O percurso analítico está organizado em quatro momentos: primeiramente, delineia-se o perfil dos respondentes, a fim de caracterizar o público que atua diretamente na gestão dos cursos. Em seguida, discutem-se as percepções sobre o conceito de inovação e sua presença nos documentos institucionais, destacando convergências e divergências em relação ao arcabouço legal. Posteriormente, são analisadas as práticas inovadoras relatadas e os principais desafios na sua comprovação durante os processos avaliativos. Por fim, apresentam-se as considerações dos coordenadores acerca do uso de tecnologias, mídias digitais e recomendações para o aprimoramento dos instrumentos de avaliação externa.

Esse delineamento metodológico permite articular as diretrizes normativas discutidas anteriormente na Seção 3, os parâmetros avaliativos pontuados na Seção 4 e a realidade empírica dos cursos por meio da pesquisa aplicada aos coordenadores de curso, ampliando a compreensão sobre os caminhos e situações que permeiam a incorporação da inovação na formação tecnológica em Gastronomia.

A pesquisa contou com uma amostra não-probabilística, definida por critérios de conveniência e acessibilidade, conforme caracterizado por Gil (2017). Esse tipo de amostragem é recorrente em estudos qualitativos, nos quais não se busca a representatividade estatística, mas sim a obtenção de informações consistentes e diversificadas que permitam compreender em profundidade o fenômeno investigado (Gil, 2017). Os respondentes foram selecionados, em um primeiro momento, por meio de convite encaminhado a coordenadores já conhecidos e aos integrantes do grupo de *WhatsApp* denominado Fórum Nacional da Educação em Gastronomia, espaço que congrega professores e coordenadores de diferentes instituições de ensino superior do país.

Na sequência, aplicou-se a técnica de amostragem em cadeia (*snowball sampling*) traduzida para o português “amostragem em bola de neve”, a qual é utilizada para alcançar populações de difícil acesso ou investigação:

A amostragem em “bola de neve” e a amostragem dirigida por respondentes (RDS) são dois métodos de amostragem em rede (também conhecidos, de forma genérica, como métodos de indicação em cadeia) utilizados para estudar populações de difícil acesso ou de difícil investigação (Bernard, 2005, p. 192 - tradução nossa).

Essa característica se aplica aos coordenadores de cursos de Gastronomia em razão do acúmulo de múltiplas funções: gestão administrativa, docência, pesquisa e extensão, da rotatividade do cargo em instituições públicas e/ou privadas e do receio em responder questões que pudessem particularizar a instituição de ensino, ainda que o questionário fosse anônimo. Tais fatores justificam o enquadramento desse público como uma população de difícil acesso, reforçando a pertinência do uso da técnica.

Segundo Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve consiste em uma técnica de recrutamento de participantes que parte de um primeiro contato (semente) e, a partir dele, são indicados novos sujeitos que possuam as características desejadas, formando-se assim uma rede de participantes com as mesmas características ou relevância para o estudo. Esse direcionamento possibilitou ampliar pontualmente a pesquisa, considerando o levantamento nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia apresentado no subitem 3.2.

Foram realizadas três rodadas de convites: (i) na primeira, contataram-se coordenadores já conhecidos e acessíveis; (ii) na segunda, solicitou-se a indicação de coordenadores por região; e (iii) na terceira, por tipo de instituição. Esse processo resultou em 20 respondentes, dos quais 18 foram validados. Os critérios de validação adotados foram: o curso estar em atividade e já ter passado por avaliação nos atos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento.

A saturação dos dados foi estabelecida a partir de dois parâmetros: (i) a análise da proporcionalidade de cursos por região geográfica e por tipo de instituição, assegurando diversidade na composição da amostra; e (ii) a verificação de similaridade nas palavras-chave presentes nas respostas às questões abertas, o que indicou recorrência e estabilidade nos conteúdos relatados. Assim, a coleta foi considerada saturada no período de 26 dias (de 25/08/2025 a 19/09/2025), após o qual se iniciou o tratamento analítico das respostas.

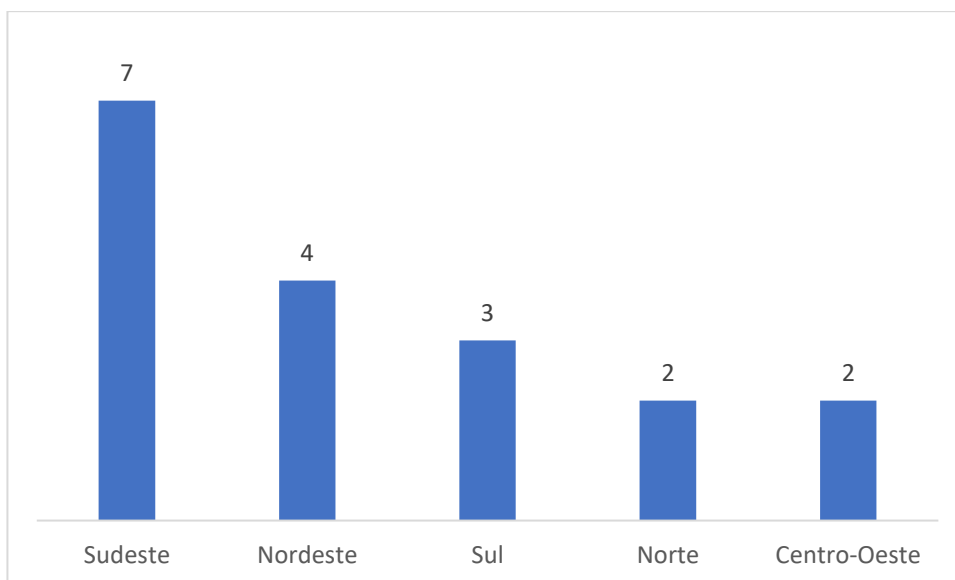
5.2.1 Perfil dos Respondentes

No que se refere ao tipo de instituição, observa-se a predominância de respondentes vinculados ao setor privado com fins lucrativos, representados por treze (13) coordenadores, seguidos pelas instituições privadas sem fins lucrativos, com três (3) coordenadores, e pelas instituições públicas federais, com dois (2) coordenadores. Essa configuração reflete a realidade do cenário nacional, em que os cursos superiores de tecnologia, especialmente na área de Gastronomia, concentram-se majoritariamente no setor privado.

Quanto à distribuição geográfica, a pesquisa contemplou respondentes das cinco macrorregiões brasileiras, com maior presença no Sudeste, representado por sete (7) coordenadores, seguido pelo Nordeste, com quatro (4) coordenadores, pelo Sul, com três (3) coordenadores, pelo Norte, com dois (2) coordenadores, e pelo Centro-Oeste, também com dois (2) coordenadores. Essa diversidade regional assegura a representação de diferentes contextos socioeconômicos e educacionais no conjunto analisado, fortalecendo a abrangência da pesquisa (Gráfico 6).

Quanto ao tempo de funcionamento dos cursos, observa-se que a maioria dos coordenadores atua em cursos já consolidados, com mais de cinco anos de trajetória. Especificamente, dez (10) coordenadores estão à frente de cursos com cinco a dez anos de funcionamento, enquanto seis (6) coordenadores coordenam cursos que já ultrapassaram uma década de existência. Apenas dois (2) coordenadores atuam em cursos com menos de cinco anos de funcionamento. Essa característica indica que as percepções registradas decorrem, em grande parte, de experiências vinculadas a cursos com maior tempo de funcionamento institucional.

Gráfico 6 – Distribuição geográfica das instituições dos participantes da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelo autor considerando os dados da pesquisa de campo.

No tocante à modalidade de oferta, observa-se a predominância dos cursos presenciais, representados por dezesseis (16) coordenadores, acompanhados de uma experiência relatada em modalidade híbrida, presencial e online, com um (1) coordenador, e de um caso em Educação a Distância – EaD, também com um (1) coordenador.

No que se refere ao tempo de atuação dos coordenadores, observa-se uma heterogeneidade significativa. Parte expressiva acumula experiência consolidada na função, com seis ou mais anos de gestão, representada por sete (7) coordenadores, enquanto outros se encontram em fases iniciais de coordenação, com até quatro anos de exercício, correspondendo a oito (8) coordenadores. Há ainda um grupo intermediário, com cinco anos de atuação, composto por três (3) coordenadores.

Essa configuração evidencia a centralidade da modalidade presencial na formação em Gastronomia, ao mesmo tempo em que indica a presença incipiente, porém existente, de experiências mediadas por tecnologias digitais. Além disso, a diversidade de tempos de atuação na coordenação permite que a pesquisa incorpore tanto a perspectiva de gestores com maior familiaridade com processos avaliativos consolidados quanto a de coordenadores em início de trajetória, ampliando o espectro de percepções sobre inovação e avaliação externa no contexto dos cursos analisados.

De forma geral, o perfil dos respondentes evidencia uma amostra composta por coordenadores que representam diferentes realidades institucionais e regionais, oferecendo um quadro diversificado de percepções e práticas relacionadas à inovação e aos processos de avaliação conduzidos pelo INEP/MEC.

A persona que representa o conjunto dos respondentes da pesquisa de campo corresponde à de um(a) coordenador(a) que atua, predominantemente, em instituição privada com fins lucrativos, localizada na região Sudeste. Esse(a) profissional está à frente de um curso de Gastronomia presencial, em atividade há cinco a dez anos ou mais, e exerce a função de coordenação há seis anos ou mais. O Apêndice C apresenta o perfil detalhado dos respondentes.

Essa síntese revela um perfil de liderança acadêmica que alia experiência em gestão e vivência em instituições consolidadas, inserido em um cenário marcado pela forte presença do setor privado e por desafios inerentes à valorização da inovação em cursos historicamente presenciais.

As respostas dos(as) coordenadores(as) sobre o conceito de inovação no curso de Gastronomia revelam uma compreensão abrangente, mas marcada por diferentes perspectivas (Quadro 5). De forma convergente, a maioria entende a inovação como um processo contínuo de transformação, associado à adoção de metodologias ativas, ao estímulo à criatividade docente e discente e à renovação dos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, inovar no cotidiano dos cursos significa articular teoria e prática de forma dinâmica, por meio de eventos gastronômicos, projetos interdisciplinares, parcerias com o setor produtivo, uso de tecnologias digitais e valorização da cultura alimentar local/regional.

Entre as variações de respostas, alguns coordenadores ressaltam a dimensão tecnológica e instrumental, vinculada a *softwares* de gestão de restaurantes, equipamentos modernos de última geração e técnicas alinhadas ao mercado; outros destacam a dimensão social e cultural, enfatizando a importância de conectar a formação às demandas sociais, às tradições regionais e à sustentabilidade. Também emergem vozes críticas que apontam barreiras estruturais, como a ausência de políticas públicas consistentes e investimentos institucionais, que limitam a capacidade de inovar.

Outro ponto de destaque é a relação entre inovação e atualização curricular: os coordenadores reconhecem que a Gastronomia exige constante renovação para acompanhar tendências de mercado e mudanças no perfil do consumidor. Nesse sentido, a inovação não é percebida apenas como aplicação de tecnologias digitais, mas como uma postura pedagógica voltada à criatividade, à experimentação e à melhoria contínua das práticas acadêmicas.

Contudo, persistem divergências relevantes. Enquanto alguns coordenadores consideram a inovação intrínseca à identidade dos cursos de Gastronomia e já consolidada na prática, outros identificam lacunas conceituais sobre o que efetivamente deve ser entendido como algo inovador. Além disso, parte dos coordenadores associa a inovação à autonomia criativa de docentes e discentes, enquanto outra parcela a vincula mais fortemente às demandas externas, como a inserção no mercado de trabalho e os critérios estabelecidos nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC.

Quadro 5 – Síntese das respostas dos coordenadores de curso sobre o entendimento do conceito de inovação

Participante	Resposta na íntegra	Síntese	Análise de convergência
C.1	“Inovação, no curso de Gastronomia, é trazer novas ideias para a formação: atualizar conteúdos, usar metodologias ativas, integrar tecnologia, sustentabilidade e cultura. Na prática, aparece em projetos, eventos, parcerias e aulas que conectem o aluno ao mercado e estimulem criatividade e empreendedorismo.”	Transformação de processos e criatividade interdisciplinar.	Convergente com a visão de inovação como transformação.

C.2	“Inovação significa introduzir mudanças planejadas e significativas em práticas pedagógicas no decorrer do curso, processos, tecnológicas, conteúdos ou metodologias, de forma que permitam ao aluno estar preparado para responder às novas demandas do mercado, melhorar a eficiência, qualidade, sustentabilidade, criatividade e a experiência sensorial, ou seja, não é só criar por criar, mas criar com propósito e valor agregado.”	Inovação como parte intrínseca da identidade do curso.	Convergente, enfatiza caráter constitutivo da inovação.
C.3	“Inovação ajuda na transformação de processos; na interdisciplinaridade; na valorização da cultura alimentar e pode se manifestar nas metodologias de ensino; nas técnicas; na sustentabilidade e na experiência dos alunos.”	Inovação como adaptação cultural e social.	Convergente, amplia para a dimensão sociocultural.
C.4	“A inovação é inerente ao curso. O estímulo a criatividade por meio da prática docente propicia um ambiente inovador de forma abrangente tanto nas produções culinárias livres como nos eventos gastronômicos e outras situações metodológicas de aprendizagem.”	Metodologias ativas e práticas pedagógicas criativas.	Convergente, reforça inovação pedagógica.
C.5	“A inovação se estabelece no contexto das mudanças culturais e antropológicas da gastronomia, da evolução dos instrumentos tecnológicos e de insumos.”	Criatividade aliada ao uso de tecnologias.	Convergente, destaca dimensão tecnológica.

C.6	“Relacionado a práticas inovadoras e criativas. Se manifesta em metodologias ativas, aprendizagem por objetivos, sala de aula invertida, protagonismo do (a) estudante, incentivo ao empreendedorismo...”	Inovação como processo planejado e intencional.	Convergente, foca no caráter estratégico da inovação.
C.7	“Inovar é trazer o diferente a partir da habilidade inspiracional de criação e uso de tecnologias. Se manifesta na prática com o uso de ações inovadoras na produção e gestão dos equipamentos e negócios da gastronomia.”	Mudanças práticas e aplicadas.	Convergente, inovação como prática transformadora.
C.8	“Algo muito além de tecnologia e modismo. Para mim, inovação no curso significa criar experiências de aprendizagem que conectam o aluno com o mercado real, com a cultura alimentar e com as demandas sociais. Se manifesta na prática quando transformamos sala de aula em laboratório vivo. Feiras gastronômicas, projetos interdisciplinares, parcerias com empresas, utilização de ingredientes regionais, novas releituras, criação de eventos acadêmicos que estimulam a criatividade e o protagonismo dos alunos.”	Inovação como adequação ao mercado.	Convergente, associa inovação a empregabilidade.
C.9	“Uso de ferramentas e equipamentos que permitem ampliar o conhecimento dos docentes e discentes. Acesso a programas e softwares de planejamento e gestão de empreendimentos de alimentação e afins e equipamentos de cozinha	Inovação pedagógica com foco na criatividade.	Convergente, destaca ensino-aprendizagem dinâmico.

	modernos e alinhados a realidade do mercado.”		
C.10	“Enquanto não houver políticas públicas mais robustas para os Profissionais da área fica difícil inovar, criar, incentivar...”	Limitações estruturais e ausência de políticas públicas.	Divergente, aponta barreiras externas.
C.11	“Entendo como constante e necessário de acompanhamento. O mercado é rápido, ágil e se transforma em alta velocidade. Inovação é a palavra do momento em uma sociedade tão imediatista e inovadora. Portanto, acompanhar o que se aplica à SP, Brasil e mundo se faz essencial para uma boa formação/gestão/atuação. Inovações, incluindo o que compete às tecnologias e modernidades na área operacional (aplicação de técnicas). Na prática, é algo que acontece naturalmente por meio da atuação do alunado ao ingressar no mercado de trabalho, o que se torna um diferencial. A moçada atual já chega com um olhar atento e aprende rápido. Na sequência, é colocar isso em prática (sem excluir a parte de conhecimento e aplicação teórica). Torna-se importante salientar a necessidade de uma constante revisão da matriz e dos conteúdos programáticos para, dessa forma, acompanhar o mercado e as inovações que aparecem em todas as pontas de atuação.”	Atualização contínua do currículo e práticas pedagógicas.	Convergente, inovação como processo dinâmico.

C.12	“Nos conteúdos das disciplinas e atualização constante nos planos de ensino e laboratórios, equipamentos e materiais utilizados e também na relação prática com o mercado de trabalho.”	Atualização curricular e infraestrutura.	Convergente, inovação acadêmica e institucional.
C.13	“Na minha experiência como coordenadora, entendo a inovação no curso de Gastronomia como a capacidade de transcender o tradicional, explorando novas técnicas, ingredientes, apresentações e modelos de negócio. Não se trata apenas de criar pratos exóticos, mas de cultivar uma mentalidade criativa e adaptável, preparando nossos alunos para os desafios e as constantes mudanças do mercado gastronômico, com um olhar especial para as potencialidades da região amazônica. Na prática, essa inovação se manifesta de diversas formas: Exploração de Técnicas Contemporâneas [...] Valorização de Ingredientes Locais e Sustentáveis: [...] Abordagem Empreendedora: [...] Integração com Outras Áreas: [...] Disciplinas Chave para a Capacitação Inovadora e Profissional: Para fortalecer essa abordagem e garantir a capacitação profissional dos nossos alunos, destacamos disciplinas que são pilares da inovação: Bromatologia: [...] Laboratório de Inovação de Práticas em Gastronomia:	Inovação cultural, técnica e sustentável.	Convergente, amplia para biodiversidade e sustentabilidade.

	Este é o nosso espaço de experimentação livre. Aqui, os alunos testam novas técnicas, ingredientes e combinações, fomentando a criatividade e a busca por soluções originais para os desafios da cozinha moderna, sempre com o olhar voltado para as possibilidades que a região amazônica oferece dentro dos saberes e sabores das nossas raízes originárias. Análise Sensorial: [...]. Em suma, a inovação no curso de Gastronomia é um processo contínuo de aprendizado, experimentação e adaptação, preparando nossos alunos para se tornarem também pesquisadores na iniciação científica, serem líderes e agentes de transformação no dinâmico e promissor mundo da área de alimentos e bebidas, com um compromisso firme com a sustentabilidade e o desenvolvimento contínuo na região amazônica.”		
C.14	“Inovação nas metodologias de ensino, nos equipamentos e nas técnicas gastronômicas implementadas nas aulas práticas.”	Modernização pedagógica e tecnológica.	Convergente, destaca prática instrumental.
C.15	“Inovação é quando trazemos novidades para facilitar a prática do dia a dia profissional, com novas tecnologias, mas no caso da gastronomia sem perder a essência das tradições.”	Equilíbrio entre tecnologia e tradição.	Convergente, mescla modernização e identidade cultural.
C.16	“Acredito que as reitorias e diretorias das grandes instituições hoje não tem	Barreiras institucionais e mercantilização.	Divergente, aponta entraves internos.

	interesse no professor e aluno, interesse se volta apenas para o acionista o que prejudica qualquer inovação e o processo de formação é aprendizagem.”		
C.17	“O curso de Gastronomia mostra a sua relevância científica quando interage com outras áreas e campos do conhecimento tornando sua inovação uma constata. Claro que as técnicas e teorias antigas devem ser mostradas e aplicadas, mas aspectos contemporâneos é o que torna nossa relevância cada vez maior. O grande gargalo é mostrar a importância do nosso curso dentro deste conhecimento. Mas o amadurecimento ocorre, mesmo que de forma lenta.”	Integração interdisciplinar e atualização constante.	Convergente, destaca interação entre saberes.
C.18	“Inovação, para mim, é trazer tecnologias, metodologias e práticas que preparem melhor o aluno. No curso, ela aparece no uso de equipamentos modernos, desenvolver projetos sustentáveis que atendam a comunidade local empreender e vivências práticas no mercado profissional.”	Inovação tecnológica, sustentável e prática.	Convergente, destaca inovação aplicada à formação profissional.

