

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÚVIO BUENNO SOARES TERCEIRO

HUMM! TEM PÃO QUENTINHO E CONFEITOS DIVINOS:
DESVELANDO RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA.

PORTO ALEGRE

2012

Clívio Buenno Soares Terceiro

HUMM! TEM PÃO QUENTINHO E CONFEITOS DIVINOS:
desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico
em panificação e confeitaria.

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos
Sociais e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno
Fischer

Porto Alegre
2012

Clúvio Buenno Soares Terceiro

HUMM! TEM PÃO QUENTINHO E CONFEITOS DIVINOS:
Desvelando relações entre Trabalho e Educação na Formação Profissional do
Técnico em Panificação e Confeitaria.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Maria Clara Bueno Fischer – Orientadora

Profª Drª. Daisy Moreira Cunha – UFMG

Profª Drª. Naira Lisboa Franzoi - UFRGS

Prof Dr. Telmo Adams – UNISINOS

Ficha catalográfica

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho. Mas, há algumas pessoas que precisam ser citadas:

Quero agradecer à Prof^a Dr^a. Daisy Moreira Cunha pelas contribuições, avaliações e considerações. De certa forma, a cada vez que leio seus textos, tenho a sensação de estar ouvindo alguém falar aquilo que eu já sabia, mas não conseguia articular, como se alguém estivesse escrevendo aquilo que eu gostaria de falar. Enfim, me sinto muito representado nas suas palavras e sou muito grato por teres atravessado o Brasil para estar presente na minha banca.

Também o Prof Dr. Telmo Adams da UNISINOS que eu não conhecia pessoalmente e que cativou a todos. Suas contribuições foram muito valiosas para mim.

A Professora Naira e a Fernanda Zorzi que me acolheram neste PPG em um momento difícil na minha trajetória acadêmica, após o meu afastamento do PPGA. Por um pequeno instante, eu estava deixando de acreditar que seria possível retornar ao Mestrado e ambas foram fundamentais no meu retorno à UFRGS.

Quero agradecer a todos os colegas do PPG-EDU pelo companheirismo, pelas nossas discussões, trabalhos e também pelos cafés e momentos descontraídos, Ivan, Ritas, Carla, Fábio, Guilherme, Patrícias, enfim a todos os colegas, mas em especial à Maristela que tem sido uma grande companheira. Sou filho de uma enfermeira e ter encontrado aqui outra enfermeira tão especial foi confortante.

Ao professor Jorge Ribeiro que se tornou um exemplo de conduta docente para mim.

A todos os colegas de trabalho do IFRS que tanto tem me ajudado, principalmente os professores do Curso Técnico em Panificação e Confeitaria e em especial ao professor André Martins, com quem muito tenho aprendido desde minha chegada no IFRS. E, sobretudo, aos alunos que participaram desta pesquisa. Queria poder citar um por um, mas por questões de confidencialidade não posso. Quero que saibam que esse trabalho é de vocês, pois se não tivesse contado com pessoas

tão especiais, nada seria possível. Espero que vocês se sintam representados nas minhas palavras.

A Profa. Dra. Maria Clara que foi fantástica, me proporcionado um grande crescimento. Lembro de quando a conheci naquele evento da Unisinos em 2010 e me encantei com a sua fala. Jamais pensei que seria minha orientadora aqui na Ufrgs. Tenho muito orgulho de ter trabalhado com você, professora. Foste fundamental, sempre me questionando, me interrogando dialeticamente e possibilitando uma construção permanente. Mas acima disso sendo uma grande amiga que soube respeitar minhas limitações.

Aos meus pais, irmãos e a Cristina, pessoas que abdiquei de muitos momentos em família para poder realizar esta pesquisa, conciliando o trabalho e as outras tantas demandas. Espero que tenhamos oportunidade de recuperar este tempo e os programas de família.

Sou feliz porque posso afirmar que meus pais foram verdadeiros educadores, me proporcionaram condições de estudo e de trabalho dignos, me ensinaram a ter posicionamento crítico, a não desistir diante das dificuldades e a querer *SER MAIS*.

Cristina tem sido mais do que uma companheira, tem sido uma fonte de inspiração e de paciência para “aturar” minha ausência, angústia, noites inclaras, stress,.... enfim, para que eu conseguisse reunir as forças necessárias para seguir. Sempre serei grato por todo o seu envolvimento e participação na minha vida, permitindo que eu redescobrisse, dentro de mim, diversos valores por vezes adormecidos. Sou muito grato a você por tudo.

RESUMO

Esta Dissertação analisou a Formação Profissional do Técnico em Panificação e Confeitaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Porto Alegre. Os marcos teórico-políticos iniciais que mobilizaram o autor na investigação foram o reconhecimento da histórica separação entre Trabalho e Educação e as oportunidades de escolarização básica da classe trabalhadora brasileira associada à sua formação profissional, considerando a recente expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em nosso país. Esta pesquisa, particularmente, constitui-se em uma tentativa de compreender como o trabalhador-estudante reconstrói as relações entre Trabalho e Educação a partir de sua própria condição de classe trabalhadora, diante de todas as dificuldades e desafios que enfrenta no seu cotidiano, no ambiente escolar, em uma sociedade capitalista que, hegemonicamente, valoriza a sua reprodução. Uma sociedade marcada pela divisão social e técnica do trabalho que absorve seus saberes e conhecimentos do ponto de vista da valorização do capital e não como condição de seu empoderamento individual e coletivo, criando ao trabalhador inúmeras dificuldades de reconhecimento para si de sua experiência e, portanto, saberes nela produzidos. A pesquisa investigou um novo profissional de nível técnico na área de panificação e confeitaria, espaço profissional que já é ocupado por outros trabalhadores sem esta formação escolar. Os caminhos metodológicos percorridos orientaram-se pela etnometodologia, através da Observação Participante com o uso de Diário de Campo e de Entrevistas. A construção do objeto de pesquisa exigiu o permanente estabelecimento entre empiria e teoria, em que o pesquisador assumiu o papel de mediador e de intérprete na busca por estabelecer e manter um diálogo coerente entre os interlocutores teóricos e os interlocutores empíricos. Logo, esta dissertação não se constitui num texto autobiográfico, mas reconhece a importância da trajetória do pesquisador nas necessárias escolhas ao longo de todo o trabalho. Desta forma, o problema de pesquisa, as categorias de análise e os referenciais teóricos emergiram em diálogo permanente com o campo de pesquisa em que sujeitos pesquisados e pesquisador estiveram implicados. Os referenciais teóricos tem algo em comum: partem do pressuposto que o ser humano se constrói no diálogo cotidiano com o mundo através de sua intervenção neste; enfatizam que saberes mobilizados e produzidos em situação de trabalho são indispensáveis para a formação humana; reconhecem e que, com os conhecimentos escolares estão mais ou menos presentes na situação de trabalho; os saberes dos trabalhadores são, portanto, processos em permanente construção em que experiência e conceito estão imbricados; consideram que é fundamental desvelar o que o trabalhador-estudante produz e reproduz em termos das relações entre trabalho e educação e que pode ser capturado ao se pensar as relações entre atividade de trabalho-saberes-valores. Assim, a Abordagem Ergológica do Trabalho se constituiu como o referencial central, nesta dissertação, para as análises e relações entre os diversos patrimônios de saberes estocado, ensinado, e a produção que resulta da atividade de trabalho. As análises tiveram como foco três temáticas, relacionadas à profissão de padeiro e confeitoiro, escolhidas pelo pesquisador e pesquisados, quais sejam: 1. A Rede de Glúten como síntese das múltiplas relações entre o patrimônio científico e os saberes da experiência na Atividade de Trabalho; 2. As Diversas Maneiras de se

Produzir Pães e Confeitos, incluindo aspectos do Processo de Produção, o Itinerário Acadêmico, a Segurança, as Boas Práticas, a limpeza do laboratório, a relação com a Maquinaria e o uso de pré-misturas e o duplo valorização/desvalorização do trabalho do Técnico em Panificação e Confeitaria; e, 3. Os produtos de Panificação e de Confeitaria em suas múltiplas dimensões, incluindo os aspectos Históricos, Culturais, Religiosos, Econômicos, Sociais, além da Arte e da Estética. Como desdobramento dos resultados obtidos, a conclusão de que a Formação Profissional não deveria negar os aspectos vinculados à esfera econômica e de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental, mas ampliar o entendimento sobre o Trabalho como produção sócio-histórica e cultural. Logo, a Educação Profissional deve se pautar pela inserção profissional como garantia, no momento histórico atual, de acesso a renda e as condições necessárias para a manutenção da vida, mas também pela possibilidade de formar de trabalhadores capazes de reestabelecer novas relações de trabalho que sejam socialmente mais justas. Isso somente será possível através de uma articulação coerente entre a formação técnica e a formação política, sem a separação entre teoria e empiria, trabalho manual e trabalho intelectual, objetivando a compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes, permitindo a compreensão dos princípios científicos, culturais e sociais do trabalho e da vida. Enfim, esta dissertação aponta para a necessidade de se pensar em uma EP politécnica, reflexiva e crítica. Nisto, o conceito de Atividade de Trabalho e das experiências dos trabalhadores-estudantes pode ser um caminho promissor.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ergologia. Panificação e Confeitaria.

ABSTRACT

This Master thesis analyzed the Professional Formation of the Bakery and Confectionery Technician from the Porto Alegre Campus of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. The starting points of investigation were the historical separation between work and education and the schooling of the Brazilian working force, taking into consideration the growth of the Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. This research is based on an attempt of understanding how the worker-student rebuilds the relation between Work and Education from its own condition, having the work as his Educational Principle, with all the difficulties and challenges he faces on the daily routine, on the school environment, in a society that values the capitalist reproduction, set by the social and technical division of work and therefore doesn't recognize nor validate the knowledge acquired from work. The research field highlights a new professional on a technical level and a work environment full of other workers. The methodological backgrounds were guided by ethnomethodology, through participant observation and the use of field diary and interviews. The construction of the research object demanded the triangulation between empiria and theory, in which the researcher has the role of mediator and actor on the pursuit for establishing and keeping a coherent dialogue among the theoretical and empirical interlocutors. So, this dissertation is not an autobiography but it recognizes the importance of taking the right decisions along the research. The research problem, the categories of analysis and the theoretical references came from the research field. The theoretical reference's principle believes humans are developed through their daily routine in the world, emphasizing that knowledge acquired from work is mandatory to the human existence and it comes from the daily routine and from dialogues that focus on school learning. They both constitute the worker's learning. On this thesis, the *abordagem ergológica* is a reference for analysis and triangulation among many patrimonies of learning stored, taught and the live patrimony from the working activities. The analysis was focused on three themes chosen from all the subjects of the research, that are: 1. The different ways of producing bread and confections, including aspects of the Production Process, Academic Itinerary, the safety, good manners, the laboratory cleaning, the relation with the machinery and the use of pre-mixed sources, and also the duo valuation/devaluation from the work of the Technician in Bakery and Confectionery; 2. The gluten Variations as an overview from the multiple relation between the scientific patrimony and the learning from the working experience; and, 3. The Baking and Confectionery goods on its multiple dimensions including economic, historic, cultural, religious, artistic and aesthetic aspects. As a follow-up of the results is the conclusion that the Professional Formation must consider not only aspects from the economic field but also the work as a socio-historical and cultural aspect. Therefore, Professional Education must be based on the employability and also on the formation of workers who are able to re-establish new fair social relations, that will only be possible through a coherent articulation between the technical and political formation, that does not separate theory from empiria, handmade from intellectual work, with the goal of a socio-historic comprehension of work, sciences, productive activities,

literature and arts and allow the comprehension of scientific, cultural and social principles of work and life. Finally, this thesis shows that a polytechnic, reflexive and critical Professional Education can be taught from the working activities.

Keywords: Professional Education. Ergologia. Bakery and Confectionery.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Pesquisador provando a dólmã.....	41
Imagem 2 – Foto da rede de glúten após cocção em forno de lastro.....	101
Imagem 3 – Pesquisador “Colocando a Mão na Massa”.....	107
Imagem 4 – Massa de pão em uma masseira de espiral	114
Imagem 5 – Massa de pão homogeneizada e não boleada	115
Imagem 6 – Massa de pão boleada, pronta para modelagem	116
Imagem 7 – Preparação de Massa folheada.....	116
Imagem 8 – Massa folheada sendo confeitada	117
Imagem 9 – Trança de papel.....	119
Imagem 10 – Trança doce modelada	119
Imagem 11 – Professor demonstrando a aplicação de recheio em uma Cuca	120
Imagem 12 – Pan de Muertos produzido em uma oficina na semana de Arte e Cultura.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cenário da Rede Federal de Ensino Técnico.....	54
Figura 2 – Métodos de produção de pão.....	111
Figura 3 – Extrato da formulação de baguete recheada	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de alguns saberes que constituem a profissão de técnico em panificação e confeitaria.....	167
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABIP – Associação Brasileira das Indústrias de Panificação e Confeitaria.

PROPAN – Programa de Desenvolvimento da Alimentação, Confeitaria e Panificação, é um projeto realizado em parceria com a Associação Brasileira das Indústrias de Panificação e Confeitaria que busca aumentar a lucratividade e competitividade de toda cadeia produtiva do trigo.

SINDIPAN – Sindicato dos Panificadores do Brasil, é um sindicato patronal.

INRC - Inventário Nacional de Referencias Culturais

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

PPG-Edu/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BPs – Boas Práticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PREPARANDO-SE E ORGANIZANDO EQUIPAMENTOS, UTENSÍLIOS E A BANCADA DE TRABALHO.....	18
1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS.....	21
1.2 O TÍTULO E A ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS COMO UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	22
1.3 O MEMORIAL E AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO.....	24
1.3.1 O Menino Maluquinho e o Exercício Reflexivo.....	24
1.3.2 De Discente a Docente - Um Eterno Discente (que aprende ao ensinar).....	25
1.3.3 Da Consciência à Transformação	27
2 CONHECENDO, ESCOLHENDO E PESANDO FORMULAÇÕES, INGREDIENTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
2.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS FEITOS AO CAMINHAR	29
2.2 ALGUNS ASPECTOS PRELIMINARES DO DIÁRIO DE CAMPO	34
2.2.1 O Relacionamento entre os Sujeitos da Pesquisa.....	34
2.2.2 A Primeira Aula e os Interlocutores Empíricos	36
2.2.3 Tornando-se Técnico em Panificação e Confeitaria	40
2.2.4 Como Estudar Técnicas fora da Escola, sem Laboratório?.....	42
2.2.5 Lá vem o Barqueiro.....	43
2.3 REFLETINDO SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O DIÁRIO DE CAMPO.....	44
2.4 AS INTERPRETAÇÕES COMPARTILHADAS E CONFRONTADAS NA ENTREVISTA COLETIVA.....	46
3 ENTRE A FORMA DE PÃO E A CONFORMAÇÃO DO TRABALHADOR: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	49
3.1 HISTÓRICO E ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A REDE FEDERAL, O IFRS E O CAMPUS PORTO ALEGRE.....	51

3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA NO CÂMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS	56
3.3 A DUALIDADE, A ESCOLA CERTIFICADORA DAS PROFISSÕES E A LÓGICA DE COMPETÊNCIAS.....	64
3.4 ASPECTOS RELACIONADOS À PROFSSIONALIZAÇÃO.....	72
3.5 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	74
3.5.1 Elegendo o Trabalhador-Estudante como Sujeito da História.....	77
4 MISTURANDO E FERMENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONCEPÇÕES SOBRE TRABALHO E ERGOLOGIA.....	78
4.1 A DIMENSÕES ONTOLÓGICO-HISTÓRICAS DO TRABALHO, O TRABALHO ASSALARIADO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO.....	79
4.1.1 Trabalho e Trabalho Assalariado	81
4.1.2 A Abordagem Ergológica do Trabalho.....	85
4.2 O CAPITAL SEPAROU, O TRABALHO E O TRABALHADOR REUNEM - DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	91
4.3 SABERES E CONHECIMENTOS.....	94
5 REDE DE GLÚTEN E REAÇÃO DE MAILLARD: RELAÇÕES ENTRE O PATRIMÔNIO CIENTÍFICO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA ATIVIDADE DE TRABALHO.	98
5.1 REDE DE GLUTEN: GLIADINA E GLUTENINA.....	99
5.2 A REAÇÃO DE MAILLARD	104
5.3 AULAS EXPOSITIVA E DIALOGADAS	104
6 COLOCANDO A MÃO NA MASSA E REFLETINDO SOBRE AS DIVERSAS MANEIRAS DE SE PRODUZIR PÃES E CONFEITOS.....	106
6.1 O ITINERÁRIO ACADÊMICO E SUA IMPLICAÇÃO NOS MÉTODOS E PROCESSOS DE TRABALHO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA.....	108
6.2 RELAÇÃO COM A MAQUINARIA E O TRABALHO MORTO.....	121
6.3 A SEGURANÇA DO TRABALHO	123
6.4 AS BOAS PRÁTICAS	125
6.5 TRABALHO MANUAL E TRABALHO INTELECTUAL.....	129

7 CACETINHOS, TORTAS, FOLHADOS E BRIOCHES: OS PRODUTOS DE PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA PARA ALÉM DA MERCADORIA.....	132
7.1 AS HISTÓRIAS DA PANIFICAÇÃO.....	133
7.2 RELAÇÕES ENTRE PÃES, CONFEITOS, LINGUAGEM E CULTURA	134
7.3 FARINHAS BRANCA E INTEGRAL NO CENTRO DAS DISPUTAS PELOS ALIMENTOS	136
7.4 A HISTÓRIA OFICIAL DA DOÇARIA BRASILEIRA	138
7.5 O PÃO, O DOCE E A FÉ	143
7.6 A ARTE E A ESTÉTICA EM PÃES E CONFEITOS.....	146
7.7 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DOS PRODUTOS DE PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA.....	147
8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES: ONDE ESTÃO OS QUINDINS DE IAIÁ?	149
8.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	151
8.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA	153
8.2.1 Relações entre o Patrimônio Científico e os Saberes da Experiência de Trabalho.....	153
8.2.2 Relações entre os Processos de Produção e os Saberes Investidos na Atividade.....	154
8.2.3 As Múltiplas Relações entre Trabalho e Educação e as Múltiplas Dimensões dos Produtos de Panificação e de Confeitaria	155
8.3 LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES	156
8.4 ONDE ESTÃO OS QUINDINS DE IAIÁ?	158
8.5 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	163
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS	177
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)	177
ANEXO 2 - Termo de Compromisso com o IFRS	179
ANEXO 3 - Roteiro para a Entrevista Coletiva.....	181

1 INTRODUÇÃO: PREPARANDO-SE E ORGANIZANDO EQUIPAMENTOS, UTENSÍLIOS E A BANCADA DE TRABALHO

Recentemente o livro “Sua Resposta Vale um Bilhão¹” de Vikas Swarup alcançou notoriedade com milhões de exemplares vendidos em todo o mundo, sendo publicado em mais de quarenta idiomas. A trama apresenta uma história que se passa na Índia onde o personagem principal, um jovem oriundo de classe popular e com pouco estudo escolar, vence o concurso de perguntas e respostas da televisão e, por isso, teria direito a um grande prêmio em dinheiro. Porém, é acusado pela produção da emissora de ser um farsante, sendo preso. Afinal, como um garoto “inculto” acertaria as respostas? Como alguém com tão pouco estudo e sem formação escolar saberia responder corretamente a perguntas tão difíceis? Para se defender da acusação, o garoto conta sua história de vida para uma advogada, que se dispõe a defendê-lo, argumentando que as respostas estavam vinculadas às suas experiências, demonstrando que o pouco estudo escolar não lhe impediu de viver, de aprender e de construir a base de conhecimentos que lhe permitiu vencer o concurso. O sucesso deste livro foi tão grande que posteriormente, recebeu adaptação *hollywoodiana*, sendo assistido por milhões de pessoas em todo o mundo. O romance ilustrado apresenta uma riqueza de informações imersas em uma complexa realidade social da Índia contemporânea, onde se passa a história.

Ao iniciar comentando esta obra, evidencio uma das fontes de inspiração da pesquisa, outras serão narradas no decorrer desta dissertação. Todavia, não pretendo discutir aqui os encontros e desencontros, as justiça e injustiças narradas no livro citado. Contudo, a publicidade que alcançou, jogou novas luzes sobre um tema de interesse atual da sociedade. Isso porque, o que está posto, diante do pano de fundo desta ilustração, são alguns aspectos relacionados à formação escolar e aos saberes e conhecimentos produzidos pela experiência, principalmente nas relações entre Trabalho e Educação, tema central deste trabalho e que pretendo explorar particularmente no âmbito da Educação Profissional.

¹ Sua Resposta Vale um Bilhão (Companhia das Letras) é o Título brasileiro do livro “Q & A”, publicado em 2006.

Esta dissertação não é desinteressada, tampouco fruto de uma construção desvinculada da minha própria realidade como pesquisador, já que desfruto de uma situação de trabalhador-estudante, trabalhador-mestrando. Nesta pesquisa estão presentes aspectos relacionados ao meu trabalho, enquanto docente da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e, ao mesmo tempo, estudante de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Parte do princípio de que o trabalhador-estudante² necessita conciliar diversas esferas de sua vida, do seu cotidiano, das suas relações sociais, familiares e de trabalho para fazer frente aos desafios impostos por sua condição, imerso em uma sociedade capitalista, marcada pela divisão social e técnica do trabalho³, que não reconhece e, portanto, não legitima seus saberes oriundos do trabalho ou, quando o faz, é, hegemonicamente, com base no princípio da valorização do capital.

É uma tentativa de compreender como o trabalhador-estudante reconstrói as relações entre Trabalho e Educação a partir desta sua condição, tomando-se o Trabalho como Princípio Educativo⁴, buscando elaborar uma possibilidade de afirmação de um projeto de Educação Profissional, que articule os aspectos Técnicos e Políticos (Arroyo, 1991) vinculados à Formação Profissional.

Os caminhos metodológicos estão orientados pela etnometodologia, opção assumida por considerar que a vivência e o cotidiano do campo de pesquisa tem potencial para uma construção empírico-teórica mais concisa. Assim, a construção do objeto de pesquisa acontece em diálogo profundo com campo de pesquisa a partir da observação participante e uso do diário de campo. O problema de pesquisa, as categorias de análise e os referenciais teóricos foram, então, elaborados, numa atenta relação com o que emergiu da inserção no campo. A análise é uma tentativa de diálogo entre os interlocutores teóricos, os interlocutores empíricos e o próprio pesquisador.

Esta dissertação não é um texto autobiográfico, mas a minha própria trajetória se torna parte da reflexão, decorrente do processo de aproximação com o campo de

² O conceito de trabalhador-estudante será apresentado mais detidamente no terceiro capítulo desta dissertação, sob a perspectiva apresentada por Fischer e Franzoi (2009).

³ Para maior entendimento sobre Divisão Social e Técnica do Trabalho, ver CATTANI & HOLZMANN (org.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Zouk, 2011, p.127.

⁴ Para esta dissertação, considero a problematização apresentada por Frigotto (2009) e utilizo a proposta de Cunha (2007).

pesquisa e próprios do método construído ao longo do projeto de pesquisa que originou esta dissertação.

A questão de pesquisa que se pretende responder é **como os trabalhadores-estudantes reconstróem relações entre Trabalho e Educação na Educação Profissional?**

A escolha da escola como espaço institucional de investigação não desconsidera que as relações entre Trabalho e Educação ocorram em outros espaços, mesmo porque a escola não é um universo apartado, fechado em si próprio. Pelo contrário, a escola é, em certa medida, reprodutora da sociedade em que se insere (Arroyo, 1991). Esta escolha, como qualquer outra escolha, está permeada por aspectos afetivos e valorativos vinculados à realidade do próprio pesquisador e associados com o que se deseja pesquisar. Neste caso, o local é onde o pesquisador realiza sua atividade de trabalho e vislumbra possibilidades de investigações futuras e é um local onde se realiza formação dirigida para a atuação no mundo do trabalho. O foco escolhido para a pesquisa foi um curso, dentre aqueles que são ofertados pelo Câmpus Porto Alegre do IFRS, para a realização da pesquisa empírica.

A escolha do curso técnico em panificação e confeitaria teve como motivo principal o fato de ser um curso novo, que se propõe a criar e certificar trabalhadores em nível técnico em um espaço profissional onde outros trabalhadores atuam sem o diploma escolar. Saliento o fato de que os egressos deste curso podem requerer registro no Conselho Regional de Química (CRQ), o que não é permitido a outros trabalhadores, como os padeiros e aos confeitários, por exemplo, sem o curso.

Os outros aspectos que contribuíram nesta escolha foram o fato de ser bastante evidente, na formação de padeiros e confeitários, as relações entre trabalho manual e intelectual, assim como a existência de atividades de experimentação em laboratório e, ainda, o fato de que as atividades educativas são orientadas para a confecção de um produto.

Produtos se diferem de serviços por diversos aspectos, entre eles que o produto separa a produção e o consumo, enquanto um serviço pode ser consumido enquanto é produzido. Além disso, produtos são tangíveis, apresentam possibilidade de conserto ou de refugo, permitem a avaliação de conformidade e de aparência, são passíveis de armazenagem, possuem alto grau de dependência de

equipamentos. Já os serviços são intangíveis, de consumo imediato e não apresentam possibilidade de conserto, refugo ou armazenamento.

Do ponto de vista teórico, a investigação realizada teve como ponto de partida estudos do campo Trabalho e Educação e o acúmulo de conhecimento acerca das relações entre estas duas categorias e fatos sociais, suas possibilidades de interpretações e a vinculação com a Educação Profissional. Considerou-se fundamental, também, para o alcance dos objetivos desta dissertação, a compreensão do momento histórico desta profissão e o contexto institucional dos Institutos Federais.

1.1 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Compreender como os trabalhadores-estudantes do Curso Técnico de Panificação e Confeitaria do Câmpus Porto Alegre do IFRS reconstroem as relações que estabelecem entre Trabalho e Educação, durante o processo de Formação Profissional.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar a Formação Profissional de Nível Técnico na área de Panificação e Confeitaria no IFRS Campus Porto Alegre;
- Identificar e analisar como os processos de trabalho e os produtos da área de Panificação e Confeitaria estão incorporados nos processos formativos escolares que compõe a formação profissional do técnico desta área;
- Identificar os conhecimentos científico-tecnológicos presentes no processo de trabalho e nos produtos de Panificação e Confeitaria, a partir de suas manifestações nas atividades escolares e no referencial teórico do Curso Técnico em Panificação e Confeitaria;
- Analisar a relação entre os saberes formais escolares e os saberes da experiência de trabalho em panificação e confeitaria na formação profissional escolar do técnico.

1.2 O TÍTULO E A ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS COMO UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O Título desta Dissertação, tanto quanto os títulos dos diversos capítulos, incluindo esta introdução, fazem alusão à atividade de trabalho do técnico em panificação e confeitaria.

Optei por esta forma de apresentação como uma possibilidade de comparação e de aproximação entre as diversas atividades de trabalho do pesquisador e as dos sujeitos da pesquisa. A utilização deste artifício revela aspectos vinculados com a forma e a estrutura da pesquisa, mas também estão relacionados ao constante processo de ação/reflexão do pesquisador sobre seu processo de pesquisa.