C. – Coordenador(a).

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Assim, observa-se que, embora haja um reconhecimento coletivo da importância da inovação para o desenvolvimento e a vitalidade dos cursos de Gastronomia, coexistem leituras distintas sobre sua natureza: ora como um processo intrínseco e espontâneo da área, ora como uma resposta necessária a pressões externas. Essa dualidade reforça a necessidade de aprofundar a discussão sobre o conceito de inovação e sua operacionalização nos contextos

formativos, de modo a construir referenciais mais claros e compartilhados que orientem tanto a prática pedagógica quanto os processos de avaliação institucional.

No que se refere à participação dos respondentes em atos de avaliação externa do INEP/MEC, observa-se que a totalidade dos coordenadores já vivenciou diretamente esse processo. Dentre eles, quatorze (14) coordenadores participaram de atos de reconhecimento de curso e quatro (4) coordenadores estiveram envolvidos em atos de renovação de reconhecimento, evidenciando ampla familiaridade com as etapas avaliativas.

No que se refere aos conceitos obtidos pelos cursos nos atos avaliativos, observa-se um quadro de desempenho consistente e predominantemente positivo. A maioria dos coordenadores relatou que seus cursos alcançaram conceito 5, correspondente a dez (10) casos. Outros indicaram conceito 4, registrado em sete (7) casos, enquanto apenas um (1) curso obteve conceito 3, atendendo ao limite mínimo previsto nos instrumentos oficiais (Tabela 17).

A experiência prévia dos coordenadores nos processos de avaliação externa, aliada aos conceitos majoritariamente elevados obtidos pelos cursos, indica que as percepções analisadas nesta pesquisa estão fundamentadas em vivências concretas e recorrentes dos instrumentos oficiais do INEP/MEC. Esse contexto contribui para a qualificação das análises sobre inovação, uma vez que os participantes demonstram domínio tanto dos procedimentos formais de avaliação quanto dos critérios que orientam a atribuição dos conceitos.

Tabela 17 – Participação dos coordenadores de curso por categoria de ato de avaliação do curso e conceitos obtidos

Categoria	F.A.	Conceito 5	Conceito 4	Conceito 3
		F.A.	F.A.	F.A.
Ato de reconhecimento do curso	14	9	5	0
Ato de renovação de reconhecimento do curso	4	1	2	1
Total	18	10	7	1

F.A. – Frequência absoluta

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Assim, ao considerar conjuntamente as duas variáveis, é possível afirmar que a amostra reúne coordenadores com vivência efetiva nos processos avaliativos e experiência em cursos com bons desempenhos junto ao INEP/MEC, condição que fortalece a pertinência das análises subsequentes sobre a relação entre inovação e avaliação externa.

5.2.2 Percepções sobre o conceito de inovação e sua presença nos documentos institucionais

Com o objetivo de examinar as percepções dos coordenadores acerca do conceito de inovação, esta análise considerou três dimensões centrais: a clareza com que o termo é apresentado nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC, a adequação desses instrumentos para mensurar as práticas inovadoras desenvolvidas nos cursos e a presença da inovação nos documentos institucionais e nas práticas acadêmicas. Ao reunir essas perspectivas, busca-se compreender como a inovação é interpretada nos processos avaliativos oficiais e de que modo ela é efetivamente reconhecida no cotidiano das instituições.

Quanto à forma como o conceito de inovação é compreendido nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC, observa-se que a maioria dos coordenadores o reconhece apenas de forma parcial, correspondendo a doze (12) registros. Outros três (3) coordenadores declararam não compreender o conceito, enquanto três (3) coordenadores indicaram compreensão plena.

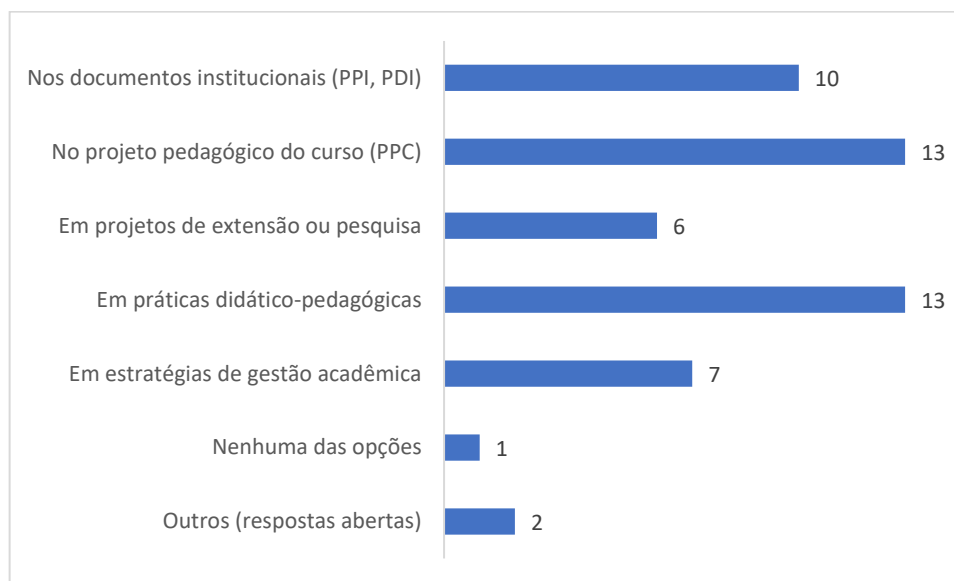
No tocante à adequação dos instrumentos de avaliação externa para mensurar as práticas inovadoras desenvolvidas nos cursos de Gastronomia, verificou-se que oito (8) coordenadores os consideram apenas parcialmente adequados. Por sua vez, seis (6) coordenadores os avaliaram como adequados, enquanto quatro (4) coordenadores afirmaram que os instrumentos não são adequados para esse fim.

Esses resultados indicam que, embora haja reconhecimento da presença da inovação nos processos avaliativos, prevalece a percepção de limitações quanto à clareza conceitual e à capacidade dos instrumentos em abarcar a diversidade de práticas inovadoras desenvolvidas nos cursos de Gastronomia, evidenciando a existência de espaço para aprimoramento da forma de apresentação de evidências nos mecanismos oficiais de avaliação.

Em relação à presença da inovação nos documentos institucionais e nas práticas acadêmicas, observa-se que a maioria dos coordenadores a identifica no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas práticas didático-pedagógicas, ambas com treze (13) registros. Em seguida, destacam-se os documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mencionados por dez (10) coordenadores. Também foram apontadas estratégias de gestão acadêmica, com sete (7) registros, e projetos de extensão ou pesquisa, com seis (6) registros. Apenas um (1) coordenador declarou não identificar a presença de inovação em nenhuma das opções apresentadas, enquanto dois (2) coordenadores registraram respostas abertas de caráter crítico, apontando fragilidades na forma como a inovação vem sendo incorporada.

Esse conjunto de percepções evidencia que, embora a inovação esteja presente em diferentes frentes institucionais, sua identificação concentra-se predominantemente no PPC e nas práticas pedagógicas, reforçando a centralidade da dimensão didático-formativa na compreensão dos coordenadores sobre o tema (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Presença do conceito de inovação nos documentos e práticas institucionais na percepção dos coordenadores de curso



Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Esses dados evidenciam que embora haja reconhecimento da inserção da inovação em diferentes instâncias dos cursos de Gastronomia, essa presença é percebida de maneira heterogênea entre os coordenadores, oscilando desde visões mais amplas e integradas até a completa ausência de reconhecimento do termo nos instrumentos acadêmicos.

5.2.3 Práticas inovadoras e desafios para comprovação nos processos avaliativos

A análise das respostas dos coordenadores dos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia permitiu identificar um conjunto diversificado de práticas consideradas inovadoras, distribuídas em diferentes dimensões acadêmicas e institucionais. As iniciativas mencionadas abrangem ações voltadas à atualização metodológica, à integração com a comunidade, à incorporação de tecnologias digitais e à modernização da infraestrutura, bem como revelam dificuldades relacionadas à sua comprovação nos processos avaliativos conduzidos pelo INEP/MEC.

As respostas dos coordenadores acerca das práticas consideradas inovadoras em seus cursos evidenciam uma diversidade significativa de iniciativas, organizadas em distintas categorias. Observa-se a predominância de experiências vinculadas a metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais, mencionadas por quinze (15) coordenadores, com destaque para o emprego de inteligência artificial, mídias digitais, aulas invertidas, plataformas de acompanhamento e estratégias pedagógicas orientadas ao protagonismo discente.

Na categoria ações e projetos de extensão, identificam-se iniciativas relatadas por sete (7) coordenadores, voltadas à integração com a comunidade e com o setor produtivo, incluindo feiras gastronômicas, eventos acadêmicos, monitoria, releitura de pratos típicos regionais, usos de ingredientes locais e projetos articulados com pesquisa e extensão.

A categoria integração interdisciplinar e sustentabilidade, também mencionada por sete (7) coordenadores, contempla práticas relacionadas à cozinha de precisão, projetos interdisciplinares, aproveitamento integral de alimentos e parcerias com comunidades locais.

Na categoria estrutura laboratorial e recursos físicos, destacam-se iniciativas relatadas por seis (6) coordenadores, como a implantação de laboratórios de pesquisa, a aquisição de equipamentos modernos, a exemplo de forno combinado e *sous vide*, e a modernização de cardápios e menus, associada à realização de concursos de produções inovadoras.

Em menor proporção, práticas pedagógicas inovadoras foram mencionadas por três (3) coordenadores, incluindo projetos integradores semestrais, concursos culinários com bolsas de estudo, estrutura curricular modular e dinâmicas de aulas práticas alinhadas à hierarquia da cozinha profissional. Apenas um (1) coordenador declarou não identificar práticas inovadoras em seu curso, indicando uma percepção adversa em relação ao conjunto analisado (Tabela 18).

Esse conjunto de evidências demonstra que a inovação é percebida como um fenômeno multifacetado, com maior incidência nas dimensões pedagógica e tecnológica, mas também presente em aspectos estruturais, extensionistas e interdisciplinares, ainda que de forma heterogênea entre os cursos analisados.

Quando questionados sobre a apresentação das práticas consideradas inovadoras nos atos de avaliação externa, observa-se que a ampla maioria dos coordenadores respondeu afirmativamente, indicando que tais iniciativas foram expostas e reconhecidas positivamente pelas comissões avaliadoras, correspondendo a quinze (15) registros. Em contrapartida, dois (2) coordenadores informaram que, embora tenham apresentado essas práticas, não houve reconhecimento ou valorização explícita nos relatórios de avaliação. Por fim, um (1) coordenador declarou que a situação não se aplica ao seu curso.

Tabela 18 – Categorias de análise das práticas inovadoras nos cursos superiores de Gastronomia

Categoria	Respostas	F.A.
Metodologias ativas e tecnologias	Uso de IA e mídias; aulas invertidas; metodologias ativas; plataforma digital de acompanhamento	15
Ações e projetos de extensão	Projetos de ensino, pesquisa e extensão; eventos acadêmicos integrados; monitoria; releitura de ingredientes regionais	7
Integração interdisciplinar e sustentabilidade	Projetos interdisciplinares; cozinha de precisão; sustentabilidade; aproveitamento integral de alimentos; parcerias com comunidades	7
Estrutura laboratorial e recursos físicos	Implantação de laboratórios de pesquisa; aquisição de equipamentos modernos (forno combinado, sous vide); modernização de cardápios e menus	6
Práticas pedagógicas inovadoras	Projetos integradores semestrais; concursos culinários com bolsas de estudo; estrutura curricular modular; aulas práticas integradas	3
Ausência declarada de inovação	“Não existe”	1

F.A. – Frequência absoluta

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

No Quadro 6, entre os coordenadores cujos cursos obtiveram conceito 5, identificados em dez (10) casos, observa-se que todos indicaram a presença de práticas consideradas inovadoras, distribuídas em diferentes categorias. A categoria mais recorrente refere-se às metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais, mencionada em dez (10) registros, incluindo iniciativas relacionadas à inteligência artificial, mídias digitais, aulas invertidas, plataformas digitais e metodologias participativas. Também foram identificadas práticas em ações de extensão e projetos comunitários, com quatro (4) registros, em estrutura laboratorial e recursos físicos, igualmente com quatro (4) indicações, em integração interdisciplinar e sustentabilidade, com três (3) menções, e em práticas pedagógicas inovadoras, com dois (2) registros.

Quanto à apresentação dessas práticas nos processos avaliativos externos entre os cursos conceito 5, a maioria dos coordenadores declarou que as iniciativas foram expostas e reconhecidas positivamente pelas comissões do INEP/MEC, correspondendo a oito (8)

registros. Entretanto, dois (2) coordenadores afirmaram que, apesar da apresentação das práticas, não houve valorização explícita nos relatórios de avaliação.

Esses resultados indicam que, embora a apresentação das práticas inovadoras nos atos avaliativos seja recorrente e, em certos casos, reconhecida positivamente, persistem inconsistências na forma como a inovação é interpretada e valorizada pelas comissões avaliadoras, o que reforça a necessidade de uma maior clareza e objetividade nos critérios oficiais de avaliação.

Quadro 6 – Cruzamento de dados entre categorias de práticas inovadoras e apresentação nas avaliações externas *in loco* que obtiveram o conceito máximo (5)

Participante	Categorias de práticas inovadoras	Apresentação às comissões
C.1	Estrutura laboratorial e recursos físicos; Integração interdisciplinar e sustentabilidade; Metodologias ativas e tecnologias; Ações e projetos de extensão	Sim, reconhecidas positivamente
C.4	Integração interdisciplinar e sustentabilidade; Metodologias ativas e tecnologias; Práticas pedagógicas inovadoras	Sim, reconhecidas positivamente
C.5	Metodologias ativas e tecnologias	Sim, reconhecidas positivamente
C.6	Metodologias ativas e tecnologias; Ações e projetos de extensão	Sim, reconhecidas positivamente
C.9	Estrutura laboratorial e recursos físicos; Metodologias ativas e tecnologias	Sim, mas não houve reconhecimento ou valorização
C.10	Metodologias ativas e tecnologias; Ações e projetos de extensão	Sim, reconhecidas positivamente
C.13	Estrutura laboratorial e recursos físicos; Metodologias ativas e tecnologias	Sim, reconhecidas positivamente
C.14	Estrutura laboratorial e recursos físicos; Integração interdisciplinar e sustentabilidade; Metodologias ativas e tecnologias; Ações e projetos de extensão	Sim, reconhecidas positivamente
C.15	Metodologias ativas e tecnologias	Sim, mas não houve reconhecimento ou valorização
C.17	Integração interdisciplinar e sustentabilidade; Práticas pedagógicas inovadoras	Sim, reconhecidas positivamente

C. – Coordenador(a).

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

De modo geral, o cruzamento das informações indica que os cursos que alcançaram conceito máximo combinam uma forte presença de práticas pedagógicas baseadas em tecnologias e metodologias ativas com outras dimensões complementares de inovação.

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas para comprovar a inovação nos atos de avaliação externa, os coordenadores apresentaram respostas que revelam tanto a ausência de obstáculos em alguns contextos quanto fragilidades estruturais e conceituais que limitam a visibilidade das práticas inovadoras.

Uma parcela dos coordenadores afirmou não ter identificado barreiras significativas nesse processo, relatando de forma objetiva que “não houve”, “não existe” ou “não tivemos” dificuldades. Essa percepção, registrada por cinco (5) coordenadores, sugere que, em determinadas instituições, os mecanismos de comprovação estavam suficientemente estruturados ou que as comissões avaliadoras reconheceram de imediato as evidências apresentadas (Tabela 17).

Em contrapartida, outros coordenadores destacaram entraves relacionados à própria definição do termo inovação e aos parâmetros utilizados para avaliá-la. Um dos relatos sintetiza essa percepção ao afirmar que há “falta de parâmetros comparativos claros, dificultando mostrar que a prática é realmente distinta e não apenas uma boa prática já comum”. Outro coordenador acrescenta que “as maiores dificuldades em comprovar a inovação em avaliações externas surgem da natureza intrinsecamente subjetiva do conceito, tornando sua mensuração objetiva um desafio”, ressaltando ainda a ausência de “uma definição clara e universalmente aceita de inovação, especialmente no contexto gastronômico”. Esses relatos revelam o conflito entre o esforço institucional de demonstrar práticas diferenciadas e a ausência de critérios avaliativos que assegurem objetividade e consistência na análise (Tabela 19).

A atuação das próprias comissões avaliadoras também aparece como fator crítico. Alguns coordenadores apontaram que a dificuldade residiu na “atualização dos avaliadores com foco na gastronomia”, além da ausência de avaliadores com experiência consolidada na área, como ressalta o relato: “os avaliadores não eram da área de gastronomia”. Essa condição gerou percepções de distanciamento entre a realidade do curso e os referenciais utilizados nas visitas.

Outro conjunto de respostas destacou dificuldades ligadas ao contexto institucional e às resistências culturais. Um (1) coordenador reconheceu a existência de “resistência ao novo e sair da zona de conforto”, apontando que a inovação, mais do que um conceito pedagógico, enfrenta barreiras institucionais e culturais que limitam sua plena incorporação. Nesse mesmo consenso, surgem menções à “falta de apoio da IES”, evidenciando que a sustentabilidade das práticas inovadoras depende de respaldo organizacional contínuo.

Também foram citados desafios vinculados à comprovação documental e tecnológica. Um (1) coordenador relatou a necessidade de “registro circunstanciado das atividades demonstrando que eram comprovadamente inovadoras e exitosas”, o que evidencia a importância da sistematização e da documentação formal das práticas. Outro destacou as dificuldades em “comprovação de atividades em plataforma digital e compreensão dos avaliadores da ferramenta”, revelando que a inserção de tecnologias educacionais ainda carece de critérios claros de avaliação externa.

Tabela 19 – Categorização dos desafios para comprovação das práticas inovadoras em avaliações externas segundo os coordenadores de curso

Categoria	Respostas	F.A.
Ausência de dificuldades	“Não houve”; “Não tivemos”; “Não existe”	5
Falta de parâmetros claros subjetividade	“Falta de parâmetros comparativos claros...”; “A natureza intrinsecamente subjetiva do conceito, tornando sua mensuração objetiva um desafio...”	3
Limitações dos avaliadores	“Atualização dos avaliadores com foco na gastronomia”; “Os avaliadores não eram da área de gastronomia”	3
Resistência institucional cultural	“Resistência ao novo e sair da zona de conforto”; “Apoio da IES”	2
Comprovação documental tecnológica	“Registro circunstanciado das atividades...”; “Comprovação de atividades em plataforma digital e compreensão dos avaliadores da ferramenta”	2
Instrumentos de avaliação	“Instrumentos de avaliação”	1
Outros apontamentos	Relatos isolados sobre falta de apoio ou necessidade de avaliadores especializados	2
		18

F.A. – Frequência absoluta

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Em conjunto, as respostas revelam que, embora parte dos coordenadores não identifique obstáculos relevantes, persiste um conjunto expressivo de dificuldades que vão desde a ausência de parâmetros objetivos até limitações de ordem institucional e avaliativa. Essa diversidade de percepções reforça a necessidade de um entendimento mais objetivo dos envolvidos no processo de avaliação tanto por parte da comissão como da instituição para que as práticas inovadoras possam ser efetivamente reconhecidas e valorizadas e avaliadas positivamente.

Em síntese, as práticas relatadas pelos coordenadores revelam que a inovação se manifesta de forma plural nos cursos de Gastronomia, ora por meio de metodologias ativas e tecnologias educacionais, ora por iniciativas de extensão, sustentabilidade ou renovação da infraestrutura. Essa pluralidade, contudo, ainda encontra limites no momento de sua comprovação perante os instrumentos de avaliação externa, uma vez que a diversidade de experiências nem sempre é contemplada de maneira clara e sistemática. A partir dessa constatação, torna-se pertinente examinar, na próxima seção, as percepções sobre o uso de tecnologias e mídias digitais e as recomendações apresentadas pelos coordenadores para o aprimoramento do processo de avaliação externa, temática que reforça a articulação entre inovação, qualidade acadêmica e práticas avaliativas.

5.2.4 Tecnologias, mídias digitais e recomendações para aprimorar a avaliação externa

A presença das tecnologias e mídias digitais nos cursos de Gastronomia representa uma importante questão a ser avaliado tanto para a prática pedagógica quanto para a gestão institucional. Ao possibilitarem novos modos de ensinar, aprender e gerir os processos acadêmicos, esses recursos têm contribuído para a ampliação das práticas interativas, a diversificação das metodologias de ensino e a aproximação com as transformações do setor produtivo. No entanto, as respostas dos coordenadores indicam que, embora as tecnologias estejam cada vez mais incorporadas ao cotidiano dos cursos, sua efetiva valorização nos processos de avaliação externa ainda carece de maior sistematização.

Esta seção examina, portanto, as percepções sobre o uso de tecnologias e mídias digitais, bem como as recomendações apresentadas pelos coordenadores para aprimorar o processo de avaliação institucional, buscando compreender de que forma tais elementos podem reforçar o reconhecimento da inovação como um critério de qualidade acadêmica.

O Gráfico 8 revela um cenário em que as tecnologias utilizadas nas aulas práticas de Gastronomia estão distribuídas de forma heterogênea, mas com clara predominância de recursos diretamente vinculados ao fazer culinário e à mediação pedagógica digital. Os equipamentos de cozinha de última geração, mencionados por doze (12) coordenadores, constituem o recurso mais citado, evidenciando a preocupação das instituições em alinhar a formação acadêmica às inovações técnicas do setor gastronômico que avança efetivamente a cada ano, como o uso de *sous vide*, fornos inteligentes e ultracongeladores. Esse dado sugere que a atualização tecnológica dos laboratórios de prática tem sido compreendida não apenas

como requisito de infraestrutura, mas também como elemento diferenciador na formação de competências profissionais.

Em seguida, destacam-se as plataformas digitais para acompanhamento de atividades e os recursos audiovisuais, ambos mencionados por onze (11) coordenadores. Neste caso, observa-se um movimento de digitalização do processo pedagógico, ampliando a capacidade de monitorar o desempenho discente, sistematizar atividades e integrar conteúdos teóricos e práticos. Outros recursos, como a adoção de câmeras, monitores e projetores aponta para um esforço de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e visualmente atrativas e acessíveis, favorecendo tanto a demonstração de técnicas quanto o registro de processos culinários. Esses dados reforçam a compreensão de que a inovação em Gastronomia não se limita à introdução de novos equipamentos de cozinha, mas também envolve a incorporação de tecnologias de mediação e acompanhamento que qualificam a experiência de ensino-aprendizagem.

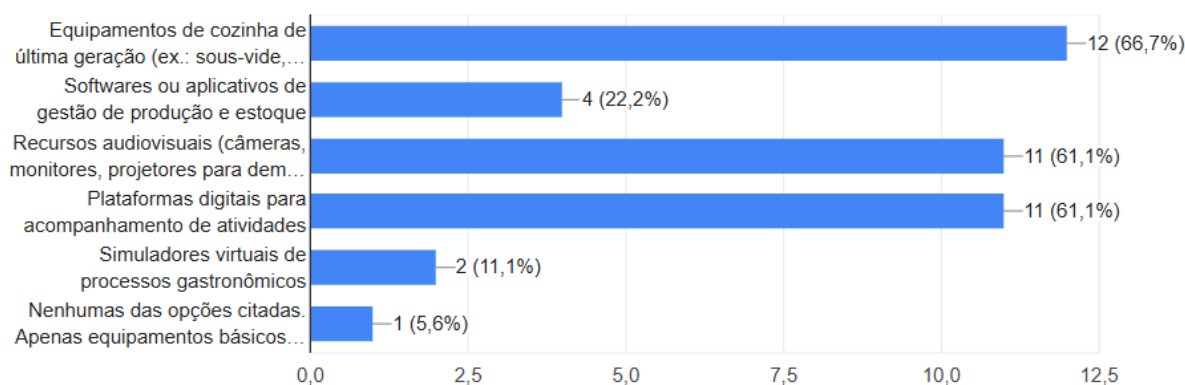
Em menor escala, aparecem os *softwares* ou aplicativos de gestão, mencionados por quatro (4) coordenadores, e os simuladores virtuais de processos gastronômicos, indicados por dois (2) coordenadores. Embora menos frequentes, esses recursos evidenciam um aspecto relevante da inovação, relacionada à aproximação entre a formação acadêmica e a gestão profissional do setor, incluindo o controle de custos, estoques e processos produtivos, além da possibilidade de utilização de simulações virtuais como alternativa de aprendizagem em contextos específicos.

A baixa presença desses recursos pode indicar que tais ferramentas ainda não se encontram amplamente disseminadas nos cursos ou que a prioridade institucional esteja concentrada em tecnologias diretamente aplicadas à prática culinária. Apenas um (1) coordenador declarou não utilizar nenhuma das opções citadas, restringindo-se ao uso de equipamentos básicos de cozinha. Esse dado, embora minoritário, evidencia a existência de realidades institucionais em que a inovação tecnológica é incipiente ou pouco explorada, possivelmente em função de limitações de infraestrutura, recursos financeiros ou estratégias pedagógicas.

De maneira geral, o conjunto dos resultados reforça que a inovação tecnológica nos cursos de Gastronomia é percebida sobretudo no aperfeiçoamento da prática culinária e no apoio pedagógico digital, enquanto dimensões mais voltadas à gestão e à simulação aparecem como tendências emergentes, ainda em processo de consolidação. Esse panorama sugere a existência de um campo fértil para a ampliação do uso estratégico das tecnologias, de modo a garantir que sua contribuição seja reconhecida não apenas como suporte instrumental, mas

como componente fundamental da formação acadêmica e, conseqüentemente, nas evidências dos processos de avaliação externa.

Gráfico 8 – Tipos de tecnologia utilizadas nas aulas práticas dos cursos superiores de Gastronomia



Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Quanto à percepção dos coordenadores sobre os impactos do uso de tecnologias e mídias no curso de Gastronomia, as respostas às afirmações avaliadas em escala de concordância revelam uma tendência predominante de aceitação positiva, ainda que com algumas variações.

Os resultados da Tabela 20 indicam uma percepção amplamente positiva em relação à contribuição das tecnologias e mídias digitais para as aulas teóricas e práticas. Os maiores consensos estão nos itens ligados ao fortalecimento das competências técnicas e à preparação para as demandas do mercado de trabalho, ambos assinalados por quatorze (14) coordenadores como plenamente atendidos. O mesmo padrão de convergência é observado na integração entre teoria e prática de forma mais dinâmica e no acompanhamento mais eficiente do desempenho discente, cada um igualmente apontado por quatorze (14) coordenadores com concordância total.

O aperfeiçoamento técnico dos estudantes também apresenta grande consenso, com quatorze (14) concordâncias totais e duas (2) parciais, não havendo registros de neutralidade. Esse resultado reforça a percepção de que os recursos digitais estão diretamente vinculados à qualificação profissional e ao aprimoramento da prática culinária.

Por outro lado, alguns aspectos revelaram maior dispersão nas respostas. No item sobre a facilidade de compreensão de conteúdos complexos, embora a maioria tenha indicado concordância total em oito (8) indicações e seis (6) indicações em concordância parcial, também houve registros de discordância parcial em duas (2) respostas e discordância total (1) indicação, além de um (1) que se posicionou neutro. Esse padrão demonstra que, embora as tecnologias

sejam vistas como facilitadoras, seu impacto não é igualmente percebido em todos os contextos. Situação semelhante aparece no desenvolvimento da autonomia e da autoaprendizagem, com dez (10) concordâncias totais e cinco (5) concordâncias parciais, mas também uma (1) discordância parcial e duas (2) discordâncias totais. Esse resultado sugere que ainda existem dúvidas quanto à efetividade das mídias digitais em promover maior interesse aos discente.

Os itens sobre maior envolvimento e atenção durante as aulas apresentaram dez (10) concordâncias totais e sete (7) concordâncias parciais. Quanto à melhoria da comunicação e colaboração ocorreram nove (9) concordâncias totais e sete (7) concordâncias parciais, também apresentam perfil amplamente positivo, ainda que com registros isolados de discordância.

Tabela 20 – Grau de concordância sobre o uso de tecnologia nas aulas práticas dos cursos superiores de Gastronomia

Dimensão avaliada	Concordo (F.A.)		Neutro	Discordo (F. A.)	
	Totalm.	Parcialm.		Totalm.	Parcialm.
Aperfeiçoamento técnico dos estudantes	14	2	0	1	1
Maior envolvimento e atenção durante as aulas	10	7	0	0	1
Melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis	10	7	0	0	1
Preparação para as demandas tecnológicas do mercado de trabalho	14	3	0	0	1
Facilidade de compreensão de conteúdos complexos	8	6	1	2	1
Melhoria na comunicação e colaboração entre estudantes e professores	9	7	1	0	1
Acompanhamento mais eficiente do desempenho e da evolução do estudante	14	2	1	0	1
Integração entre teoria e prática de forma mais dinâmica	14	3	0	0	1
Desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoaprendizagem	10	5	0	1	2

F.A. – Frequência Absoluta; Totalm. – Totalmente; Parcialm. – Parcialmente.

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

De modo geral, os resultados evidenciam que, para a maioria dos coordenadores, as tecnologias digitais contribuem decisivamente para a qualificação técnica, a aproximação com o mercado de trabalho e a dinamização das aulas práticas. As divergências concentram-se em aspectos mais subjetivos, como autonomia e compreensão de conteúdos complexos, nas quais o impacto das tecnologias ainda aparece de forma desigual entre os cursos.

As respostas dos coordenadores revelam uma ampla diversidade de sugestões, distribuídas em diferentes categorias de análise, que evidenciam tanto a preocupação com aspectos conceituais quanto a necessidade de ajustes práticos para a interpretação afirmativa nos instrumentos avaliativos (Tabela 21).

Um primeiro grupo de respostas destacou a necessidade de maior clareza conceitual sobre inovação, conforme explicitado na afirmação: “Clareza conceitual: definição precisa de inovação no ensino superior, diferenciando-a de boas práticas já consolidadas”. Essa perspectiva retoma uma questão recorrente ao longo da pesquisa: a ausência de parâmetros objetivos e compartilhados, o que dificulta a comprovação e o reconhecimento das práticas inovadoras nos cursos de Gastronomia.

Outra categoria enfatiza a avaliação de impactos, não apenas pedagógicos, mas também sociais e territoriais. Nesse sentido, foram mencionadas propostas como “Avaliar o impacto social do curso” e “Forma de mensurar o impacto do curso na localidade. Criar espaços de avaliação qualitativa”. Outras afirmações reforçam a importância de métricas que contemplem resultados qualitativos e quantitativos, associando a inovação ao papel transformador do curso no contexto regional e ao desenvolvimento sustentável, como exemplificado em: “é crucial considerar a flexibilidade para reconhecer diferentes modelos de inovação, a definição clara de métricas que capturem o impacto real e a originalidade, e a valorização de evidências qualitativas e quantitativas que demonstrem a evolução e a aplicabilidade das práticas”.

Um terceiro grupo aponta a necessidade de atualização permanente dos instrumentos e dos avaliadores, com destaque para afirmações como: “Atualização com a evolução da Gastronomia” e “Atualizar o instrumento de avaliação”. Também foi citada a importância de que os avaliadores sejam mais próximos da área e do mercado, como relatado: “Ter avaliadores alinhados com a academia e a realidade de mercado”. Essas respostas indicam a percepção de que os critérios atuais, por vezes, não acompanham a velocidade das transformações acadêmicas e profissionais.

Também emergem contribuições que defendem a flexibilidade e a contextualização dos instrumentos de avaliação, reconhecendo que a inovação pode assumir diferentes formas conforme a região, o perfil institucional e a especificidade de cada curso. Um (1) coordenador

destacou: “a inovação não é igual em todas as regiões”, ao passo que outro reforçou a necessidade de diálogo com o setor produtivo e com as peculiaridades locais: “Dialogar mais com o mundo do trabalho e ser mais customizado para a especificidade de cada curso”.

Tabela 21 – Recomendações dos coordenadores de curso para melhorar a integração da inovação nos instrumentos de avaliação externa *in loco*

Categoria de análise	Exemplos de relatos	F.A.
Clareza conceitual e parâmetros objetivos	“Clareza conceitual: definição precisa de inovação no ensino superior, diferenciando-a de boas práticas já consolidadas”; “Por inovação deve-se entender toda metodologia, vivência ou organização pedagógica que agregue...”	2
Avaliação de impactos (sociais, locais e qualitativos)	“Avaliar o impacto social do curso”; “Forma de mensurar o impacto do curso na localidade. Criar espaços de avaliação qualitativa”; “Valorização de evidências qualitativas e quantitativas que demonstrem a evolução e aplicabilidade das práticas”	4
Atualização dos instrumentos e avaliadores	“Atualização com a evolução da Gastronomia”; “Atualizar o instrumento de avaliação”; “Ter avaliadores alinhados com a academia e a realidade de mercado”	3
Flexibilidade e contextualização regional	“A inovação não é igual em todas as regiões”; “Dialogar mais com o mundo do trabalho e ser mais customizado para a especificidade de cada curso”; “Considerar o contexto regional e local”	3
Mudanças estruturais nos referenciais legais	“Revisão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e documentos correlatos”; “Revisão constante das DCNs”; “Diferenciar as avaliações entre modalidades de curso”	2
Diversificação dos métodos avaliativos	“Maior diversidade dos métodos de avaliação, incorporar avaliações formativas em projetos de extensão e atividades multidisciplinares...”	2
Valorização docente e crítica institucional	“As avaliações são muito importantes, mas as IES têm que colocar o professor e aluno em primeiro lugar... o professor é o menos valorizado no processo”	1
Outros apontamentos específicos	“Creio que o mecanismo de avaliação remota imposta pela pandemia não mostra a realidade do campus”; “Considerando mais abertura na classificação das considerações dos requisitos”	2

F.A. – Frequência absoluta; DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Algumas respostas ampliaram ainda mais o horizonte da discussão ao propor mudanças estruturais, como a revisão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da seleção dos avaliadores, além de maior valorização das inovações incrementais e transformadoras. Também foram feitas críticas contundentes ao sistema de avaliação e às próprias instituições, como relatado: “As avaliações são muito importantes, mas as IES têm que colocar o professor e o aluno em primeiro lugar. Arrumar a casa apenas para avaliação não é um comprometimento com a educação e com a realidade”.

Por fim, surgiram propostas relacionadas à diversificação dos métodos de avaliação e ao fortalecimento da participação discente, como exemplificado em: “Maior diversidade dos métodos de avaliação, incorporar avaliações formativas em projetos de extensão e atividades multidisciplinares, melhor formação dos docentes para aplicação prática nas atividades acadêmicas”.

Em conjunto, os dados mostram que, embora cada coordenador tenha trazido uma ênfase distinta, é possível identificar convergências em torno de três pontos principais: (i) clareza conceitual e parâmetros objetivos, (ii) atualização dos instrumentos e dos avaliadores, (iii) flexibilidade para contemplar contextos regionais e demandas do mercado. Como divergência, observa-se a variedade de enfoques e a presença de críticas institucionais mais amplas, que ampliam o debate sobre inovação para além da dimensão pedagógica, alcançando aspectos de gestão e valorização docente.

5.3 Análise integrada dos resultados da pesquisa de campo e suas implicações para a avaliação da inovação

A análise das respostas obtidas junto aos coordenadores de cursos de Gastronomia permitiu traçar um panorama consistente acerca das percepções, práticas e desafios relacionados à inovação no âmbito da avaliação externa conduzida pelo INEP/MEC. As seções anteriores evidenciaram que os participantes representam um conjunto heterogêneo de instituições e regiões do país, mas compartilham preocupações convergentes quanto à clareza conceitual do termo “inovação”, às formas de sua comprovação perante as comissões avaliadoras e à necessidade de alinhar os instrumentos oficiais à realidade das práticas acadêmicas. Nessa perspectiva, conforme assinalam Van Lieshout e Vincent-Lancrin (2023, p. 14, tradução nossa), “mensurar a inovação diz respeito, acima de tudo, a medir os processos e não os resultados, ainda que as pesquisas de inovação forneçam dados limitados sobre certos tipos de resultados”, o que reforça a compreensão de que a inovação deve ser entendida

prioritariamente como um conjunto de processos organizacionais e pedagógicos, e não apenas como resultados pontuais ou produtos palpáveis.

Em relação ao perfil institucional e profissional, os dados indicaram a predominância de coordenadores vinculados ao setor privado e a cursos já consolidados, com tempo de funcionamento superior a cinco anos e experiências acumuladas em diferentes ciclos avaliativos. Essa trajetória conferiu densidade às percepções relatadas, permitindo que a inovação fosse analisada a partir de vivências concretas de gestão acadêmica. No plano conceitual, destacou-se que a inovação é compreendida majoritariamente como um processo de transformação contínua, associado ao uso de metodologias ativas, tecnologias digitais e à integração entre teoria e prática, embora ainda careça de definição mais objetiva e de parâmetros avaliativos claros. Todavia, é necessário considerar que a simples introdução de novidades no percurso formativo não garante, por si só, avanços qualitativos, o que reforça a demanda por critérios de avaliação mais consistentes e contextualizados. Nesse sentido, a OCDE adverte que:

a inovação não constitui, obrigatoriamente, um aprimoramento frente a processos, bens ou serviços preexistentes. É possível que uma inovação deteriore a situação atual; por exemplo, um novo método pedagógico pode comprometer o desempenho discente ou tornar a aprendizagem menos satisfatória. Certos problemas decorrentes da inovação advêm de objetivos conflitantes; por exemplo, uma inovação que reduza custos eficazmente pode gerar impactos negativos no ensino, ou inovações administrativas podem elevar, em vez de reduzir, a carga de trabalho dos docentes (Van Lieshout; Vincent-Lancrin, 2023, p. 13, tradução nossa).