O Título da Dissertação é composto de três partes. A primeira “Humm!” é uma exclamação normalmente utilizada para designar um alimento saboroso, gostoso, capaz de arrancar suspiros⁵. A segunda “tem pão quentinho e confeitos divinos” pode ser separada em duas partes, identificadas com os dois grandes grupos de produtos decorrentes do trabalho do técnico em panificação e confeitaria, marcados como substantivos, seguidos de adjetivos que os qualificam. O pão quentinho, recém-saído do forno, exala um aroma quase irresistível, tal qual gostaríamos de tê-lo nas nossas mesas, ainda que reconheçamos as desigualdades sociais brasileiras. Para o “confeito divino”, o adjetivo escolhido busca uma expressão utilizada para designar sua qualidade e, ao mesmo tempo, evidenciar a aproximação entre a alimentação e a religião, que serão explorados nesta dissertação, demonstrando como se vinculam ao longo da história da humanidade. Por fim, a terceira parte do título “Desvelando relações entre Trabalho e Educação na Formação Profissional do Técnico em Panificação e Confeitaria” delinea o objeto e os sujeitos da pesquisa.

Quanto à estrutura interna, a dissertação está organizada em nove capítulos, além dos itens pré-textuais e pós-textuais: 1) Introdução: Preparando-se e Organizando Equipamentos, Utensílios e a Bancada de Trabalho; 2) Conhecendo, Escolhendo e Pesando Formulações, Ingredientes e Procedimentos Metodológicos;

⁵ Aqui está sendo considerado o sentido agradável da interjeição “humm”. Este vocábulo outras possibilidades de uso, mas aqui tento representar o momento em que alguém prova um alimento e gosta, aprova esse alimento.

3) Entre a Forma de Pão e a Conformação do Trabalhador: Problematizando a Educação Profissional; 4) Misturando e Fermentando o Referencial Teórico: As Concepções Sobre Trabalho e Ergologia; 5) Rede de Glúten: relações entre o patrimônio científico e os saberes da experiência na Atividade de Trabalho; 6) Colocando a Mão na Massa e Refletindo sobre as Diversas Maneiras de se Produzir Pães e Confeitos; 7) Cacetinhos, Tortas, Folhados e Brioques: Os produtos de Panificação e Confeitaria para Além da Mercadoria; 8) Conclusões e Considerações: Onde Estão os Quindins de iaiá?

Estes oito capítulos buscarão inserir o leitor em planos distintos que conformam o objeto analisado: 1º Contextualiza o campo e apresenta os objetivos; 2º Informa o leitor sobre os procedimentos metodológicos, inserindo o leitor no campo de pesquisa; 3º Discute a Formação Profissional na Atualidade e no IFRS; 4º Apresenta os pressupostos teóricos; 5º Analisa as relações entre o patrimônio científico e os saberes da experiência nesta atividade de trabalho; 6º Analisa os métodos e os processos produtivos na área de panificação e confeitaria; 7º Reflete sobre as diversas dimensões dos produtos de panificação e confeitaria; 8) Sistematiza Conclusões e problematiza o dueto legitimação-apropriação dos saberes dos trabalhadores, aponta questões que a pesquisa levantou e conseguiu obter respostas.

Em cada capítulo há uma reflexão sobre o próprio trabalho de pesquisa e uma tentativa de aproximação e comparação com o trabalho do técnico em panificação e confeitaria. Assim como, busquei informar ao leitor através de epígrafes, sejam elas o extrato de uma música, uma poesia, um livro ou outro gênero literário, algumas das minhas inspirações. Além disso, na introdução de cada capítulo busco apresentar reflexões sobre a comparação entre o trabalho dos sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisados, passando a seguir para a discussão empírico-teórica própria do capítulo em questão. Ao longo dos diferentes capítulos algumas conclusões preliminares são apresentadas e que nas conclusões são retomadas e ampliadas.

1.3 O MEMORIAL E AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO

Início apresentando uma síntese do Memorial que escrevi para a Seleção ao PPG-Edu/UFRGS em novembro de 2010. Isso porque considero que este texto já apresentava algumas das questões de pesquisa que vieram a constituir meus estudos ao longo deste Mestrado em Educação e desta pesquisa. Tenho certeza que, se fosse escrito hoje, seria escrito de maneira diferente, considerando novas experiências, reflexões, saberes, informações e conhecimentos construídos posteriormente e que, com certeza, conduziram a novas significações sobre o próprio memorial. Assim, não será apresentado o memorial na íntegra, mas algumas partes que considero mais importantes devido à possibilidade de estabelecimento de relações com o objeto de pesquisa.

1.3.1 O Menino Maluquinho⁶ e o Exercício Reflexivo

O Memorial apresentado inicia pela citação de trechos do livro “O Menino Maluquinho” e pela seção que chamei de *exercício reflexivo*. Além de apontar uma identificação com este personagem desde a minha primeira infância, ressalto que não foi a primeira vez que o utilizei na abertura de um trabalho escrito por mim. Anteriormente, alguns trechos haviam sido citados na abertura da monografia apresentada como requisito para a conclusão da graduação em Administração. Na infância, muitas pessoas me comparavam ao “maluquinho” e eu assumi tal comparação devido a muitas características em comum entre nós como, por exemplo, a hiperatividade de ambos, as “pernas de vento”, os “macaquinhos no sótão” (Ziraldo, 1980) e que sempre tinham um único zero no boletim, na parte sobre comportamento. A história de Ziraldo (1980) também mostra que isso se devia, em parte, por seu personagem ser muito artilheiro, mas também porque ele não concordava com a ideia de “bom” comportamento vinculada à obediência imposta, sem se questionar motivos, sem se dar explicações e sem se fazer crítica. Além

⁶ ZIRALDO, A.P. (1980). O Menino Maluquinho. Melhoramentos: São Paulo. Também disponível em: http://www.educacional.com.br/ziraldo/maluquinho/maluquinho_online.asp, acesso em 20 de março de 2012.

disso, por ser um menino muito esperto, carinhoso, querido, alegre e afetuoso que, com o passar do tempo, mostrou que era um cara legal, o cara mais legal do mundo, levou às pessoas a descobrirem que ele não tinha sido um menino propriamente maluquinho, mas, sim, um menino feliz.

Ao iniciar o Memorial pela minha infância naquele exercício reflexivo, tinha a intenção de mostrar que um pesquisador não é forjado apenas na academia, mas se constitui ao longo de uma trajetória, através de um processo de reflexão orientado pelos referenciais teóricos que escolhe, mas também pelas experiências que vive ao longo de sua vida,

No memorial, iniciei com um processo de reflexão sobre mim mesmo, minhas lembranças, memórias, questionamentos e certezas, profissionais, docentes e discentes, que não podiam ser vistas de forma dissociada, parcelada, já que desaguariam nas intenções da futura dissertação. Se o memorial foi o início de um encontro que se tornou reencontro com 'outro eu', ou um 'novo eu', mais consciente, completo, apropriado de suas decisões e escolhas, esta dissertação é também um exercício de reencontro pois não há como desconsiderar a incompletude da natureza humana, o que somente podemos perceber através de uma permanente reflexão crítica/autocrítica de si, dos outros e do mundo (Freire, 1987).

1.3.2 De Discente a Docente - Um Eterno Discente (que aprende ao ensinar)

Na segunda parte do Memorial descrevi os momentos mais significativos da minha trajetória até a seleção para o PPG-Edu/UFRGS. Percebi que não era por acaso que havia me tornado professor de Administração no Campus Feliz do IFRS e o quanto isto foi fruto de uma trajetória, tanto das minhas escolhas, quanto das possibilidades que a vida me oferecera, principalmente meus pais, familiares e relacionamentos mais próximos.

Foi importante demonstrar que a história dos meus familiares fora fundamental na construção da minha própria história. Assim, relatei como cada uma das pessoas mais próximas havia participado da minha formação e das experiências vividas. Pessoas que estão presentes nas reflexões sobre vida, trabalho e as relações de produção, incluindo os meus pais, irmãos, amigos, parentes mais

próximos e a minha noiva, hoje minha esposa, que participou ativamente das decisões que tomei nos últimos seis anos.

Descrevi e refleti sobre todas as atividades profissionais desempenhadas desde a atuação como monitor em um pré-vestibular, passando pelo serviço militar, a preparação para ser Oficial R2 do Exército brasileiro, os estágios da faculdade, as atividades na área de Recursos Humanos e minha aproximação com o Sistema “S”, que me levou à sala de aula.

O trabalho docente se tornou uma oportunidade para reorganizar a busca por respostas e questionamentos que a atuação como Administrador havia levantado e não dava conta de responder, tanto quanto uma forma de poder compartilhar experiências e auxiliar na preparação de trabalhadores mais qualificados. Logo, foi um (re)encontro, um (re)descobrimento.

Ao fazer estas descrições, jamais neguei minhas contradições, nem os momentos de sedução por facetas do que nos oferece o capitalismo e até mesmo alguma aproximação que tive com as teorias neoliberais, principalmente, pelo rápido crescimento profissional logo após a conclusão da graduação. Em parte pela vaidade, em parte pela inocência, foi um período em que não percebia que, por mais que evidenciasse a importância do trabalhador na produção de bens, mais o colocava a serviço do Capital.

Enfim, tentei demonstrar que eu reconhecia os processos educativos escolares e também aqueles que ocorriam em outros ambientes não escolares, tanto quanto seria capaz de refletir sobre leituras e sobre as atividades profissionais já desempenhadas.

Hoje, relendo meu Memorial, percebo que de maneira empírica eu intuía o que significava materialismo histórico dialético, que reconhecia minha condição de trabalhador e a separação entre Trabalho e Educação, tanto quanto entre os saberes do trabalho e os conhecimentos escolares. Percebo que, ainda que não tivesse lido nada da obra de Paulo Freire, alguns dos elementos que podem ser associados a conceitos de freireanos estavam presentes no meu Memorial, como por exemplo, a certeza de aprender com o aluno, de que Educação é muito mais que ensinar uma tarefa, uma atividade ou um ofício, constituindo-se em potencial capaz de reescrever histórias de vida e transformar realidades.

1.3.3 Da Consciência à Transformação

A última parte do Memorial teve a intenção de explicitar o valor que eu atribuía para a necessária retomada dos estudos de Mestrado interrompidos na Escola de Administração da UFRGS e a importância que tinha na minha Formação como professor e pesquisador do IFRS.

Meus interesses de pesquisa já estavam delineados ao citar que buscava explorar a articulação entre os saberes do mundo do trabalho e os saberes escolares frente ao crescente interesse que a Educação Profissional tem despertado na sociedade brasileira, refletindo-se em maiores investimentos e ampliação de vagas ofertadas no ensino técnico e tecnológico. E, sobre isso, o quanto era preciso refletir sobre o projeto de Educação Profissional que se pretende apostar como sociedade e, particularmente, na Instituição em que atuo. Estes interesses passaram por um processo de desconstrução/reconstrução ao longo da pesquisa e atividades acadêmicas do Curso de Mestrado, até assumir a proposição desta dissertação.

Baseado em Ramos (2001), percebia a emergência da noção de competências nos ambientes empresariais e educacionais, assim como a necessária revisão e questionamento das categorias Trabalho, Qualificação e Educação para a compreensão do processo de valorização de uma Formação Profissional que visasse maior valorização do trabalhador e não da reprodução capitalista.

Por fim, a proposição “De Discente a Docente - Um Eterno Discente” deixava claro que, mesmo ainda desconhecedor da obra de Paulo Freire, com quem comecei a ter contado em 2011 no PPG-Edu/UFRGS, eu já reconhecia, com maior ou menor clareza, que seria sempre um ser inacabado, que não há docência sem discência e que não existe ensinar sem aprender (Freire, 2006).

2 CONHECENDO, ESCOLHENDO E PESANDO FORMULAÇÕES, INGREDIENTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...] você pode assumir o ponto de vista de uma outra pessoa somente se você é consciente da sua própria posição no campo, no campo de relações sociais, discursos e linguagens” (MELUCCI, apud FISCHER, N. B., 2005, p. 158)[...]”⁷

Nesta citação Nilton Bueno Fischer cita o sociólogo italiano Alberto Melucci para afirmar os cuidados que o cientista social precisa observar no campo de pesquisa, nos ensinando que é preciso um “duplo movimento: entender-se para entender o outro”, o que não se pode fazer seguindo manuais ou de forma dedutiva. Assim, “o entender-se não é um movimento ensimesmado, mas uma postura que demanda uma superação das posições autodenominadas de orgânicas e engajadas [...]” e que no fundo representam uma forma de ação de fora para dentro, desconsiderando o outro e apresentando um viés educativo de alguém que está levando ao outro “um saber que sirva como condição da tomada de consciência” (FISCHER, 2009, p.28). Superar esta posição exige humildade, disciplina e reconhecer-se no outro, aceitando os verdadeiros desafios que o objeto e o campo de pesquisa impõem, ou como nos apresenta Schwartz (2009) estando em um constante desconforto intelectual.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

O título deste capítulo “Conhecendo, Escolhendo e Pesando Formulações, Ingredientes e Procedimentos Metodológicos” se deve à busca por uma relação intrínseca e dinâmica entre a atividade descrita na análise de uma Formulação (receita) com a observação dos aspectos metodológicos de maneira coerente com os princípios ontológicos e epistemológicos envolvidos na pesquisa. Ou seja, se o trabalho do técnico em panificação e confeitaria não se trata da simples aplicação de uma receita, de uma formulação, de um manual, o trabalho do pesquisador também necessita de constante análise, reflexão e vigilância dos diversos aspectos teórico-

⁷ FISCHER, Nilton Bueno. Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a partir da Trajetória de um Pesquisador. Educação e Realidade 34(3): 25-39 set/dez 2009.

metodológicos envolvidos na pesquisa. Evidencio como ocorreu o diálogo entre teoria e empiria na construção do objeto de pesquisa assumindo que este diálogo esteve marcado por aspectos mais significativos da minha trajetória profissional e que têm conduzido minhas escolhas nesta pesquisa e na construção do objeto.

Inicialmente cabe uma explicação sobre a utilização do termo “formulação”. Este termo é comum entre os profissionais da panificação e confeitaria. Este termo, além de substituir o termo “receita”, tem por finalidade preservar aspectos da bioquímica presentes no processo produtivo e afirmar uma linguagem própria destes profissionais. Além disso, ao assimilar as influências da Química, da Biologia e da Física, que perpassam toda a formação profissional deste técnico, a Formulação é também uma forma de preservação e consolidação das normas inerentes as suas atividades de trabalho. Logo, é fundamental conhecer e saber escolher e analisar uma Formulação, bem como os ingredientes que serão utilizados de acordo com o produto que se pretende obter, considerando as condições climáticas, ambientais e de trabalho, pesando e balanceando cada um destes ingredientes.

2.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS FEITOS AO CAMINHAR

Nesta dissertação não houve uma definição prévia sobre a metodologia de investigação e de análise. Isso decorreu da rejeição de métodos de pesquisa que se reduzem a aplicação de técnicas previamente determinadas e pelo entendimento de que a escolha dos procedimentos metodológicos emergem, em parte, do objeto a ser construído. Portanto, o processo de escolha e definição dos caminhos percorridos foram traçados à medida que os dados foram sendo produzidos em diálogo constante com o referencial teórico e, também, com a biografia do pesquisador.

Estas escolhas permitiram livrar-me de amarras que pudessem impedir-me ou dificultar a observação, a análise e a interpretação da realidade pesquisada. Logo, entendo que os procedimentos metodológicos devem ser capazes de permitir uma relação coerente entre teoria e empiria, estabelecendo e mantendo um encontro, uma possibilidade de diálogo entre interlocutores teóricos e interlocutores empíricos, atribuindo ao pesquisador o papel de intérprete, mediador e apresentador dos

dados, fatos, análises e conclusões (Stecanela, 2009). Esta foi a minha busca na produção da dissertação.

O objeto de pesquisa e o problema de pesquisa foram sendo construídos aos poucos, ao longo da pesquisa, evidenciando uma constante “reflexão na ação” (Freire, 1987) na medida em que foram delineados em conjunto com a construção dos dados de campo e considerando as escolhas do pesquisador.

Assumir que pesquisar não pode ser reduzido à aplicação de técnicas desnaturalizadas, inertes, sem vida, implica em compreender e desvelar de maneira crítica uma determinada realidade que não descola a concepção de homem e de mundo das relações materiais e históricas que as produziram. Considerar que “o caminho se faz ao caminhar” não significa que não existam princípios ou definições prévias. Pelo contrário, a coerência com os princípios me permitiu realizar as escolhas necessárias no desenvolvimento da pesquisa, desde a construção do Memorial para a seleção para o Programa de Mestrado (PPG-Edu/UFRGS) até a opção pela utilização de técnicas vinculadas a etnografia, entre elas a Observação Participante e o uso do Diário de Campo.

Malinowski (1980, p.33) aponta os três princípios que devem ser considerados pelo pesquisador que opte pela utilização da Observação Participante, quais sejam:

1. A naturalização pelo entendimento da organização do grupo social e a compreensão da cultura nativa em todas as suas dimensões. Este autor sugere a anotação do maior número possível de manifestações concretas do cotidiano observado, através da documentação em um diário de campo.
2. Observação das situações imponderáveis do cotidiano e que afetam a ordem, recriando-a e/ou consolidando os princípios da cultura.
3. Formação de um *corpus inscriptionum* por meio da coleta de palavras e expressões nativas capazes de sintetizar e descortinar visão de mundo e de homem. São também comportamentos, costumes habituais, artefatos e representações sociais que desvelam os modos de pensar, de sentir e de viver nativos.

Percorrer estes caminhos permitiu maior aproximação com os interlocutores empíricos e a identificação de aspectos análogos entre os processos de trabalho de ambos, meus e deles. Nesta questão do método de trabalho, por exemplo, identifiquei que o Técnico em Panificação e Confeitaria é o profissional capaz de avaliar formulações, seus ingredientes, a relação com os diversos instrumentos de

trabalho e com aspectos ambientais. São, portanto, capazes de analisar e decidir como realizarão seu próprio trabalho, o que, de certa forma, aproxima-se da proposta metodológica desta pesquisa.

Em relação ao referencial teórico é importante destacar que parti de um referencial teórico inicial, mas desde o início tinha a certeza de que, necessariamente, seria reconstruído de acordo com as exigências da realidade pesquisada. Isto, de fato, tem acontecido desde a inserção no campo de pesquisa e da observação participante. Após a inserção no campo de pesquisa e diante da necessidade de amparo teórico-metodológico para as situações vivenciadas no cotidiano, é que eu optei por buscar na abordagem ergológica sustentação para a análise dos dados construídos no campo empírico.

Isto está em acordo com as proposições de Becker (1997) que afirma que, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador a definição do problema de pesquisa, em função de seus interesses por temas e por aquilo que se propõe a pesquisar. Porém, para se estudar um problema é preciso analisá-lo à luz de outros (problemas) que podem, no decorrer da pesquisa, demonstrar maior relevância social. No entanto, a partir do momento que o tema de pesquisa é escolhido (pelo pesquisador), desmistifica-se o caráter de neutralidade, já que, na maioria das vezes, a escolha do tema revela as preocupações científicas e éticas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados e o modo de recolhê-los, na construção do objeto e do problema de pesquisa.

A construção do problema de pesquisa pode ocorrer de maneiras distintas, pois embora se tenha uma pergunta, uma questão a ser respondida, não há uma lógica linear entre o problema, a pergunta, os métodos de investigação e as conclusões encontradas (Becker, 1997). Aliás, as questões-chave de pesquisa tornaram-se, no meu caso, mais evidentes ao longo do processo, principalmente diante da observação participante, ou seja, algumas questões que estavam inicialmente ocultas foram reveladas à medida que eu e os interlocutores do campo empírico relacionamo-nos.

Meu primeiro contato com o Curso Técnico em Panificação e Confeitaria ocorreu no primeiro semestre de 2011, na condição de docente responsável pela disciplina Administração das Organizações de Panificação e Confeitaria. Esta turma já estava no segundo semestre do Curso e não participou diretamente da pesquisa.

Porém, ter trabalhado com esta turma com certeza contribuiu na minha definição por pesquisar esta área profissional, seja por angustias que relatavam sobre como seriam recebidos pela sociedade, já que representavam a primeira turma a se formar neste novo curso, seja por relatos relacionados das atividades de trabalho neste curso, ou mesmo pelas vezes que me pediam para sair no meio da aula para “alimentar”⁸ o fermento natural, como se estivessem cuidando de uma criança. Esta turma, que se formou em 20 de janeiro de 2012, despertou minha atenção para a riqueza que seria, possivelmente, realizar a pesquisa empírica com a próxima turma de calouros deste curso.

Inicialmente a questão de pesquisa foi pensada nos seguintes termos: “comparações entre as percepções dos estudantes que trabalhavam e aqueles que não trabalhavam sobre formação, qualificação e competências”. Pretendia, a partir de uma análise fatorial⁹ (método quantitativo), identificar quais eram os fatores mais divergentes entre as percepções destes dois grupos, para depois explorar o que produziam estas divergências. Esta questão foi abandonada por influência da construção teórico-empírica, como por exemplo, a compreensão da categoria Trabalho de maneira mais abrangente do que trabalho assalariado e a eleição do trabalhador-estudante como sujeito da pesquisa. Aspectos que, entre outros, revelam princípios ontológicos e epistemológicos desta pesquisa diante do diálogo entre pesquisador, a realidade pesquisada, os interlocutores empíricos e o próprio referencial teórico-metodológico.

A decisão por realizar a observação participante foi fruto de um amadurecimento ao longo do primeiro semestre de mestrado no PPG-Edu. Acreditava que inserções pontuais com a realização de entrevistas coletivas com toda a turma e entrevistas em profundidade com alguns integrantes da turma seriam suficientes para a produção de dados. Porém, à medida que comecei a me aproximar do campo de pesquisa, começou a ficar claro o quanto seria necessária a realização da observação participante.

⁸ Alimentar o Fermento é um procedimento de trabalho. Todos os procedimentos evidenciados serão apresentados e detalhados com o decorrer do projeto.

⁹ Análise Fatorial é uma técnica de pesquisa quantitativa e o nome utilizado para classificar uma série de métodos estatísticos multivariados com o objetivo de definir a estrutura de uma matriz de dados, organizando-os em fatores através do alinhamento de variáveis e reduzindo a quantidade de variáveis. Esta técnica busca entender as inter-relações (correlações) entre um grande número de variáveis, atribuindo novas variáveis que comportem as originais em agrupamentos comuns, aos quais são chamados fatores (Hair et al, 2005).

Na época percebi que se eu persistisse apenas com o plano das entrevistas, teria resultados superficiais. Cito, como exemplo, a formação da rede de glúten que é fundamental para os produtos de panificação. É muito diferente uma explicação puramente discursiva sobre a formação da rede de glúten e a compreensão sobre como esta rede se estrutura a partir do contato com as mãos, os olhos, etc... o que só foi possível quando mergulhei na observação participante.

Antes de iniciar a observação foi necessário definir alguns critérios sobre a inserção, permanência e saída do campo de pesquisa, que explicito a seguir:

- a) participação integral em uma disciplina do primeiro semestre do curso junto a turma de ingressantes;
- b) a disciplina teria que envolver manipulação e produção de produtos (pães e/ou confeitados), para tanto, ainda que mesclasse atividades de sala de aula e de laboratório, as atividades de laboratório deveriam ser predominantes;
- c) não atuação como docente neste curso na turma de alunos que viesse a participar da Observação Participante.

Analisando a matriz curricular do primeiro semestre de curso, restaram as disciplinas “Introdução à Panificação” e “Introdução à Confeitaria”. A Disciplina “Introdução à Confeitaria” foi descartada porque a professora responsável por essa disciplina é minha noiva há dois anos. Isso poderia causar transtornos indesejáveis. Assim, a disciplina escolhida por eliminação foi “Introdução à Panificação”.

Quanto ao relacionamento de ordem pessoal e íntima com uma professora do curso, optei por deixar claro durante todo o período de pesquisa e por levar ao conhecimento de todos os envolvidos. Isso não foi impeditivo, pois contei com a maturidade da turma para a construção dos dados e das análises. Contudo, logo no início, ficou evidente um “ar de desconfiança”, como se eu fosse um “espião”, mas, com o passar do tempo, a turma me aceitou e passou a confiar em mim. Segundo Stecanela (2009), esta situação é bastante comum aos pesquisadores que optam pela Observação Participante ao longo do processo de naturalização.

2.2 ALGUNS ASPECTOS PRELIMINARES DO DIÁRIO DE CAMPO

O objetivo desta seção é apresentar registros do Diário de Campo. Porém, não se esgotará aqui tudo o que vivenciei no campo de pesquisa. Ao longo de toda a dissertação os registros do diário de campo serão retomados, citados, explorados, servindo de indutores das reflexões teóricas que serão traçadas.

Nesta seção apresento cinco momentos que considero que foram fundamentais, do ponto de vista metodológico, para a realização da Observação Participante. Início relatando sobre o relacionamento entre os sujeitos do estudo e o processo de naturalização no campo de pesquisa. Sigo narrando as surpresas e simbologias da primeira aula, da entrada no laboratório e do uso da vestimenta do Técnico em Panificação e Confeitaria. Apresento uma reflexão sobre como o estudante faz para estudar fora da escola, tendo que dispor de ferramentas e utensílios comuns ao laboratório. E, finalizo, afirmando a necessidade de afastamento do campo para poder concluir este trabalho.

2.2.1 O Relacionamento entre os Sujeitos da Pesquisa

A minha relação com os sujeitos desta pesquisa foi tomada por muitos sentimentos, compromissos e perspectivas em função do relacionamento que estabelecem e mantêm ao longo do processo, o que com certeza não se encerra na defesa desta dissertação. E, sempre foi muito claro para mim que este comprometimento deveria ser estabelecido sobre bases éticas e materiais, ou seja, no campo dos valores, mas também do ponto de vista do processo de pesquisa, dos resultados e dos interesses que de todos os envolvidos na pesquisa.

Afirmo isso lembrando de um artigo de Mintz¹⁰(1984) onde, ao reencontrar Taso, que havia sido seu principal interlocutor empírico durante suas pesquisas, refletia sobre os conhecimentos construídos a partir dos dados e informações fornecidos por Taso. Nesta reflexão, percebeu que os conhecimentos que construiu

¹⁰ MINTZ, Sidney. Encontrando Taso, me descobrindo. Dados - vol.27: 45 - 58, 1984.

não foram capazes de transformar a realidade dos interlocutores empíricos, somente do pesquisador, já que Taso continuava cortador de cana.

Assim, foi necessário logo no primeiro dia da Observação Participante evidenciar os interesses comuns e a necessidade de se estabelecer um compromisso que não se encerra neste trabalho de pesquisa, mas que eu também me encontrava na condição de trabalhador-estudante, mesmo que em um nível de ensino diferente, trabalhador-mestrando. Reconhecer e explicitar minha condição de trabalhador, de força de trabalho, mas também como cidadão, reconhecendo que estamos inseridos em uma sociedade material e historicamente constituída sob a hegemonia do capital, proporcionou uma aproximação e uma identificação com meus interlocutores empíricos.

Assumir a condição de trabalhador-estudante significou reconhecer a submissão a uma relação de trabalho assalariado e a busca pela possibilidade de transformar / melhorar essa realidade através da obtenção de um diploma, do reconhecimento de sua atividade, da ampliação dos seus rendimentos, não por pura recompensa ou ascensão social, mas como algo necessário à própria existência. Refiro-me a condição de trabalhador da carreira docente de EBTT no IFRS, que se baseia numa relação de trabalho protegida por um conjunto de leis, em tempos de flexibilização de direitos trabalhistas. E, ainda, refiro-me à condição de estudante no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Do ponto de vista econômico e diante de aspectos éticos, um sentimento de solidariedade esteve presente entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, pois se a titulação me garante o recebimento de uma Retribuição por Titulação (RT) com acréscimo salarial, a conclusão do curso técnico em panificação e confeitaria também representa aos alunos concluintes, entre outras coisas, a possibilidade de alcançar maiores rendimentos sobre seus trabalhos. Assim, posso afirmar que esta solidariedade não esteve reduzida à uma lógica utilitarista, mas foi permeada de luta pela valorização do trabalhador-estudante. Este compromisso esteve sempre presente, como um guarda-chuva, como a rede do equilibrista ou a rede de glúten, tão fundamental na produção do pão.