No que se refere às práticas consideradas inovadoras, a pesquisa evidenciou a diversidade de iniciativas, que vão desde a modernização de laboratórios até o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a aplicação de metodologias ativas e a realização de ações de extensão. Embora a maioria dos coordenadores tenha relatado que tais práticas foram apresentadas e reconhecidas pelas comissões, também se registraram situações em que a inovação não recebeu a devida valorização, revelando uma lacuna entre o que é desenvolvido nas instituições e o que é efetivamente contemplado nos relatórios avaliativos. Ademais, surgiram dificuldades recorrentes para a comprovação dessas práticas, relacionadas à ausência de critérios objetivos, à necessidade de avaliadores com experiência na área de Gastronomia, às resistências institucionais e à burocratização do processo.

A consolidação de uma cultura favorável à inovação, portanto, depende de condições organizacionais e de lideranças capazes de sustentar esses processos, uma vez que:

define-se uma cultura pró-inovação como o conjunto de comportamentos e práticas compartilhados pelos colaboradores que dão suporte à inovação. Entre os comportamentos pertinentes, destacam-se a receptividade a novas ideias, a prontidão

para a mudança, a diversidade de perfis, a colaboração e a capacidade de aprender com as falhas (Van Lieshout; Arundel; Vincent-Lancrin, 2023, p. 21 - tradução nossa):

O cruzamento entre o tempo de funcionamento dos cursos e as práticas consideradas inovadoras permite observar diferentes dinâmicas de inserção da inovação. Conforme apresentado na Tabela 22, entre os cursos mais recentes, com menos de cinco anos de existência, já se identificam iniciativas voltadas tanto à modernização da infraestrutura laboratorial quanto à adoção de metodologias ativas e tecnologias digitais, revelando que a inovação tende a ser incorporada desde a implantação como estratégia de diferenciação e alinhamento às demandas contemporâneas do setor.

Tabela 22 – Cruzamento de dados entre o tempo de funcionamento do curso e categorias de práticas inovadoras implementadas

Tempo do curso	Estrutura laboratório	Integração interdisciplinar sustentabilidade	Metodologias ativas tecnologias	Ações extensionistas	Nenhuma prática inovadora
	F.A.	F.A.	F.A.	F.A.	F.A.
Menos de 5 anos	1	0	1	0	0
Entre 5 e 10 anos	3	2	1	3	1
Mais de 10 anos	2	1	1	2	0

F.A. – Frequência absoluta

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

Nos cursos intermediários, com cinco a dez anos de funcionamento, verifica-se a maior diversidade de práticas relatadas, abrangendo ações extensionistas, projetos interdisciplinares, metodologias ativas e atualização de laboratórios, o que indica um momento de experimentação e expansão de fronteiras pedagógicas e institucionais. Nesse grupo, entretanto, também foi registrado o único caso em que um coordenador afirmou não existir prática inovadora em seu curso, evidenciando que a consolidação temporal não garante, por si só, a incorporação de estratégias diferenciadas. Já nos cursos mais consolidados, com mais de dez anos de trajetória, a inovação aparece distribuída em todas as categorias principais: estrutura/laboratório, extensão, interdisciplinaridade e metodologias ativas, embora com menor diversidade do que

nos cursos intermediários, sugerindo certa estabilização ou seletividade das práticas ao longo do tempo.

De modo geral, os dados revelam que a inovação não é exclusividade de cursos novos ou antigos, mas assume configurações distintas conforme o estágio de maturidade institucional, sendo mais diversificada nos cursos intermediários e mais consolidada naqueles com longa trajetória. Essa diferenciação está diretamente associada às condições organizacionais e ao papel da liderança acadêmica. Conforme destacam Van Lieshout, Arundel e Vincent-Lancrin (2023, p. 20, tradução nossa):

cabe aos líderes motivar e dar autonomia aos colaboradores para que busquem novas ideias e testem diferentes abordagens em suas funções, assegurando que a equipe possua o conhecimento e as capacidades para criar, executar e mensurar o impacto das inovações [...] A inovação requer recursos, tanto financeiros quanto de tempo, além de objetivos (metas) que possam impulsionar o processo de inovação.

Dessa forma, a incorporação e a consolidação de práticas inovadoras ao longo do tempo dependem não apenas da fase de desenvolvimento dos cursos, mas também da existência de uma cultura institucional, de liderança e de recursos que sustentem processos contínuos de experimentação, avaliação e aprimoramento.

O cruzamento entre o conceito obtido pelos cursos nos atos avaliativos e a percepção dos coordenadores sobre a adequação dos instrumentos do INEP/MEC para mensurar práticas inovadoras (Tabela 23) evidencia contrassensos relevantes entre resultado oficial e leitura crítica do processo avaliativo. Nos cursos que alcançaram conceito 5, embora cinco (5) coordenadores tenham indicado que os instrumentos são adequados, outros três (3) coordenadores avaliaram-nos apenas como parcialmente adequados e dois (2) coordenadores os consideraram inadequados. Esse dado demonstra que, ainda que os resultados máximos indiquem excelência segundo os parâmetros oficiais, subsiste entre parte dos gestores a percepção de que tais instrumentos não contemplam de modo satisfatório a diversidade de práticas inovadoras desenvolvidas no âmbito dos cursos.

Entre os cursos que obtiveram conceito 4, prevalece a opção “parcialmente adequado” para cinco (5) coordenadores, acompanhada por apenas um (1) registro de adequação plena e um (1) de inadequação, o que sugere uma percepção ambígua, marcada pela identificação de esforços avaliativos, mas também por lacunas quanto à clareza e abrangência dos critérios. Já o único caso de conceito 3 foi associado à avaliação negativa, reforçando a associação entre desempenho insatisfatório e desconfiança sobre a pertinência dos instrumentos. Em conjunto, os dados revelam que o desempenho aferido pelas notas finais não garante consenso sobre a

adequação da avaliação externa à inovação, apontando para a necessidade de revisão conceitual e metodológica que fortaleça a legitimidade do processo avaliativo.

Tabela 23 – Cruzamento entre o conceito obtido e a percepção da necessidade de adequação dos instrumentos de avaliação externa *in loco*

Conceito	Adequado	Parcialmente adequado	Não adequado
	F.A.	F.A.	F.A.
Conceito 5	5	3	2
Conceito 4	1	5	1
Conceito 3	0	0	1

F.A. – Frequência absoluta

Fonte: elaborado pelo autor, dados da pesquisa de campo.

No que se refere ao uso de tecnologias e mídias digitais, os dados apontaram consenso quanto ao seu papel estratégico pedagógico para dinamizar as aulas teóricas e práticas, fortalecer competências técnicas e preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho. Entretanto, aspectos como a promoção da autonomia discente e a facilitação da compreensão de conteúdos complexos mostraram maior dispersão nas respostas, indicando que a efetividade das tecnologias não é percebida de forma uniforme em todas as dimensões pedagógicas.

As recomendações dos coordenadores para aprimorar os instrumentos de avaliação também reforçaram três indicações pontuais: (i) a necessidade de maior clareza conceitual sobre inovação; (ii) a atualização dos instrumentos e dos avaliadores; e (iii) a flexibilidade para contemplar contextos regionais e especificidades dos cursos.

As observações adicionais ampliam essa discussão, destacando três pontos fundamentais. O primeiro refere-se à relevância do debate e ao reconhecimento de que a inovação deve ocupar um lugar central nas discussões sobre qualidade acadêmica. O segundo diz respeito à necessidade de condições institucionais e de valorização docente, uma vez que a inovação não pode ser sustentada sem professores capacitados, motivados e reconhecidos, nem sem infraestrutura adequada e apoio organizacional para o desenvolvimento da pesquisa tecnológica. Por fim, reforça-se a importância da contextualização dos instrumentos avaliativos, de modo que contemplem por parte dos avaliadores a diversidade regional e institucional presente no país, garantindo que a inovação seja interpretada de forma justa e equitativa.

Com o total de 18 respostas válidas analisadas, observou-se a consolidação dos padrões interpretativos previamente identificados, sem o surgimento de novas categorias empíricas. As

manifestações apresentadas reiteram as tendências já evidenciadas quanto à compreensão da inovação, às práticas relatadas, às dificuldades de comprovação e às percepções sobre os instrumentos de avaliação externa. Dessa forma, considera-se que o conjunto de dados atingiu saturação plena, uma vez que a ampliação da amostra não produziu alterações significativas nas categorias analíticas estabelecidas. Essa constatação está em consonância com a perspectiva de Bardin (2011) e Minayo (2017), segundo as quais a saturação ocorre quando o acréscimo de informações não amplia o campo de compreensão do fenômeno estudado, assegurando a suficiência e a consistência do corpus interpretado.

Em síntese, a análise dos dados de campo evidencia que a inovação é compreendida como quesito qualificador da formação tecnológica em Gastronomia, porém sua incorporação aos processos de avaliação interna e externa ainda enfrenta desafios estruturais e processuais relevantes. A ausência de padronização conceitual, a necessidade de atualização contínua dos instrumentos e a consideração dos diferentes contextos institucionais e regionais emergem como condições indispensáveis para que a inovação seja reconhecida como critério legítimo de qualidade. Nesse sentido, instrumentos avaliativos que promovam a reflexão crítica e a sistematização das práticas institucionais podem contribuir não apenas para o aprimoramento contínuo, mas também para a legitimação institucional da inovação como critério de qualidade, ao destacarem que é importante:

Garantir que os líderes escolares tenham informações oportunas sobre essas novas iniciativas é uma parte fundamental do mecanismo de *feedback* para melhorar a capacidade de inovar e os resultados da inovação. Além disso, questionar os educadores sobre as atividades de inovação de sua própria organização estimula a reflexão sobre o que pode ser necessário para alcançar melhores resultados (Van Lieshout; Arundel; Vincent-Lancrin, 2023, p. 17, tradução nossa).

Esses achados reforçam a pertinência da elaboração de um *framework* analítico-propositivo que sistematize diretrizes para a integração da inovação na avaliação interna e externa, tema que será desenvolvido na seção seguinte da tese.

6 *FRAMEWORK* DE GESTÃO ACADÊMICA E PRÁTICAS INOVADORAS PARA OS CSTs EM GASTRONOMIA

A proposta do presente *Framework* estrutura-se a partir da constatação de lacunas conceituais e operacionais identificadas na pesquisa de campo quanto à integração da inovação como critério aditivo nos processos de avaliação externa e como diferencial na formação acadêmica dos tecnólogos em Gastronomia. Embora a inovação seja reiteradamente reconhecida como critério de qualidade acadêmica e princípio orientador da formação profissional na contemporaneidade, sua incorporação efetiva enquanto quesito avaliativo demanda a sistematização de diretrizes que orientem a organização de práticas, evidências e resultados capazes de demonstrar consistência e impacto.

Nessa perspectiva, o conceito de *framework* é compreendido como uma estrutura de referência composta por conceitos interconectados, que possibilita uma compreensão abrangente e contextualizada de determinado campo, articulando fundamentos teóricos, ideias-chave e práticas passíveis de adaptação às especificidades de cada instituição ou contexto educacional. Configura-se, assim, como um referencial orientador que subsidia o mapeamento, o desenvolvimento e a avaliação de competências, favorecendo simultaneamente a sistematização dos processos formativos e a inovação pedagógica (ACRL, 2016).

Segundo Santos (2020, p. 126), “os *frameworks* são quadros compostos por referenciais teórico-práticos que tratam de disposições institucionais, didáticas, pedagógicas, operacionais, estratégicas e pessoais para o desenvolvimento da competência em informação em uma abrangência transversal”. Essa definição reforça a compreensão de que os *frameworks* extrapolam a organização conceitual, ao viabilizarem a aplicação prática do conhecimento e o alinhamento estratégico entre teoria e prática nos diferentes contextos institucionais. Em consonância com essa perspectiva, a UNESCO (2013) destaca que os *frameworks* se configuram como ferramentas estratégicas para a avaliação de condições institucionais e de competências, oferecendo subsídios para diagnósticos, alinhamento de políticas e fortalecimento de ambientes inovadores.

Ademais, cumpre destacar que o *Framework* deve ser concebido como um instrumento dinâmico, em permanente processo de atualização, de modo a acompanhar as transformações do campo da Gastronomia, as mudanças nas políticas públicas e as demandas emergentes do setor produtivo. Nesse sentido, a aplicação de *frameworks* contribui para a padronização e a sistematização de processos, sem comprometer a flexibilidade necessária à adaptação às realidades institucionais específicas. Conforme assinala Silva (2024, p. 70):

A aplicação de *Frameworks*, portanto, contribui para a padronização e sistematização de processos, ao mesmo tempo em que oferece flexibilidade para que organizações adaptem os conceitos às suas realidades específicas. Tais características conferem a estes instrumentos as potencialidades de poderosas ferramentas para a geração da inovação, a aprendizagem contínua e a adaptação às rápidas mudanças no ambiente global (Silva, 2024, p. 70).

Essa característica assegura a relevância contínua do *Framework* e sua capacidade de adaptação às diferentes realidades institucionais. A perspectiva adotada por Silva (2024) evidencia que *frameworks* aplicados à gestão e ao desenvolvimento de competências podem atuar como referenciais estratégicos de inovação e de aprendizagem ao longo da vida. Em sua tese de doutorado, Danielli Santos da Silva demonstra que a efetividade desses instrumentos decorre de sua capacidade de adaptação, integração e transversalidade, princípios que também orientam o *Framework* aqui proposto. Nesse sentido, ambos os estudos reforçam a importância de conceber o *framework* como um instrumento de articulação entre teoria, prática e cultura institucional, voltado ao fortalecimento da qualidade e da inovação nos diferentes contextos organizacionais.

Outro aspecto fundamental refere-se à organização de cada domínio do *Framework* em quatro campos estruturantes: o Conceito Central, que delimita os fundamentos teóricos; as Diretrizes de Gestão, que orientam a organização e a tomada de decisão institucional; as Práticas Inovadoras, que expressam formas de ação e aplicação no contexto acadêmico; e as Evidências, que permitem registrar, monitorar e demonstrar a efetividade das ações desenvolvidas.

Essa organização, inspirada nos princípios do *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016), preserva a articulação entre conhecimento, prática e valores formativos, evidenciando que a inovação não se sustenta apenas em ações normativas, mas requer intencionalidade pedagógica, competências críticas e compromisso ético por parte de gestores, docentes e discentes.

No entanto, é importante ressaltar que o *Framework* articula dois níveis analíticos complementares de aplicação: o institucional, que abrange políticas, infraestrutura, governança e parcerias; e o formativo, voltado ao desenvolvimento de competências técnicas, científicas, criativas e sociais características da formação em Gastronomia. Essa dupla perspectiva dialoga com a proposta da UNESCO (2013), ao considerar simultaneamente a capacidade de resposta institucional, entendida como o conjunto de condições estruturais, organizacionais e estratégicas que permitem implementar, sustentar e ampliar práticas inovadoras, e a matriz de competências individuais, compreendida como o repertório de conhecimentos, habilidades e

atitudes necessárias à atuação profissional. Ambas são concebidas como dimensões complementares e interdependentes para a consolidação de ambientes de aprendizagem inovadores, nos quais o êxito da inovação depende tanto da solidez do contexto institucional quanto da formação integral dos sujeitos.

À luz desses referenciais e dos resultados da pesquisa de campo realizada com coordenadores de cursos, apresenta-se o *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, concebido como um instrumento de apoio à gestão acadêmica.

O Quadro 7 apresenta a estrutura de codificação do *Framework*, desenvolvida como um referencial analítico e operacional voltado a subsidiar a atuação dos coordenadores de curso. Sua organização fundamenta-se em quatro domínios interdependentes, que abrangem dimensões estratégicas da gestão e da qualidade acadêmica: D1 Gestão Institucional; D2 Formação Acadêmica; D3 Tecnologias e Mídias Digitais; e D4 Avaliação Interna e Externa da Qualidade.

Cada domínio articula-se a um Conceito Central (C), que explicita a categoria de análise, bem como às Diretrizes de Gestão (G), às Práticas Inovadoras (P) e às Evidências (E), organizadas de forma sintética e codificada. Essa opção metodológica visa assegurar clareza conceitual e consistência analítica ao modelo, favorecendo sua operacionalização nas rotinas profissionais por meio da elaboração de quadros analíticos, descrições detalhadas e instrumentos de acompanhamento da gestão acadêmica.

A codificação proposta possibilita uma leitura integrada do *Framework*, evidenciando a articulação entre planejamento institucional, práticas formativas, mediação tecnológica e cultura avaliativa, ao mesmo tempo em que dialoga com as exigências normativas vigentes. Ainda que os critérios adotados nos processos de avaliação externa *in loco* venham a ser atualizados futuramente, os princípios da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), estabelecidos pelo Decreto n.º 12.603/2025, asseguram, especialmente no inciso I do Art. 2º, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Dessa forma, o *Framework* apresenta-se como uma ferramenta flexível, aplicável e passível de adaptação às diferentes realidades institucionais dos cursos de Gastronomia, sem comprometer sua coerência conceitual e avaliativa.

Quadro 7 – *Framework* de gestão acadêmica e práticas inovadoras para os CSTs em Gastronomia (codificação)

D	C	G	P	E
Domínio	Conceitos Centrais	Diretrizes de Gestão	Práticas Inovadoras	Evidências
D1	C1	G1	P1	E1
 Gestão Institucional	Planejamento, governança e articulação institucional do curso	Planejamento e governança acadêmica	Gestão participativa e baseada em dados	Documentos e registros institucionais
D2	C2	G2	P2	E2
 Formação Acadêmica	Organização didático-pedagógica e desenvolvimento de competências profissionais	Integração teoria-prática e competências	Metodologias ativas e práticas formativas	PPC, planos de ensino e uso da infraestrutura
D3	C3	G3	P3	E3
 Tecnologias e Mídias Digitais	Mediação tecnológica do ensino e inovação educacional	Mediação tecnológica do ensino	Uso pedagógico de ambientes e recursos digitais	AVA, materiais digitais e laboratório de informática
D4	C4	G4	P4	E4
 Avaliação Interna e Externa da Qualidade	Cultura avaliativa, regulação e melhoria contínua	Cultura avaliativa e melhoria contínua	Monitoramento e uso dos resultados avaliativos	CPA, ENADE, CPC e visita <i>in loco</i>

D – Domínios do *framework* (D1 Gestão Institucional; D2 Formação Acadêmica; D3 Tecnologias e Mídias Digitais; D4 Avaliação Interna e Externa da Qualidade); C – Conceitos centrais do domínio; G – Diretrizes de gestão vinculadas aos processos institucionais e aos atos avaliativos; P – Práticas inovadoras exemplificadas em linhas gerais; E – Evidências.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da síntese apresentada no Quadro 7, desenvolve-se a apresentação dos domínios que estruturam o *Framework* de Inovação para a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Essa etapa é sistematizada nos Quadros 8 a 11, nos quais a codificação previamente estabelecida é desdobrada em campos estruturantes, organizando os elementos constitutivos de cada domínio do *Framework*.

Os quadros adotam uma estrutura comum, composta por Conceito Central, Diretrizes de Gestão, Práticas Inovadoras e Evidências, assegurando unidade metodológica, comparabilidade entre os domínios e alinhamento com os processos de planejamento, gestão e avaliação. Essa organização favorece tanto a compreensão integrada dos domínios quanto a aplicação do *Framework* como instrumento de apoio à gestão dos cursos.

Nesse contexto, o Quadro 8 apresenta o Domínio D1 – Gestão Institucional, evidenciando o papel estratégico do planejamento, da governança e da articulação institucional na condução dos cursos de Gastronomia, bem como na garantia das condições institucionais necessárias à sua oferta.

A gestão institucional é compreendida como provedor na consolidação da inovação enquanto processo, ao articular políticas, planejamento e práticas organizacionais que sustentam o funcionamento e o desenvolvimento do curso. Trata-se de uma dimensão estratégica, na qual a inovação se manifesta menos por ações isoladas e mais pela capacidade institucional de criar condições para que práticas inovadoras se tornem factíveis, envolvendo governança acadêmica, cultura organizacional e articulação com atores internos e externos à instituição.

Nesse contexto, as diretrizes institucionais assumem papel central ao assegurar a incorporação da inovação nos documentos estratégicos do curso e da instituição, a efetiva atuação da coordenação e dos colegiados, a institucionalização de estágios e atividades complementares, bem como a oferta de condições adequadas de apoio ao discente e de infraestrutura didático-pedagógica. Esses elementos dialogam diretamente com os indicadores de avaliação externa relacionados às políticas institucionais, à gestão do curso, à atuação do coordenador, aos processos avaliativos e às condições de oferta, reforçando o alinhamento entre gestão acadêmica, qualidade formativa e exigências regulatórias.

No Domínio D1 – Gestão Institucional, a inovação manifesta-se prioritariamente nos processos de gestão e governança acadêmica, evidenciando-se na capacidade do coordenador de utilizar informações institucionais de forma sistemática, promover a participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios e articular o curso às políticas institucionais e às demandas do setor produtivo. Nessa perspectiva, a inovação consolida-se como um processo intencional e contínuo, refletido na coerência entre planejamento, práticas de gestão e evidências mobilizadas nos processos de avaliação interna e externa.

Quadro 8 – Domínio D1: Gestão Institucional

D1	GESTÃO INSTITUCIONAL		
C1	Planejamento, governança e articulação institucional do curso, compreendidos como a capacidade de alinhar o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia às diretrizes institucionais, às normativas vigentes e às demandas acadêmicas e profissionais do setor gastronômico.		
G1	P1	E1	
▪ Garantir o alinhamento do PPC do curso ao PDI e PPI, observando as diretrizes estabelecidas pelo CNCST e da PNEPT. ▪ Atuar como articulador entre a direção superior da IES, NDE, colegiados, CPA e setor produtivo local, assegurando coerência institucional. ▪ Planejar e monitorar as condições institucionais necessárias à oferta do curso, incluindo a infraestrutura mínima exigida e aquelas que possibilitam as práticas inovadoras.	▪ Uso sistemático de dados institucionais, incluindo resultados da CPA, do ENADE e de indicadores acadêmicos internos, como subsídio à tomada de decisão. ▪ Planejamento participativo, com envolvimento de docentes e discentes nos processos de organização, acompanhamento e melhoria do curso. ▪ Integração do curso a projetos institucionais de pesquisa, extensão e inovação com impacto acadêmico e social.	▪ PDI, PPC e relatórios de gestão do curso. ▪ Atas de colegiado e do NDE. ▪ Relatórios da CPA e planos de ação decorrentes da autoavaliação. ▪ Registros institucionais no formulário eletrônico e demais documentos apresentados nos processos avaliativos.	

D1 – Gestão Institucional; C1 – Conceitos Centrais; G1 – Diretrizes de Gestão; P1 – Práticas Inovadoras; E1 – Evidências

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 9 apresenta o Domínio D2 – Formação Acadêmica, com foco na organização didático-pedagógica dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia e no desenvolvimento de competências profissionais alinhadas ao perfil do egresso. Esse domínio

ênfatiza a centralidade do currículo, das metodologias de ensino e da articulação entre teoria e prática como elementos estruturantes da formação acadêmica.

No contexto do *Framework* proposto, a Formação Acadêmica é compreendida como um processo dinâmico, orientado pela integração entre componentes curriculares, práticas formativas e contextos reais de atuação profissional. Assim, o Quadro 9 explicita diretrizes de gestão, práticas inovadoras e evidências que permitem compreender como as ações formativas se materializam no cotidiano do curso e como podem ser analisadas nos processos de planejamento, gestão e avaliação da qualidade acadêmica.

A formação acadêmica em Gastronomia é compreendida como um processo pedagógico intencional e dinâmico, orientado por princípios de flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências. Esse domínio concentra-se na dimensão didático-pedagógica do curso, evidenciando o papel do currículo, das metodologias de ensino e dos processos formativos na promoção de aprendizagens significativas, capazes de articular teoria e prática e de assegurar a formação integral do egresso.

Nesse contexto, as diretrizes de gestão acadêmica assumem a função de garantir a coerência entre os objetivos do curso, o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, os conteúdos e as metodologias de ensino, bem como a adequada institucionalização de estágios, atividades complementares e trabalhos de conclusão de curso. Esses elementos dialogam diretamente com os indicadores de avaliação externa relacionados à organização didático-pedagógica, aos processos de ensino-aprendizagem, às estratégias de acompanhamento e avaliação formativa e às condições de infraestrutura para a formação acadêmica, reforçando o alinhamento entre proposta pedagógica, práticas formativas e exigências regulatórias.

Assim, a formação acadêmica orientada à inovação pressupõe a integração entre componentes curriculares, práticas pedagógicas e contextos reais de atuação profissional, assegurando consistência entre planejamento curricular, desenvolvimento das competências previstas e evidências mobilizadas nos processos de planejamento, gestão e avaliação do curso.

No Domínio D2 – Formação Acadêmica, a inovação manifesta-se na reconfiguração dos processos formativos, especialmente na superação da fragmentação curricular e na valorização da aprendizagem baseada em competências. Ela se expressa na articulação entre teoria e prática, no uso intencional de metodologias ativas e na integração de projetos e ações extensionistas ao currículo, promovendo uma formação alinhada às demandas contemporâneas do campo da Gastronomia.

Quadro 9 – Domínio D2: Formação Acadêmica

D2	FORMAÇÃO ACADÊMICA		
C2	Organização didático-pedagógica orientada ao desenvolvimento de competências profissionais, compreendida como a articulação intencional entre teoria e prática, currículo, metodologias de ensino e contextos reais de atuação no campo da Gastronomia.		
G2	P2	E2	
▪ Assegurar a coerência entre o perfil do egresso, a matriz curricular e as competências profissionais previstas no Projeto Pedagógico do Curso, em consonância com o CNCST e com a PNEPT. ▪ Promover a integração entre componentes curriculares teóricos e práticos, fortalecendo a relação entre formação acadêmica e realidade profissional. ▪ Estimular a atualização curricular contínua, considerando tendências do setor gastronômico, demandas do mundo do trabalho e resultados dos processos avaliativos. ▪ Assegurar avaliação formativa e contínua, orientada ao desenvolvimento das competências discentes e alinhada ao perfil do egresso.	▪ Projetos integradores interdisciplinares, articulados a situações problemas reais do setor gastronômico. ▪ Metodologias ativas de aprendizagem, como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, desafios práticos e atividades em ambientes reais ou simulados. ▪ Uso sistemático dos ambientes formativos específicos, incluindo cozinhas pedagógicas, laboratórios de panificação e confeitaria, laboratório de bebidas e demais espaços previstos na infraestrutura mínima. ▪ Ações extensionistas integradas ao currículo, com impacto formativo e social. ▪ Participação em projetos de pesquisa aplicada ou de desenvolvimento tecnológico.	▪ Projeto Pedagógico do Curso (PPC), matriz curricular e planos de ensino. ▪ Regulamentos de estágio supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou modular. ▪ Relatórios de projetos integradores e extensionistas. ▪ Registros de utilização da infraestrutura formativa, produções acadêmicas e portfólios discentes.	

D2 – Formação Acadêmica; C2 – Conceitos Centrais; G2 – Diretrizes de Gestão; P2 – Práticas Inovadoras; E2 – Evidências.

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 10 apresenta o Domínio D3 – Tecnologias e Mídias Digitais, com foco na mediação tecnológica dos processos de ensino e aprendizagem nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Esse domínio contempla o uso intencional das tecnologias digitais e das mídias educacionais como elementos estruturantes da formação acadêmica, articulados ao Projeto Pedagógico do Curso e às práticas pedagógicas desenvolvidas.

No âmbito do *Framework* proposto, as Tecnologias e Mídias Digitais são compreendidas não apenas como recursos de apoio, mas como componentes integrados à organização didático-pedagógica e à gestão acadêmica do curso. Assim, o Quadro 10 explicita diretrizes de gestão, práticas inovadoras e evidências que permitem analisar de que modo a mediação tecnológica contribui para a qualificação da formação, a ampliação das possibilidades pedagógicas e o fortalecimento dos processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são compreendidas como mediadoras estruturantes dos processos formativos e da gestão acadêmica nos cursos de Gastronomia. Mais do que recursos de apoio, as TDIC assumem função estratégica na organização didático-pedagógica, ao ampliar as possibilidades de interação, de acompanhamento da aprendizagem e de articulação entre teoria e prática.

Nesse contexto, a gestão acadêmica orientada à inovação pressupõe a garantia de condições institucionais para o uso pedagógico qualificado das tecnologias, incluindo infraestrutura adequada, capacitação contínua dos docentes e monitoramento sistemático da efetividade dos recursos digitais. Esses elementos dialogam diretamente com os indicadores de avaliação relacionados às tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, aos ambientes virtuais, às equipes de apoio, ao acesso discente a recursos tecnológicos e aos acervos físicos e digitais, assegurando coerência entre mediação tecnológica, práticas pedagógicas e os processos de planejamento, acompanhamento e avaliação do curso, em consonância com as exigências avaliativas vigentes.

O uso intencional das tecnologias digitais demanda, ainda, o desenvolvimento de competências de fluência digital, pensamento crítico e atitudes éticas no uso das mídias, essenciais para que docentes e discentes atuem de forma responsável, inovadora e alinhada aos desafios contemporâneos da formação acadêmica.

Quadro 10 – Domínio D3: Tecnologias e Mídias Digitais

D3	TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS		
C3	Mediação tecnológica do ensino e inovação educacional, compreendidas como o uso intencional e pedagógico das tecnologias digitais e das mídias educacionais para apoiar os processos de ensino, aprendizagem, gestão acadêmica e avaliação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.		
G3	P3	E3	
▪ Assegurar o uso pedagógico das tecnologias digitais de forma integrada ao Projeto Pedagógico do Curso. ▪ Promover o desenvolvimento da competência digital de docentes e discentes, considerando as especificidades da formação tecnológica em Gastronomia. ▪ Integrar ambientes presenciais, híbridos e digitais como parte estruturante dos processos formativos e avaliativos.	▪ Uso pedagógico estruturado do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para além do repositório de conteúdos. ▪ Produção e utilização de materiais didáticos digitais, incluindo vídeos, registros audiovisuais de práticas culinárias, podcasts e outros recursos multimídia. ▪ Utilização de recursos digitais para acompanhamento acadêmico, monitoramento da aprendizagem e comunicação institucional. ▪ Integração de tecnologias digitais às práticas laboratoriais, com registro, análise e socialização das atividades desenvolvidas.	▪ Registros de uso do AVA, incluindo planos, atividades e interações. ▪ Materiais didáticos digitais produzidos por docentes e discentes. ▪ Relatórios de capacitação docente em tecnologias educacionais. ▪ Infraestrutura tecnológica disponível, incluindo laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.	

D3 – Tecnologias e Mídias Digitais; C3 – Conceitos Centrais; G3 – Diretrizes de Gestão; P3 – Práticas Inovadoras; E3 – Evidências.

Fonte: elaborado pelo autor.

No Domínio D3 – Tecnologias e Mídias Digitais, a inovação manifesta-se na integração intencional das tecnologias aos processos pedagógicos, superando a compreensão meramente instrumental desses recursos. Ela se expressa no uso qualificado de ambientes virtuais, na produção de materiais digitais contextualizados e na ampliação das possibilidades de mediação do ensino e da aprendizagem. Nesse domínio, a inovação assume caráter pedagógico e comunicacional, evidenciada pela articulação entre proposta curricular, práticas docentes e evidências tecnológicas observáveis nos processos avaliativos.

O Quadro 11 apresenta o Domínio D4 – Avaliação Interna e Externa da Qualidade, com foco na consolidação de uma cultura avaliativa orientada à regulação e à melhoria contínua dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Esse domínio contempla a articulação entre os processos de autoavaliação institucional e as avaliações externas, compreendidas como instrumentos estratégicos de análise, tomada de decisão e qualificação da gestão acadêmica.

No âmbito do *Framework* proposto, a avaliação é concebida como um processo integrado e permanente, que ultrapassa a dimensão meramente regulatória e assume papel central na retroalimentação do planejamento, das práticas formativas e da organização do curso. Assim, o Quadro 11 explicita diretrizes de gestão, práticas inovadoras e evidências que permitem compreender como os resultados avaliativos são apropriados institucionalmente e utilizados para promover melhorias efetivas na qualidade acadêmica.

A avaliação interna e externa da qualidade é compreendida como uma atribuição relevante para a gestão acadêmica, na qual a inovação assume caráter comprobatório, analítico e estratégico. Mais do que responder a exigências regulatórias, a avaliação configura-se como um processo permanente de produção, organização e interpretação de evidências, capaz de sustentar a credibilidade institucional e orientar a melhoria contínua dos cursos de Gastronomia.

Nesse contexto, a gestão acadêmica orientada à inovação pressupõe a sistematização dos processos avaliativos e a organização intencional das evidências produzidas no cotidiano do curso, assegurando que práticas inovadoras sejam não apenas desenvolvidas, mas também registradas, monitoradas e comunicadas de forma clara e consistente. Esses elementos dialogam diretamente com os indicadores relacionados às políticas institucionais, à gestão do curso, aos processos formativos e às condições de oferta, reforçando a articulação entre autoavaliação, avaliação externa e planejamento acadêmico.

A pesquisa de campo evidenciou que a consolidação de uma cultura avaliativa depende da capacidade institucional de transformar iniciativas pedagógicas e de gestão em evidências objetivas, compreensíveis e verificáveis nos processos de avaliação *in loco*. Assim, a avaliação

assume papel mediador entre inovação, regulação e tomada de decisão, fortalecendo a coerência entre diagnóstico, planejamento e ações de aprimoramento contínuo.

Quadro 11 – Domínio D4: Avaliação Interna e Externa da Qualidade

D4	AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA DA QUALIDADE		
C4	Cultura avaliativa orientada à regulação e à melhoria contínua, compreendida como a capacidade institucional de integrar processos de autoavaliação e avaliação externa, utilizando seus resultados para qualificar a gestão, a formação acadêmica e as práticas pedagógicas nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.		
G4	P4	E4	
▪ Assegurar a articulação entre avaliação interna (CPA) e avaliação externa, promovendo coerência entre planejamento, execução e monitoramento do curso. ▪ Utilizar sistematicamente os resultados das avaliações para subsidiar a tomada de decisão e o aperfeiçoamento contínuo do curso. ▪ Promover a consolidação de uma cultura avaliativa participativa, envolvendo gestores, docentes, discentes e demais atores institucionais.	▪ Uso sistemático dos resultados da CPA, do ENADE e de outros indicadores institucionais para revisão de práticas acadêmicas e pedagógicas. ▪ Autoavaliações periódicas do curso, com participação da comunidade acadêmica e registro formal dos encaminhamentos. ▪ Monitoramento de indicadores de desempenho acadêmico, permanência, evasão e acompanhamento de egressos. ▪ Revisões curriculares e pedagógicas orientadas por evidências avaliativas, integradas ao planejamento institucional.	▪ Relatórios da CPA e respectivos planos de ação. ▪ Resultados do ENADE, CPC e demais indicadores oficiais. ▪ Despacho saneador, relatórios de avaliação externa e registros da visita <i>in loco</i>. ▪ Atas e registros de reuniões que evidenciem o uso dos resultados avaliativos na gestão do curso.	

D4 – Avaliação Interna e Externa da Qualidade; C4 – Conceitos Centrais; G4 – Diretrizes de Gestão; P4 – Práticas Inovadoras; E4 – Evidências.

Fonte: elaborado pelo autor.

No Domínio D4 – Avaliação Interna e Externa da Qualidade, a inovação manifesta-se na incorporação sistemática da avaliação como instrumento de gestão e de melhoria contínua, superando a lógica meramente regulatória ou pontual. Ela se evidencia na capacidade institucional de interpretar criticamente os resultados avaliativos, promover processos participativos de reflexão e transformar evidências em ações concretas de aprimoramento do curso. Nesse domínio, a inovação assume caráter avaliativo e estratégico, refletido na coerência entre diagnóstico, planejamento e implementação de melhorias verificáveis.

A consolidação do *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia evidencia que a inovação, quando compreendida de forma estratégica, ultrapassa o campo restrito das metodologias pedagógicas e alcança dimensões institucionais, tecnológicas e avaliativas. Os quatro domínios sistematizados: Gestão Institucional, Formação Acadêmica, Tecnologias e Mídias Digitais e Avaliação Interna e Externa da Qualidade demonstram que a integração entre políticas, práticas e processos estabelece condições indispensáveis para o fortalecimento da qualidade acadêmica e da relevância social dos cursos nos contextos em que estão inseridos.

Ao articular diretrizes de gestão, práticas inovadoras e evidências, o *Framework* não se apresenta como um modelo prescritivo, mas como um referencial flexível e adaptável, capaz de orientar coordenadores, docentes e gestores na organização de evidências e na condução de processos formativos e avaliativos. Nessa perspectiva, a inovação é compreendida como processo e cultura institucional, assumindo-se como critério fundamental de qualidade e articulando-se às exigências regulatórias, às demandas emergentes da sociedade e à dinâmica constante do mundo do trabalho.

6.1 Produto derivado do *framework*

Como desdobramento aplicado do *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, esta pesquisa propõe a elaboração de um produto técnico de apoio à gestão acadêmica: a Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica. O instrumento foi concebido com a finalidade de traduzir os resultados do estudo em uma ferramenta operacional que favoreça a apropriação do *Framework* pelos coordenadores de curso, preservando sua coerência conceitual e, simultaneamente, ampliando sua aplicabilidade no cotidiano institucional.

A Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica tem como finalidade operacionalizar o *Framework*, possibilitando que os coordenadores registrem, sistematizem e acompanhem os

diferenciais inovadores dos cursos sob sua responsabilidade, bem como organizem evidências relacionadas aos quatro domínios do modelo (D1 Gestão Institucional; D2 Formação Acadêmica; D3 Tecnologias e Mídias Digitais; D4 Avaliação Interna e Externa da Qualidade). Trata-se de um instrumento de apoio à gestão que integra dimensões analíticas (com base nas diretrizes do *Framework*) e dimensões operacionais (voltadas ao monitoramento, à tomada de decisão e à preparação para processos avaliativos).