Por consequência, isto levou à diminuição do espaço de separação entre sujeitos pesquisados e pesquisador. Reconheço que os sujeitos pesquisados têm participado como meus **interlocutores**, pois eles e eu pesquisamos, aprendemos e

produzimos conhecimentos e saberes nesta pesquisa, claro que em dimensões diferentes.

Há um fato relevante ocorreu no segundo mês em campo de pesquisa que iniciou com um convite de uma aluna e que foi muito importante para que eu pudesse ter segurança quanto a minha aceitação pelos interlocutores empíricos. A aluna R.G.B.M. convidou-me, quase obrigando, a participar do Conselho de Classe dizendo: *“tu tens que participar do conselho de classe porque tu sabes o que a gente pensa. Eles não vão nos entender, mas tu nos entendes e vai nos ajudar.”* Diante da presença do restante da turma, perguntei se todos compartilhavam com o que ela afirmara e a resposta do coletivo foi positiva, depositando confiança como se eu fosse um representante da turma junto aos demais professores do Curso. Na hora fiquei meio confuso porque a turma possuía seus próprios representantes eleitos e eu não pretendia ocupar esse papel. Porém, neste momento tive certeza de que isto já era fruto da pesquisa de campo, do reconhecimento dos “colegas”, da aceitação da turma quanto a minha presença como alguém “do grupo”, mesmo que não estivesse formalmente matriculado. A reflexão sobre este fato levou-me a ponderar que, se por um lado havia essa aceitação como alguém do grupo, de outro eu não havia deixado de ser um professor, portanto alguém que, dentro do contexto e das relações de poder existentes na Escola, poderia gerar maior eco ao conjunto de professores do que se fosse outro aluno falando, mesmo que fosse o representante da turma.

2.2.2 A Primeira Aula e os Interlocutores Empíricos

A minha inserção no campo de pesquisa se efetivou em 12 de agosto de 2011, quando participei da primeira aula da disciplina de Introdução à Panificação junto com os demais alunos que naquela semana ingressavam no curso. Ao todo iniciaram o curso 16 estudantes, sendo 13 do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

Os alunos ingressantes no segundo semestre de 2011 e que participaram de todas as atividades da pesquisa são listados a seguir. Optei por apresentá-los com as letras para garantir anonimato, conforme acordado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados de identificação de cada participante

também não estão padronizados, pois apresento aquilo que cada um considerou importante que fosse relatado.

A.R.C – 42 anos, sexo feminino. Dentista e funcionária pública. Cresceu vendo a mãe e as tias pelotenses produzirem doces finos, segundo ela, deliciosos. Já realizou diversos cursos na área da confeitaria e se interessa pelo trabalho com pasta americana e confeitaria artística, admitindo grande habilidade para estes trabalhos que exigem a decoração de produtos. Já teve consultório odontológico e pretende montar negócio na área de confeitaria.

F.O.– 19 anos, sexo feminino, solteira, fazia curso pré-vestibular, ao mesmo tempo que o curso técnico, e pretende cursar nutrição. Acha que a culinária pode ser terapêutica e por isso procurou o curso. Atua como monitora no curso.

I.B.O. – 53 anos, sexo feminino, casada, mãe de quatro filhos. Dona de casa, ex-aluna do curso técnico em secretariado, não trabalhava na área de panificação e confeitaria. Afirma que nunca havia feito um pão. Já trabalhou como caixa operadora. Retomou os estudos em 2004 e se deparou com o Curso “por acaso”, atraída pela gratuidade e pela recente expansão da Rede Federal. Pretende retornar ao mercado de trabalho. Atualmente é monitora no laboratório, auxiliando os professores e se interessa mais pela parte de confeitaria.

M.D.C.M. – 48 anos, sexo feminino, casada, mãe de três filhos. Já fez curso de auxiliar de cozinha no Senac e atua como *freelance* na área na produção de doces finos. Já trabalhou como babá e no comércio em atividades variadas. Filha de padeiro e sobrinha de confeiteiro produz bolos e tortas para festas de família. Pretende aperfeiçoar a produção própria e individual no ramo de panificação e confeitaria.

R.G.B.M. 30 anos, sexo feminino, casada e mãe de um filho. Já fez curso de massoterapia e atuou por 4 anos nesta atividade. Atuou também em *call center* e há dois anos produz, em casa, doces, tortas e salgados para festas e eventos. Pretende criar empresa após o término do curso.

R.O.M. – 50 anos, sexo feminino, casada, mãe de quatro filhos. Possui muitos anos de experiência na área produzindo, em casa, pães, doces, tortas e salgados para festas e eventos. Espera aprender novos produtos no curso como, por exemplo, tortas, recheios e outros.

S.S.M. – 27 anos, sexo feminino, solteira, estudante de ciências biológicas na UFRGS, concomitante ao Técnico. Realizava produções específicas para datas

como Páscoa, Natal e Dia das Mães, por exemplo. Já atuou como auxiliar de confeitiro. Procurou o IFRS pela gratuidade. Tem interesse no desenvolvimento de produtos alimentícios não industrializados e com maior valor nutritivo a partir de plantas comestíveis. Interessa-se pela pesquisa acadêmica e participa de movimentos estudantis.

T.G. - 53 anos, sexo feminino. Aos 15 anos trabalhava em padaria, depois como recepcionista e em uma lavanderia. Após casar e ter filhos, abandonou o mercado de trabalho e passou a cuidar da casa. O curso é um resgate e pretende trabalhar na área, seja como empregada em uma confeitaria, seja por meio de uma produção própria individual.

V.R.L.S. – 53 anos, feminino. Já cursou dois anos de arquitetura e um ano de nutrição. Possui grande experiência na área, já foi proprietária de uma *rotisserie* e realiza produção de tortas, doces e outros produtos para venda, principalmente para festas. Trabalha também com a produção de sabonetes artesanais há 12 anos. Escolheu o IFRS pela gratuidade. Pretende aperfeiçoar a produção que já realiza.

Outros alunos, listados abaixo, que ingressaram com a turma, mas que pouco ou quase nada contribuíram para a pesquisa. Alguns porque optaram não participar, outros porque desistiram do curso e outros porque realizam poucas disciplinas, dando prioridade para outras atividades.

B. – sexo masculino, compareceu somente em uma aula.

D. – 25 anos, sexo masculino, já atuou como auxiliar administrativo no GHC e pretende abrir negócio.

F. – 18 anos, sexo masculino, cursa engenharia mecatrônica e já trabalhou em padaria. Acha este trabalho muito pesado e pretende desenvolver ferramentas que auxiliem o trabalhador.

M. – 23 anos, sexo feminino, gosta de cozinhar. Procurou o IFRS pela gratuidade.

P. – sexo feminino, contadora, já estudou confeitaria em outras escolas.

T. – sexo feminino, produz em casa trufas, tortas e tortas-frias, pretende formalizar seu negócio.

V.T. – sexo feminino, estudante de educação física.

Como podemos ver, a faixa etária é bastante diversificada, sendo que dois estudantes possuem menos do que 20 anos, quatro estudantes estão na faixa entre os 20 e 30 anos, dois estudantes possuem entre 40 e 50 anos e quatro estudantes

possuem idade superior aos 50 anos. Outros quatro alunos não informaram idade, mas posso afirmar que não aparentavam ter mais do que 35 anos.

Chama a atenção que 10 estudantes afirmaram possuir alguma experiência vinculada à produção alimentícia. Predominantemente entre os estudantes que participaram de todas as etapas da pesquisa.

A apresentação individual, desde o primeiro dia de aula, evidenciou o quão heterogênea era a turma, tanto no que diz respeito às experiências anteriores, à formação ou à idade. Destaco, neste sentido, a presença de uma dentista, uma auxiliar de cozinha, uma estudante de biologia, uma estudante de educação física e quatro alunas que já produzem produtos de panificação e confeitaria em casa para comercialização, um auxiliar administrativo, um estudante de engenharia mecânica e uma contadora.

Como qualquer outro aluno, participar da primeira aula exigiu de mim uma preparação, mas que, no meu caso, envolveu uma dupla preparação já que teria um duplo papel, aluno e pesquisador. E, se todos os alunos precisam de um caderno, eu também precisaria. Porém, o meu caderno teria dupla função, anotar as informações da disciplina e, ao mesmo tempo, servir como Diário de Campo para registros oriundos da Observação Participante. Além disso, foi preciso comprar um gravador e fazer a barba.

Logo, no primeiro contato com o campo de pesquisa, descobri que os homens que trabalham na área da alimentação precisam cumprir com esse ritual diariamente – fazer a barba - para não correr o risco de derrubar algum pelo no alimento. Ir para a aula barbeado e sem pelos no dorso das mãos acabou tornando-se rotina ao longo de toda a Observação Participante. Afinal, comer um alimento com um pelo de outra pessoa é algo absolutamente desagradável e atesta o quanto o trabalhador é cuidadoso ou não com as questões que envolvem higiene e segurança alimentar. Esta exigência me remeteu-me a minha experiência como militar do exército brasileiro, pois apresentar-se sempre barbeado é pré-requisito para trabalhar. Neste caso, as razões são outras. Logo na primeira aula o professor informou a necessidade de serem observadas todas as normas das Boas Práticas (BPs), incluindo, entre outras, a higiene das mãos, da roupa e da barba feita.

As três primeiras aulas foram em sala de aula com rápidas visitas ao laboratório. Foram aulas expositivas e/ou dialogadas sobre ingredientes que constituem o pão, sobre farinhas, processos de produção de pães, cálculos de

produção, utilização de água e controle de temperatura da massa, rede de glúten, partes do grão de trigo, tipos de proteínas, tipos de fermentação, princípios de utilização, funcionamento e limpeza dos principais equipamentos e utensílios, entre outros assuntos. Estas aulas foram fundamentais para o início das atividades de laboratório pelo conjunto de informações sobre conduta, procedimentos e processos nas ditas aulas práticas. Questionei os alunos sobre as demais disciplinas e, de maneira unânime, me informaram que, antes de iniciarem as atividades de laboratório, há sempre aulas com esse papel informativo (só informativo?) ou como se usa dizer teórico.

A primeira aula no laboratório permitiu acompanhar o funcionamento dos principais equipamentos e utensílios. Foi também a primeira vez que utilizei uma touca para proteger os cabelos, evitando sua queda nos produtos, sendo que, para quem tem cabelos compridos, que é o meu caso, o uso da touca é um transtorno e desconforto.

2.2.3 Tornando-se Técnico em Panificação e Confeitaria

A partir da segunda semana de aula as atividades de sala-de-aula começaram a diminuir, migrando-se para o laboratório. Isso exigiu a utilização da dólmã, que é a roupa tradicionalmente utilizada pelos Chefs Cozinheiros, Confeiteiros e Padeiros, podendo ser substituída por um avental de cozinheiro. A dólmã, de origem turca, que passou a constituir uniforme de trabalho da área de alimentação por volta do século XVI, assemelha-se a uma túnica branca, feita de material 100% algodão que serve, ao mesmo tempo, para proteger os alimentos que estão sendo produzidos e o trabalhador. Aberta na frente, pode ser fechada com botões ou velcro.

Assim, como cada aluno precisaria comprar a sua dólmã, optou-se por chamar uma costureira no campus que a produziu para todos, economizando no aproveitamento dos materiais e, assim, baixando o custo. A costureira levou modelos de quatro tamanhos (P, M, G e GG) para provarmos, sendo que é permitido a inscrição do nome e de pequenos detalhes. Cada dólmã custou em torno de R\$

45,00 (quarenta e cinco reais), variando de acordo com os detalhes singulares que cada um solicitou.

Imagem 1 - Pesquisador provando a dólmã



Fonte: acervo particular do autor, 2011

Este dia foi marcante para todos nós porque a dólmã é mais do que um uniforme ou uma roupa de trabalho. Seu uso é dotado de grande simbolismo. Está vinculado à identidade dos profissionais da produção alimentícia. Além disso, a dólmã acaba por separar os trabalhadores entre si, já que os ajudantes utilizam um jaleco simples. Isso permite afirmar que a dólmã constitui um aspecto importante do reconhecer-se profissional. Portanto, o momento da prova desta vestimenta funciona como um rito de passagem.

2.2.4 Como Estudar Técnicas fora da Escola, sem Laboratório?

Na primeira aula no laboratório fomos informados que haveria uma prova e que somente no dia desta avaliação, através de um sorteio, cada aluno saberia qual produto teria que produzir. Assim, todos perguntaram se teriam tempo para treinar durante as aulas. Isso é quase impossível já que cada aula no laboratório tem um procedimento e uma formulação diferente. Não havendo possibilidade de repetir a mesma formulação, nem o mesmo procedimento. No início, houve um certo temor da turma que com o tempo passou, mas eu ainda não sabia porque. Investigando descobri que meus colegas haviam resolvido este problema testando as formulações da disciplina em casa.

Afinal, como estudar para as aulas de panificação senão fazendo pão? Seguindo o conselho e quase que por mimetismo, comecei também a testar as formulações, algumas iguais àquelas que foram feitas em aula, outras bastante diferentes. Testei farinhas, fermentos, reforçadores, gorduras, processos e composições, com o objetivo de construir conhecimentos, de melhorar os processos, de desenvolver habilidades com os equipamentos e materiais.

Na primeira vez, lembro que não foi nada fácil e logo percebi o quão é diferente produzir em casa e no laboratório da escola. Lá, tudo foi planejado previamente para não dar errado, em casa é difícil fazer isso sozinho. Algumas vezes estava no meio do processo quando notava que precisava de um equipamento ou utensílio que não havia preparado. Na escola, estava tudo à disposição, separado e pronto para o uso. Para melhorar meu desempenho em casa, resolvi comprar alguns utensílios e deu certo.

Quando contei para os colegas que eu também estava testando as formulações em casa, recebi uma notícia que não tardou em se confirmar, a de que, assim que meus amigos e familiares descobrissem que estava aprendendo a fazer pão, eles iriam me pedir para fazer pães e confeitados para os eventos de família; o que de fato aconteceu.

No decorrer da pesquisa, as pessoas com quem me relaciono foram tomando conhecimento da minha incursão na área da Panificação e Confeitaria e, em meio às aulas e à pesquisa, muitos pediram para eu fazer pão, nas mais variadas situações. Outros pediam dicas para um “bom pão”. Isso ocorreu com colegas de trabalho,

familiares, amigos e colegas de Mestrado, enfim pelos diversos grupos com quem me relaciono. Situação esta que possibilitou-me aprimorar no desenvolvimento das técnicas de panificação e confeitaria.

Busquei saber como meus colegas compreendiam essa situação de ter que produzir para os familiares e amigos e obtive diferentes respostas. Alguns relataram que já estavam acostumados porque já trabalhavam na área e sabiam bem como era isso, mas que percebiam mudanças nos produtos à medida que repetiam algumas operações e que essas mudanças eram também percebidas pelas pessoas que provavam seus produtos. Um outro grupo relatou que era muito chato porque “todo mundo ficava pedindo” para comer um pão com um aspecto “mais caseiro e menos industrial”. Um terceiro grupo relatou que “era até boa essa situação, pois já aproveitavam para treinar em casa e fazer melhor nas aulas e que se sentiam felizes também por poderem demonstrar o que estavam aprendendo no curso”.

Estes fatos merecem uma análise mais detalhada: podem auxiliar na compreensão da centralidade do trabalho na formação profissional; podem trazer indicativos importantes sobre a suposta separação entre vida pessoal e vida profissional; podem auxiliar na compreensão de que o trabalho nos qualifica socialmente e que é pelo nosso trabalho que somos reconhecidos. No caso específico desta área profissional, a este tipo de ofício em si, o alimento é tanto uma necessidade do corpo quanto um bem desejado e apreciado na nossa cultura.

2.2.5 Lá vem o Barqueiro

Para finalizar é fundamental lembrar que este relato não esgota tudo o que vi e ouvi no campo de pesquisa, nem tem por objetivo aprisionar as experiências vividas. Pelo contrário, busca evidenciar, relatar e refletir sobre alguns fatos vivenciados na observação participante e registrados no Diário de Campo, possibilitando repensar opiniões, reconstruir possibilidades de interpretação, de análise e conclusões. Com certeza, muitos outros relatos poderiam estar aqui descritos, mas esta é a minha escolha a partir daquilo que se tornou mais relevante, seja pelos relatos dos interlocutores, seja pelo que presenciei e observei.

Como eu não estou fora do campo que descrevo, estou impregnado de um olhar apaixonado, idealizado, fragmentado e algumas vezes até ingênuo. Portanto, a relação entre o observador e o campo deixa de ser algo separado para tornar-se “observador-no-campo”. “Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa.” Ao mesmo tempo em que se faz presente o inevitável distanciamento cultural que separa o investigador da realidade que ele pretende investigar. Melucci (2005, p. 33, apud Stecanela 2009). Assim, por estar impregnado pelos acontecimentos ocorridos no campo de pesquisa, o que é esperado na Observação Participante, admito que tive uma certa dificuldade em me retirar em definitivo do campo, pois alguns dados ainda não estavam completos e haviam ainda etapas a serem cumpridas. Porém, Caronte¹¹ me aguardava e a moeda pulava em meus lábios, indicando que a hora da travessia. Uma travessia necessária e capaz de me conduzir a um novo e necessário estranhamento com meu objeto de pesquisa, para que pudesse analisar e refletir sobre o que vivenciei.

2.3 REFLETINDO SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O DIÁRIO DE CAMPO

A Observação Participante permitiu identificar aspectos da atividade de trabalho, linguagens e códigos de trabalhadores-estudantes em panificação e confeitaria. Santos (2010) sustenta a ideia de que existem perguntas postas pelo objeto e respostas, ou possibilidades de sistematizações feitas pelo pesquisador, embasadas no referencial teórico.

Porém, foi o Diário de Campo que possibilitou dar ecos aos trabalhos desenvolvidos na Observação Participante, tornando-a presente ao longo de todo o estudo e revelando aproximação com os sujeitos e com o campo de pesquisa, mas também servindo de suporte na sua naturalização. Isto se evidencia nas descrições

¹¹ Caronte é na mitologia grega o barqueiro do Hades, que leva as almas dos recém-mortos sobre as águas dos rios Estige e Aqueronte e que dividiam o mundo dos vivos do mundo dos mortos. Os mortos deviam lhe pagar um óbolo, moeda grega antiga, pela travessia (Brandão, 1986).

do campo de pesquisa, na utilização de metáforas, na construção de conhecimento a partir da linguagem e das palavras nativas.

Becker (1997, p.48) entende que “a observação participante consiste em observar as pessoas e as situações a que se está estudando, entabular conversas a fim de ter acesso às interpretações que elas têm dos acontecimentos que se observa”. Revela-se, ao mesmo tempo, uma abordagem exploratória e interpretativa, que não deixa de ser crítica na medida em que ocorre imersa em um contexto político-ideológico, diante de um confronto de culturas, de realidades distintas, de distanciamentos e de aproximações entre pesquisador e interlocutores.

A observação participante ocorreu na turma que ingressou no segundo semestre de 2011, principalmente na disciplina Introdução à Panificação que soma 5h/semanais, totalizando no mínimo 80h de observação em um semestre. Além disso, houve participação em outras atividades formativas relacionadas ao curso. Isso permitiu a inserção no cotidiano deste trabalhador-estudante em meio as suas atividades de sala de aula e de laboratório, possibilitando que um universo se abrisse para o pesquisador: ter que estudar, fazer prova, perguntar para o professor, conquistar a confiança dos colegas, preparar-se para as aulas, ter que repetir em casa os procedimentos de laboratório, enfim assumir-se como trabalhador-estudante, deixando a condição de professor foi um desafio. Participar do processo formativo na condição de aluno em uma realidade estranha permitiu observar e construir em conjunto com os sujeitos da pesquisa as categorias iniciais para a Análise de Conteúdo: Atividade de Trabalho; Profissão; e, Teoria e Prática.

Dentre as dificuldades encontradas no registro das informações destaco a impossibilidade de registrar os fatos e as falas mais relevantes no momento exato em que aconteciam, pois seria extremamente desagradável parar uma aula, seja em sala de aula regular ou no laboratório, para fazer registros escritos. Isso sem contar que, dependendo do procedimento no laboratório, cada segundo é precioso, interferindo no resultado dos produtos. Para as aulas expositivas e dialogadas e para as explicações sobre procedimentos de laboratório, havia a possibilidade de utilização do gravador como recurso, mas mesmo assim, visto que a maior parte das atividades ocorreu em laboratório, há poucos registros com áudio gravado.

Neste sentido, Becker (1997) alerta para os problemas das evidências de campo devido à falta de regras e de procedimentos mais rigorosos para guiar as

atividades de coleta de dados de um pesquisador de campo, exigindo maior esforço deste no momento da reflexão para que nenhum aspecto importante seja perdido.

De fato, analisando o diário de campo, percebo que, no início, anotava tudo e usava cores diferentes, mas, à medida que fui me “naturalizando”, as anotações foram diminuindo e foi preciso disciplina para continuar anotando aquilo que já parecia “do meu mundo” e que se tornou parte da minha história. Porém, o fato das anotações diminuírem não compromete a qualidade do registro. Pelo contrário, quanto mais você conhece o campo de pesquisa, ainda que a quantidade de anotações seja menor, parece-me que a qualidade é maior, com descrições centradas nos aspectos mais importantes. A aproximação torna tudo menos estranho e mais natural, sejam palavras, termos, significados, artefatos, o lugar das coisas, os valores intrínsecos, entre outros, e cada dia no campo de pesquisa mais me aproximava de compreender as coisas como os interlocutores empíricos as compreendiam. E, ainda que em tempos de *notebooks*, internet e *smartphones* diário de campo escrito em caderno (no papel) possa parecer deslocado ou ultrapassado, este uso do diário de campo mostrou-se um valioso instrumento de pesquisa.

2.4 AS INTERPRETAÇÕES COMPARTILHADAS E CONFRONTADAS NA ENTREVISTA COLETIVA

A Observação Participante e o Diário de Campo, por sua natureza, exigem do pesquisador a capacidade de, posteriormente, analisar e interpretar os dados e os fatos que são vividos e narrados pelos e com os interlocutores empíricos. Interpretar vincula-se à comunicação do conteúdo latente das narrativas, exigindo mais do que capacidade de percepção, audição atenta, exige também humildade para captar aquilo que o informante está comunicando (Stecanela 2009). Neste sentido, foi importante identificar, valorizar e interpretar aquilo que não foi dito, que não foi expresso e que não foi falado, mas que se relaciona à produção do conjunto de dados e de informações que emergem do campo de pesquisa.

Todavia, isso representa um perigo, pois poderia inferir sobre o campo de pesquisa, sobre dados e informações que a mim pareciam importantes, mas que

para o objeto de pesquisa não representaria muito. Para evitar este tipo de problema realizei uma atividade de fechamento da pesquisa de campo com a realização de uma rodada de entrevistas coletivas contando com a participação dos interlocutores empíricos que foram parceiros no momento das atividades observadas na Observação Participante.

Nesta atividade pude dar um retorno aos meus interlocutores empíricos sobre os dados já produzidos e sobre as interpretações preliminares da pesquisa, permitindo confrontar com as minhas análises com as opiniões do grupo, aperfeiçoando e validando minhas construções teórico-empíricas das relações estabelecidas pelos pesquisados entre Trabalho e Educação na Educação Profissional.

A entrevista coletiva contou com quatro momentos: 1) apresentação das informações extraídas da observação participante e das análises preliminares; 2) realização de uma rodada de entrevistas individuais através do preenchimento de um formulário; 3) rodada de discussão com a utilização de roteiro semi-estruturado e a presença de um observador; 4) fechamento da atividade demarcando conclusões, consensos, discordâncias, singularidades, recorrências, sugestões e questões ainda em aberto. Apresento nos anexos mais algumas informações operacionais desta atividade, bem como o roteiro de perguntas utilizado.

Para elaborar esta atividade busquei inspiração na metodologia utilizada pelos grupos focais¹². Porém, algumas adaptações foram necessárias, como por exemplo, ter convidado todos os alunos da turma para participar e não apenas de um grupo representativo.

Esta atividade foi realizada em agosto de 2012 e é importante considerar que uma parcela dos alunos que participaram desta pesquisa já haviam concluído todas as disciplinas previstas no curso, restando-lhes realizar o estágio obrigatório e o trabalho de conclusão.

Quanto à apresentação das informações extraídas da observação participante e das análises preliminares, houve manifestação de grande contentamento e o grupo informou sentir-se contemplado pelas narrativas e reflexões por mim apresentadas. Ainda assim, sugeriram maior reflexão sobre as questões didáticas do curso, principalmente em relação à distância existente entre as atividades de sala de

¹² GONDIN, Sônia Maria Guedes: Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. Universidade da Bahia, 2002

aula e de laboratório. Outra contribuição oriunda desta atividade refere-se a dúvidas que eu ainda tinha sobre o lugar da Bioquímica, da Nutrição e das Boas Práticas e que, com as informações trazidas pelos participantes, foram esclarecidas.

Chamou-me a atenção alguns relatos que apontam para o fato de que os estudantes estão “contando os dias” para o encerramento do curso, seja porque querem enfrentar o mercado ou porque estão cansados. De maneira contraditória, alguns estudantes disseram que gostariam que o curso se estendesse, pois entendiam que ainda há muito que aprender. Estes sugeriram que o IFRS ofereça cursos pós-médios de extensão. Outro ponto que os preocupa e que foi relatado na entrevista coletiva se refere às diferenças de escala de produção entre o que é feito no laboratório e o que virão a enfrentar no mercado.

Sem dúvida, a grande contribuição desta atividade foi a definição, em conjunto com os próprios interlocutores empíricos, sobre quais seriam as temáticas centrais e que deveriam ser analisadas. Apresentei para eles a sugestão da banca de defesa do projeto de dissertação de explorar a Rede de Glúten com o que todos concordaram prontamente. Afirmaram que a Rede de Glúten sintetiza relações entre os saberes e conhecimentos da produção de pães. Conforme alguns relataram, há duas coisas que se escuta desde o primeiro dia de aula e se referem à Rede de Glúten e às Boas Práticas. O segundo ponto de análise definido refere-se aos diversos processos de trabalho relacionados à panificação e confeitaria. Isto engloba relações complexas entre o desenvolvimento de habilidades e a produção de saberes em meio ao bolear e sovar, por exemplo. Mas, que inclui também as possibilidades de organização produtiva, suas relações com a maquinaria e o uso de pré-misturas. Na minha sugestão inicial, as Boas Práticas (BPs) constituiriam um capítulo em separado, mas a sugestão do grupo foi para que as BPs não fossem analisadas em separado, pois conforme relataram, somente existem “Boas Práticas” se houver atividade de produção. Assim, o consenso foi que as Boas Práticas seriam analisadas em conjunto com os diversos métodos e processos de trabalho. Depois, eles sugeriram que eu investigasse as múltiplas dimensões dos produtos de panificação e confeitaria, incluindo os aspectos histórico-culturais. Justificaram esta sugestão usando como exemplo os *chefs* e os enólogos que, ao apresentar um produto, “dão uma aula” sobre suas origens e sobre os ingredientes, entre outros, bem como as características que cada um confere ao seu produto.

Assim, as análises estão centradas em três temas: 1. A Rede de Glúten; 2. O Processo Produtivo; 3. As Diversas Maneiras de se Produzir Pães e Confeitos. Cada uma delas será analisada em um capítulo específico.

A entrevista coletiva apontou também que a maior parte dos alunos está muito satisfeita com o curso, mas alguns estudantes relataram cansaço e um pouco de decepção. As principais reclamações referem-se às aulas em laboratório, pois entendem que deveria haver uma carga horária ainda maior do que a atual, bem como a possibilidade dos próprios alunos testarem suas formulações.