A concepção da Matriz parte de uma escolha metodológica central: em vez de replicar integralmente a linguagem analítica do *Framework*, optou-se por uma tradução orientada ao uso, na qual as diretrizes de cada domínio foram convertidas em perguntas-guia. Essa opção responde a uma necessidade evidenciada na pesquisa de campo: embora coordenadores reconheçam práticas inovadoras no cotidiano institucional, frequentemente enfrentam dificuldades em organizar registros, estruturar evidências e transformar iniciativas em informações verificáveis, especialmente em contextos de avaliação externa *in loco*. Assim, as perguntas-guia funcionam como mecanismo de mediação entre o nível conceitual (diretrizes e princípios) e o nível operacional (registros, monitoramento e ações de melhoria), favorecendo objetividade, clareza e uso continuado.

A Matriz foi estruturada em quatro abas independentes, uma para cada domínio do *Framework*, de modo a facilitar a leitura e o preenchimento por blocos temáticos, mantendo unidade metodológica e comparabilidade entre as dimensões (Quadro 12). Em cada aba, as linhas correspondem às perguntas-guia derivadas das diretrizes de gestão do domínio, podendo uma diretriz ser desdobrada em duas ou mais perguntas quando necessário, a fim de preservar precisão e evitar generalizações. Esse desdobramento visa melhorar a qualidade do diagnóstico, pois permite distinguir aspectos frequentemente confundidos no planejamento institucional, como: existência formal (documentos e normativas), implementação (práticas efetivas), monitoramento (rotinas e acompanhamento) e institucionalização (estabilidade e sustentabilidade das ações).

Quadro 12 – Estrutura da Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica

Elemento da Matriz (colunas)	Descrição	Finalidade no processo de gestão
Domínios do <i>Framework</i>	Cada aba da Matriz corresponde a um dos quatro domínios do <i>Framework</i> (D1 Gestão Institucional; D2 Formação Acadêmica; D3 Tecnologias e Mídias Digitais; D4 Avaliação Interna e Externa da Qualidade).	Organizar o planejamento e o acompanhamento da gestão acadêmica por dimensões estratégicas, assegurando unidade metodológica e comparabilidade entre os domínios.
Diretriz do <i>Framework</i> (G)	Referência conceitual que orienta cada conjunto de perguntas-guia, derivada das diretrizes de gestão definidas no <i>Framework</i> .	Assegurar rastreabilidade conceitual entre o instrumento operacional e o modelo analítico da pesquisa.
Pergunta-guia	Questão operacional formulada a partir de cada diretriz, podendo uma diretriz ser desdobrada em mais de uma pergunta, quando necessário.	Traduzir orientações conceituais e normativas em questões práticas de gestão, facilitando o diagnóstico, o registro e a tomada de decisão pelos coordenadores de curso.
Situação	Campo de diagnóstico com opções padronizadas (Consolidado; Parcial; Inexistente).	Permitir avaliação objetiva do estágio de implementação das ações, favorecendo o monitoramento contínuo e a comparação longitudinal.
Onde está documentado?	Registro das fontes institucionais que comprovam a situação indicada (documentos, relatórios, atas, sistemas acadêmicos, repositórios digitais).	Organizar e sistematizar evidências, fortalecendo a preparação para avaliações internas e externas e evitando a dispersão documental.
Ações de melhoria	Campo destinado à descrição de encaminhamentos necessários diante de fragilidades ou oportunidades identificadas.	Converter o diagnóstico em plano de ação, reforçando o caráter formativo e estratégico da avaliação.
Responsável	Indicação do ator institucional responsável pela execução ou acompanhamento da ação.	Favorecer a responsabilização compartilhada e a gestão participativa.

Urgência	Classificação da prioridade da ação (sem urgência; pouco urgente; urgente; muito urgente).	Apoiar a definição de prioridades e a organização temporal das intervenções de gestão.
Análise de Indicadores (INEP)	Indicação dos indicadores do instrumento de avaliação externa diretamente relacionados ao domínio possibilitando o monitoramento do indicador.	Garantir alinhamento com os processos avaliativos regulatórios, sem induzir uma lógica meramente burocrática de preenchimento.

Fonte: elaborado pelo autor.

As colunas da Matriz foram definidas para apoiar um ciclo contínuo de gestão, alinhado aos processos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação. A coluna “Situação” foi concebida como campo de diagnóstico, com preenchimento orientado por uma lista de opções (Consolidado, Parcial, Inexistente), favorecendo padronização e comparabilidade interna ao longo do tempo. A coluna “Onde está documentado?” direciona o coordenador ao registro objetivo das fontes institucionais, estimulando a organização de evidências em documentos, relatórios, atas, sistemas acadêmicos, repositórios ou registros digitais. Já a coluna “Ações de melhoria” transforma o diagnóstico em plano de ação, permitindo que fragilidades identificadas sejam convertidas em encaminhamentos concretos, acompanhados de responsáveis e da coluna “Urgência”, organizada em escala (sem urgência; pouco urgente; urgente; muito urgente). A inclusão do campo “Urgência” responde à lógica real de gestão, permitindo que o coordenador priorize intervenções de curto prazo e organize estratégias graduais de qualificação, especialmente em períodos que antecedem avaliações externas.

Por fim, a coluna “Indicador(es) INEP” foi posicionada propositadamente ao final da Matriz. Essa decisão busca evitar que o uso do instrumento se reduza a um preenchimento burocrático orientado apenas por exigências externas, preservando sua função pedagógica e estratégica. Ao mesmo tempo, a presença explícita dos indicadores diretamente relacionados assegura rastreabilidade avaliativa, permitindo que a gestão do curso mantenha coerência com o instrumento de avaliação vigente, organize evidências com maior precisão e fortaleça a preparação para avaliações internas e externas. Dessa forma, a Matriz assume dupla função: apoiar a gestão acadêmica orientada à inovação e servir como instrumento de organização sistemática de evidências, sem comprometer a autonomia institucional nem a flexibilidade necessária à adaptação do *Framework* às diferentes realidades dos cursos de Gastronomia. Ressalta-se, ainda, que sua estrutura permite a inclusão de novas linhas, de modo a contemplar diretrizes institucionais específicas, deliberações dos órgãos colegiados e demandas oriundas

da Comissão Própria de Avaliação (CPA), fortalecendo processos de gestão participativa, de acompanhamento contínuo e de tomada de decisão compartilhada, em consonância com os princípios da avaliação formativa e da melhoria contínua da qualidade acadêmica.

A proposta apresentada consolida, assim, um referencial analítico e aplicado voltado ao fortalecimento da gestão acadêmica e da qualidade formativa nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Ao integrar fundamentos conceituais, domínios estruturantes e um produto técnico operacional, evidencia-se que a inovação, compreendida como processo institucional e pedagógico, manifesta-se de forma transversal nas práticas de planejamento, formação, mediação tecnológica e avaliação. A Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica, disponibilizada para download no Apêndice D, configura-se, nesse sentido, como instrumento capaz de traduzir o *Framework* em práticas concretas, flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades institucionais, reafirmando o compromisso da pesquisa com a articulação entre reflexão teórica, gestão educacional e melhoria contínua da qualidade acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível averiguar que a inovação, quando compreendida como processo institucional planejado, sustentado e orientado por evidências, pode ser integrada de forma consistente aos processos de avaliação externa e interna aplicados à gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. A análise articulada dos referenciais teóricos, dos marcos regulatórios normativos e dos dados empíricos provenientes da pesquisa de campo com coordenadores de curso evidenciou que, embora a inovação já seja reconhecida nos instrumentos oficiais como critério aditivo de qualidade, sua efetiva valorização ainda demanda maior sistematização conceitual, operacional e documental, de modo a permitir sua validação objetiva nos processos avaliativos.

Os resultados aqui inferidos evidenciam a articulação entre o conceito de inovação, os indicadores de qualidade dos instrumentos do INEP e as práticas institucionais desenvolvidas no âmbito dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, contribuindo para a compreensão das relações que se estabelecem entre esses elementos no contexto de uma gestão institucional alinhada à cultura de inovação. A trajetória histórica e conceitual da inovação, associada à análise dos dispositivos legais e avaliativos, permitiu apreender suas múltiplas dimensões pedagógica, tecnológica, organizacional e cultural, bem como reconhecer sua pertinência como elemento estruturante da qualidade na educação superior tecnológica, especialmente em uma área marcada pela articulação entre teoria, técnica e criatividade, orientada ao desenvolvimento de competências para uma inserção qualificada no mundo do trabalho, como é o caso da Gastronomia.

A pesquisa de campo realizada junto aos coordenadores de curso confirmou que a inovação é concebida de forma predominantemente aplicada, associada à atualização de metodologias de ensino, ao uso de tecnologias e mídias digitais em sala de aula e em laboratórios, à atualização curricular contínua, à articulação com o setor produtivo, às atividades extensionistas, à atuação de empresas juniores, às simulações profissionais em ambientes controlados e ao desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas da área. Identificou-se, entretanto, que a legitimação dessas práticas nos processos avaliativos ainda enfrenta entraves relevantes, notadamente a ausência de parâmetros mais claros para a comprovação do êxito das ações, a fragilidade na sistematização documental das evidências, a subjetividade inerente ao conceito de inovação e a limitação do tempo disponível para que os avaliadores analisem de forma aprofundada a comprovação das

evidências exitosas, o que pode comprometer a apreciação adequada dessas práticas durante as avaliações *in loco*.

No contexto teórico e normativo, verificou-se que a inovação encontra-se expressamente prevista tanto na legislação educacional quanto nos instrumentos oficiais de avaliação, sendo reconhecida como critério aditivo associado aos conceitos de maior qualidade. Esse reconhecimento formal reforça a necessidade de maior consistência na articulação entre a concepção de uma cultura de inovação e os dispositivos normativos que orientam os critérios operacionais, especialmente no que se refere à definição conceitual, à explicitação dos tipos de evidências esperadas e aos mecanismos de comprovação, de modo que a inovação seja compreendida não apenas como um enunciado prescritivo, mas como uma categoria avaliativa passível de planejamento, monitoramento e validação sistemática nos processos de avaliação externa.

A partir da síntese dos achados teóricos, documentais e empíricos, evidencia-se que a inovação, no contexto dos CSTs em Gastronomia, assume caráter eminentemente sistêmico e organizacional, devendo ser compreendida para além de práticas pontuais ou iniciativas isoladas. Reconhecê-la como critério de qualidade implica concebê-la como um processo institucionalizado e permanente, sustentado pelo planejamento, pela governança, pela cultura organizacional e pela produção sistemática de evidências, o que reforça o papel estratégico da gestão acadêmica na criação de condições favoráveis à sua implementação, ao monitoramento e à legitimação nos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, a sistematização da inovação na formação superior tecnológica requer sua incorporação aos documentos institucionais, especialmente ao Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como aos instrumentos formais de gestão acadêmica, em especial ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aos processos de planejamento estratégico e pedagógico, às rotinas de acompanhamento e avaliação e às políticas internas de formação e desenvolvimento docente. Ao ser tratada como processo permanente, a inovação passa a demandar definição clara de objetivos, responsabilidades, indicadores de acompanhamento e critérios de registro e validação das evidências produzidas, assegurando sua continuidade para além de iniciativas individuais ou circunstanciais. Tal sistematização contribui para a consolidação de uma cultura institucional orientada à melhoria contínua, à transparência dos processos e à legitimação das práticas inovadoras nos processos de avaliação interna e externa.

Nesse sentido, a principal contribuição desta tese materializa-se com a proposição do *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras, estruturado nos quatro domínios:

Gestão Institucional, Formação Acadêmica, Tecnologias e Mídias Digitais e Avaliação Interna e Externa da Qualidade. Concebido como referencial flexível e aberto, o *framework* permite sua aplicação adaptada às diferentes realidades institucionais e regionais dos cursos, articulando planejamento, governança, currículo, mediação tecnológica e avaliação. Como desdobramento operacional, o trabalho entrega uma Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica que traduz esse referencial em instrumento aplicável, capaz de apoiar o registro, o monitoramento e a sistematização das ações inovadoras e de suas evidências, funcionando simultaneamente como *checklist*, repositório documental e ferramenta de reflexão estratégica.

O *Framework* e a Matriz, ao integrarem diretrizes, práticas e evidências, contribuem para fortalecer a cultura da autoavaliação, a coerência entre planejamento, execução e comprovação, bem como a tomada de decisão baseada em evidências. Desse modo, não se limitam à preparação para processos regulatórios, mas configuram-se como instrumentos de gestão acadêmica orientados à institucionalização da inovação como ação estratégica e como princípio estruturante da qualidade.

Como contribuição, propõe-se um conjunto de diretrizes voltadas à institucionalização da inovação nos processos de gestão acadêmica e de avaliação interna e externa dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia:

- 1) a institucionalização da inovação como política e como elemento constitutivo da cultura organizacional, articulada ao PPI, ao PDI e aos PPCs, bem como aos processos de autoavaliação conduzidos pelo NDE e pela CPA;
- 2) o fortalecimento do planejamento estratégico e acadêmico, promovendo a produção sistemática de evidências;
- 3) o incentivo à pesquisa e à inovação aplicada à formação tecnológica, direcionado à experimentação pedagógica orientada e à aproximação com o setor produtivo;
- 4) a revisão permanente e a adoção de currículos orientados por competências, capazes de integrar teoria, prática e criatividade, em consonância com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho;
- 5) a implementação consistente de metodologias ativas e de projetos integradores como estratégias estruturantes do processo formativo; e
- 6) o uso pedagógico das tecnologias e mídias digitais como recursos ampliadores das experiências de aprendizagem e como suportes para o registro, o monitoramento e a validação das práticas inovadoras nos processos avaliativos.

Essas diretrizes organizam-se de forma convergente aos quatro domínios do *Framework* de Gestão Acadêmica e Práticas Inovadoras, reafirmando a inovação como processo institucional permanente, avaliável e sustentado por evidências.

Em síntese, esta pesquisa evidenciou que a inovação, no contexto dos CSTs em Gastronomia, deve ser compreendida não como evento avulso ou mera adoção tecnológica, mas como processo institucional contínuo, intencional e sustentado, articulado à gestão acadêmica, à formação por competências, à mediação tecnológica e à cultura de avaliação. Ao reconhecê-la como ação estratégica e como critério de qualidade, reafirma-se seu papel na articulação entre políticas educacionais, práticas formativas e demandas do mundo do trabalho. Ao promover a convergência entre planejamento, governança, processos formativos e avaliação, a pesquisa contribuiu para o fortalecimento de uma gestão acadêmica orientada por evidências e comprometida com a melhoria contínua da qualidade, consolidando a inovação como elemento indissociável do desenvolvimento institucional e social.

REFERÊNCIAS

- ACRL - ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: ACRL, 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: ARISTÓTELES. **Os pensadores**. Vol. IV. São Paulo: Victor Civita, 1973.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. Informação e documentação Referências – Elaboração: **NBR 6023**. 2. ed. (versão corrigida 2). Rio de Janeiro: ABNT, 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento: **NBR 6024**. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. Informação e documentação – Resumos - Apresentação: **NBR 6028**. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação: **NBR 10520**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação: **NBR 14724**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARD, H. R. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 4. ed. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005. Disponível em: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/40820/1/17.pdf.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei n.º 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 13, 3 fev. 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 436/2001, de 2 de abril de 2001. **Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 3/2002, de 18 de dezembro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 29/2002, de 3 de dezembro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1/2021, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.603, de 28 de agosto de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT**, regulamenta o art. 4º. da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 164, p. 6, 29 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 147, p. 1, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=03/08/2023&totalArquivos=82>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 514, de 4 de junho de 2024. **Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://cnest.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Nota técnica n.º 16/2017/CGACGIES/DAES **Novos Instrumentos de Avaliação Externa**. SEI/INEP, 15 dez. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_012613_2.pdf. Acesso em 30 jan. 2025.

BUNGE, Mario. **Filosofia de la tecnologia y otros ensayos**. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2012.

BUNGE, Mario. **La investigacion científica**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1973.

CABRAL, S. R.; ANJOS, F. A.; HOSTINS, R. C. L. O Cenário da Formação Superior em Gastronomia no Brasil. **Revista Hospitalidade**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 01–21, 2017. DOI: 10.21714/2179-9164.2017v14n1.750. Disponível em: <https://www.revhosp.org/hospitalidade/article/view/714>. Acesso em: 21 maio. 2025.

CHILDE, V. Gordon. **A evolução cultural do homem**. 5. ed. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

CÍCERO. Marco Túlio. **Das leis**. Trad. Bruno Amaro Lacerda; Charlene Martins Miotti. Juiz de Fora: UFJF, 2021.

CLARKE, M. L. Educação e oratória. In: BALSDON, J. P. (org.). **O mundo romano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

COLETTI, G. F. Gastronomia, história e tecnologia: a evolução dos métodos de cocção. **Contextos da Alimentação**, v. 4, p. 41-55, 2016. Disponível em: https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/56_CA_artigo_revisado.pdf. Acesso em: 05/05/2025.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 14.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **Idade média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FULLAN, Michael. Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, Ontario, v. 3, n. 2, p. 1-46, jun. 1972.

GAGLIO, G.; GODIN, B.; PFOTENHAUER, S. X-Innovation: Reinventando a inovação de novo e de novo. **NOvation - Estudos Críticos de Inovação**, [S. l.], n. 1, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5380/nocsi.v0i1.91158. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/novation/article/view/91158>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERÁCLITO DE ÉFESO. In: **Os pré-socráticos**. Os pensadores. Vol. IV. São Paulo: Victor Civita, 1973.

HOBBSAWN, Eric. **Las revoluciones burguesas**. Madrid: Guadarrama, 1964.

HUBERMAN, Michael. *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO, 1973. (International Institute for Educational Planning – IIEP).

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. v.14. (Coleção questões da nossa época). 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022. E-book. p.18. ISBN 9786555552539. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552539/>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cine Brasil: Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica (Cine Brasil)**. INEP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cine-brasil>. Acesso em: 3 set. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância - autorização**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância - reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACOHON KLOSOWSKI, A. L.; FUCK, M. P. Abordagem Conceitual Sobre Inovação a Partir do Manual de Oslo. **Revista de Empreendedorismo, Negócios e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 44–64, 2023. DOI: 10.36942/reni.v8i2.676. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/reni/article/view/676>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - CNCST**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**. Website. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Glossário dos instrumentos de avaliação externa**. 4. ed. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos Superiores de Tecnologia**. Portal MEC, [s.d.]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12880&Itemid=866. Acesso em: 3 set. 2025.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. Portal gov.br, publicado em 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/cbo>. Acesso em: 3 set. 2025.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis; SILVA, Barbarah Conrado de Almeida; SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, p. 1-17, e023023, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8669070>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 4 Educação de qualidade**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A estratégia de inovação da OCDE: obter uma vantagem inicial no amanhã**. Paris: Publicações da OCDE, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>. Acesso em: 16 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO; EUROSTAT. **Manual de Oslo 2018: diretrizes para coleta, relato e uso de dados sobre inovação**. 4. ed. Paris: OCDE Publishing; Luxemburgo: EUROSTAT, 2018. (A Mensuração das Atividades Científicas, Tecnológicas e de Inovação). Disponível em: <https://www.gov.br/agu/pt-br/composicao/cgu/cgu/modelos/cti/consulta/manual-de-oslo-ocde-4a-edicao-2018.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Mensurando a inovação na educação 2023: ferramentas e métodos para ação e melhoria orientadas por dados.** Pesquisa e Inovação Educacional. Paris: OCDE Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>. Acesso em: 12 jun. 2025.