Finalizo este relato sobre a entrevista coletiva com a certeza de que esta etapa foi fundamental para os objetivos propostos nesta pesquisa e para os resultados obtidos nesta dissertação, tendo em vista a pretensão de investigar incorporando, de forma significativa, o ponto de vista do trabalhador-estudante.

3 ENTRE A FORMA DE PÃO E A CONFORMAÇÃO DO TRABALHADOR: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...]Depois de 20 anos na escola; Não é difícil aprender; Todas as manhãs do seu jogo sujo; Não é assim que tem que ser; Vamos fazer nosso dever de casa; E aí então vocês vão ver; Suas crianças derrubando reis; Fazer comédia no cinema com as suas leis; Somos os filhos da revolução; Somos burgueses sem religião; Somos o futuro da nação[...]¹³

O título deste capítulo em conjunto com a citação de um trecho da música “Geração Coca-Cola”, da banda brasileira Legião Urbana apontam para a necessidade de se repensar a Escola. É preciso refletir sobre o seu papel na sociedade, a serviço de quem são colocados os conhecimentos nela produzidos, que tipo de intelectual orgânico está sendo formado, enfim, para quem e como a escola tem sido pensada.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

¹³ Trecho da música “Geração Coca-Cola” da banda brasileira Legião Urbana gravada em 1985.

Conforme apresentei, minha condição de trabalhador-estudante (trabalhador-mestrando) assemelha-se ou aproxima-se da condição dos meus interlocutores empíricos. Ainda que em espaços diferentes, ambos temos que dar conta das questões que envolvem nossos trabalhos e, ao mesmo tempo, conciliar o estudo, a pesquisa e a busca por uma titulação (técnico/mestre) como forma de inserção legitimada nos nossos respectivos grupos profissionais, mas também como possibilidade de acesso e/ou manutenção à renda. Diante disso, nos deparamos com a Escola em suas múltiplas significações, mas também como certificadora de profissões e como legitimadora das profissões. Uma escola que não pode ser analisada apartada da dualidade da sociedade atual e das disputas de classes.

Assim, este Capítulo tem por objetivo revisitar o território da escola, apontando aspectos da sua institucionalização e centralidade na sociedade capitalista, local de interesse e disputa dos movimentos dos trabalhadores e do capital, bem como analisar seu papel de certificadora das profissões e a antecipação que faz ao ambiente da empresa (Enguita,1989), definindo critérios de acesso ao exercício profissional, conhecimentos legitimados, perfis de trabalhadores e de estudantes, entre outros aspectos que fundamentam o divórcio entre o *Homo Faber* e o *Homo Sapiens* na Educação Profissional. Assim, ao problematizar e contextualizar a Educação Profissional expondo a Dualidade e a Educação Bancária buscarei afirmar um outro projeto de Educação, como direito amplo e como possibilidade de conhecer e transformar o mundo, afirmando o trabalhador-estudante como sujeito da sua história. Logo, este capítulo abre portas para processo de uma experiência de Formação Profissional que me dediquei a pesquisar, o que buscarei responder no restante da Dissertação.

Porém, primeiramente, buscarei situar a Formação do Técnico em Panificação e Confeitaria no Contexto da Educação Profissional, incluindo a Rede Federal, o IFRS, o Câmpus Porto Alegre, o ambiente de trabalho e o relacionamento com outros trabalhadores, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

3.1 HISTÓRICO E ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A REDE FEDERAL, O IFRS E O CAMPUS PORTO ALEGRE

O sistema educacional brasileiro voltado à Formação Profissional é abrangente e diverso. Assim, ainda que tenha optado por realizar esta pesquisa em um Instituto Federal (IF), é importante destacar que existem outras instituições que se propõe a oferecer cursos de formação profissional de nível técnico na atualidade além da Rede Federal, como por exemplo:

- O “Sistema S”, principalmente o SENAI¹⁴ e o SENAC¹⁵ – paraestatais presentes em todo o território nacional, financiadas pela contribuição compulsória sobre a folha de pagamento das empresas e administradas pelas Federações e Confederações das Indústrias, do Comércio e dos Transportes;
- O conjunto de escolas técnicas de nível médio e superiores de tecnologia dos estados da Federação; e,
- O conjunto das escolas privadas, técnicas de nível médio e superiores de tecnologia, que seguem orientações educativas diversas de acordo com a proposta de suas mantenedoras.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foco desta pesquisa, está presente em todos os estados da Federação por meio dos 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

As bases legislativas na Educação no Brasil encontram-se na Constituição Federal de 1988 (CF 88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo o Ministério da Educação (MEC) como principal agente governamental na proposição de políticas públicas e na execução de programas voltados para a Educação. Para a Educação Profissional, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) é o órgão responsável por planejar, coordenar e controlar as políticas governamentais. Entre

¹⁴ SENAI é a sigla utilizada para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Fundado em 1942 pelo decreto-lei Nº 4.048.

¹⁵ SENAC é a sigla utilizada para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado pelo decreto-lei Nº 8.621 de 1946

os documentos oficiais sob sua responsabilidade pode-se citar, por exemplo, os catálogos dos cursos técnicos e tecnológicos e o recém-lançado Programa de Acesso ao Emprego - Pronatec¹⁶ - pelo governo federal, em 2011, que acabam por reafirmar a subordinação da Educação Profissional ao emprego, orientando os currículos formativos aos perfis profissionais dos egressos, através do desenvolvimento de competências profissionais.

Aliado a isso, percebe-se que o tema tem extrapolado os meios acadêmicos, as instituições educacionais e os ambientes empresariais, tornando-se tema de grande interesse nas diversas instâncias da sociedade, gerando pressões de todos os segmentos da sociedade e pautando com frequência os meios de comunicação em suas mais variadas mídias, jornais, rádios, televisões, entre outros. Na última campanha eleitoral, por exemplo, ambos os candidatos à Presidência da República trataram a Educação Profissional como bandeira de governo e, ainda que sob diferentes perspectivas, vinculando-a ao desenvolvimento social e econômico frente aos desafios contemporâneos (Leal, 2011).

O sistema escolar tem sido constantemente acusado de não proporcionar condições de enfrentamento às reais demandas da classe trabalhadora. Situação que, segundo Ramos (2001), agravou-se no final da década de 90 e no início deste século, diante das mutações no ambiente produtivo e econômico, dos altos níveis de desemprego e da flexibilização das relações trabalhistas, inclusive pelo crescente nível de terceirização. Ainda assim, seja como afirmação de cidadania, na busca de melhores condições de trabalho, na construção de uma consciência de classe e como meio de acesso ao trabalho, ao emprego e a renda, o acesso ao sistema escolar é demanda histórica dos movimentos de trabalhadores, em geral, e de educadores, em particular.

Empresários do setor produtivo privado também costumam afirmar que há necessidade de se investir em Educação como forma de enfrentar a nova lógica competitiva do atual estágio do capitalismo. Atribuem à baixa qualificação, à falta de mão-de-obra, à baixa aplicabilidade das pesquisas acadêmicas e aos altos encargos

¹⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, através da Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Para tanto, alterou as Leis Nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

sobre as relações trabalhistas, os maiores obstáculos para a competitividade empresarial nacional e para o crescimento econômico brasileiro nos mercados nacionais e internacionais. Não percebem, contudo, que estes argumentos são sintomas do desemprego devido à imersão no modelo capitalista de extrema capacidade de tornar obsoletos artefatos e tecnologias que ainda possuem utilidade à humanidade e pelas relações sociais calcadas na propriedade provida dos meios e produtos do trabalho. Destaca-se no Brasil os investimentos públicos federais da última década como o aumento no número de vagas públicas, a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs)¹⁷, as mudanças no sistema de ingresso nas universidades e nos recém-criados IFs, as políticas orientadas à educação profissional, bem como o acordo firmado entre o Governo Federal, o SENAC e o SENAI para ampliação da oferta de vagas públicas.

Não obstante, os organismos internacionais também vinculam seus programas de apoio e incentivo ao desenvolvimento socioeconômico ao desempenho das instituições de ensino, principalmente àquelas relacionadas à educação básica e profissional.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os cursos destinados à formação profissional apresentaram crescimento de mais de 80% no número de matrículas nos últimos 10 anos. Em outra pesquisa, o MEC informa que mais de 70% dos alunos egressos dos Cursos Técnicos, em 2010, atuam em sua área de formação, principalmente nos cursos voltados à indústria e ao setor de serviços. Pesquisas da FGV/SENAI (2012) com dados coletados de 400 mil entrevistas feitas pela Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílio (PNAD) de 2007 e pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), entre março de 2002 e setembro de 2010, indicaram que os egressos dos cursos superiores de tecnologia têm 79,5% de chances de encontrar emprego na sua área de formação e os concluintes dos cursos técnicos de nível médio alcançam chances 70,1%. A mesma pesquisa afirma que egressos da educação profissional e que atuam em sua área de formação recebem, em média, salários 15% superiores em relação aos não portadores deste diploma. Assim, ainda que se admita a diversidade relacionada às Instituições que atuam na Formação de

¹⁷ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e regulamentados pelo decreto Nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. Os IFs constituem juntamente com outras instituições educacionais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Profissionais de nível médio, os dados oficiais apontam para um crescimento no número de escolas, de matrículas, na criação de novos cursos.

Segundo o Ministério da Educação (MEC ON LINE 2012) a origem da Rede Federal está presente nas 19 escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909. Algumas destas escolas originaram os Cefets, os IFs e a UTFPR. Na atualidade são ministrados cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados e de pós-graduação estrito e lato senso, (especialização, mestrado e doutorado), além de atividades específicas vinculadas a SETEC e sob a forma de programas de extensão. A expansão da Rede Federal iniciada em 2002 representou um salto para 354 unidades em 2010, frente as 140 existentes em 2002, e um investimento de R\$ 1,1 bilhão. Atualmente, são quase 400 mil vagas em todo o país (MEC ON LINE, 2010).

Figura 1 – Cenário da Rede Federal de Ensino Técnico



Fonte: MEC ON LINE, 2010

Os 38 Institutos Federais foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou 31 CEFETS, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, que deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (MEC ON LINE, 2010).

A Lei Nº 11.892 conferiu aos recém-criados IFs natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Além disso, caracteriza-os como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com

base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2012).

A mesma Lei equipara os IFs às Universidades Federais quanto à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, conferindo autonomia para a criação e extinção de cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, sejam presenciais ou à distância, desde que observadas as legislações específicas. Podem também os IFs, no âmbito de sua atuação, exercerem papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2012).

Especificamente em relação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) sua origem decorre, segundo a Lei 11.892/2008, da união de três autarquias federais: CEFET Bento Gonçalves, Escola Agrotécnica Federal de Sertão e Escola Técnica Federal de Canoas. O anexo I desta Lei determinou que a Reitoria do IFRS fosse localizada em Bento Gonçalves e o Anexo II incorpora dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nestes primeiros anos, também passaram a constituir o IFRS as unidades de ensino técnico localizadas nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá que foram federalizadas e que hoje fazem parte do IFRS na condição de campi. Foram criados também *campi* em Caxias, Erechim, Osório e no bairro da Restinga, em Porto Alegre. Assim, o IFRS é composto atualmente por doze campi, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão, sendo que ainda em 2012, devem ser criados outros quatro novos campi a serem implantados nas cidades de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão (PPI IFRS, 2012)

Portanto, o IFRS “é fruto de um complexo mosaico de histórias institucionais no âmbito da educação profissional, reunindo instituições com trajetórias de décadas e novos campi” que se cruzam e com “suas experiências contribuem para a formação desta nova configuração institucional” (PPI IFRS, 2012, p. 10).

O campus Porto Alegre, é oriundo da incorporação da Escola Técnica da UFRGS pelo IFRS. Sua história, centenária, iniciou em 26 de novembro de 1909 com a criação da Escola de Comércio de Porto Alegre, na época anexa à Faculdade

Livre de Direito que em 1934, juntamente com outras unidades, passou a constituir a Universidade de Porto Alegre. Em 1945, a Escola de Comércio foi anexada a recém criada Faculdade de Economia e Administração. O governo federal, em 1947, passou a responder pelo custeio da Universidade de Porto Alegre e seu nome foi trocado para Universidade do Rio Grande do Sul – URGs, e recebendo, em 1950, o nome de Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Neste momento a Faculdade de Economia e Administração juntamente com a Escola de Comércio passaram a integrar o sistema federal, sendo rebatizada de Escola Técnica de Comércio. Na década de 1960 a Escola passou a ter uma Direção própria, separada da Faculdade de Ciências Econômicas, sendo tratada como unidade acadêmica da UFRGS e em 1996 passou a se chamar Escola Técnica da UFRGS, nome que permaneceu até sua incorporação pelo IFRS. Aliás, ainda hoje, é bastante comum as pessoas se referirem ao Campus Porto Alegre chamando-o de Escola Técnica da UFRS.

Atualmente, o Campus Porto Alegre do IFRS oferece dezesseis cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, sendo três em parceria com o Grupo Hospitalar Conceição e um curso técnico do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), quatro cursos superiores de tecnologia e dois cursos superiores de licenciatura. Destes cursos técnicos, alguns existem há muito tempo como, por exemplo, o técnico em contabilidade que funciona desde 1948. Outros são mais recentes tais como o Técnico em Biotecnologia e o Técnico em Química que existem desde 1996. Contudo, o curso técnico em Panificação e Confeitaria passou a existir somente em 2010, já no âmbito do IFRS.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA NO CÂMPUS PORTO ALEGRE DO IFRS

O Curso Técnico subsequente em Panificação e Confeitaria do campus Porto Alegre foi criado em março de 2010, data em que foi finalizado e aprovado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Constitui-se, assim, em um curso bastante recente no IFRS e é, até o presente momento (2012), o único curso de nível técnico em

panificação e confeitaria do Rio Grande do Sul. Como os demais cursos oferecidos pelo IFRS, é gratuito e o acesso ocorre mediante duas formas, cada uma com 50% das vagas: concurso vestibular e pela classificação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a oferta de vagas públicas de qualificação profissional na área de panificação e confeitaria deve estar orientada a suprir a carência evidenciada pelo mercado de profissionais desta área de atuação. Assim, a qualificação e a atualização dos conhecimentos referentes à área de Panificação e Confeitaria devem estar alinhadas com as demandas deste setor econômico levando em consideração os avanços tecnológicos, as mudanças e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo. O PPC destaca ainda que o profissional desta área, diante das “novas exigências do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e diversificado” deve apresentar capacidade de atuação, “nas mais diferentes situações, com responsabilidade, iniciativa, controle emocional, trabalhar em equipe e dominar os fundamentos tecnológicos e operacionais característicos da área” (PPC, 2010, p.4).

Ao analisar o PPC fica bastante evidente que, pelo menos do ponto de vista deste documento, o curso está intimamente vinculado ao momento atual do capitalismo, à intensificação do processo de internacionalização da economia, às inovações tecnológicas e às mudanças organizacionais e na gestão do trabalho. O PPC admite que a combinação destes fatores tenha provocado significativas alterações no “mundo do trabalho”, em um processo constante de desqualificação/qualificação do trabalhador. Pois, a introdução de uma nova máquina, por exemplo, ao mesmo tempo em que elimina um ou mais postos de trabalho, exige novas qualificações dos trabalhadores para operá-la. É importante destacar também que o mesmo PPC não evidencia o que entende por “mundo do trabalho”.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS diferencia “Mundo” e “Mercado” de Trabalho. “Considera que no “Mercado de Trabalho” o trabalho é uma mercadoria e no “Mundo” do Trabalho” é a atividade humana necessária à produção e reprodução da vida. Segundo o PPI do IFRS “educar para o Mundo do Trabalho”:

Significa entender que o trabalho é a maneira pela qual os homens produzem bens, produtos e serviços e, ao mesmo tempo, produzem

a si mesmos, permitindo conhecer-se, conhecer o outro e o mundo, em uma perspectiva em que não se descolam trabalho, ciência e cultura. (IFRS, 2012, p. 61)

Até o início desta pesquisa, não haviam profissionais formados. A primeira turma formou-se em 20 de janeiro de 2012 (07 técnicos) e a segunda turma formou-se em 04 de agosto (também 07 técnicos). Porém, visto que o objetivo desta dissertação está relacionado a luta por uma nova formação profissional, a uma nova qualificação, a uma nova profissão (ou entendimento de profissão???), é fundamental compreender como ela se insere no contexto social-histórico atual, neste Mundo de Trabalho onde já existem outros profissionais atuando, como o padeiro e o confeitiro, por exemplo, entre outros.

Isso significa que não basta “olhar” para o mercado e avaliar que existe uma demanda por este novo trabalhador. Isto não é suficiente para explicar os motivos da criação deste curso e, por consequência, desta profissão, sendo necessário explorar melhor outros motivos que existiriam e de que forma vinculam-se com a divisão social e técnica do trabalho na atualidade.

Porém, não causa surpresa encontrar no PPC uma orientação tão clara da formação profissional para a preparação ao trabalho assalariado, a partir do mercado de trabalho e das suas demandas. Ainda que contrarie o PPI, de maneira geral, reflete as diversas políticas que vêm sendo adotadas para a Educação Profissional no Brasil, ao longo dos anos. Analisarei mais detidamente esta questão neste capítulo. Um exemplo disso é o Catálogo de Cursos Técnicos do MEC organizado para atender demandas do mercado e orientando a formação profissional de acordo com o perfil de profissional mais valorizado pelas empresas.

Segundo este Catálogo, há duas formações profissionais diferentes, o técnico em Panificação e o técnico em Confeitaria, cada uma com carga horária mínima de 800 horas, mas ambas classificadas no Eixo Tecnológico “Produção Alimentícia” que compreende tecnologias e produção científica, relacionadas ao beneficiamento e a industrialização de alimentos e bebidas. Assim, constituem este Eixo Tecnológico as formações técnicas em Alimentos, Agroindústria, Apicultura, Cervejaria, Confeitaria, Panificação, Processamento de Pescado e em Viticultura e Enologia. O documento oficial entende ainda que estas formações:

Abrangem ações de planejamento, operação, implantação e gerenciamento, além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos, presentes nessa elaboração ou industrialização. Inclui atividades de aquisição e otimização de máquinas e implementos, análise sensorial, controle de insumos e produtos, controle fitossanitário, distribuição e comercialização, relacionadas ao desenvolvimento permanente de soluções tecnológicas e produtos de origem vegetal e animal. Essencial à organização curricular destes cursos: ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, além da capacidade de compor equipes, atuando com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (MEC, 2008, p. 145).

Segundo o catálogo o Técnico em Confeitaria é o profissional que:

Organiza o processo de trabalho e a matéria-prima utilizada nas produções de confeitaria, incluindo: desenho, preparação, decoração e montagem de serviços; Produz doces, biscoitos, bolos, tortas, sobremesas, salgados e canapés, considerando ingredientes e peculiaridades regionais; Utiliza práticas de manipulação e embalagem de alimentos; Opera equipamentos e maquinário, efetua controle de estoque e custos. (MEC, 2008, p. 150).

O Técnico em Panificação é o profissional que:

Produz pães, massas, pizzas e salgados, de maneira artesanal ou de forma industrializada, para consumo imediato ou vendas em centros de compras; Organiza a área de trabalho e matéria-prima nas produções de padaria; Executa práticas de manipulação de alimentos. Operar equipamentos e maquinário. Apóia o controle de estoque, custos e consumo (MEC, 2008, p. 151).

Porém, no IFRS Campus Porto Alegre, estas duas formações foram unificadas em um curso único com 1060h. O PPC defende esta iniciativa por considerar que a maior parte dos conhecimentos necessários para a atuação deste profissional são muito próximos entre si. Assim, a matriz curricular foi unificada e sugere a realização das duas formações em conjunto em 3 (três) semestres, compostos por disciplinas e um estágio curricular de 160 horas. A matriz curricular está em fase final de revisão.

Além do Diploma de Técnico de Nível Médio em Panificação e Confeitaria, os concluintes podem solicitar registro profissional no Conselho Regional de Química (CRQ) da 5ª Região, dado o reconhecimento deste CRQ. O reconhecimento deste

conselho contribui na consolidação deste novo profissional assegurando-lhe amparo quanto as suas atribuições¹⁸ na Resolução Normativa Nº 36 de 25 de Abril de 1974.

Para o desenvolvimento das atividades curriculares, o curso conta com laboratórios de ensino equipados com masseira, forno de lastro e turbo, bancadas, batedeiras, câmara de fermentação entre outros equipamentos necessários às atividades de preparação de produtos de panificação e de confeitaria e percebe-se que são equipamentos novos, adquiridos recentemente.

As profissões que mais se aproximam do Técnico em Panificação e Confeitaria são o Padeiro e o Confeiteiro, seja pela manipulação de matérias-primas, equipamentos e produtos, pelo ambiente de trabalho ou pelas próprias atividades de trabalho.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e do Emprego não apresenta registro para o Técnico de Confeitaria, mas reconhece o Técnico de Panificação como um sinônimo do Técnico de Alimentos que possui o registro de nº 3252-05 e está vinculado à família dos Técnicos em produção, conservação e de qualidade de alimentos (CBO 3252). Segundo a CBO, as ocupações desta família não possuem histórico. A Descrição Sumária indica que

(...) os técnicos em produção, conservação e de qualidade de alimentos controlam a qualidade dos alimentos nas etapas de produção, supervisionando processos produtivos e de distribuição, verificando condições de ambiente, equipamento e produtos (in natura e preparados). Podem participar de pesquisa para melhoria, adequação e desenvolvimento de produtos e promover a venda de insumos, produtos e equipamentos. Os técnicos em alimentos atuam prioritariamente na indústria alimentícia. (MTE ON LINE, 2012).

A CBO também apresenta registro para a família dos Padeiros, confeiteiros e afins (nº 8483). Nesta família estão o Padeiro (º 8483-05) e seus sinônimos, o Encarregado de padaria, o Masseiro e o Panificador, bem como o Confeiteiro (8483-10) e suas variantes Alfeloeiro, Auxiliar de confeitaria, Auxiliar de doceiro, Bomboneiro, Caramelero, Compoteiro, Padeiro confeiteiro. Estas ocupações também não possuem histórico na CBO e a Descrição Sumária indica que

¹⁸ As atribuições podem ser acessadas em <<http://www.cfq.org.br/rn/RN36.htm>.> Acesso em 02 de Setembro de 2012.

(...) planejam a produção e preparam massas de pão, macarrão e similares. Fazem pães, bolachas e biscoitos e fabricam macarrão. Elaboram caldas de sorvete e produzem compotas. Confeitam doces, preparam recheios e confeccionam salgados. Redigem documentos tais como requisição de materiais registros de saída de materiais e relatórios de produção. Trabalham em conformidade a normas e procedimentos técnicos e de qualidade, segurança, higiene, saúde e preservação ambiental (MTE ON LINE, 2012).

Além disso, há registro também para o Supervisor de produção da indústria alimentícia (nº 8401-05) que inclui como sinônimos o Mestre da indústria de produtos alimentícios, o Mestre de massas alimentícias e o Mestre padeiro; o Chefe de confeitaria (nº 8401-20) que tem como sinônimo o Mestre doceiro. Nas descrições destes registros são marcantes as atividades de supervisão técnica sobre o trabalho de outros.

A análise da CBO e do PPC indicam que o técnico em Panificação e confeitaria seria um profissional com conhecimento sobre a produção de produtos de panificação e de confeitaria e também dos conhecimentos científico-tecnológicos que o padeiro e o confeitoiro, práticos, não possuem. Portanto, este técnico deveria ser capaz de entender as reações bioquímicas na produção dos diversos produtos, os processos tecnológicos, as relações entre os diferentes materiais e matérias-primas, o processo de mensuração de custos, pela *observação*¹⁹ das boas práticas de fabricação e de segurança do trabalho. Este domínio permitiria ao técnico em panificação e confeitaria supervisionar o trabalho de um grupo de padeiros e de confeitoiros, garantindo maior qualidade e produtividade, a quem compete apenas executar e produzir os produtos.

Segundo o PPC, a justificativa apresentada para a criação deste Curso Técnico é a necessidade de “mão-de-obra especializada” do setor econômico de panificação e confeitaria, seja na produção industrial ou no comércio destes alimentos. Este documento também evidencia as novas estratégias produtivas vinculadas à produção de congelados, ao enriquecimento de alimentos e aos alimentos funcionais, defendendo a necessidade de “empresários e seus colaboradores” entenderem o contexto dos mercados mundiais. Demonstra preocupação em formar profissionais para o mercado de panificação e confeitaria

¹⁹ Observação neste caso, significa cumprimento consciente das Boas Práticas, conforme RDC 216/2004. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/divulga/public/alimentos/cartilha_gicra_final.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2012. Ou seja tanto pelo conhecimento de suas prescrições, como pelo cumprimento dos cuidados de higiene, saúde e segurança alimentar.

que “necessita de profissionais que tenham capacidade técnica para a melhoria dos processos e produtos, sendo plenamente capazes de absorver as inovações tecnológicas” (IFRS, 2010, p.6).

O PPC apresenta dados da APIB²⁰ e da PROPAN²¹ sobre o consumo de produtos tais como pães, bolos, massas alimentícias, sobremesas e biscoitos, fazendo comparações entre a região sul do Brasil e o restante do país. Aponta para um crescimento de 11% na produção e no faturamento em 2008 e indica perspectiva de crescimento ainda maior para os próximos anos, criando oportunidades para o aumento da produção e do consumo, também para os estabelecimentos comerciais e as lojas de conveniência.

Segundo o PPC “o pão sustenta um dos seis maiores segmentos industriais do Brasil, respondendo por 10% dos alimentos consumidos no país” (IFRS, 2010, p.6) com faturamento estimado em cerca de R\$ 43,98 em 2008, segundo a ABIP e consumo médio de 29 kg/percapita entre 2005 e 2008 (IFRS, 2010).

Encontrei também no PPC uma indicação do número de padarias existentes no Brasil, passam de 60 mil estabelecimentos, sendo que um quinto está localizado na região sul, o Rio Grande do Sul seria o terceiro estado com o maior número de padarias, com mais de seis mil estabelecimentos. Segundo o mesmo documento, o crescimento neste setor está vinculado à entrada de empreendedores e de investidores que mudaram de ramo, mas também com “um enorme contingente de desempregados por outros setores econômicos que tentaram encontrar neste segmento uma forma de buscar renda para sustentação de suas famílias” (IFRS, 2010, p.7). Segundo estimativas do SINDIPAN²² apresentadas neste PPC, as empresas de panificação e confeitaria empregam em torno de 700 mil trabalhadores diretos e 1,7 milhões indiretos) (IFRS, 2010).

Neste contexto, verificam-se crescimentos nos setores relacionados ao novo curso proposto pelo IFRS, indicando espaço para novos e mais qualificados postos de trabalho. Para isso o mercado deve ser abastecido de profissionais que possam arcar com esta responsabilidade. Além disso, a globalização aumenta a concorrência e traz consigo inovações de equipamentos e processos de fabricação, fazendo com que as empresas tenham que se adaptar

²⁰ ABIP - Associação Brasileira das Indústrias de Panificação e Confeitaria

²¹ PROPAN - Programa de Desenvolvimento da Alimentação, Confeitaria e Panificação é um projeto realizado em parceria com a Associação Brasileira das Indústrias de Panificação e Confeitaria que busca aumentar a lucratividade e competitividade de toda cadeia produtiva do trigo.

²² SINDIPAN – O Sindicato dos Panificadores do Brasil é um sindicato patronal.

muito rapidamente, para sobreviver a estas novas exigências do mercado (IFRS, 2010, p.7).

A análise sobre o PPC apontou: a) foco ao setor de panificação e as poucas informações sobre a área de confeitaria; b) a utilização de argumentos econômicos e de mercado, tanto consumidor quanto de trabalho, como justificativa para a criação deste curso; c) a orientação dada a formação de um trabalhador vinculado a reestruturação produtiva e a produção flexível. O texto abaixo extraído do PPC evidencia isso:

A Panificação e a Confeitaria estão relacionadas à produção e ao consumo de bens vitais para a manutenção da vida, o que conduz a uma necessária construção de conhecimentos sobre materiais, produtos, processos e utensílios. Estes, por sua vez, estão vinculados à história da humanidade, da cultura dos povos, da percepção de arte, entre outros aspectos vinculados à necessidade do ser humano de alimentar-se para produzir e reproduzir sua existência individual e coletiva. Em que medida tais argumentos poderiam, por hipótese, ter contribuído na definição do curso, incluindo as justificativas?

Na análise do PPC a matriz curricular, o ementário de disciplinas e o perfil dos docentes, indicam a influência das áreas de conhecimento relacionadas com a manipulação de alimentos, gastronomia, nutrição, química, bioquímica, hotelaria e as engenharias de alimentos e química. Além disso, pela observação participante posso destacar que as atividades de trabalho do cozinheiro e do garçom não devem ser desconsideradas, já que há circulação de conhecimentos entre estes profissionais relacionados à panificação e confeitaria.

Nestas áreas de conhecimento citadas, encontramos profissionais com formação superior e de nível técnico, mas é preciso destacar também a existência de trabalhadores formados pelos cursos de curta duração. Estes são, normalmente, com carga horária em torno de 160 a 300h e voltados à qualificação em atividades específicas. Destaco a forte atuação do SENAI e do SENAC e o governo federal no Pronatec.

Há, ainda, a participação de trabalhadores tidos como “desqualificados” e “sem formação” certificada que desempenham atividades em padarias e confeitarias, como padeiros, confeiteiros, auxiliares e até mesmo como supervisores de produção. São profissionais que, ainda que não sejam portadores de um certificado

de formação profissional, foram formados pela vida e pelo trabalho, longe da escola, contando com conhecimentos de experienciais aprendidos no trabalho ou em outras esferas da vida. Um público significativo que tensiona a formação escolar, principalmente quando procuram a escola para legitimar e/ou ampliar seus conhecimentos, para obter um diploma que os certifique naquilo que já são: trabalhadores da área de panificação e confeitaria.

Desta análise emergem alguns questionamentos: não estaria esta nova profissão sendo responsável por uma maior segmentação e divisão social e técnica do trabalho? As justificativas para a criação do curso seriam, de forma velada, a defesa de interesses econômicos das entidades apresentadas e dos empresários deste setor? Qual a compreensão da relação entre Trabalho e Educação presente nos documentos oficiais que orientam esta formação profissional? Estariam legitimando uma Educação Bancária? Será que esta formação não está sendo posta a serviço da legitimação dos conhecimentos científico-escolares em detrimento daqueles produzidos pelo trabalho?

Estes questionamentos estiveram presentes ao longo de toda a pesquisa e em parte, serão respondidos nas análises desta pesquisa, porém em parte permaneceram em aberto. Isso porque, conforme é aqui apresentado, é complexa a emergência desta profissão imersa em um contexto de disputas pelos alimentos, o que por consequência, insere-se nas disputas de classes. Além disso, evidencia uma disputa por espaços entre diversas profissões, algumas com certificação escolar e outras não, em uma sociedade marcada pela divisão social e técnica do trabalho, com suas contradições, conflitos, interesses e relações de poder que também estão vinculados com a disputa de classes.

3.3 A DUALIDADE, A ESCOLA CERTIFICADORA DAS PROFISSÕES E A LÓGICA DE COMPETÊNCIAS

Ainda na Introdução desta dissertação, evidenciei que a Educação Profissional é um tema de interesse da sociedade e que tem sido pensada e realizada a partir de diversas perspectivas, estritos e/ou abrangentes, vinculadas à formação profissionalizante, cidadã, de classe e à formação realizada na escola.

Presente no Brasil desde o período do Império, com as escolas de artífices, a Educação Profissional passou por diversas alterações ao longo dos anos que expressando diferentes propostas de formação de trabalhadores. Contudo, há um aspecto central, a dualidade, que se perpetua no sistema escolar brasileiro, desde o tempo do Império, atravessando todo o período Republicano e chegando aos dias atuais. A dualidade transpõe do sistema socioeconômico para o sistema educativo a divisão entre o pensar (*homo sapiens*) e o fazer (*homo faber*), implicando em propostas de escolarização diferentes, para as diferentes classes sociais, perpetuando ao longo da história a separação entre a escola acadêmica e a escola técnica. Assim, a escola acadêmica, destinada a atender as demandas educativas da classe dominante, na formação dos futuros dirigentes, tem cabido a responsabilidade pelos conhecimentos gerais. Relegando à escola técnica a formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado de trabalho. Nesta questão, é importante notar que, na atualidade, tal divisão tem se apresentado sob novas formas, diante das novas necessidades de reprodução do Capital, inerentes às crises contemporâneas do Capitalismo e do momento histórico de acumulação flexível.

A tese de doutoramento apresentada por Arruda (2007) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e intitulada *Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?* apresenta abrangente estudo sobre as manifestações da Dualidade ao longo de todo o século XX. Em especial desvela a reforma do ensino médio técnico ocorrida nos anos 90.

Esta reforma foi apresentada à sociedade como uma medida que não só propiciaria a universalização do ensino médio, como também viabilizaria o acesso dos alunos das camadas populares à rede federal de ensino técnico. Isto ocorreria porque, uma vez desvinculado o ensino médio do ensino técnico, os alunos das camadas médias tenderiam a se concentrar no ensino médio, deixando as vagas do ensino técnico disponíveis para os alunos das camadas populares (ARRUDA, 2007, p. 172).

Esta reforma restabeleceu o sistema de ensino dual no ensino secundário, elegendo a profissionalização precoce como a trajetória escolar mais adequada aos pobres. Nesta proposta, a formação profissional (pós ensino médio) permitiria aos indivíduos e escolas oferecer uma resposta rápida às transformações do mundo produtivo, com um caráter de adaptação constante do indivíduo ao mercado de trabalho em torno da empregabilidade e subordinando a educação e a

aprendizagem do indivíduo à demandas de mercado. Em relação a essa reforma, Arruda (2007) entende que foi uma forma de cercear o acesso das classes trabalhadoras a um ensino qualificado, portanto a uma educação mais cidadã.

Mascellani (1999) também nos apresenta abrangente estudo onde analisa as relações entre Trabalho e Educação vinculada às trajetórias do ensino profissional no Brasil e suas perspectivas recentes. Evidencia em sua pesquisa a formação de um cidadão de segunda classe para a realização de atividades rotineiras e previamente determinadas aos processos produtivos, servindo como mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico brasileiro.

Demonstra também que este tema é pauta constante tanto de trabalhadores como de empregadores, ainda que sob interesses diferentes. Atualmente no Brasil, a Educação Profissional alcançou o centro dos debates a partir de mudanças mais recentes, ocorridas nas últimas décadas, que expuseram disputas quanto a projetos educativos, métodos de ensino, propostas e objetivos pedagógicos e quanto à estrutura das instituições educacionais, embasadas em diferentes ideologias (e perspectivas) sobre a Educação Profissional.

A educação profissional concebida, proposta e formalizada com foco na escolarização de trabalhadores e nos aspectos internos da escola, ou seja, distanciada da formação em um sentido amplo e relacionada à produção/reprodução da vida, evidencia a histórica separação entre trabalho e educação, atribuindo à escola o papel de preparação à vida produtiva.

Uma das formas pelas quais a Escola cumpre este papel na atualidade está relacionada à adoção pelo sistema escolar da lógica de competências, própria do Mercado de Trabalho. Assim, estabelece Perfis Profissionais baseados nos perfis de cargos definidos pelas empresas que esperam encontrar no Mercado trabalhadores alinhados com estas demandas, seja do ponto de vista dos conhecimentos e habilidades ou dos comportamentos adequados à função que irão desempenhar.

A noção de competências tem despertado interesse da comunidade acadêmica desde a década de 80, principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos. No Brasil o tema passou a receber maior destaque a partir dos anos 1990. E, com a LDB de 1996, deu-se início ao processo de adoção da lógica de competências no processo educacional ao afirmar que os currículos acadêmicos deveriam proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais. A defesa de tal proposta é uma maior articulação entre os mundos da educação e do trabalho,

preparando profissionais mais aptos para enfrentar os desafios modernos do mercado de trabalho e a institucionalização de novas formas de educar/formar os trabalhadores.

A noção de competências emergiu diante do processo de reestruturação econômica e do contexto de imprevisibilidade dos mercados, pela compreensão de que o trabalho prescrito já não dá mais conta de descrever as atividades de trabalho. Assim, a noção de competências tem embasado os processos de gestão de pessoas nas empresas, sendo chamados de gestão por competências e assumindo papel de ordenadora das relações de trabalho e das políticas de recursos humanos.

Neste contexto empresarial marcado pelo inusitado é impensável prescrever com precisão o conjunto de tarefas e atividades que um trabalhador terá que executar para garantir a consecução dos objetivos da empresa. Assim, o conceito de evento é entendido como aquilo que “ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua autoregulação” (ZARIFIAN, 2001, p. 41).

Neste caso, competente seria o trabalhador que, diante de um evento, soubesse agir com responsabilidade, garantindo os resultados do trabalho de maneira reconhecida por sua organização. Assim, o conceito de competência individual é o conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes que o indivíduo mobiliza diante de um evento para atender a determinada demanda. (Zarifian, 2001).

Em outras palavras, a competência individual pode ser percebida como aquilo que o indivíduo é capaz de agregar à organização em termos de valor em um determinado contexto, considerando a baixa previsibilidade do ambiente. O foco está no contexto, nas situações de trabalho, normativos e imprevistos que reconhecem na competência o repertório de respostas em um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

Para Le Boterf (2003) a competência requer a instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a isso. O contexto e a cultura definem muito do que significa o trabalho competente, como decifrá-lo e sua aplicação. Logo, seu entendimento é de que este conceito está relacionado ao reconhecimento do que o agir competente é capaz de acrescentar à organização. Assim, define-a como a mobilização de conhecimentos e experiências para atender às demandas e

exigências de determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos.

Le Boterf (2003) também discute a relação entre qualificação e competência. Para ele, ter qualificação não significa que a pessoa saiba agir com competência, mas que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências. Neste sentido, sugere que não se deve opor qualificação e competência, e nem substituir a qualificação pela competência. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. É preciso saber mobilizá-los em momentos e contextos adequados. Assim, as competências são entendidas como um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros, implicando nisto saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, numa situação profissional específica. Desta forma, ninguém é competente senão diante de uma ação em um contexto (Le Boterf, 2003).

Este agir evidencia um forte apelo às questões cognitivas, conduzindo a uma maior valorização dos fatores psicológicos, comportamentais, e atitudinais (o saber ser). Isto revela uma estreita relação entre a noção de competência e a psicologia cognitiva, tanto condutivista, quanto construtivista. Logo, a personalidade do trabalhador passa a constituir sua força de trabalho, tornando-se juntamente com sua atitude no trabalho, os parâmetros decisivos para a sua contratação e permanência no emprego Ramos (2001).

Ramos (2001) tem se posicionado de maneira crítica sobre tal tema, explicitando os perigos desta proposta que, oriunda dos contextos empresariais e das demandas do mercado de trabalho, reduz a Educação Profissional à preparação para o trabalho assalariado a partir do desenvolvimento de capacidades validadas pelas empresas.

Segundo Sandberg (2000) não é novidade a preocupação em identificar racionalmente os conhecimentos, habilidades e comportamentos essenciais à realização de um trabalho. Presentes desde as teorias tayloristas, a diferença está no foco, anteriormente atribuído ao processo de trabalho por meio dos tempos e movimentos e atualmente focado nos resultados do trabalho. Contudo, em ambos o sujeito é visto de maneira passiva e apenas como um repositório de capacidades que são utilizadas pela empresa para a realização de uma atividade.

A noção de competências vista, a partir da lógica da empregabilidade, individualizar as relações de trabalho e as relações sociais. Entende também, este

autor, que há um tensionamento entre o conceito de qualificação e a noção de competência, conduzindo a um deslocamento conceitual (ver forma... deslocamento conceitual de que natureza?). Assim, há um enfraquecimento das dimensões conceitual e social da Qualificação e uma valorização da dimensão experimental (Schwartz apud Ramos, 2001).

No contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p.3).

A qualificação consolidou-se diante de ambientes de empregos formais e de trabalho predominantemente industrial, marcados por uma forte base sindical e sustentado por atividades previsíveis em ambientes de trabalho igualmente estáveis. Ramos (2001). Os princípios que marcam este contexto foram traçados pela lógica taylorista/fordista de divisão racional do trabalho e de separação entre o pensar e o fazer.

O centro do trabalho estava no desenho dos postos de trabalho, seus requisitos e prescrições, mas que também se tornou centro das reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e remuneração apropriada para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Por consequência os direitos sociais e trabalhistas também estão centrados no Posto de Trabalho (RAMOS, 2001). Ou seja, a simples eliminação do posto de trabalho somente poderá conduzir a relações de trabalho ainda mais precárias e mais desqualificantes.

A adoção da Lógica de Competências pela escola, conforme já exposto, ocorre pela definição dos Perfis Profissionais que são uma decodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação que, por sua vez, são traduzidos em capacidades técnicas, sociais, organizativas e metodológicas.

Destaco o Parecer n.º 16/99 da CEB/CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, incluindo a organização curricular. Este documento aponta para a superação do ensino baseado na transmissão de conhecimentos, indicando a lógica de competências como mais apropriada à atualidade. O texto deste Parecer parte do entendimento de que as Competências estão vinculadas à capacidade de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos para aplicá-los com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. (Brasil, MEC. Parecer CEB/CNE nº16/99).

O currículo é dividido em unidades de competências (curriculares) que são formadas por conteúdos formativos específicos relacionados aos conhecimentos. Já as habilidades e atitudes são normalmente tratadas de maneira genérica às diversas profissões como, por exemplo, as capacidades de planejamento, de pesquisa, de comunicação e de resolução de problemas, consciência de segurança, zelo, de qualidade técnica e ambiental e de colaboração.

Evidencia-se o distanciamento entre as competências produzidas em um campo de prática, em uma realidade social de trabalho, e estas capacidades tratadas como transferíveis e mobilizáveis em diferentes situações de trabalho.

Isto reduz a Formação Profissional a uma formação orientada pelos comportamentos observáveis do estudante, a uma precarização do processo formativo, à descaracterização dos conhecimentos técnicos e à formação de um profissional capaz de se adaptar às diferentes situações de trabalho, sem autonomia e sem crítica sobre a sua própria realidade de trabalho.

Neste sentido, de maneira hegemônica, a escola profissional tem assumido, no capitalismo, o papel de formadora de trabalhadores basicamente para o mercado de trabalho, seja do ponto de vista comportamental, conceitual, cultural ou psicológico. Para tanto, coloca-se como guardiã e, ao mesmo tempo, promotora dos conhecimentos científicos e tecnológicos, selecionando e definindo as metodologias de produção e os conhecimentos. Esta postura não é desinteressada. Pelo contrário é dotada de ideologia a serviço da hegemonia burguesa e conduz ao desmerecimento, ao não reconhecimento e a conseqüente não legitimação dos conhecimentos produzidos fora da escola Saviani (1985; 2000).

Sob este prisma, formação e educação são entendidas como sinônimos e como “produtos” que são passíveis de serem adquiridos à medida que se percorre

um caminho formativo na escola, onde o adjetivo para o indivíduo que obteve êxito neste processo de transmissão e depósito de conhecimentos é “formado”, “educado”, “letrado”. O que por consequência, adjetiva o indivíduo que não percorreu ou não obteve êxito neste caminho como “ser sem educação e ser sem formação”.

Esta perspectiva entende a escola como um espaço separado do restante do mundo. Um espaço ideal (ideado) e único de aprendizado que precisa ser pensado sob condições ideais, focado no ambiente interno com variáveis próprias e descolados da realidade social. O pressuposto é a garantia do êxito na transmissão dos conhecimentos previamente selecionados e referendados por uma comunidade de notáveis conhecedores da ciência, das técnicas, do mundo e da vida (Arroyo, 1991).

A consequência disso é a desconsideração de todas as variáveis externas à escola e que são determinadas pelas condições sociais, econômicas, raciais, sexuais, regionais, entre outros, enfim pela realidade material e histórica dos sujeitos concretos.

Assim, embora a oferta de vagas na Educação Profissional tenha sido ampliada e tenha recebido novos investimentos, a manutenção da lógica de competências como orientação ao mercado de trabalho, exclui a possibilidade de emancipação e reduz a cidadania a manutenção de um emprego precarizado. Por outro lado, reafirma a dualidade e a separação entre pensar e executar o trabalho ou como tratei logo no início, entre o *Homo Faber* e o *Homo Sapiens*. Diante disso, permanecem alguns questionamentos perpetuados pela dualidade e pela perspectiva de escola certificadora das profissões que, a lógica de competências presente no sistema educativo na atualidade prometeu, mas não tem conseguido responder: que tipo de trabalhador se pretende formar? Para que tipo de trabalho? Para que relação de trabalho? E, com qual consciência histórica de sua condição? Estes questionamentos clamam por respostas que atendam aos interesses dos trabalhadores, o que historicamente não tem acontecido.

3.4 ASPECTOS RELACIONADOS À PROFISSIONALIZAÇÃO

Esta mesma lógica levada ao âmbito da educação profissional de nível técnico confere o título de profissional e/ou de técnico aquele indivíduo que obteve êxito em um percurso acadêmico de formação profissional. Ou seja, considerando-o “pronto” para ser um trabalhador “qualificado” e com certificado que garante suas capacidades.

As consequências desta lógica são: a) a transformação da escola em centros de preparação para o trabalho (profissional) e submete o processo formativo às demandas do trabalho (concebido como assalariado) obrigando a escola a submeter e adaptar os currículos às exigências do mercado de trabalho; b) marginalizar toda a atividade de trabalho e toda a produção de conhecimentos que não esteja sob o guarda-chuva deste entendimento de trabalho profissional e técnico; e c) segmentação do trabalhador em “qualificado” e “desqualificado”.

Franzoi (2003) aponta que a Profissionalização de um indivíduo não se realiza apenas na formação escolar e somente se completa com sua inserção profissional no trabalho, sendo que esta inserção é dependente de uma rede institucional capaz de articular Mundo(s) do Trabalho e Formação profissional.

No Projeto desta Dissertação, a Profissionalização era uma das categorias de análise propostas. Porém, seguindo sugestão dos professores presentes na banca de defesa do projeto, optei por deslocar a análise da profissionalização, como categoria, mantendo-a como problematizadora do contexto. Afinal está pesquisa está inserida no campo da Educação Profissional, o que, conseqüentemente, implica na consideração de alguns aspectos referentes à profissionalização, mas que não são necessariamente a temática analisada e explorada em conjunto com os dados empíricos construídos ao longo da pesquisa.

Profissionalização está sendo entendida nesta dissertação como o processo percorrido por um indivíduo até seu reconhecimento como profissional. Na sociedade capitalista este percurso inicia-se na escola de formação profissional e é finalizado com a inserção profissional. A profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. (Franzoi, 2003 p. 20-21).

Contudo, há contradições neste percurso. Como analisar, por exemplo, o caso dos trabalhadores que já estão inseridos profissionalmente, mas que nunca frequentaram uma escola de Formação Profissional? Quantos profissionais são formados pelo trabalho e não pela escola, mas que precisam da Escola para a obtenção do seu certificado, garantindo a inserção e o reconhecimento de sua profissão na sociedade? No contexto desta Qualificação Profissional já citei, por exemplo, o caso dos padeiros, dos confeitadores, dos cozinheiros e seus auxiliares. E, conforme apresentei esta é a realidade de parte do público que procura este Curso Técnico.

Além disso, ao considerar que a Profissionalização está vinculada com a inserção profissional e o Mercado de Trabalho, precisamos retomar o conceito de valor de uso e de valor de troca do trabalho. Isso porque, para o Mercado de Trabalho, importa a relação entre o valor de troca e os resultados produzidos pelo trabalho, que, em última análise, compõem a mais valia deste trabalho.

Assim, nesta perspectiva interessa um projeto de Formação Profissional capaz de formar um trabalhador “produtivo”, eficiente e eficaz. Capaz de atender aos desafios do cotidiano de trabalho garantindo a obtenção de resultados.. . Esta perspectiva alia-se à formação profissional com base em competências profissionais.

Portanto, o entendimento de Inserção Profissional não pode estar restrito à assinatura na carteira de trabalho. É preciso uma noção ampliada deste conceito que, conforme Franzoi (2011), define, a Inserção Profissional como campo compreendido entre formação e o trabalho, portanto entre o sistema educativo e o sistema produtivo, nas relações entre os trabalhadores e as empresas, os sindicatos, o governo e entre os próprios trabalhadores.

Segundo Franzoi (2011), estes sistemas são, ao mesmo tempo, interdependentes e autônomos e a autonomia reside no fato de que o sistema educativo não possui como única função formar Mão de Obra, tanto quanto não compete ao sistema produtivo integrar os egressos do sistema educativo. Desta forma, se não compete ao sistema educativo apenas formar para o sistema produtivo, lhe compete também outras atribuições. Aqui reside parte da disputa pelos projetos educativos, entre aqueles que defendem que nestas outras atribuições está a cidadania e a formação política de trabalhadores e os que defendem a linearidade entre a oferta de trabalho e de formação profissional.

Segundo a mesma autora a incorporação de novos trabalhadores ao mundo do trabalho reside no cruzamento entre as três esferas existentes no campo da inserção: preparação, transição e integração (Franzoi, 2011). Este entendimento amplia a visão reducionista de que a Inserção Profissional está condicionada pelas relações entre oferta e demanda existentes no Mercado de Trabalho e de que a Formação Profissional deve atender às demandas do Mercado de Trabalho, possibilitando que pensar a formação de trabalhadores para além das necessidades do Capital, incorporando os aspectos histórico-culturais do trabalho, por exemplo na busca pela transformação do próprio Mercado de Trabalho e de Relações Sociais de produção mais justas, mais dignas, mais cidadãs, mais humanas.

3.5 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Freire (1987), na sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, ao analisar a educação faz uma importante reflexão que tem trazido importantes balizas para se pensar os sentidos da educação . Trata-se das definições de educação bancária e de educação dialógico-problematizadora.

Para este autor, educação bancária concebe o estudante como alguém passivo onde o conhecimento é depositado seja sob a forma de conteúdos ou habilidades adquiridas ou sob comportamentos a serem repetidos, adotados. Esta educação está baseada na narração discursiva, no treinamento e na repetição. Entende que há um conhecimento tido como verdadeiro, não admitindo outras formas de saberes, atribuindo ao professor o papel central como guardião e transmissor dos conhecimentos, mas também como validador do processo de aprendizagem. Assim, ao estudante cabe recebê-los, adquiri-los e replicá-los em um processo mecânico, repetitivo e alienante.

Nesta forma de educação os conhecimentos estão deslocados, desconectados da realidade e neutralizados das relações sociais em que foram produzidos, despidos dos tensionamentos, das disputas de poder, dos interesses, das escolhas éticas de valores que o perpassam. O professor mantém-se em uma posição fixa e invariável em relação ao conhecimento, definindo as “doses” que serão passadas aos alunos. Isto conduz ao quase desaparecimento da criatividade,

estimulando a acomodação e a ingenuidade dos estudantes que se sentem incapazes de provocar algum tipo de transformação. Já os alunos que não concordam, não se adaptam ou apresentam alguma rebeldia são tidos como alunos com dificuldades de aprendizagem e que devem ser tratados de forma diferenciada. Ou seja, para a educação bancária não há liberdade de sentido e de valor na aprendizagem, considerando aprendizagem (aprender) e conhecimento (saber) de maneira descolada.

“Insistindo as elites dominadoras na manipulação, vão inoculando nos indivíduos, o apetite burguês do êxito pessoal. [...] Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, **impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade**, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os **invasores atuam**; os **invadidos têm a ilusão de que atuam**, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação (FREIRE, 1987, p. 85, grifo meu).

De maneira contrária, a Educação Dialógico-Problematizadora entende que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata de atribuir centralidade ao aluno, mas ao processo de construção de conhecimentos por todos os sujeitos. O diálogo não é uma simples troca de informações, mas um processo constante de ação-reflexão sobre a realidade de maneira participativa, investigativa e transformadora, onde os saberes estão em constante resignificação, atrelados ao local e as relações sociais em que são produzidos e às interrogações que são feitas a respeito do mundo na perspectiva de conhecê-lo para transformá-lo.

Porém, um diálogo livre entre os sujeitos não ocorre como dádiva ou na forma de ação controlada; é um processo permeado por relações de poder e que está em permanente construção. Pelo contrário, exige autonomia e liberdade, essenciais para que o estudante tome, também para si, a responsabilidade pela aprendizagem, tanto quanto o professor dispa-se da condição de guardião do conhecimento, para ele

também tornar-se um interrogador destes conhecimentos. Isto supõe uma visão de homem e de mundo ampliada, capaz de aceitar que o homem não é aquele que já conhece, mas que está em um constante processo de aprendizagem e que o mundo não está dado, mas algo em constante transformação demandando desvelamento da realidade para recriá-la sob outras bases. Percebe-se assim o caráter reflexivo da Educação Dialógico-Problematizadora.

Assim, o papel do professor é questionar a realidade, desafiando e estimulando os estudantes na busca de novas compreensões e de respostas transformadoras capazes de proporcionar-lhes tomada de consciência da realidade, na qual e com a qual estão inseridos. O diálogo, em Freire, em si já é uma prática transformadora porque permeado por interrogações sobre o ser e estar no mundo na perspectiva de estar com o mundo.

Assim, posso concluir que Freire (1987) aponta para a necessidade de uma educação crítica como necessária à superação da educação bancária que marginaliza, oprime e desconhece as realidades dos sujeitos concretos ou se as conhece assume como dadas e que se trata de construir um educação que os adapta às mesmas.

Pensar a Educação Profissional a partir destes princípios da Educação Dialógico-Problematizadora significa interrogar as relações existentes entre os trabalhadores-estudantes e o(s) Mundo(s) do Trabalho. Logo, questionar a separação existente entre Educação e Trabalho. Significa, portanto, que o próprio professor terá que se questionar e também se interrogar sobre o conjunto de conhecimentos escolares, científicos, tecnológicos em relação ao trabalho incorporados no currículo.

Isto significa aceitar que a Educação não pode estar subordinada ao mercado de trabalho. Isto não significa que deva desconsiderar as relações sociais de trabalho existentes. Pelo contrário, deve compreender o momento histórico e a forma como estão estruturadas as relações sociais de produção e a conseqüente dependência contraditória entre Capital e Trabalho, na perspectiva de transformá-las, sob pena de (não considerando) negar o direito a cidadania. (Saviani, 1985).

Desta forma, entendo que é papel da escola formar visando a inserção profissional, seja pela garantia de continuidade e de finalização do processo de profissionalização, seja pela necessária possibilidade de acesso ao trabalho e à renda, indispensáveis à manutenção da vida, pois conforme Frigotto (2002, p. 15):

“impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos.”

Neste sentido, entendo ser fundamental considerar a proposta de Gramsci de uma Educação que permita ao indivíduo uma formação tanto política e técnica. Proposta esta que têm inspirado autores brasileiros do campo Trabalho e Educação na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo, de uma formação omnilateral, portanto integral do trabalhador, capaz de formar o trabalhador-estudante respeitando sua cultura, mas que seja também política, crítica e cidadã.