PERROY, Édouard. **A idade média: o período da Europa feudal.** 3.ed. Trad. Vitor Ramos. São Paulo: Difusão Europeia do Livros, 1965.

PORTO DE OLIVEIRA, O.; THEODORO, A.; HIRASAWA, R. Política externa, organizações internacionais e políticas públicas: um estudo sobre a ação transnacional da sociedade civil na acessão do Brasil à OCDE. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, n. 33, p. 77-109, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/rtm33art3>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Camila Araújo. O uso do *framework* para a implantação e o desenvolvimento da competência em informação (CoInfo) em bibliotecas. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 2, p. 126-146, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.47313>. Acesso em: 15 set. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Nacional, 1979.

SILVA, Danielli Santos. A inter-relação entre a Competência Digital, Coinfo e Midiática: diferenciais nas práticas de construção do conhecimento e aprendizagem independente junto aos Agentes Locais de Inovação (ALI- SEBRAE ER-Bauru-SP). Orientadora: Vânia Cristina Pires Nogueira Valente. 2024. 198 f. Tese (Doutorado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/259916>. Acesso em: 06 out. 2025.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, **Signe M.** *Competence at work: models for superior performance.* New York: John Wiley & Sons, 1993.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e32311, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 30 set. 2025. Epub 11-Nov-2020. <https://doi.org/10.5902/1984644432311>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Primeiro mestrado acadêmico em Gastronomia do Brasil é da UFC:** aula inaugural será em 28/09. Fortaleza: UFC, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2021/16137-primeiro-mestrado-academico-em-gastronomia-do-brasil-e-da-ufc-aula-inaugural-sera-em-28-09>. Acesso em: 7 maio 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies.** Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>. Acesso em: 15 set. 2025.

VAN LIESHOUT, K.; VINCENT-LANCRIN, S. Pesquisas de inovação para a educação. In: VINCENT-LANCRIN, Stéphan (Org.). **Measuring innovation in education 2023**: tools and methods for data-driven action and improvement. Paris: OCDE Publishing, 2023. (Educational Research and Innovation). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VAN LIESHOUT, K.; ARUNDEL, A.; VINCENT-LANCRIN, S. Measuring innovation through surveys: Main considerations and applications to education. In: **Measuring innovation in education 2023**: tools and methods for data-driven action and improvement. Paris: OCDE Publishing, 2023. (Educational Research and Innovation). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>. Acesso em: 12 dez. 2025.

VINCENT-LANCRIN, S. (Ed.). **Measuring Innovation in Education 2023**: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement. Educational Research and Innovation. Paris: OCDE Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 3 set. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A – Declaração de Participação Voluntária e Consentida.....	161
Apêndice B – Questionário da Pesquisa sobre inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.....	163
Apêndice C – Perfil dos participantes da pesquisa de campo.....	166
Apêndice D – Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica.....	170

Apêndice A – Declaração de Participação Voluntária e Consentida

Título da pesquisa:

Inovação como critério qualitativo na avaliação externa: *framework* de gestão acadêmica e práticas inovadoras para os Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia

Pesquisador responsável:

Helerson de Almeida Balderramas – Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia – Bolsista CAPES

Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e *Design* – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru

Orientadora:

Prof.^a Assoc.^a Dr.^a Vânia Cristina Pires Nogueira Valente

Este questionário integra a pesquisa acima mencionada e tem como finalidade a coleta de percepções e experiências de coordenadores de cursos superiores de Gastronomia sobre a presença e aplicabilidade do conceito de inovação nos processos de avaliação externa realizados pelo INEP/MEC.

Sua participação é voluntária, anônima e você poderá se recusar a responder ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Não serão coletados dados pessoais identificáveis, e todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade, conforme estabelece a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD - Lei n.º 13.709/2018) e os princípios éticos da Resolução CNS n.º 510/2016.

Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e armazenados com segurança na conta institucional do pesquisador, hospedada no ambiente Google Workspace da UNESP e os resultados consolidados da pesquisa farão parte da tese de doutorado.

Riscos: Esta pesquisa não apresenta riscos além daqueles existentes na vida cotidiana.

Benefícios: Contribuição para o aprimoramento das políticas e instrumentos de avaliação da educação superior tecnológica no Brasil, especialmente no campo da Gastronomia.

Contato do pesquisador responsável:

Helerson de Almeida Balderramas

E-mail: h.balderramas@unesp.br

Telefone: +55 (14) 98149-6886

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Bauru

Contato da orientadora:

Prof.^a Assoc.^a Dr.^a Vânia Cristina Pires Nogueira Valente

E-mail: vania.valente@unesp.br

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Ao prosseguir com o preenchimento deste questionário, declaro que:

- Fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, métodos e procedimentos da pesquisa;
- Concordo voluntariamente em participar do estudo;
- Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que posso desistir a qualquer momento;
- Autorizo a utilização das informações fornecidas de forma anônima para compor a tese de doutorado do pesquisador responsável;
- Estou ciente de que os resultados consolidados da pesquisa poderão ser publicados em repositórios acadêmicos, como o da UNESP <<https://www.faac.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/midia-e-tecnologia---doutorado/teses/>>, bem como em artigos científicos e outras formas de divulgação científica, sempre garantindo o anonimato dos participantes.

☐ Li e concordo com os termos acima para participação na pesquisa.

Clique em “Avançar” para iniciar o questionário.

Apêndice B – Questionário da Pesquisa sobre inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia

Seção 1: Perfil Institucional (sem identificação pessoal)

1) Tipo de instituição:

- ☐ Pública federal
- ☐ Pública estadual
- ☐ Pública municipal
- ☐ Privada com fins lucrativos
- ☐ Privada sem fins lucrativos

2) Região geográfica da instituição:

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

3) Há quanto tempo o curso superior de Tecnologia em Gastronomia funciona na sua instituição?

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

4) Modalidade do curso:

- ☐ Presencial
- ☐ EaD
- ☐ Híbrido (presencial + online)

5) Há quanto tempo você está na coordenação do curso?

Resposta aberta

6) Na sua experiência como coordenador(a), de que forma você entende o conceito de inovação no curso de Gastronomia e como ele se manifesta na prática?

Resposta aberta

7) Você participou enquanto coordenador de algum ato de avaliação externa do curso?

- ☐ Sim, ato de autorização do curso
- ☐ Sim, ato de reconhecimento do curso
- ☐ Sim, ato de renovação de reconhecimento do curso
- ☐ Ainda não participei (curso aguardando visita *in loco*). obs.: encerrar pesquisa
- ☐ Não participei. obs.: encerrar pesquisa

8) Se sim, qual conceito o curso obteve nesse ato avaliativo?

- ☐ Conceito 5
- ☐ Conceito 4
- ☐ Conceito 3
- ☐ Conceito 2

- ☐ Conceito 1

Seção 2: Conceito e Aplicabilidade da Inovação

9) Em sua percepção, o conceito de “inovação” é compreendido de forma clara nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC? (ex.: "práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras").

- ☐ Sim
☐ Parcialmente
☐ Não
☐ Não sei opinar

10) Você considera que os instrumentos de avaliação externa aplicados pelo INEP avaliam de maneira adequada as práticas inovadoras do seu curso?

- ☐ Sim
☐ Parcialmente
☐ Não
☐ Não sei opinar

11) Em sua instituição, o conceito de inovação está presente:

- ☐ Nos documentos institucionais (PPI, PDI)
☐ No projeto pedagógico do curso (PPC)
☐ Em projetos de extensão ou pesquisa
☐ Em práticas didático-pedagógicas
☐ Em estratégias de gestão acadêmica
☐ Nenhuma das opções acima
☐ Outras (especificar): _____

Seção 3: Mapeamento de Práticas Inovadoras

12) Cite uma ou mais práticas desenvolvidas no seu curso que você considera inovadoras:

Resposta aberta

13) Essas práticas foram apresentadas em avaliações externas do curso (ex: visitas *in loco*)?

- ☐ Sim, foram apresentadas e reconhecidas positivamente
☐ Sim, mas não houve reconhecimento ou valorização
☐ Não foram apresentadas
☐ Não se aplica

14) Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas para comprovar a inovação no contexto da avaliação externa?

Resposta aberta

15) Quais tipos de tecnologia são utilizados nas aulas práticas do curso? (marque todas que se aplicam)

- ☐ Equipamentos de cozinha de última geração (ex.: sous-vide, equipamentos inteligentes, ultra congelador, etc.)
☐ Softwares ou aplicativos de gestão de produção e estoque

- ☐ Recursos audiovisuais (câmeras, monitores, projetores para demonstração)
- ☐ Plataformas digitais para acompanhamento de atividades
- ☐ Simuladores virtuais de processos gastronômicos
- ☐ Outro (especificar): _____

16) Em sua percepção, o uso de tecnologia nas aulas práticas contribui para:

Afirmações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Neutro	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Aperfeiçoamento técnico dos estudantes					
Maior engajamento durante as aulas					
Melhor aproveitamento do tempo e recursos					
Preparação para demandas tecnológicas do mercado de trabalho					
Facilidade de compreensão de conteúdos complexos					
Melhoria na comunicação e colaboração entre estudantes e professores					
Acompanhamento mais eficiente do desempenho e da evolução dos estudantes					
Integração entre teoria e prática de forma mais dinâmica					
Desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoaprendizagem					

Seção 4: Recomendações do Coordenador

17) Em sua opinião, quais aspectos deveriam ser considerados para que a inovação seja integrada de forma mais justa e eficaz nos instrumentos de avaliação externa do INEP?

Resposta aberta

18) Deseja acrescentar alguma sugestão ou observação sobre o tema da pesquisa?

Resposta aberta

Apêndice C – Perfil dos participantes da pesquisa de campo

Persona 1

Coordenador(a) em uma instituição privada sem fins lucrativos, situada na região Sudeste. O curso funciona há mais de 10 anos, na modalidade presencial. Está há 5 anos na coordenação e participou de um ato de renovação de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 20/08/2025 – 02h08.

Persona 2

Coordenador(a) de uma instituição privada com fins lucrativos, localizada no Nordeste. O curso tem entre 5 e 10 anos de funcionamento, ofertado na modalidade presencial. Está há 2 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 26/08/2025 – 12h22.

Persona 3

Coordenador(a) vinculado(a) a uma instituição pública federal, na região Sudeste. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, na modalidade presencial. Está há 6 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 30/08/2025 – 08h32.

Persona 4

Coordenador(a) em uma instituição privada com fins lucrativos, situada no Sudeste. O curso tem entre 5 e 10 anos de existência, sendo presencial. Está há 6 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 01/09/2025 – 09h39.

Persona 5

Profissional vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, no Sudeste. O curso está em funcionamento há mais de 10 anos, ofertado na modalidade presencial. Atua há 10 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 03/09/2025 – 13h31.

Persona 6

Coordenador(a) de uma instituição pública federal, localizada no Nordeste. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, na modalidade presencial. Está há 4 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 08/09/2025 – 13h25.

Persona 7

Coordenador(a) em uma instituição privada com fins lucrativos, situada na região Sul. O curso funciona há mais de 10 anos, sendo ofertado na modalidade presencial. Está há 9 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 08/09/2025 – 17h23.

Persona 8

Profissional vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, localizada no Norte. O curso funciona há mais de 10 anos, ofertado na modalidade presencial. Coordena há 10 anos e participou de um ato de renovação de reconhecimento do curso, que obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 09/09/2025 – 11h03.

Persona 9

Coordenador(a) em uma instituição privada com fins lucrativos, situada no Nordeste. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, sendo híbrido (presencial + online). Está há 3 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 12/09/2025 – 09h20.

Persona 10

Coordenador(a) de uma instituição privada com fins lucrativos, localizada no Nordeste. O curso tem entre 5 e 10 anos de funcionamento, ofertado na modalidade presencial. Está há 4 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 12/09/2025 – 10h46.

Persona 11

Coordenador(a) vinculado(a) a uma instituição privada sem fins lucrativos, na região Sudeste. O curso funciona há mais de 10 anos, na modalidade presencial. Está há 9 anos na coordenação e participou de um ato de renovação de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 12/09/2025 – 12h17.

Persona 12

Coordenador(a) em uma instituição privada com fins lucrativos, situada no Centro-Oeste. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, ofertado na modalidade EaD. Está há 5 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 13/09/2025 – 12h04.

Persona 13

Profissional vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, localizada na região Norte. O curso funciona há menos de 5 anos, na modalidade presencial. Está há 1 ano na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 15/09/2025 – 13h46.

Persona 14

Coordenador(a) em uma instituição privada sem fins lucrativos, situada na região Sul. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, sendo presencial. Está há 3 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 16/09/2025 – 19h58.

Persona 15

Coordenador(a) vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, na região Sudeste. O curso funciona há menos de 5 anos, ofertado na modalidade presencial. Está há 2 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 17/09/2025 – 08h38.

Persona 16

Profissional vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, localizada no Sudeste. O curso funciona há mais de 10 anos, ofertado na modalidade presencial. Está há 10 anos na coordenação e participou de um ato de renovação de reconhecimento do curso, que obteve conceito 3.

Resposta registrada em: 17/09/2025 – 08h56.

Persona 17

Coordenador(a) em uma instituição privada com fins lucrativos, situada no Centro-Oeste. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, sendo presencial. Está há 3 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, no qual o curso obteve conceito 5.

Resposta registrada em: 17/09/2025 – 10h24.

Persona 18

Coordenador(a) vinculado(a) a uma instituição privada com fins lucrativos, na região Sul. O curso funciona há entre 5 e 10 anos, na modalidade presencial. Está há 5 anos na coordenação e participou de um ato de reconhecimento do curso, que obteve conceito 4.

Resposta registrada em: 19/09/2025 – 11h16.

Apêndice D – Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica

Este apêndice apresenta, por meio de capturas de tela, a estrutura e a organização da Matriz de Planejamento da Gestão Acadêmica, com o objetivo de ilustrar seus campos, abas e a lógica de preenchimento. Para fins de melhor visualização, os prints das abas foram organizados em duas imagens complementares, identificadas como partes (a) e (b), de modo a permitir a leitura adequada de todos os campos e informações da planilha.

Na sequência, é disponibilizado um QR *Code* que direciona para a versão digital e editável da planilha, possibilitando que o leitor realize o download e utilize a Matriz nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia. Para efetuar o download, basta apontar a câmera do smartphone ou utilizar um aplicativo leitor de QR *Code*, sendo o usuário direcionado ao ambiente virtual em que o arquivo se encontra disponível para consulta, salvamento e uso nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia.



Aba 1 – Domínio Gestão Institucional

Parte a)

Diretriz (G)	Pergunta-guia	Situação	Onde está documentado	Ações de melhoria	Responsável	Urgência	Indicador (INEP)	Situação
G1.1	O PPC está alinhado ao PDI, PPI, CNCST e PNEPT?						1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	Po
G1.1	O alinhamento PPC-PDI-PPI é revisado periodicamente?						1.10 Atividades complementares	At
G1.2	A coordenação articula direção, NDE, colegiados e CPA?						1.12 Apoio ao discente	Ad
G1.2	Há interlocução institucionalizada com o setor produtivo?						1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	Ge
G1.3	As condições mínimas de oferta são planejadas e monitoradas?						1.20 Número de vagas	Nu
G1.3	Existem condições institucionais que viabilizam práticas inovadoras?						2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	At
							2.3 Atuação do coordenador	Li
							2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	Re
							2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	Re
							2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	Cc
							3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Es
							3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	Es
							3.3 Sala coletiva de professores	At

Parte b)

Síntese do critério do Conceito 5	Evidências	Status	Ações de monitoramento
Políticas implantadas, alinhadas ao perfil do egresso, com práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras e revisão contínua			
Atividades institucionalizadas com mecanismos inovadores de regulação, gestão e aproveitamento formativo			
Ações integradas de acolhimento, permanência e êxito, com práticas comprovadamente inovadoras			
Gestão baseada em autoavaliação periódica e uso sistemático dos resultados avaliativos			
Dimensionamento fundamentado em estudos periódicos e participação da comunidade acadêmica			
Atuação contínua na atualização do PPC, considerando DCN e demandas do mundo do trabalho			
Liderança acadêmica, integração docente e gestão orientada à melhoria contínua			
Regime integral com plano de ação, indicadores públicos e gestão estratégica do curso			
Registros docentes utilizados no planejamento e na gestão para melhoria contínua			
Colegiado institucionalizado com avaliação periódica do desempenho e ajuste das práticas			
Espaços adequados às atividades docentes, com condições para planejamento, atendimento e produção acadêmica			
Espaço compatível com as atividades de gestão acadêmica e atendimento à comunidade			
Ambiente que favorece planejamento coletivo, integração pedagógica e uso de recursos institucionais			

Aba 2 – Domínio Formação Acadêmica

Parte a)

Diretriz (G)	Pergunta-guia	Situação	Onde está documentado	Ações de melhoria	Responsável	Urgência	Indicador (INEP)
G2.1	O perfil do egresso, competências e matriz curricular são coerentes e aderentes ao CNCST e à PNEPT?						1.2 Objetivos do curso
G2.1	Essa coerência é evidenciada nas práticas formativas?						1.3 Perfil profissional do egresso
G2.2	Os componentes curriculares integram teoria e prática de forma sistemática?						1.4 Estrutura curricular
G2.2	As atividades práticas estão articuladas à realidade profissional?						1.5 Conteúdos curriculares
G2.3	A matriz curricular é atualizada com base em tendências e demandas do setor?						1.7 Estágio curricular supervisionado
G2.3	Os resultados avaliativos subsidiam a atualização curricular?						1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso
G2.4	A avaliação da aprendizagem é formativa e contínua?						2.5 Corpo docente: titulação
G2.4	Os resultados avaliativos orientam intervenções pedagógicas?						2.7 Experiência profissional do docente
							3.4 Salas de aula
							3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)
							3.7 Bibliografia complementar por UC
							3.8 Laboratórios didáticos de formação básica
							3.9 Laboratórios didáticos de formação específica

Parte b)

Situação	Onde está documentado	Ações de melhoria	Responsável	Urgência	Indicador (INEP)	Síntese do critério no Conceito 5	Evidências	Status	Ações
					1.2 Objetivos do curso	Objetivos implementados considerando perfil do egresso, contexto educacional e práticas emergentes			
					1.3 Perfil profissional do egresso	Perfil alinhado às DCN, ampliado pelas demandas do mundo do trabalho			
					1.4 Estrutura curricular	Curriculo integrado, com articulação teoria-prática e elementos comprovadamente inovadores			
					1.5 Conteúdos curriculares	Conteúdos atualizados, diferenciadores e indutores de contato com conhecimento inovador			
					1.7 Estágio curricular supervisionado	Integração ensino-trabalho com interlocução institucional e retroalimentação das práticas			
					1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	TCC institucionalizado com disponibilização em repositórios institucionais acessíveis			
					2.5 Corpo docente: titulação	Docentes que incentivam produção do conhecimento, pesquisa e publicação			
					2.7 Experiência profissional do docente	Experiência analisada criticamente em relação às competências do PPC e à profissão			
					3.4 Salas de aula	Salas adequadas, com recursos que favorecem práticas pedagógicas diversificadas			
					3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	Acervo atualizado, adequado às UCs e acessível física e digitalmente			
					3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	Acervo complementar diversificado, ampliando as referências formativas			
					3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Laboratórios adequados e atualizados, favorecendo a articulação teoria-prática			
					3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Laboratórios alinhados às competências profissionais do curso			