Para que isso se tornasse possível seria necessário abandonar a visão de que a Educação é apenas preparação para a vida produtiva (trabalho assalariado). A vinculação entre Educação e Cidadania está na análise crítica mediante participação ampla. A educação não pode ser posta como condição à cidadania, pois o que garante a cidadania são determinantes concretos da realidade sócio-histórica e econômica e desconsiderá-los significa abandonar as condições de fazer da luta pela educação uma expansão da participação cidadã na sociedade (SAVIANI, 1985).

3.5.1 Elegendo o Trabalhador-Estudante como Sujeito da História

Minha hipótese teórica é que a escola que não reconhece os saberes produzidos no trabalho, não poderá reconhecer as necessidades reais do trabalhador-estudante. Nesta dissertação valho-me do conceito de trabalhador de Antunes (2009) e das proposições apresentadas por Fischer e Franzoi (2009) sobre o trabalhador-aluno. Mas, nesta dissertação, optei pelo termo trabalhador-estudante por considerá-lo mais adequado à lógica do trabalhador que precisa estudar, assim trabalhador-estudante.

Para Antunes (2009, p.102) a “classe trabalhadora é a classe-que-vive-do-trabalho”. Sua conceituação busca na tradição marxiana explicações sobre como esta classe constitui-se a partir da subsunção real do trabalho ao capital. Engloba neste conceito de “classe trabalhadora” tanto o proletariado industrial como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho, incluindo os

desempregados, os desqualificados pela lógica de criação/destruição do capital, o proletariado precarizado pelas relações sociais de trabalho desqualificantes e o proletariado rural.

Fischer e Franzoi (2009), ao ressaltar a histórica dualidade da separação entre trabalho e educação em currículos que não priorizam os saberes do trabalho ou os colocam em segundo plano, reconhecem que o trabalhador-aluno tem sido tratado como estrangeiro à escola e defendem a necessidade de tratá-lo como figura central para a superação dessa dicotomia, numa perspectiva de educação com os trabalhadores e não para os trabalhadores.

Estas autoras, em conjunto com outros pesquisadores, têm se posicionando de maneira crítica em relação a este tema e buscam por uma sistematização capaz de apontar as tensões e contradições que permeiam a relação de frequente subordinação do processo educativo, das políticas educacionais e da educação profissional, ao sistema econômico, às demandas do mercado de trabalho e das empresas, reduzindo-a à preparação de mão de obra para o trabalho assalariado.

Assim, eleger o trabalhador-estudante como sujeito da história exige conseguir pensar em um projeto de educação que possibilite a análise, interpretação, problematização e legitimação dos saberes produzidos no trabalho pelos e com os trabalhadores-estudantes, o que pressupõe compreender a diversidade das suas cotidianas relações sociais, econômicas, familiares e de trabalho. Portanto, reconhecê-lo na sua singularidade.

4 MISTURANDO E FERMENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONCEPÇÕES SOBRE TRABALHO E ERGOLOGIA

“Ninguém faz samba só porque prefere, coisa nenhuma no mundo interfere, sobre o poder da criação; não precisa estar infeliz ou aflito, nem se refugiar num lugar mais bonito em busca da inspiração.”²³

A utilização destes versos busca enfatizar e inspirar a análise do “poder da criação” do trabalho, Na minha interpretação da letra da música “Poder da Criação”, João Nogueira e de Paulo César Pinheiro fazer samba não é decorrente de uma

²³ Trecho da música “Poder da Criação” gravada pela primeira vez por João Nogueira em 1980, de sua autoria em parceria com Paulo César Pinheiro.

situação idealizada, de um método ou de um local racionalizado ou previamente preparado. Fazer samba, tanto quanto trabalhar vincula-se à interpretação de um momento histórico, de um fato social, de uma situação cotidiana, não é realização de uma tarefa puramente descrita ou prescrita. É desvelar e criar a realidade com a qual entra em relação. Na atividade de trabalho de pesquisa importa identificar e analisar relações, desocultar significados, sentidos, valores... enfim a cultura que está implicada no trabalho.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

Trabalhar como Técnico em Panificação e Confeitaria envolve saber escolher e misturar ingredientes diferentes respeitando suas propriedades e, durante o preparo e a cocção dos produtos, saber reconhecer quando estão prontos. Para tanto utilizam os sentidos humanos básicos, tocando, olhando, cheirando, ouvindo e provando. Além disso, ao manipular estes produtos alimentícios também precisam saber analisar, calcular, julgar, comparar, bem como outras atividades, normalmente descritas como intelectuais. Ou seja, as dimensões manual e intelectual estão integradas na realização da atividade de trabalho

De maneira semelhante, para o pesquisador é fundamental a escolha de um referencial teórico que permita análises consistentes. Isto é, não pode ser uma escolha descolada do objeto de pesquisa, devendo incluir seus aspectos materiais e históricos, o contexto atual e as possibilidades de interpretação apoiando-se em construções elaboradas pelos seus interlocutores teóricos. Neste capítulo, denominado “Misturando e Fermentando o Referencial Teórico: As Concepções sobre Trabalho e Ergologia” serão apresentadas as bases teóricas escolhidas que foram sendo definidas em permanente diálogo os achados do campo de pesquisa.

4.1 A DIMENSÕES ONTOLÓGICO-HISTÓRICAS DO TRABALHO, O TRABALHO ASSALARIADO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO.

Nesta dissertação, busquei apropriar-me de toda a discussão já travada no Campo Trabalho e Educação acerca da Categoria Trabalho em sua dimensão

histórico-ontológica, do trabalho assalariado, do trabalho como princípio educativo e da abordagem ergológica do trabalho.

A apreensão que fiz dos estudos deste Campo indicam o trabalho como fato e categoria central na formação humana, na configuração das relações sociais e, então, na construção da própria história das sociedades. Tal entendimento, hegemônico no Campo, fundamenta-se à concepção de trabalho a partir da tradição marxiana que entende que o ser humano ao produzir bens, transforma a natureza, o mundo e a si próprio. Nesta perspectiva, as pesquisas deste Campo têm apresentado resultados que apontam que Trabalhar, Aprender, Sentir e Viver estão imbricados, logo não podem ser analisados dissociadamente. É, portanto, o homem um ser do Trabalho e estando em constante transformação, é também um ser inacabado em permanente processo de conhecimento e de aprendizado.

Nas sociedades contemporâneas, imersas no modo de produzir a existência capitalista, a forma histórica de trabalho assalariado aliena o trabalhador dos meios e dos bens de produção. A análise marxiana do duplo caráter do trabalho: abstrato e concreto tem sido valorosa para compreender o processo de alienação engendrado nas relações de trabalho com vistas à valorização do capital. Isto diz respeito, especialmente, à análise da dimensão abstrata do trabalho humano. Os processos de transformação do trabalho e multiplicidade de formas com que ele tem se apresentado na contemporaneidade tem provocado a retomada e aprofundamento da análise do trabalho concreto e, mais especificamente, do trabalho real. Tais retomadas, por pesquisadores e outros sujeitos próximos ou interessados no trabalho, teórico-metodológicas nos estudos e intervenções sobre e no trabalho tem acontecido também no Campo Trabalho e Educação no Brasil.

A abordagem ergológica tem se apresentado como uma possibilidade de análise e de entendimento do trabalho em sua dimensão ontológico-histórica e como princípio educativo, priorizando a análise da atividade de trabalho e seu lugar na produção da história do trabalho humano. As tensões entre as dimensões micro e macro da experiência do trabalho humano se expressam e, ao mesmo tempo, se produzem na atividade de trabalho. Os aspectos econômicos, sociais, psicológicos, corpos e mentes, relações sociais de trabalho se constituem e são constituídas em situação de trabalho por “corpos si” que renormalizam pela atividade as normas antecedentes.

4.1.1 Trabalho e Trabalho Assalariado

O trabalho, pode ser compreendido como a base da história do homem, que possibilitou o seu surgimento como tal; o homem torna-se homem pelo trabalho. Engels (1975) deixou como legado a compreensão de que a separação definitiva entre o macaco e o homem deu-se através do trabalho, o que possibilitou o desenvolvimento contínuo do cérebro humano. Contudo, esta análise é datada do século XIX quando a maioria dos estudiosos da evolução afirmava que o ser humano e este primata possuíam um ancestral em comum, com grande proximidade na árvore filogenética. Entendia ele que as formas de trabalho surgiram vinculadas à necessidade do homem fabricar instrumentos para a caça, para sua defesa, bem como para a agricultura e para a pecuária. Tais atividades teriam aprimorado os sentidos humanos, impulsionando sua evolução e a própria sociedade.

A categoria trabalho, num histórico mais geral, como nos tem evidenciado Nosella (1987), assume uma significação de tripalium, no plano das relações sociais da sociedade tribal, antiga e feudal (fundadas numa relação escravocrata e servil); de labor na sociedade capitalista, que necessita, no plano das relações econômicas (compra de força de trabalho) e no plano ideológico (idéia de liberdade, igualdade e fraternidade); de trabalhadores duplamente "livres", isto é, que não sejam propriedade de outrem (escravos) e não possuam propriedade e de poiesis no contexto da utopia socialista e comunista (CIAVATTA E FRIGOTTO, 1993, p. 539).

Cattani e Holzmann (2011) afirmam que o conceito de Trabalho deve ser entendido em uma perspectiva abrangente como a atividade resultante do esforço (físico ou mental) direto ou indireto para a produção de bens, nas suas mais variadas formas, contribuindo para a reprodução da vida humana individual e social (Cattani & Holzmann, 2011).

Porém a transição feudalismo-capitalismo inaugurou uma nova forma de trabalho com a qual convivemos de forma hegemônica na atualidade - Trabalho Assalariado. O trabalho anteriormente buscava a própria subsistência e era realizado de maneira individual, em meio particular, sem remuneração, com autonomia e de forma completa, passou para a ser realizado em local público, com a presença de remuneração, de subordinação e de forma parcelada em conjunto com

outras pessoas, logo necessitando de cooperação, colaboração, uniformidade e unidade.

Gorz (1988) entende que na sociedade capitalista o trabalho é entendido como uma invenção do trabalho livre. Seu entendimento advém da comparação com as sociedades que precederam o Capitalismo, onde predominam as formas não livres de trabalho, como a servidão e a escravidão.

Aquilo que Gorz denomina “invenção” do trabalho é entendido por Alaluf (1986) como o conceito de trabalho assalariado e que, na atualidade, é entendido como a forma natural/universal de se trabalhar, disputando hegemonia no campo da sociologia do trabalho com as outras formas de trabalho.

Segundo Alaluf (1986), essa “invenção” conduz a separação do tempo entre tempo de trabalho e tempo livre, onde o tempo do trabalho é a base do salário do trabalhador e o tempo “livre”, fora do trabalho, não é reconhecido como tempo de trabalho, ainda que aquele possa influenciar diretamente este. Assim, “ir para o trabalho” significa ir fazer o que “os outros” querem e que no tempo livre se faz tudo aquilo que é doméstico. Logo, o operário é aquele que opera uma ação através da venda de sua força de trabalho e trabalhador é aquele que, por não ter outra opção de sobrevivência, torna-se o sujeito que vende sua força de trabalho. Uma frase articulando com a citação de outros autores, estes na mesma linha de raciocínio que Alaluf

É também no plano das relações sociais concretas que podemos verificar que o trabalho de categoria ontológica, isto é, de definidor do modo humano de existência, criador, portanto, da vida humana, se reduz a dimensões economicistas de "fator de produção", emprego, função, tarefa ou à forma mercadoria, trabalho abstrato ou trabalho alienado (CIAVATTA E FRIGOTTO, 1993, p. 539).

O Trabalho ao assumir a condição de trabalho assalariado torna-se o meio pelo qual o capitalismo transforma o Trabalho em Mercadoria e o trabalho vendido como força de trabalho objetivará a produção de outra mercadoria. A venda desta força de trabalho, que é propriedade do trabalhador, ocorre no mercado de trabalho, e torna-se de propriedade de outro. Assim, mercado de trabalho é o local de oferta e de venda de força de trabalho. O capitalista compra a força de trabalho. Separam-se trabalho, força de trabalho e trabalhador e a quantidade de trabalho obtida bem como a produção total depende do modo de organização do trabalho. Assim, o

tempo de trabalho na fábrica capitalista deve ser posto a serviço da valorização do capital e sobre ele não deve incidir outras atividades que não aquela que conduz a este objetivo maior. As horas contratadas devem ser destinadas à produção de bens que pela troca a ser realizada no mercado realizará a mais valia o que ampliará o capital originalmente investido.

O que determina a subordinação real do trabalho ao capital é a forma de organização das forças produtivas e de regulação das relações de sociais de produção fundadas na apropriação privada dos meios de trabalho, da força de trabalho, do trabalho excedente e dos resultados da produção.

Estes têm sido os objetivos da matriz gerencial do pensamento administrativo que, embasado nos princípios da Administração Científica e das diversas teorias gerenciais que se seguiram, apresentam esquemas conceituais e métodos que privilegiam o planejamento e o controle sobre o trabalho. Buscam aumentar a geração de riquezas e de lucros das empresas a partir da produtividade do trabalho; isto é valorização do capital. Estas teorias estão fundadas sobre os pressupostos da ciência positivista e levam para o interior do espaço de trabalho, seja a fábrica ou outra forma, uma noção de racionalização, fragmentação e hierarquização do trabalho, colocando o operário sob a subordinação de um gerente e separando concepção e execução do trabalho.

O excedente que configura o lucro do capitalista é expresso pela diferença entre o valor pago ao trabalhador por sua capacidade de trabalho em relação ao valor que produziu na mercadoria - princípio da mais-valia em Marx. Assim, o valor de troca de uma mercadoria é na sociedade capitalista superior ao valor pago pela contraprestação do trabalho. As horas de trabalho não pagas são embutidas na mercadoria. Por isso a necessidade crucial de venda da mercadoria. Isto é, a mais valia se realiza plenamente na venda da mercadoria.

O trabalho contido na mercadoria possui duplo caráter, concreto e abstrato. O primeiro corresponde ao valor de uso, da mercadoria. É a dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis. Já o segundo corresponde ao valor de troca da mercadoria, independentemente das variações características dos diversos ofícios e múltiplas formas com que seja empregado expressas no trabalho concreto (CATTANI & HOLZMANN, 2011). É nessa qualidade de trabalho humano abstrato que o trabalho cria o valor das mercadorias (MARX, 1968, apud CATTANI & HOLZMANN, 2011, p.319).

Nesta perspectiva, baseada nos conceitos centrais da tradição marxiana e na crítica à economia política, o trabalhador está alienado do fins, dos meios e dos processos de seu trabalho, estando submisso ao proprietário dos meios de produção. Isto condiciona a produção e legitimação de conhecimentos ao valor de uso do trabalho.

Este entendimento permite afirmar que histórico e materialmente o trabalho é um conceito constituído na atualidade sob o fato social da valorização do capital pelo trabalho,

Assim, estando o trabalho perpassado pelas formas de produção e pela cultura empregada pelo capitalismo, o conceito na atualidade é um conceito histórico e materialmente constituído sob a valorização do capital pelo trabalho. Isto conduz, a uma visão limitada do trabalho à sua dimensão mercantil , reduzindo-o a trabalho assalariado que é a porção de tempo destinada à realização de um determinado fim em troca de remuneração, o salário na forma de contratos “livremente” estabelecidas

Com base nisto, ao longo dos últimos três séculos, as classes e os movimentos sociais têm se organizado, tanto quanto as forças políticas da sociedade tem se estruturado. Afinal, nestas condições o trabalho assalariado é o meio que as classes trabalhadoras possuem como forma de manutenção da vida, como possibilidade de sobrevivência .

Mas “apesar de todas as limitações e ofensas, a maioria da classe trabalhadora procura encontrar significado no que faz – seja pelas atividades do próprio trabalho, seja pelas coisas que seus salários possibilitam” (Rose, 2007, p. 316), é o trabalho somente trabalho alienado? Desenvolvo, a seguir, uma argumentação para responder a esta pergunta. Parto da retomada da categoria trabalho como princípio educativo, amplamente debatida no Campo Trabalho-Educação no Brasil.

As proposições teóricas a respeito do “trabalho como princípio educativo” originam-se nos clássicos Marx, Gramsci e Lukács e têm sido amplamente discutidas no contexto brasileiro. Na tradição marxiana o “trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social” porque o desenvolvimento da consciência se dá através do trabalho, pela ação do homem na transformação da natureza e da cultura. O Trabalho é ao mesmo tempo criador e destruidor da vida. Desta forma, não pode ser interpretado apenas como emprego, ou como trabalho assalariado e alienado, mas como uma forma histórica de trabalho, como atividade fundamental

pela qual o ser humano torna-se humano, criando e expandindo-se em cultura e conhecimento. (Frigotto, 2009)²⁴.

Assim, uma noção ampliada do Trabalho nos permite compreendê-lo não somente como uma atividade prescrita, cumpridora de normas, mas que se cria e se recria no fazer, no ato de trabalhar. Isto implica assumir um conceito de trabalho que extrapole o trabalho assalariado e sua dimensão abstrata, mas que seja capaz de valorizar a centralidade do trabalho na vida a partir da realidade concreta dos sujeitos, portanto a partir do trabalho concreto.

4.1.2 A Abordagem Ergológica do Trabalho

A abordagem ergológica do trabalho é, de certa forma, uma compreensão específica que auxilia a aprofundar elementos que vem da tradição marxiana a respeito do trabalho como princípio educativo e, ao mesmo tempo, abre para novos entendimentos do que é “educativo” e “deseducativo” no trabalho.

Ergologia é o conceito atribuído ao estudo do “trabalho como atividade humana”, considerando a atividade como algo entre “o consciente e o inconsciente, entre o corpo e o espírito” e as raízes dessa abordagem são a filosofia da vida, a ergonomia da atividade e o que é denominado de comunidade científica ampliada. O conceito central da Ergologia é a “atividade industriosa” por considerar que o trabalho concentra uma infinidade de debates da história das sociedades humanas (Cunha, Fischer e Franzoi, 2011).

Para a abordagem ergológica do trabalho, a atividade industriosa é lugar de debate de normas com o meio no qual se insere. Todo meio de trabalho é constituído por normas antecedentes que ao serem

²⁴ Reconheço o intenso debate que há no Campo Trabalho e Educação, em torno do tema “trabalho como princípio educativo” em especial no GT da Anped de mesmo nome. Outros autores, como Acácia Kuenzer e Miguel Arroyo, por exemplo, também tem se posicionado acerca deste tema. Contudo, para este trabalho tomo o posicionamento apresentado por Daisy Cunha sob o título “Pensar as dimensões educativas do trabalho: desafio em aberto”, 2011 que entende que “a ideia do trabalho como princípio educativo compreende que esse educativo, em nossa concepção, perpassa a experiência das situações de trabalho sejam elas ou não situações de trabalho escolares. Pode se falar em educativo na medida em que ele se consubstancia no aprendizado, desenvolvimento e transformação dos valores e saberes que circulam no espaço de trabalho.”

encontradas nas situações laborais pelo homem produtor, geram renormalizações, até mesmo porque sem estas últimas, o trabalho prescrito não pode ser realizado (CUNHA, 2007).

A Abordagem Ergológica²⁵ do Trabalho mira o trabalho o mais próximo possível daquele que o realiza, de quem está em atividade, atribuindo centralidade ao corpo-si²⁶, remetendo a reflexões acerca da singularidade do trabalho. Por meio dessa abordagem entende-se que a atividade de trabalho ultrapassa a pessoa física, pois além do corpo são necessários: o social; o psíquico; o institucional; as normas e valores; a racionalidade, dentre outros (SCHWARTZ, 2007). Em suma, um conjunto de elementos que permitem designar o ser que trabalha, o corpo-si. A singularidade na realização do trabalho acontece a partir do choque entre o uso de si²⁷ requerido pelos outros e o uso de si comprometido por si mesmo. Todo o ambiente de trabalho gera um problema e para a sua solução apela-se aos usos de si, (SCHWARTZ, 2007). Dessa maneira, se faz necessário que o indivíduo singular seja percebido com amplas capacidades e não limitado a somente aquelas necessárias à realização da tarefa.

A Ergologia reconhece a atividade como debate de normas. A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais, “dispositivos a três pólos”, por toda a parte onde é possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências de atividade como matrizes de saberes (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 25).

A atividade industriosa é uma “dramática do uso de si” por si e pelo outro em que o trabalhador se confronta com normas antecedentes e produz renormalizações. Neste debate de normas, a atividade retrata e convoca valores e a experiência de

²⁵ O campo da ergologia compreende um conjunto de estudos relativos à atividade de trabalho, que nasceu no sudeste da França no final dos anos 1970. Resulta de investigações coletivas sobre o objeto de estudo “trabalho”, realizadas pelo dispositivo APST (Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail). Esse agrupamento cooperativo começou suas atividades na Universidade de Provence (Aix-Marseille I), na França, com o filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon.

²⁶ O conceito de corpo-si abrange o trabalhador em perspectivas múltiplas sem separar corpo e mente, logo considerando que cada história é particular e que cada indivíduos possui características morfológicas, psíquicas, culturais singulares (Schwartz, 2000).

²⁷ O termo uso de si deve ser entendido como oposição do sujeito que é mero executor. Para a ergologia toda atividade exige uso de si, portanto exige escolhas do trabalhador (Schwartz, 2000).

trabalho. É, portanto, esta experiência uma situação histórica e singular marcada pela mediação, pela contradição e/ou transgressão destas normas.

O conceito de atividade nos coloca no ponto de encontro de diferentes disciplinas: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Lingüística, Ergonomia e Engenharia de interfaces homens-máquinas. O aparecimento desse conceito apresenta um quadro teórico alternativo de tipo construtivista e sócio-interacionista ao paradigma racionalista, cientificista e objetivista do conhecimento produzido nas ciências humanas (CUNHA, 2007).

Para compreender melhor esta abordagem ergológica, Yves Schwartz²⁸ afirma que a concepção do homem no mundo é o seu ponto de partida. O que caracteriza o ser humano é a capacidade de se mover dentro de um universo de normas²⁹. Quando ele se insere no mundo do trabalho, se depara com um conjunto de “normas antecedentes” - determinações que tem por objetivo indicar ao trabalhador a maneira de como proceder numa tarefa. Contudo, para afirmar a sua autoridade, essas normas se estabelecem numa condição de subordinação limitando a singularidade do indivíduo, pois quando se trabalha, não há uma simples submissão a procedimentos, senão o uso de um capital pessoal material: o corpo-si e o uso de um capital imaterial: o uso de si por si.

Portanto, o sujeito em atividade, se vê numa situação de tensão ao viver verdadeiras dramáticas de uso de si por si e/ou pelos outros; o que exigem dele em confronto com o que ele exige ou deseja de si. Entra, então, num debate de normas, que o conduz a fazer escolhas. Tais escolhas podem gerar novas maneiras de atuar em seu cotidiano e o permitindo a outras perspectivas para viver e agir em conjunto. Esse debate só é possível a partir dos patrimônios de saberes e valores de cada ser humano, pois eles dão forma ao uso de si, comprometido com as ideias de cada trabalhador e permitem que ele confronte o uso de si requerido pela sociedade. Neste choque entre as dramáticas do uso de si também ocorre a renormalização.

Como, do ponto de vista da ergologia, uma tarefa não é executada e sim confrontada com o sujeito que o trabalhador que interpreta, analisa e regula, mesmo que parcialmente, a tarefa. Para que isso ocorra, ele tende a transgredir estas normas prescritas com base nos seus saberes e valores, desafiado pelas

²⁸ Fundador e principal teórico da Ergologia.

²⁹ O termo “norma” remete a algo que já está posto e tem por objetivo antecipar o agir.

infidelidades do meio. Sobre essa discussão, não se trata de acabar com os padrões e regras que todo o ambiente de trabalho possui, mas permitir que o trabalhador possa realizar uma análise a cerca da tarefa determinada e não somente cumpri-la. Até mesmo porque, sem essas tais regras o trabalho não seria possível.

A Abordagem Ergológica apoia-se na contribuição da ergonomia da atividade. Desta as categorias trabalho prescrito e trabalho real são apropriadas pois auxiliam a compreender como se dá o processo de debate de normas e as renormalizações que, por sua vez, permitem apreender a produção de saberes que se dá em atividade de trabalho. O primeiro, o trabalho prescrito, remete-nos à tarefa que é, baseada num conjunto de normas e objetivos determinados previamente, tratando-se do procedimento normatizado num processo de trabalho. O segundo, o trabalho real, está relacionado com o trabalho efetivamente realizado através da atividade de trabalhado. No trabalho real o trabalhador analisa, ajusta a prescrição atendo ao fato que a tarefa pré-determinada não é capaz de contemplar todas as situações e desafios encontrados no cotidiano do trabalhado. Vê-se, assim, que as prescrições são recursos necessariamente incompletos e que demandam os saberes do trabalhador, dado a dinamicidade das situações no ambiente de trabalho e dos ajustes necessários à realização da produção. As escolhas presentes na realização da atividade mobilizam saberes e valores, tencionam e/ou novos.

Para Schwartz e Durrive (2007) perspectivas racionalistas, científicas e objetivistas de análise do trabalho desconsideram o debate de normas reafirmando que o trabalho está reduzido a execução do prescrito. Assim, os trabalhadores não precisariam pensar seu uso de si mesmos no trabalho, pois isto já teria sido pensado por outros de maneira antecipada, nos menores detalhes. Porém, em qualquer situação de trabalho haverá uma distância entre o que se pensa fazer antes de executá-lo e a sua execução.

Toda divisão do trabalho é conflituosa, dada a maneira como cada um, mediante os seus saberes e valores, encara os mundos do trabalho e as suas relações. O ato de trabalhar é comum a todos, dado que a vida só é possível a partir das atividades humanas. O agir humano, alicerçado em saberes e valores, face a face o meio em que o ser humano se insere, demanda um debate de normas que, por sua vez, geram renormalizações³⁰, capazes de transformar as situações vividas

³⁰ A renormalização não se ocupa de refazer as normas, mas sim de ajustá-las, preenchendo com a subjetividade as lacunas da atividade de trabalho (CABRAL, 2011).

em momentos de aprendizagem, de formação de opiniões a tomada de decisões se faz necessária. Logo, é possível dizer, a partir de tais pressupostos da ergologia, que a história humana é também construída em situações cotidianas e singulares, no aqui e agora, dado às contradições existentes que apelam ao homem o fazer escolhas e traçar rumos mais ou menos resultantes de usos de si por si mesmo. A ergologia convoca então, a problematizar o próprio trabalho, visto que cada pessoa realiza a atividade de trabalho mediante ao que vive em situação de trabalho.

Atividade de Trabalho, Saberes e Valores

O conceito de atividade de trabalho aqui utilizado tendo em mente analisar as relações entre trabalho e educação âmbito do trabalho na Formação Profissional, logo em um ambiente de experimentar, com sentido pedagógico e formativo, situação e conteúdo do trabalho. A atividade se expressa no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja diante da renormalização de uma atividade que é sempre singular. Deve-se considerar a presença do corpo-si como o agente que toma decisões e faz escolhas (Cunha, Fischer e Franzoi, 2011).

Uma consequência direta da renormalização da atividade é o Dispositivo Dinâmico a 3 Polos (DD3P), onde o primeiro polo (polo 1) é o do saber conceitual, ou seja, dos conhecimentos sistematizados, que por sua vez “encontra-se” com o segundo polo (polo 2), que é o do saber constituído na atividade, isto é, do saber da experiência, em uma dinâmica constante de renormalização.

Todavia, esse “encontro” somente se produzirá na presença de um terceiro polo (polo 3) – das exigências éticas e epistemológicas -, que se interpreta como o polo da construção de parcerias, pois ele pressupõe um modo de olhar o outro como semelhante e fonte de saber. O polo 3 gera uma situação de desconforto intelectual e confere certa humildade para reconhecer que ambos os saberes (conhecimento e experiência, polo 1 e polo 2) vivem a fragilidade de não explicar a realidade em sua totalidade, que são complementares e não excludentes (BORGES, 2004). O dispositivo dinâmico a três polos é uma criação, a partir da Comunidade Científica Ampliada (Ivar Oddone) que expressa os fundamentos da abordagem ergológica fundamentando procedimentos teórico metodológicos de conhecimento do trabalho.

Posciono-me, como tantos outros estudiosos e praticantes da educação técnica e profissional que o ensino profissional e técnico não deveria valer-se

somente da instrumentalização do aluno e a preparação para o mercado de trabalho. Ao contrário, deveria proporcionar reflexão sobre diversas concepções do trabalho, já na formação do aluno, criando espaços para isso.

Debates, reflexões e construções coletivas de conceitos sobre o universo laboral devem estar presente na formação de nossos alunos, pois os desafios do mundo do trabalho não estão ligados somente aos aspectos técnicos e conhecimentos específicos de uma área e até mesmo estes aspectos contem em si as dimensões mais gerais do mundo do trabalho; nada é somente técnico. O aluno não é uma ferramenta que, ao final de um curso de formação técnica e tecnológica, está pronta para os mundos do trabalho e para enfrentar as contradições cotidianas do mercado de trabalho. Pelo contrário: cada aluno traz consigo, desde sempre, uma cultura, um patrimônio de experiências, uma vivência singular e coletiva que pode e deve ser (re)trabalhada durante a sua formação com o intuito de ampliar seus horizontes para que atue nos mais diferentes espaços sociais. Para isso, o aluno precisa ser reconhecido como na sua singularidade e, multifacetado, e dotado de uma dimensão ética para que atue nos mundos do trabalho e principalmente nos mundos da vida, por isso visamos oferecer projetos que o permitam conhecer e reconhecer-se nas diversas dimensões humanas - durante sua formação técnica.

Quando analisei a questão das Competências no âmbito da Escola, apresentei posicionamento crítico ao fato de que é mais uma subordinação da Educação ao Trabalho, este concebido unicamente como trabalho assalariado. Contudo, é preciso lembrar que a lógica de competências apresenta críticas ao taylorismo tanto quanto encontramos no referencial teórico da abordagem ergológica. Uma das possibilidades abertas pela lógica das competências é pensar o trabalho para além do trabalho prescrito, padronizado. Contudo, na lógica de competências o “ir além” do prescrito tem se dado na perspectiva de aumento da produtividade e da garantia dos objetivos empresariais. Assim, entendo que a noção de competências, a partir da abordagem ergológica, poderia ser repensada, pois há potencial para revelar aspectos significativos sobre a aprendizagem no exercício do trabalho.

A ergologia, através dos debates sobre a atividade do trabalho, contribui sobremaneira para as reflexões contemporâneas sobre saberes dos trabalhadores, qualificações e competências. Reconhecer a singular implicação do sujeito em atividade de trabalho

remete a reflexão sobre subjetividade no trabalho, a exemplo de uma questão muito presente no debate sobre as competências. Mas, sempre tomando a atividade do sujeito como uma síntese, do ponto de vista da ergologia a competência é uma dialética entre os vários “ingredientes” que o sujeito em atividade aciona e, porque dialética escapa às tentativas de exaustivas listagens seja por parte das classificações das empresa, seja por parte das propostas pedagógicas que buscam listar os saberes que compõe as competências (CUNHA, FISCHER E FRANZOI, 2011, p.164).

Este é um desafio teórico ainda em aberto, mas que se revela promissor. Isso porque poderá permitir uma compreensão do trabalho e da noção de competências vinculada aos sentidos do trabalho e as relações entre os saberes tácitos e explícitos, sobre os saberes em ato e a forma com que são mobilizados na atividade de trabalho, tanto quanto a constituição dos valores no trabalho e na vida, interrogando saberes técnicos, sociais e valores que os perpassam. E a criação dos novos saberes que resultam dos espaços entre o prescrito e o real...

4.2 O CAPITAL SEPAROU, O TRABALHO E O TRABALHADOR REUNEM - DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.

A visão mercantil do trabalho agravou sobremaneira a divisão técnica e social do trabalho, presente nas sociedades desde a antiguidade e vinculadas às relações históricas de produção. A divisão social e técnica do trabalho está marcada pela separação entre trabalho manual e intelectual, entre quem pensa e quem executa o trabalho capitalista, ancorada na propriedade privada dos meios e resultados da produção fundando as classes sociais e condicionando a realização do trabalho às relações hierárquicas e econômicas. Na sociedade capitalista, esta divisão está expressa na necessidade de manter a máquina capitalista operando e produzindo com vistas à valorização do capital, sendo criado um ambiente que extrai o máximo de produtividade do trabalhador. Para tanto, tornou-se necessário limitar à fábrica as atividades repetitivas e manuais, restringindo a poucos gestores o poder de planejar e controlar essas atividades. Essa divisão imposta entre tarefas consideradas manuais e tarefas intelectuais, determinando e sendo determinada pelo

desenvolvimento tecnológico, garantiu a intensificação do ritmo de produção, além de compor uma sociedade que, mesmo a grande maioria sendo explorada por tal sistema, soube incorporá-lo ao seu cotidiano, aderindo as suas teorias e conceitos.

Do ponto de vista da divisão técnica do trabalho, mais propriamente interna às classes, encontramos o trabalho classificado em categorias como, por exemplo, status, sexo, inteligência, aptidões, interesses pessoais e o ambiente.

Porém, conforme nos aponta Kosik apud Frigoto (1993):

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas "o que é o trabalho" e "quem é o homem", pode também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas formas e manifestações (...) e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações.

Assim, conforme já defendi no início deste capítulo, como podemos separar o trabalho manual do intelectual e será que a tomada de decisões em meio a uma operação intelectual não é fruto de um corpo si como nos aponta a ergologia?

Por isso, considero que a educação cumpre uma importante função social fundamental de mediação na acumulação, organização, apropriação e transmissão de conhecimentos e de valores éticos, no enriquecimento das experiências sociais e no desenvolvimento do ser social (Arroyo, 1991).

Isso porque as faces históricas do trabalho assumem concretude no plano das relações sociais e, portanto, sua significação efetiva deve ser buscada no tecido histórico e não em um contexto deslocado no qual se os sujeitos estão inseridos.

Assim, simplificar o trabalho a partir do entendimento de que o trabalhador é apenas um recurso, uma ferramenta, uma engrenagem, uma extensão não pensante, um adendo da máquina, reduzido à realização de tarefas previamente determinadas por outros, significa não reconhecer o poder de criação e de construção do trabalho, dos saberes do trabalho que é constitutivo do trabalho, mesmo que de forma ínfima. É visibilizar apenas sua face destrutiva, da vida.

Aliás, é contraditório, pois para o próprio desenvolvimento do capitalismo, a simplificação da atividade de trabalho é prejudicial. Isso porque quando a empresa restringe as fontes criativas humanas, diminui também a possibilidade de auto-ajustes no processo produtivo.

A histórica separação entre Trabalho e Educação tem por objetivo ideológico a manutenção do sistema capitalista de produção e de consumo. É portanto parte da disputa de classes desta sociedade, onde as classes dominantes burguesas buscam meios manter e agravar a separação e a subordinação do Trabalho à reprodução de Capital. Por outro lado, os movimentos dos trabalhadores tem buscado evidenciar que Trabalho e Educação estão em permanente diálogo.

Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam (MACHADO, 2005, p. 129)

A forma pela qual o trabalhador mantém este diálogo ocorre pelo trabalho concreto, valor de uso do trabalho, e não pelo caráter abstrato (valor de troca), forma pela qual o Mercado quantifica o trabalho.

Entre Trabalho e Educação há processos complexos de interação de informações, cujos parâmetros de funcionamento se mantêm em equilíbrio dinâmico, ou seja, instável. Na sociedade atual, podemos dizer que o grau de dependência da educação em relação ao trabalho é maior do que o deste em relação àquela, haja vista a falta de condições adequadas para o exercício satisfatório da prática educativa (MACHADO, 2005, p. 135).

Repensar esse diálogo significa eleger o Trabalhador como sujeito da sua história e da história da humanidade, aceitando que Saberes do Trabalho possuem dimensão epistêmica; que não precisam estar fundados em uma teoria descolada do contexto em que foram construídos . Isto significa aceitar que as relações entre Trabalho e Educação perpassam diversas esferas de vida dos sujeitos concretos, histórico e materialmente constituídos, esferas que dão conta: do seu cotidiano; das suas relações sociais, familiares e de trabalho; dos desafios impostos por sua

condição de trabalhador em uma sociedade capitalista; da presente e agravada divisão social e técnica do trabalho. Mas também de saberes que permitem a busca pela superação de toda esta opressão e violência material e simbólica.

4.3 SABERES E CONHECIMENTOS

O saber está vinculado com o significado que os sujeitos individuais e coletivos atribuem às experiências mediatizadas pelos objetos e pelo mundo. A etimologia desta palavra indica origem latina: SABER. [do lat. sapere, 'ter gosto'].

Comumente os conceitos de Saberes e de Conhecimento são tratados como sinônimos. Contudo, isto pode se tornar um equívoco dada a instabilidade dos Saberes, decorrente da relação entre sujeito e objeto e que são socialmente produzidas com implicações nos aspectos individual, físico e psíquico. Isto implica compreender que não há saber, nem conhecimento descolado da realidade social, tampouco que separe o manual e o intelectual, a cabeça e corpo. Assim, construção de saberes está engajada no debate de valores individuais e coletivos, confrontando saberes complexos e híbridos, mobilizados e, portanto, convocados em sua dimensão singular, histórica, não standardizável, das situações de vida e de trabalho (Schwartz, 2003).

Já para a palavra conhecimento, é o substantivo vinculado à ação, ao ato, de ter ciência de... Mas, isto não significaria necessariamente ter consciência, nem seria suficiente para redundar em uma ação, já que isto exige julgamento de valor, de "ethos".

Portanto, o conhecimento é o saber sistematizado, formalizado, transferível e mobilizável, à medida que não está necessariamente relacionado com a experiência do sujeito que o produziu. Diferentemente do saber que está fundado na experiência individual e coletiva.

Contudo, temos que considerar a advertência de Freire apud Bouffleur (2011, p.85) que nos desafia a pensar o conhecimento não da forma abstrata, mas a partir das relações sociais concretas. Pensar o conhecimento de forma abstrata significaria re-afirmar a Educação Bancária e negar a Educação Dialógico-Problematizadora.

Conhecimento Científico-Tecnológico

É o conhecimento legitimado em um processo formal, científico, de apropriação do saber informal, instável, em um saber formal estável, codificado e normatizado em um conjunto de regras e protocolos que o definem e conceituam. Portanto, vinculado à noção de tecnologia enquanto conhecimento científico transformado em técnica. (Bottomore, 2001, p.374).

Saberes do Trabalho

Franzoi (2009, 192) ao analisar “o conhecimento que o operário ainda detém sobre o conteúdo do seu trabalho”, afirma que se trata de ‘um conhecimento concreto, empírico e incompleto. Por não estar articulado com a teoria a ele circunscrito, carece de poder de generalização, é um “saber em ato”, não explicitado em nível teórico.”

Segundo Rose (2007) muitas pesquisas na área da psicologia tratam o social e o cognitivo em compartimentos separados. Mas, na vida cotidiana, principalmente em relação ao trabalho, os aspectos sociais e o cognitivos estão intimamente ligados e os valores estéticos são fundamentais para a orientação do comportamento humano.

A esta perspectiva podem ser conciliadas as proposições defendidas por Wilson (1998)³¹ sobre o papel da mão na vida humana e como as interações dinâmicas entre mão e cérebro são desenvolvidas e aperfeiçoadas. Logo, sobre e como esse processo se relaciona com o caráter do pensamento humano, crescimento e criatividade. Segundo este autor, não há limites e nunca para, uma vez iniciado, o processo de autonomia, de auto-educação e de desenvolvimento real do ser humano. Logo, cada pessoa nasce com recursos singulares e se torna hábil e expert naquilo que faz ao fazer, portanto em atividade, não de maneira repetitiva, mas relacionada ao contexto de relações sociais que estabelece, o que conduz a rejeição de que é o cérebro que educa a mão e de que o conhecimento é algo a ser adquirido cognitivamente.

Na busca de subsídios para uma proposta metodológica para a Educação Profissional, Barato (2004) sugere que certos saberes humanos devem ser

³¹ Wilson, Frank. The hand: how it's use shapes the brain, language, and human culture. New York: Pantheon Books, 1998

classificados como processos, portanto dotados de estrutura própria e independentes de outros tipos de saber. Ao aprofundar seu estudo, ampara-se nos estudos de Merrill³² e Ryle³³ para embasar a diferença entre o “saber como” e o “saber o que” para afirmar que tanto o humano quanto o conhecimento não podem existir em duas instâncias paralelas, designadas como corpo e mente.

Desta forma, Barato (2004) propõe uma reflexão sobre a Educação Profissional com a indagação “saberes do ócio ou saberes do trabalho?” Ao narrar fatos vivenciados ao longo de sua experiência profissional, propõe uma revisão epistêmica e metodológica sobre a Educação Profissional. Contudo, uma leitura desatenta levaria a noção de que apresenta um texto contra a teoria. Mas, o que de fato critica, é a utilização do binômio Teoria-Prática que tem por entendimento a Teoria como discurso e como explicações da prática reduzida à realização de atividades previamente concebidas. Este autor defende que o fazer tem um status próprio que não é discursivo, é uma teoria em ato.

No seu entendimento o fazer-saber é uma dimensão epistêmica com status próprio e não fundada na teoria, o que por consequência exigem dinâmicas próprias vinculadas a conhecimentos, enfoques e estratégias específicas que valorizem o conhecimento produzido no trabalho, logo dos saberes do trabalho (Barato, 2004).

O principal objetivo de Barato (2004) foi a busca pela elaboração de uma metodologia e de uma didática coerente para Educação Profissional preservando a relação ensino e aprendizagem de técnicas, portanto do saber técnico. Como conclusão, apontou que a aprendizagem de técnicas deveria ser vista em três dimensões, quais sejam, informação, conhecimento e desempenho. Portanto, entende que a aprendizagem de conteúdos processuais é uma troca contínua entre estas três dimensões constitutivas do saber, todavia, mesmo que considere o interacionismo uma moldura e ao mesmo tempo uma formulação sobre como se dá o saber técnico, o autor admite que esta perspectiva é “extremamente formal e incapaz de dar resposta significativa para as questões do saber técnico em dinâmicas sociais e históricas”, o que também admite ser esta uma dos limites das abordagens cognitivistas.

Diante disso, Barato (2004, p.267-268) admite que a teoria da atividade é uma referência explicativa para o “fazer-saber” com capacidade de complementar o

³² Ver Merrill, 1977.

³³ Ver Ryle – The Concept of Mind.

interacionismo na direção de entendimentos ampliados acerca de como se estruturam as informações no jogo das relações intersubjetivas na história e na sociedade, situando o saber como ‘tessitura de relações entre sujeitos, instrumentos e mundo’.

Portanto, tratar a Educação Profissional a partir de um repertório de atividades e saberes desnaturalizados do contexto sócio-histórico em que foram produzidos é um erro. Dessa maneira, vemos os conceitos ergológicos como via metodológica para inserção de reflexões sobre os mundos do trabalho na Educação Profissional.

Relação Teoria e Empiria

Teoria não deve ser entendida como prática discursiva, nem como explicação da ação e a prática não pode ser vista como execução de atividades. Mas, como um par dialético que se fundem em atividade, resultando nas técnicas desta profissão. Logo, como fruto da síntese entre os diversos saberes/conhecimentos científico-tecnológicos e da experiência, sejam declarativos e/ou processuais e que devem ser interpretados em contextos de execução.

5 REDE DE GLÚTEN E REAÇÃO DE MAILLARD: RELAÇÕES ENTRE O PATRIMÔNIO CIENTÍFICO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA ATIVIDADE DE TRABALHO.

I - Essa é a trama da rede:
o tecido das trocas que fabricam;
o pano de uma rede de dormir
enreda o corpo do homem na tarefa
de criar na máquina a rede com a mão.

A armadilha do trabalho em casa alheia
engole o homem e enovela todo o corpo
no fio no fuso na roda na teia
do maquinário da manufatura
que produz o seu produto: a rede
e reduz o corpo-operário à produção.[...] ³⁴

Nesta poesia, Brandão (1982) retoma a dialética que há no trabalho em Marx expondo seu poder criador e destruidor da vida. Neste capítulo analisarei a Rede de Glúten como mediadora e síntese das múltiplas relações entre os patrimônios científico-tecnológicos e os saberes do trabalho. Assim, considero que é na concretude das relações sociais da escola, em especial deste Curso Técnico em Panificação e Confeitaria, onde se sobressaem os fenômenos bioquímicos e físico-químicos de caráter explicativo e analítico e que poderiam dialogar com os saberes da experiência de trabalho construídos pelo contato com a farinha e a água e que resultam na rede de glúten, muitas vezes produzidos em ambientes não escolares. Diálogo este que poderia construir novos saberes e valores, quem sabe capazes de libertar este trabalhador-estudante da trama que não é da rede do tear, mas da rede de glúten.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

Ao longo de toda a escrita desta Dissertação tenho comparado os trabalhos dos sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisados, como uma forma de aproximação de um com outros. Confesso que não tem sido difícil encontrar

³⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Trama da Rede. In: Diário de campo: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. P. 48-57.

aproximações e distanciamentos entre ambos. Neste Capítulo, em especial, esta comparação não é tão simples. Isso porque, logo na primeira atividade no laboratório fomos “apresentados” para alguns dos fenômenos que acabariam nos acompanhando ao longo das aulas. Estes fenômenos, dotados de um misto de magia e de admiração são a rede de glúten e a reação de Maillard e que estão vinculados com os conhecimentos sobre físico-química e sobre bioquímica, e com saberes construídos no contato mediado pelos diversos produtos de panificação e confeitaria e que envolvem a formação deste profissional.

Qual seria a “rede de glúten” do pesquisador capaz de mediar e de sintetizar as múltiplas relações entre os patrimônios científico-tecnológicos e os saberes do trabalho? Esta pergunta esteve presente exigindo respostas ao longo de toda a escrita da dissertação. Foi somente no final da escrita que consegui encontrar no próprio texto materializado, oferecido para análise da banca, meu objeto de mediação e de síntese de todos os Patrimônios convocados nesta pesquisa. Esta reflexão é tardia, ocorre já no final do trabalho, mas ocorre no momento em que há um objeto constituído como fruto de um processo que se desenvolveu ao longo de toda a pesquisa. Assim, é, em si a materialização de algumas das reflexões empírico-teóricas que ocorreram sobre as relações entre Trabalho e Educação ao longo de quase dois anos de pesquisa que me levam as reflexões em diálogo com Frigotto (2002), sobre a dupla face do trabalho, como criação e destruição da vida.

5.1 REDE DE GLUTEN: GLIADINA E GLUTENINA

O conhecimento explicativo e informativo

Nas aulas expositivas e dialogadas recebemos diversas informações sobre: o papel de cada ingrediente na produção de pão; processos fermentativos; métodos de elaboração; ordem de mistura dos ingredientes; tipos de farinhas; cálculo da temperatura e uso do gelo; utilização dos equipamentos; e, entre outras coisas, sobre a Rede de Glúten.

Fomos informados que, para a massa do pão crescer pela ação do fermento, sem romper sua superfície, havia a necessidade de estabelecer uma rede (de glúten) bem estruturada (pronta) quando a massa estivesse lisa, em ponto de véu.

Mas, também, que deveríamos tomar cuidado para que a temperatura não ultrapassasse os 26°C, pois esta seria a temperatura de ativação do fermento. Assim, vimos que a farinha de trigo é composta por seis grupos: amido; proteínas insolúveis em água; polissacarídeos não-amiláceos (pentosanas); lipídios; proteínas solúveis em água; compostos inorgânicos (cinzas).

O amido, que constitui aproximadamente 65% da farinha, em contato com a água e sob a ação mecânica absorve a água e gelatiniza, contribuindo na viscoelasticidade da massa, influenciando decisivamente na cocção e no envelhecimento (retrogradação). As pentosanas que recebem este nome por possuírem cinco carbonos, apresentam alta capacidade de absorção de água e ao gelificarem exercem efeito positivo na absorção de água, desempenhando papel fundamental na textura e no volume do pão, principalmente nas massas integrais onde a quantidade de proteínas insolúveis é menor.

As proteínas insolúveis em água são as responsáveis pela formação da rede de glúten. São dois tipos de proteínas glutelinas (glutenina) e prolaminas (gliadina). O glúten foi quimicamente definido como “a união de duas proteínas (gliadina e glutenina) insolúveis em água”. Esta união, que ocorre em contato com a água e por ação mecânica, forma ligações de sulfeto entre as proteínas, que estabelecem uma rede. Assim, a qualidade desta rede está vinculada com as ligações de sulfeto, que quanto mais fortes se tornarem, mais consistente será a rede. A densidade das ligações de enxofre depende do teor em aminoácidos (cisteína) contido nos átomos de enxofre (ou grupos sulfidrilo/tiol) disponíveis para a formação das ligações duplas (S-S). Estas as explicações, que recebemos em sala de aula antes de propriamente ter contato com a farinha e com o glúten, tratam o conhecimento como informação (Barato, 2011) e anteciparam aquilo que viemos a conhecer depois nas aulas do laboratório. Afinal, todos sabiam o que era um pão, a novidade a conhecer era o glúten ou exatamente onde estava o glúten no pão.

A separação do glúten

A primeira atividade no laboratório foi a “apresentação” à rede de glúten. A aula consistiu no uso de um pouco de farinha, 100g pesadas na balança digital, e muita água. Primeiramente adicionamos um pouco de água na farinha para obter uma massa homogênea. Depois, iniciamos um processo de “lavar” essa massa em uma bacia de água para separar todos os elementos solúveis em água. Este

processo repetiu-se com constantes trocas de água, até que permanecesse uma massa menor que a original e que seus componentes não mais se dissolviam em água. Assim, separamos as duas proteínas que compõem o glúten.

No final ao pesar o glúten que havia sobrado, vimos que das 100g iniciais de farinha, restaram pouco mais de 15g. Após, cada aluno pode levar para casa e assar o seu glúten o que gerou um produto bastante sinistro semelhante a um pão sem miolo. A figura abaixo foi tirada por uma aluna e compartilhada com os demais colegas sobre como havia ficado o glúten que ela preparou e assou no forno.

Imagem 2 – Foto da rede de glúten após cocção em forno de lastro.



Fonte: Acervo de RGBM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Pela primeira vez estávamos tendo contato com o glúten propriamente dito. Mas, como muitos alunos já produzem produtos de panificação e confeitaria, este não foi de fato o primeiro contato, mas a possibilidade de conhecer de outra maneira algo que eles já sabiam, na prática, que era importante. Segundo o professor, este procedimento costuma ser utilizado para identificar a proporção de proteínas solúveis na farinha, o que levará a determinação da quantidade de glúten.

Os saberes do trabalho, a bioquímica e a físico-química

Se considerarmos que, de fato, a rede de glúten é responsável por manter a estrutura da massa nos produtos de panificação, precisamos investigar como é que os padeiros concebem sua estrutura e importância, como este conhecimento está

relacionado com os saberes produzidos na experiência de trabalho (saberes produzidos em aderência à atividade). Não nos esqueçamos que este conhecimento explicativo (Barato, 2011), descritivo e formalizado pela bioquímica é um conhecimento que foi produzido nos últimos séculos de avanço científico e que a história do pão é milenar.

Os relatos dos alunos quanto à questão da importância do saber formal sobre o glúten foi que era bom “saber” o que estava acontecendo (explicação), mas que, o mais importante, era saber como estabelecer uma rede consistente e o ponto de finalização da massa. Isto implicou na reflexão sobre o significado do ponto de véu e da massa “lisa” como estágios onde a rede de glúten está estruturada com a consistência necessária para início do processo de fermentação. O ponto de véu pode ser notado ao se esticar a massa, sem que ela se rompa, formando uma fina camada de massa, como se fosse um véu de noiva, uma cortina, um tecido. Este “véu” se colocado contra a luz permite que se enxerguem os “fios” que estão estabelecendo a rede de glúten. Este procedimento foi realizado diversas vezes em aula até que cada aluno atingisse um grau de destreza capaz de esticar a massa sem rompê-la e de identificar pela visão o ponto de véu. Com o decorrer da disciplina, este procedimento passou a ser adotado em menor frequência. Isso porque, à medida que repetíamos formulações, já conseguíamos identificar pelo toque na massa ou pela visão quando estava lisa, com todos os componentes misturados de maneira homogênea e, portanto, em “ponto de véu”.

A questão da temperatura da massa constituiu um capítulo a parte nas atividades de laboratório observadas. Havíamos recebido informações sobre a temperatura máxima a qual a massa poderia alcançar antes que se iniciasse o processo de fermentação (26°C). E, também sobre como calcular o uso da água e da proporção de gelo para que este teto não fosse atingido antes do tempo, inclusive fizemos testes e verificamos que a energia empregada pela masseira é absorvida mais intensamente do que a energia das mãos e diversas foram as aulas que utilizamos termômetros de precisão, próprios para a utilização em alimentos, para verificar a temperatura da massa. Muitos foram os questionamentos dos alunos que já possuíam experiência na área da panificação, citando que diversas marcas de fermentos orientam para a utilização de água morna, antecipando a fermentação.

Em uma das aulas o dia estava muito quente, era início de dezembro e a temperatura ambiente estava acima dos 30°C. O procedimento daquele dia envolvia

a produção de Brioches, de Pão Francês e de Pão Integral. A aluna A.R.C questionou se deveríamos utilizar gelo e como não havia orientação expressa, optou por não utilizá-lo. Ocorreu que sua massa ficou pronta antes das demais e quando todas foram colocadas juntas no forno, a massa de pão francês “mergulhou”. Estávamos acostumados a ver o “salto de forno” que é o crescimento da massa que ocorre no forno pelo rápido crescimento do fermento antes de sua morte, mas desta vez ocorreu o contrário. A explicação estava na temperatura da massa que havia se elevado e o fermento havia iniciado seu crescimento antes da rede de glúten estar estruturada, ocorreu que a rede ficou frágil e não suportou a pressão do ar quente do interior do forno, fazendo o pão murchar. Lembro que a colega ficou desolada e braba com o professor que não havia lhe indicado o uso de gelo. Contudo, esta situação que acaba sendo vista como um erro, poderia ser encarada como uma possibilidade de analisar, professor e aluno, o quanto as questões sobre bioquímica e físico-química estão presentes na aprendizagem sobre a rede de glúten.

A interpretação que faço desta situação é que a colega ficou desolada por não ter percebido pelo toque das suas mãos que a massa estava quente. Muito mais do que analisar como um erro o que aconteceu, a meu ver, foi um temor de não aceitação por parte do grupo. Afinal, com o passar do tempo e com o crescente contato com a massa, cada um de nós já conseguia analisar a temperatura da massa pelo tato, sem a utilização do termômetro.

A questão da gordura é também relevante na compreensão da rede de glúten. Isso porque a gordura tem a função de lubrificar a massa durante a estruturação da rede de glúten. Inclusive, a gordura é, via de regra, o último componente a ser incorporado a massa. A explicação para isso reside no fato de que a água é polar (conhecimento da química) e a gordura é em parte apolar, assim não se misturam. Logo, a gordura poderia interferir na absorção de água pelos demais componentes da farinha.