Aba 3 – Domínio Tecnologias e Mídias Digitais

Parte a)

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following table structure:

Logo da IES		Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia		MATRIZ DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ACADÊMICA - DOMÍNIO 3 TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS			
Diretriz (G)	Pergunta-guia	Situação	Onde está documentado	Ações de melhoria	Responsável	Urgência	Indicador (INEP)
G3.1	As tecnologias digitais estão integradas ao PPC?						1.6 Metodologia
G3.1	O uso das tecnologias é pedagógico e intencional?						1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem
G3.2	Os docentes desenvolvem competência digital para a formação em Gastronomia?						1.18 Material didático
G3.2	Os discentes desenvolvem competência digital aplicada à prática profissional?						2.9 Experiência no exercício da docência superior
G3.3	Ambientes presenciais, híbridos e digitais estão integrados nos processos formativos?						3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática
G3.3	As tecnologias são utilizadas de forma estruturante nos processos avaliativos?						3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral
							3.3 Sala coletiva de professores
							3.4 Salas de aula

Parte b)

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following table structure:

ICA - DOMÍNIO 3 TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS				
Indicador (INEP)	Síntese do critério no Conceito 5	Evidências	Status	Ações
1.6 Metodologia	Metodologia inovadora, com recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas e autonomia discente			
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	Uso das TIC garantindo acessibilidade, interatividade e experiências diferenciadas			
1.18 Material didático	Materiais acessíveis, inclusivos e com recursos comprovadamente inovadores			
2.9 Experiência no exercício da docência superior	Práticas pedagógicas com liderança acadêmica e reconhecimento pela produção			
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Acesso pleno e contínuo a equipamentos e sistemas informatizados			
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Uso de tecnologias no planejamento e nas atividades docentes			
3.3 Sala coletiva de professores	Uso colaborativo de tecnologias e mídias no planejamento pedagógico			
3.4 Salas de aula	Ambientes com recursos multimídia integrados às práticas pedagógicas			

Aba 4 – Domínio Avaliação da Qualidade

Parte a)

Diretriz (G)	Pergunta-guia	Situação	Onde está documentado	Ações de melhoria	Responsável	Urgência	Indicador (INEP)
G4.1	Avaliação interna (CPA) e externa estão articuladas?						1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna
G4.1	Os resultados avaliativos são incorporados ao planejamento do curso?						1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação
G4.2	Os resultados das avaliações subsidiam a tomada de decisão?						1.20 Número de vagas
G4.2	As decisões geram ações de melhoria contínua documentadas?						2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE
G4.3	Há participação efetiva da comunidade acadêmica nos processos avaliativos?						2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso
G4.3	Os resultados das avaliações são comunicados e discutidos de forma transparente?						2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso
							2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente
							3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática
							3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)
							3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)
							3.8 Laboratórios didáticos de formação básica
							3.9 Laboratórios didáticos de formação específica

Parte b)

Responsável	Urgência	Indicador (INEP)	Síntese do critério no Conceito 5	Evidências	Status	Ações
		1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	Uso sistemático dos resultados avaliativos para aprimoramento contínuo			
		1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Avaliação formativa com ações concretas de melhoria da aprendizagem			
		1.20 Número de vagas	Monitoramento contínuo da adequação institucional e formativa			
		2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	Uso avaliativo das análises do NDE para revisão do PPC			
		2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	Indicadores de desempenho utilizados na avaliação da gestão			
		2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	Registros docentes usados como insumo avaliativo institucional			
		2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	Avaliação periódica das práticas do colegiado			
		3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Monitoramento do uso e impacto formativo			
		3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	Avaliação e atualização contínua do acervo			
		3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	Ampliação do acervo com base em avaliações institucionais			
		3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Avaliação de adequação e impacto pedagógico			
		3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Avaliação do alinhamento às competências profissionais			

ANEXOS

Anexo A – Decreto n.º 12.603/2025, de 28 de agosto de 2025	176
--	-----

Anexo A – Decreto n.º 12.603/2025, de 28 de agosto de 2025



Presidência da República
Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos

DECRETO N.º 12.603, DE 28 DE AGOSTO DE 2025

Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º. da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 4º. da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º. Fica instituída a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, articulada com o Plano Nacional de Educação – PNE.

§ 1º. A PNEPT tem como finalidade a formação integral e cidadã da população e articula um conjunto de diretrizes, estratégias e ações que visem à promoção, à democratização, à qualificação da oferta, à equidade no acesso e na permanência e ao respeito à diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais em diálogo com o mundo do trabalho.

§ 2º. Por meio da PNEPT busca-se estabelecer a conexão entre a educação, a inclusão social e a inserção socioproductiva, observadas as necessidades de desenvolvimento sustentável e socioeconômico do País e o estímulo à inovação, com integração entre os diferentes sistemas de ensino.

§ 3º. A PNEPT deverá ser articulada com outras políticas públicas estruturantes, como as de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de saúde, de cultura e de desenvolvimento sustentável, com vistas a fortalecer uma atuação governamental sistêmica, integrada e efetiva, em diálogo com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Art. 2º. São princípios da PNEPT:

I - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação no âmbito da educação profissional e tecnológica;

- II - centralidade do trabalho como princípio educativo;
- III - integração da ciência, da tecnologia, do desenvolvimento sustentável e da cultura como elementos estruturantes da proposta político-pedagógica;
- IV - indissociabilidade entre educação e prática social, de modo a assegurar a formação crítica e cidadã, considerada a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos;
- V - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - aderência da oferta educacional ao contexto social, econômico e produtivo, local e nacional, para a inserção dos egressos no mundo do trabalho;
- VII - respeito às diferenças regionais, culturais, étnico-raciais e de gênero, e às necessidades específicas de diferentes grupos sociais, que valorizem a diversidade, a equidade, a sustentabilidade, a inclusão social e a cidadania;
- VIII - cooperação e integração entre os sistemas de ensino;
- IX - valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação profissional e tecnológica;
- X - transparência, participação social e governança democrática;
- XI - respeito ao pluralismo de ideias e às concepções pedagógicas;
- XII - respeito aos valores éticos, estéticos e políticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; e
- XIII - autonomia da instituição educacional, respeitadas a legislação e as normas de cada sistema de ensino.

Art. 3º. São diretrizes da PNEPT:

- I - o desenvolvimento de políticas de acesso, de permanência e de êxito dos sujeitos da educação profissional e tecnológica;
- II - a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais com transparência, participação social e governança democrática;
- III - a construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, orientados para os interesses dos sujeitos e suas trajetórias educacionais e profissionais, que reconheçam a educação e a aprendizagem como um percurso contínuo de desenvolvimento;
- IV - o incentivo às práticas educacionais que promovam o desenvolvimento sustentável, a economia circular, a economia verde, a economia criativa, a economia do cuidado, entre outras abordagens inovadoras, e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;
- V - a promoção da integração entre os diferentes níveis e as modalidades educacionais, para o fortalecimento da verticalização do ensino;
- VI - a promoção da formação digital de sujeitos e profissionais da educação profissional e tecnológica;
- VII - o incentivo à inovação, à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento tecnológico;
- VIII - o estímulo à interiorização da oferta da educação profissional e tecnológica, respeitadas as especificidades ambientais, sociais, econômicas e culturais; e
- IX - o fortalecimento das estratégias de colaboração entre as instituições formadoras, o mundo do trabalho, e os gestores responsáveis pelas políticas de trabalho e de educação profissional e tecnológica.

Art. 4º. São objetivos da PNEPT:

- I - articular a oferta da educação profissional e tecnológica, observadas as metas do PNE;
- II - fomentar ações com vistas à expansão e à ampliação das instituições e da oferta da educação profissional e tecnológica, consideradas as necessidades regionais;
- III - promover políticas que elevem a qualidade da oferta da educação profissional e tecnológica, considerado o alinhamento com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho;

IV - estimular a participação ativa do mundo do trabalho na oferta da educação profissional e tecnológica, com vistas à inclusão socioproductiva dos egressos;

V - implementar ações afirmativas e políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e o êxito na educação profissional e tecnológica, com incentivo à inclusão e à redução de desigualdades;

VI - orientar as políticas da educação profissional e tecnológica de acordo com os desafios socioeconômicos do mundo do trabalho, considerado seu constante processo de transformação;

VII - desenvolver saberes e fazeres capazes de promover impacto e transformação social;

VIII - fomentar ações de extensão, de pesquisa, de inovação, de produção cultural e de práticas desportivas no âmbito da educação profissional e tecnológica;

IX - promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação profissional e tecnológica; e

X - implementar mecanismos de avaliação e monitoramento das políticas públicas destinadas à educação profissional e tecnológica.

Art. 5º. Os principais eixos da PNEPT são:

I - coordenação e articulação de políticas e processos educacionais que envolvam a educação profissional e tecnológica como vetor transversal;

II - expansão de ofertas educacionais da educação profissional e tecnológica; e

III - melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e alinhamento da oferta com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho.

Parágrafo único. A PNEPT é política de articulação e não substitui outras políticas nacionais, estaduais, distritais ou municipais.

Art. 6º. A PNEPT utilizará informações provenientes das seguintes fontes, sem prejuízo de outras:

I - Censo Escolar da Educação Básica;

II - Censo da Educação Superior;

III - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

IV - Plataforma de dados da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;

e

V - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO II DA OFERTA DE CURSOS

Art. 7º. A educação profissional e tecnológica é modalidade educacional que se integra aos diferentes níveis de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e compreendem:

I - a formação inicial e continuada ou a qualificação profissional;

II - a educação profissional técnica de nível médio; e

III - a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

Art. 8º. Os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados de acordo com itinerários formativos, com vistas ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º. Quando organizados na forma de percursos formativos, os cursos de formação inicial terão carga horária mínima de cento e sessenta horas, sem prejuízo das etapas posteriores de formação continuada.

§ 2º. Os cursos de qualificação profissional, quando estruturados com uma ou mais etapas com terminalidade de curso técnico, possibilitarão que a conclusão intermediária das etapas que caracterizem uma qualificação para o trabalho permita a obtenção de certificado, em conformidade com regulação específica do Conselho Nacional de Educação – CNE.

§ 3º. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o registro obrigatório dos cursos mencionados no caput, quando couber, observada a legislação específica.

Art. 9º. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio.

§ 1º. A educação profissional técnica de nível médio articulada será desenvolvida de modo:

I - integrado, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com a adoção de matrícula única a cada aluno; e

II - concomitante, oferecida a quem ingresse ou a quem já esteja em curso no ensino médio, com a adoção de matrículas distintas para cada curso, e poderá ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitadas as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitadas as oportunidades educacionais disponíveis; e

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com vistas ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 2º. A educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente será desenvolvida por meio de cursos destinados exclusivamente para quem concluiu o ensino médio.

§ 3º. A educação profissional técnica de nível médio poderá ser oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos do disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e na Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023.

§ 4º. A educação de jovens e adultos será articulada, preferencialmente, com a educação profissional.

Art. 10. A educação profissional e tecnológica de graduação e de pós-graduação abrange:

I - os cursos superiores de tecnologia, e

II - a especialização, o mestrado e o doutorado profissionais.

Art. 11. A oferta da educação profissional e tecnológica será organizada por eixos e áreas tecnológicas.

Art. 12. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia orientarão a organização dos cursos e dos itinerários de acordo com os eixos tecnológicos e as suas respectivas áreas tecnológicas.

Parágrafo único. O Ministério da Educação será o órgão responsável pela regulamentação e atualização dos catálogos, considerados a dinâmica socioeconômica, os avanços tecnológicos, as demandas da sociedade e do mundo do trabalho e as especificidades regionais.

Art. 13. O itinerário de formação técnica e profissional articulado com a formação geral básica, de que trata o art. 35-B da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sem prejuízo de outros, seguirá os normativos vigentes editados pelo CNE.

CAPÍTULO III DAS ESTRATÉGIAS

Art. 14. As estratégias para alcançar os objetivos da PNEPT incluem:

I - fomento à expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, por instituições públicas e privadas, consideradas as necessidades regionais;

II - estímulo a ações de internacionalização, sobretudo as que envolvam a América Latina e Caribe e os países emergentes, com vistas à produção, à disseminação e à internalização de conhecimentos sobre a educação profissional e tecnológica;

III - fortalecimento de ações sistêmicas e integradas entre os entes federativos, a sociedade e o mundo do trabalho, de modo a contribuir, de forma sustentável e inclusiva, para o desenvolvimento social, cultural e econômico do País;

IV - realização de parcerias com os sistemas de ensino, as instituições e as redes ofertantes para a implementação de programas e ações de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação profissional e tecnológica;

V - desenvolvimento, em colaboração com os sistemas de ensino, de processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos da educação profissional e tecnológica;

VI - desenvolvimento de ferramentas e metodologias para orientar a oferta de cursos de acordo com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho;

VII - desenvolvimento de instrumentos para monitoramento do impacto social da educação profissional e tecnológica, com acompanhamento de egressos em relação à inserção no mundo do trabalho e à continuidade dos estudos em parceria com os entes federativos;

VIII - implementação de políticas de democratização da educação destinadas ao acesso, à permanência e ao êxito dos sujeitos de educação profissional e tecnológica, observadas as ações afirmativas e as inclusivas, no âmbito dos territórios;

IX - fortalecimento da política de assistência estudantil no âmbito da educação profissional e tecnológica, prioritariamente, para pessoas em situação de vulnerabilidade;

X - estímulo ao prosseguimento de estudos com a oferta de itinerários formativos diversificados, integrados entre si e que incentivem a verticalização da oferta;

XI - estímulo à oferta de cursos que privilegiem formação socialmente referenciada e articulada às demandas socioeconômicas do mundo do trabalho, com ênfase na participação ativa do setor público, do mundo do trabalho e da sociedade;

XII - fomento à construção de propostas formativas com conhecimentos e metodologias contextualizados, flexíveis e adequados às especificidades dos sujeitos;

XIII - estímulo à produção e à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, sobretudo no âmbito da educação digital, com fomento à inovação de processos e metodologias de ensino-aprendizagem alinhadas às constantes transformações tecnológicas do mundo contemporâneo;

XIV - estímulo à realização de parcerias entre os entes federativos e as instituições de educação profissional e tecnológica credenciadas nos respectivos sistemas de ensino, preferencialmente, as instituições públicas, observados os limites estabelecidos na legislação;

XV - promoção da educação profissional e tecnológica, articulada com a educação de jovens e adultos com vistas à elevação da escolaridade;

XVI - incentivo aos processos de avaliação, reconhecimento e certificação do conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica e no exercício de atividade profissional;

XVII - acesso a programas e projetos de qualificação e requalificação profissional aos jovens e adultos trabalhadores;

XVIII - promoção da educação digital, a partir da implementação e da integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais e recursos tecnológicos, nos termos da Política Nacional de Educação Digital instituída pela Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023;

XIX - promoção da educação no campo, com respeito às práticas e aos saberes tradicionais, consideradas as especificidades da população; e

XX - promoção da extensão, como forma de ampliar a interação entre instituições e sociedade, e articular a formação dos estudantes e as experiências do mundo do trabalho.

CAPÍTULO IV DA GOVERNANÇA E DA PARTICIPAÇÃO

Art. 15. Ato do Ministro de Estado da Educação instituirá a Comissão Tripartite Paritária Permanente da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – CTPP, com a participação de gestores educacionais, instituições formadoras e do mundo do trabalho, respeitadas as instâncias decisórias e as normas de organização da administração pública.

Parágrafo único. A implementação, o monitoramento e a avaliação da PNEPT contarão com a participação da sociedade civil por meio de mecanismos de escuta social, com vistas ao fortalecimento das políticas públicas destinadas à educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO V DO MONITORAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 16. Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP com a finalidade de orientar a aferição da qualidade das instituições de ensino e dos cursos ofertados.

Art. 17. O SINAEP será implementado em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 18. Compete ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep:

I - coordenar a implementação e o desenvolvimento do sistema de avaliação de que trata o art. 16;

II - elaborar estudos e análises de metodologias que articulem a oferta de cursos com as demandas do mundo do trabalho e da sociedade; e

III - orientar as instituições formadoras de educação profissional e tecnológica sobre as diretrizes e a operacionalização do SINAEP.

Art. 19. O SINAEP considerará as seguintes dimensões:

I - a análise das condições institucionais de oferta, considerados:

a) a organização didático-pedagógica dos cursos;

b) o corpo docente e técnico; e

c) a infraestrutura e os demais recursos disponíveis para garantir a adequação e a qualidade da oferta;

II - a análise das estatísticas de oferta, fluxo e rendimento educacional, com foco na permanência e na conclusão dos cursos;

III - a avaliação, com fins diagnósticos, dos conhecimentos, das competências e das habilidades práticas desenvolvidas nos cursos de educação profissional e tecnológica;

IV - a articulação da oferta de educação profissional e tecnológica com as demandas do mundo do trabalho, considerada sua aderência ao contexto social, econômico e produtivo nos âmbitos local e nacional; e

V - o acompanhamento da inserção dos egressos no mundo de trabalho e sua continuidade nos estudos.

Parágrafo único. A avaliação poderá contemplar, além das competências técnicas, outras competências relevantes para o mundo do trabalho.

Art. 20. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre organização e funcionamento das regras gerais e a operacionalização do SINAEP, em consonância com as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

CAPÍTULO VI DAS FONTES E DOS RECURSOS

Art. 21. A PNEPT será custeada por:

I - dotações orçamentárias do Orçamento Geral da União consignadas aos órgãos e às entidades da administração pública federal que possuam entre as suas finalidades a execução de políticas públicas destinadas à educação profissional e tecnológica, conforme disponibilidade orçamentária e financeira;

II - fontes de recursos destinadas por órgãos e entidades da administração pública estadual, distrital ou municipal, observada a disponibilidade orçamentária e financeira, com a possibilidade da inclusão de recursos provenientes do Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados – Propag, conforme o disposto na Lei Complementar n.º 212, de 13 de janeiro de 2025, e de sua respectiva regulamentação;

III - recursos provenientes de doações, de qualquer natureza, realizadas por pessoas físicas ou jurídicas, do País ou do exterior; e

IV - outras fontes de recursos nacionais ou internacionais, compatíveis com o disposto na legislação.

CAPÍTULO VII DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 22. A organização da oferta da educação profissional e tecnológica observará as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE.

Art. 23. A PNEPT será avaliada periodicamente, em ciclos de até quatro anos, mediante critérios e indicadores estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de agosto de 2025; 204º da Independência e 137º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Camilo Sobreira de Santana

Este texto não substitui o publicado no DOU de 29.8.2025