Ao longo das aulas isso não estava muito claro para nós, ainda que se aceitasse a explicação físico-química, até a aula de brioches que é um produto com alto teor de gordura. A formulação de brioche é bastante hidratada e a massa fica bastante mole, até que ao incorporar a gordura, a rede consegue se estruturar e alcançar o ponto de véu.

Doença celíaca

Há algo muito importante vinculado à rede de glúten e à saúde pública, pois se por um lado vimos o quanto é necessário o estabelecimento de uma rede consistente para a elaboração de um bom pão, também aprendemos que algumas pessoas possuem intolerância ao glúten. Esta intolerância, chamada doença celíaca, na verdade está vinculada a uma destas proteínas, a gliadina, e a incapacidade de metabolizá-la no processo digestivo, causando diversos transtornos. Isso explica o fato de que os alimentos precisam apresentar uma tarja informando se possuem ou não possuem glúten. Assim, informar corretamente se o alimento contém glúten não é somente uma questão de cumprimento ou não da legislação, mas implica em um julgamento orientado por valores e que podem oferecer riscos à população.

5.2 A REAÇÃO DE MAILLARD

A reação de Maillard recebeu este nome por ter sido descrita por Louis-Camille Maillard em 1912 como uma reação que ocorre entre aminoácidos ou proteínas e açúcares (carboidratos) redutores. Na produção de pães e confeitos ocorre preferencialmente sob ação de calor, normalmente acima de 70°C, provocando o escurecimento dos alimentos e uma coloração dourada-alaranjada com influencia no sabor e no aroma.

Segundo a descrição de Maillard, trata-se de uma reação não-enzimática e não-oxidativa, logo não requer oxigênio (O₂), entre o grupo carbonila (=O) com o grupo amino (-NH₂) do aminoácido ou proteína, em várias etapas, produzindo melanoidinas, que darão a coloração e o aspecto característicos dos alimentos cozidos ou assados, que variam de produto para produto, mas são também um indicativo de que estão prontos.

5.3 AULAS EXPOSITIVA E DIALOGADAS

A separação entre aulas no laboratório e na sala de aula, atribuindo ao primeiro um caráter “prático” e a segunda um caráter “teórico”, pode ser conduzir ao erro de separar o trabalho em manual e intelectual. Há de fato uma separação tanto

entre as disciplinas que conduzem a isso e mesmo nas chamadas disciplinas “práticas”, há separação entre aulas que ocorrem no laboratório e na sala de aula, como se fossem espaços apartados, dissociados.

Os trabalhadores-estudantes deste curso demonstraram não gostar das chamadas aulas ditas “teóricas” em sala de aula pelo caráter predominantemente informativo e discursivo que apresentam, valorizando aspectos cognitivos como a atenção, percepção e memória. Em oposição, preferem as aulas do laboratório de caráter experimental e o contato direto com os produtos e os equipamentos.

No meu entender, mais do que uma preferência, isso revela que mesmo que a atividade no laboratório seja fisicamente desgastante, compreendem que as mediações proporcionadas pelos produtos de panificação e confeitaria, bem como pelo uso dos equipamentos, pelo trabalho coletivo e pelos processos produtivos possibilitam a construção de saberes investidos na atividade com possibilidade de articulação com os saberes oriundos das suas experiências não escolares. Os relatos dão conta de que não adianta decorar as BPs se não podem aplicá-las, que não adianta proclamar como se estabelece a rede de glúten, sem saber como manipular a massa para obter uma rede consistente.

Além disso, afirmaram também que de nada adianta ter informações sobre o funcionamento dos diversos equipamentos, se estes equipamentos não são utilizados. Enfim, não se trata de dizer que a sala de aula não proporciona aprendizado. Isso seria um erro. Trata-se de uma escolha por valorizar o ensino e a aprendizagem a partir da realização de uma atividade capaz de sintetizar tanto os saberes estocados pelo conhecimento científico-tecnológico, como as experiências extra-escolares que carregam consigo para a manipulação dos produtos e dos equipamentos no laboratório.

Enfim, é um grande diferencial na formação deste técnico o conhecimento sobre a bioquímica e a físico-química, tanto quanto sobre os processos de gestão ou de segurança do trabalho. Porém, se reduzidos a explicação ilustrativa dos processos de produção de pães e de confeitos, adquirem o caráter de escolha idealizada, abstrata, sobre como o trabalho deveria ser realizado, distante do concreto e do real. Mas, em atividade permitiriam que estes saberes e valores se manifestassem como mediadores de escolhas, expondo os limites do trabalho prescrito e proporcionando espaço de renormalizações e por consequência, construindo novos saberes.

6 COLOCANDO A MÃO NA MASSA E REFLETINDO SOBRE AS DIVERSAS MANEIRAS DE SE PRODUZIR PÃES E CONFEITOS

“Debulhar o trigo; Recolher cada bago do trigo; Forjar no trigo o milagre do pão; E se fartar de pão”.³⁵

Os versos da Música Cio da Terra tratam o trabalho como algo divino, como algo sagrado, como um milagre, um milagre operado por mãos humanas com vistas à produção de um bem que será seu alimento e sustento. Destaco a expressão “forjar” presente nestes versos com significado de trabalhar sobre a farinha de trigo para obter o pão. Neste Capítulo apresento reflexões sobre as diversas maneiras de se “forjar” pães e confeitos. Reflexões que podem ser relacionadas com o capítulo anterior, que enfatizou o trabalho como transformação da natureza e dos próprios homens e preparação para os capítulos seguintes, os quais tratarão da produção de pães e de confeitos como produtos que se tornam expressão da cultura.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

O título deste quinto capítulo está relacionado com as atividades da pesquisa de campo que me conduziram a “colocar a mão na massa”, tanto no sentido literal, quanto figurado desta expressão popular. Primeiramente, “colocar a mão na massa” está vinculado com a minha participação como aluno na disciplina “Introdução à Panificação”, onde pude aprender junto com meus interlocutores empíricos sobre a produção de pães, sovando e amassando muita farinha, ou seja em meio a atividades predominantemente de laboratório onde fazíamos pães.

Reitero que a utilização desta expressão popular, costumeiramente utilizada para designar a realização de atividades manuais e/ou rotineiras e/ou pesadas, aqui não é utilizada com sentido pejorativo. Pelo contrário, busca evidenciar que o contato físico com os materiais necessários a produção de pães e de confeitos é natural e indispensável nesta Formação Profissional. Mas, não se reduzindo a atividade física, exige capacidade de análise sobre o próprio trabalho e de decisão

³⁵ NASCIMENTO, M.; HOLLANDA, C. B. Cio da Terra. 1976. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/86011/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

sobre movimentos, tempos e quantidades, alia trabalho manual e trabalho intelectual.

Imagem 3 – Pesquisador “Colocando a Mão na Massa”



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

“Colocar a Mão na Massa” é uma forma de relatar e de afirmar tudo o que aprendi na observação participante, imerso em um campo de prática junto com os interlocutores empíricos dentre os diversos momentos vividos. Alguns foram escolhidos para descrever com o objetivo de explicitar como restabelecem as relações entre Trabalho e Educação ao longo de sua Formação Profissional.

“Colocar a mão na massa” ocorreu de fato, no sentido literal, permitindo que se construísse dados para a análise. Isso porque quando o assunto está vinculado à produção de pães e de confeitos, por “a mão na massa” é algo natural, já que a produção destes produtos exige contato físico tanto pelo tato através da manipulação como pelos demais sentidos humanos.

“Colocar a mão na massa” envolveu a relação entre os sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisados, como a preparação para as aulas, as questões de segurança do trabalho, a descoberta do glúten, a dificuldade e os prazeres de se estudar técnicas de produção de alimentos fora da escola, a necessidade de limpeza e de zelo pelos objetos individuais e pelos objetos compartilhados e a apropriação dos principais processos de trabalho deste Técnico.

Especificamente neste Capítulo serão analisados os diversos métodos de Produção de Pães e Confeitos, a relação entre o Itinerário Acadêmico e os Processos de Trabalho, as questões sobre Segurança do Trabalho, as Boas Práticas, a limpeza do laboratório, a relação com a Maquinaria e a utilização de pré-misturas e de produtos industrializados.

6.1 O ITINERÁRIO ACADÊMICO E SUA IMPLICAÇÃO NOS MÉTODOS E PROCESSOS DE TRABALHO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA

A intenção desta seção não é discutir o currículo. Embora reconheça que é um elemento importante no processo formativo, estou mais preocupado com o processo de trabalho “em ato” (Franzoi, 2006), não aquele idealizado no currículo. Por isso, faz pouco sentido explicar, defender, ou criticar o currículo, mas é fundamental entender como está relacionado com o processo de trabalho e os métodos de produção de pães e confeitos.

Compreender o processo de trabalho do Técnico em Panificação e Confeitaria é fundamental para a compreensão de como os trabalhadores-estudantes desta formação profissional reestabelecem as relações entre Trabalho e Educação. As atividades estão divididas em teóricas (em sala de aula) e práticas (em laboratório) que são marcadas pela experimentação, tendo o trabalho intelectual incorporado ao trabalho manual.

Os processos de produção na área de panificação e confeitaria seguem a lógica de “produto”, o que significa produzir primeiro e consumir depois. Difere-se da lógica de serviços que implica no consumo ao longo da produção. Produto é um objeto tangível com possibilidade de conserto e/ou refugo, ou armazenamento. As medidas de qualidade mais utilizadas estão vinculadas à conformidade, adequabilidade, performance e aparência.

Logo no primeiro dia de aula os professores informaram que a separação entre Panificação e Confeitaria reside na utilização do fermento. Assim, os produtos de panificação seriam aqueles produzidos com o uso do fermento biológico, enquanto que os produtos de confeitaria seriam aqueles que utilizam fermento químico. De fato as aulas seguem esta separação, com poucas exceções como, por

exemplo, o pão de queijo³⁶ e a pizza. Uma outra possibilidade de separação entre panificação e confeitaria estaria vinculada à utilização do açúcar. Mas essa possibilidade é descartada pelo curso porque excluiria diversos produtos salgados produzidos pela confeitaria.

A Observação Participante evidenciou a grande dificuldade de sistematização dos métodos de produção na área da confeitaria, o que é compreensível tendo em vista o universo de produtos desta área que é muito abrangente. Já na área da panificação há uma grande padronização das formulações com menor amplitude para renormalizações. De maneira geral, os produtos de panificação tendem a uma maior padronização e um menor distanciamento das formulações, já os produtos de confeitaria apresentam aspectos de maior instabilidade. Estas duas realidades implicam em singularidades diferentes na relação entre trabalhador e produtos.

Nas aulas teóricas, aprendemos que existem quatro métodos básicos de elaboração de pães: Indireto (esponja e massa); Direto; Direto com descanso; e, Contínuo. Os alunos que já trabalham na área relatam ter conhecimento sobre os métodos Direto com e sem descanso. Apenas uma aluna relatou que conhecia o método Indireto (esponja e massa) anteriormente e nenhum aluno conhecia o método contínuo antes de iniciar o curso.

O método indireto separa a preparação esponja e da massa. O método indireto é mais indicado para quantidades pequenas e para produtos com grande diferenciação. Na preparação da esponja o objetivo é a ativação e multiplicação do fermento em uma mistura de água, farinha e fermento biológico. Pode ser utilizado tanto o fermento natural como o fermento comercial/industrial fresco ou seco. Sendo que, a utilização de fermento natural é a que mais se assemelha aos processos artesanais, visto que o controle do processo está sob o trabalhador e dependente da ação da natureza. A preparação da massa propriamente dita é a adição e mistura dos demais ingredientes para a segunda fermentação.

O método direto recebe este nome porque na preparação dos produtos não há o primeiro intervalo de fermentação. Assim, de maneira direta todos os ingredientes são adicionados com o cuidado de misturar primeiramente os ingredientes sólidos e posteriormente os ingredientes líquidos, deixando a gordura

³⁶ Embora o nome seja pão de queijo, este produto é considerado da área da confeitaria. Isso se deve ao fato de que a receita não utiliza fermento biológico, podendo ser preparado com fermento químico ou polvilho azedo.

para o final do processo. Este foi o método mais utilizado nas atividades escolares da Observação Participante, podendo se valer ou não de maquinário, dependendo da quantidade de massa a ser preparada. Assim, o uso de maquinaria, como a masseira, por exemplo, ocorre de maneira auxiliar e em velocidade baixa.

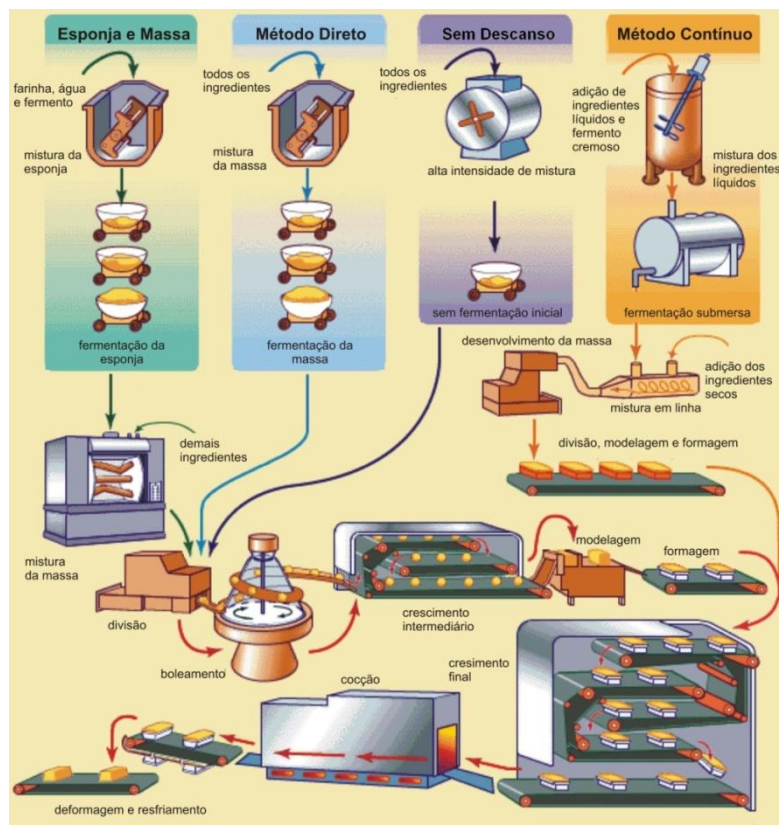
O método direto com descanso ou método rápido utiliza de maneira mais intensa a masseira na velocidade rápida para a mistura e a homogeneização da massa, reduzindo as operações manuais na busca por produtividade. O descanso tem como finalidade acentuar aromas, estabilizar a Rede de Glúten e permitir a atuação do fermento.

O método de produção contínuo ou de desenvolvimento mecânico da massa é o método utilizado nas grandes indústrias para pães de forma (sanduíche), bolos industriais, produção de pré-misturas, entre outros. Suas principais características são a produção em larga escala com alto grau de padronização através do uso intensivo de maquinaria, o que possibilita altos índices de produtividade através da maquinaria implementada. O método contínuo desconhece a separação entre panificação e confeitaria e por meio de processos automatizados e mecanizados, implementa um método de produção para produtos de ambas as áreas. Este método não foi utilizado nas aulas de laboratório já que o IFRS não dispõe da maquinaria necessária, o que pode ser interpretado como uma escolha da Escola e/ou a indisponibilidade de recursos financeiros para obter esta maquinaria.

Pesquisando em referenciais próprios da área de panificação, encontrei classificação semelhante no livro Tecnologia da Panificação de Cauvain e Young (2009). Já no livro Pão: Arte e Ciência de Sandra Canella-Rawls há uma diferença em relação ao que foi apresentado nas aulas. Segundo essa autora, há o método de cilindro que seria muito antigo, mas pouco utilizado na atualidade, sendo um método delicado e com pouco uso de energia. Isso porque a ação mecânica do cilindro é diferente da misturadeira, mas possibilita a mixagem da massa pelo amassamento, sem ação de ruptura/mistura. Nas aulas este método não foi utilizado, mas utilizamos o cilindro de maneira auxiliar com o intuito de obter uma massa laminada.

Apresento abaixo a Figura 2 que foi apresentada pelo professor nas aulas teóricas e que ilustra os métodos de produção de pão.

Figura 2 – Métodos de produção de pão.



Fonte: Material de aula do Prof. André Rosa Martins, 2011.

Como podemos ver nesta figura existem processos comuns com funções diferentes nestes métodos. Podemos identificar a existência dos processos de fermentação, mistura e homogeneização, boleamento, moldagem, decoração e tratamento térmico.

O início do trabalho se dá pela preparação da bancada de trabalho, que ocorre mediante limpeza prévia do local onde ocorrerá a produção. Normalmente, utiliza-se tampo de alumínio, podendo ser também de pedra granito, dependendo do processo. O importante é que não seja rugoso e não tenha espaços que possam armazenar resíduos de alimentos, que proporcionem a ação de micro-organismos indesejados. Esta etapa inclui a limpeza e a desinfecção com a utilização de água, detergentes, panos e álcool 70° ou superior.

Nas atividades de aula, as formulações são escolhidas pelos professores, cabendo aos alunos preparar os ingredientes e executar os processos, sob

supervisão. Alguns processos exigiram demonstrações. As escolhas das formulações, dos ingredientes e dos procedimentos poderiam ser previstos em conjunto com os alunos, aumentando sua responsabilidade sobre a atividade de aula. Isso porque tão importante quanto preparar o ingrediente certo para o uso adequado, a escolha das formulações poderia considerar os ingredientes disponíveis, evitando desperdícios, exercitando a criatividade e valorizando os saberes da experiência.

A pesagem dos ingredientes logo nas primeiras aulas no laboratório foi motivo de conflito com os alunos que já trabalhavam na área e estavam acostumados a utilizar recipientes, como pratos, xícaras e copos, por exemplo, para medir a quantidade dos ingredientes. Porém, realizamos testes que apontaram que o uso destes recipientes não garante que o peso atingirá o previsto na formulação. Isso porque há diferença no volume interno de duas xícaras, ou de dois copos que aparentemente seriam idênticos. Assim, nas aulas de laboratório a pesagem dos ingredientes ocorreu com a utilização de uma balança manual ou eletrônica, sendo que as eletrônicas oferecem maior exatidão, principalmente quanto à tara. Tara é o nome para o peso do recipiente vazio. Peso líquido é o nome atribuído aos ingredientes sem considerar a tara. Logo, é o peso total descontado a tara.

Nesta questão da pesagem, há uma relação com a quantidade produzida e a proporção dos ingredientes, o que implica em aceitar a existência de uma margem de erro em relação à formulação. Logo, se a quantidade de massa a ser feita é maior, a margem de erro em relação ao previsto na formulação é também maior. Assim, um grama não significa nada se não estiver vinculado a uma proporção na formulação.

Para ilustrar isso apresento abaixo a figura 3 com um extrato da formulação de baguete recheada.

Figura 3 – Extrato da formulação de baguete recheada

Ingrediente	Percentual (%)	Quantidade (g)
Farinha de trigo branca	100	2.000
Água gelada	60	1.200
Sal	2	40
Reforçador	1	20
Leite em pó	1	20
Manteiga	1,5	30
Fermento fresco*	3	60

* no caso de fermento seco, usar 1% ou 20g.

1. Adicionar os ingredientes secos na masseira e ligá-la na velocidade lenta por 1 minuto;
2. Adicionar água aos poucos na masseira e ligá-la na velocidade lenta por 3 minutos;
3. Adicionar o fermento fresco e passar para velocidade rápida até obter uma massa homogênea;
4. Adicionar a gordura e manter na velocidade rápida até ponto de véu;

Fonte: Material de aulas do Prof. André Rosa Martins, 2011.

Observar a exatidão prevista nas formulações é uma forma de padronizar a produção, garantindo a realização do produto conforme o previsto e evitando erros. É também uma forma de uso consciente dos recursos e de evitar desperdícios. Isso implica em escolhas que expressam valores e ao mesmo tempo constroem saberes quanto à utilização dos materiais e das balanças para a pesagem.

Quanto à mistura, lembro que existem misturas heterogêneas onde as partículas (componentes) mantêm seu estado físico-químico original com duas ou mais fases e as misturas homogêneas que são soluções que apresentam uma única fase com aspecto visual uniforme.

Contudo, a utilização do termo mistura está mais relacionado ao acréscimo dos ingredientes sólidos e líquidos de acordo com as quantidades previstas nas formulações, ou seja mistura heterogênea. A obtenção de uma massa homogênea é tratada por homogeneização. Logo, tratando mistura e homogeneização como dois processos separados, diferentes. O nome dado a este processo de mistura com o objetivo de se obter homogeneidade é “sova”. Sovar é a ação mecânica de amassamento onde a energia empregada altera o estado físico-químico das partículas (componentes) proporcionando a obtenção de um novo componente que

incorporou todos os demais ingredientes. A sova pode ser manual com ou sem o auxílio de utensílios, uma colher por exemplo. Ou ainda, mecanizada pelo uso de uma masseira de pá, espiral, hélice ou outro princípio misturador.

Imagem 4 – Massa de pão em uma masseira de espiral



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Na maioria dos produtos de panificação realizados foi necessária a obtenção de uma mistura homogênea, como, por exemplo, no pão francês. O que não serve como regra para os produtos de confeitaria, onde os ingredientes podem estar misturados de forma homogênea, heterogênea ou mesmo separados, ainda que montados e sobrepostos. Vejamos na infinidade de bolos e tortas, por exemplo, que podem apresentar camadas homogêneas ou não, sendo que o conjunto destas camadas que formam um bolo ou uma torta mantêm-se separados, não estão misturados.

Imagem 5 – Massa de pão homogeneizada e não boleada



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Logo, misturar, homogeneizar, sovar e montar são processos diferentes e que devem ser compreendidos de acordo com o produto que se pretende obter, portanto exigindo saberes investidos ainda que com diferentes graus de aderência. Porém, somente percebemos claramente a separação entre estes processos em uma produção com pouca ou nenhuma utilização de maquinaria. Quanto mais se emprega maquinaria, mais estes processos se confundem, tornando-se difícil separar onde termina um e começa o outro. Ainda assim, mesmo que os processos esteja integrados, unificados na maquinaria, exigirão saberes sobre o controle destes processos para a obtenção do produto desejado, evidenciando que se o processo se reinventa, os saberes também se reconstroem. Isto foi possível evidenciar quando realizamos o mesmo produto com métodos diferentes, o que implica na realização destes processos de maneira também diferente, convocando saberes e valores diferentes.

Bolear é fazer bolas com a massa ou o produto que está sendo preparado. O boleamento tem por objetivo deixar o produto descansar o que lhe proporcionará maior estabilidade e também a fermentação nos casos necessários. Não é a toa que a forma geométrica utilizada para isso seja semelhante a uma bola, uma esfera. Isso porque a esfera é a figura geométrica com a maior proporção entre volume e área, logo é aquela que apresenta menor área de superfície em relação ao volume interno. Assim, utilizar-se de bolas para descanso e/ou fermentação diminui o

contato com o ambiente, o que poderia causar ressecamento e também proporciona crescimento mais uniformizado.

Imagem 6 – Massa de pão boleada, pronta para modelagem



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Folhar é o processo utilizado na produção de folhados que são produtos de confeitaria que cria folhas na massa pela adição de gordura. Após a adição da manteiga, conforme ilustrado nas imagens 7 e 8 abaixo, a massa é fechada, dobrada e modelada. Sendo que dependendo do produto que se pretende obter, mil folhas, *croissant* e *vols-au-vent*, por exemplo, se faz mais ou menos dobras, pois quanto mais dobras forem feitas na massa, maior o número de folhas.

Imagem 7 – Preparação de Massa folheada



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Imagem 8 – Massa folheada sendo confeitada



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

O tratamento térmico pode ocorrer nos diferentes tipos de cozimento/cocção ou por resfriamento. Na panificação os produtos são, via de regra, cozidos no forno. Já na confeitaria os procedimentos para o tratamento térmico são mais diversificados e combinam o uso de calor e frio.

O forno mais utilizado em aula foi o forno de lastro que aquece uma base de pedra através de uma resistência. Este equipamento é de rápido aquecimento, possibilitando alta produtividade. A transferência de calor ocorre basicamente condução de baixo (lastro) para cima. As formas colocadas sobre a pedra são aquecidas e a tendência é que os gases se expandam com maior intensidade, forçando a evaporação da umidade que está na base dos produtos, possibilitando maior qualidade na cocção. Alguns fornos de lastro, não todos, apresentam dourador na parte superior que transferem calor ao alimento por irradiação.

Para alguns produtos utilizamos também o forno turbo onde a propagação do calor ocorre por convecção dos gases no interior do forno. Foi possível evidenciar que este forno leva maior tempo de aquecimento e de cocção dos produtos, gastando mais energia (gás ou elétrica).

Em ambos os tipos de fornos, pode-se aplicar vapor sobre os produtos para obter um produto mais crocante. Alguns alunos relataram que em casa utilizam uma chapa metálica para produzir o vapor. Testei e de fato é possível produzir este vapor nos fornos que não possuem esta função. Para isso, é necessário aquecer bastante

uma chapa metálica no interior do forno e jogar água gelada. A rápida troca de temperatura faz com que a água gelada evapore produzindo o vapor necessário.

Outra forma de cozimento utilizada em aula é pelo uso do fogão industrial que difere-se do caseiro pela forma das chamas e por apresentar mais de um anel de fogo no mesmo bico. Estes fogões requerem painéis com fundo duplo ou triplo para evitar que o produto grude no fundo. Além disso, há a utilização de maçarico, principalmente para o confeito de produtos de confeitaria.

Há também os processos de resfriamento, seja pela adição de gelo ou pelo descanso em refrigerador que dependendo do produto pode ser em espaço de maior ou menor intensidade de frio. Os produtos de confeitaria valem-se muito destes processos de resfriamento que podem ser combinados ou não com os processos de aquecimento, como por exemplo para a produção de uma mousse de chocolate ou de um rocambole. Para a mousse é preciso derreter o chocolate e depois de preparada a mistura, resfriar para adquirir consistência. Já o rocambole utiliza uma massa de bolo ou de pão de ló assada no forno que após receber o recheio e cobertura necessitam de resfriamento tanto para conservação como para um produto mais consistente, que não desmonte.

A utilização destes processos envolve saberes relacionados à operação dos fornos, fogões, maçaricos, refrigeradores, entre outros equipamentos, tanto relacionados ao manuseio do equipamento, como à segurança, ao controle da temperatura, às formas de transferência de calor e a medição deste calor. Aliás, devido a questões meteorológicas é muito difícil apontar quando um alimento está pronto para o consumo levando em consideração apenas o tempo em que esteve submetido ao tratamento térmico. A visão, o olfato, o paladar, a audição e até mesmo o tato tornam-se mais confiáveis medidores do que os instrumentos industriais valorizando assim os saberes construídos pela experiência de trabalho.

Modelar, Confeitar e Decorar são três operações que podem ser compreendidas em conjunto ou em separado. Modelar implica em utilizar um modelo, um molde, que pode ser um objeto, uma forma, por exemplo, ou a própria ao do trabalhador. Este é um dos processos mais complexos pois como a modelagem ocorre normalmente antes da fermentação, juntamente com a fermentação crescerão também as imperfeições existentes na massa e decorrentes do processo de modelagem. Na aula em que produzimos tranças-doces, antes de modelar a massa, fizemos tranças utilizando papel para aprender como deveríamos

torcer a massa. Essa estratégia auxiliou para quem estava realizando uma trança pela primeira vez e poderia ter sido utilizado massa de modelar ou argila.

Imagem 9 – Trança de papel



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Imagem 10 – Trança doce modelada



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Confeitar pode ser compreendido como o próprio ato de produzir doces e/ou salgados, como também a etapa de colocar enfeites através de coberturas, recheios e outros ingredientes que não estão homogêneos no componente principal. Já o processo de decorar pode ser tanto a colocação dos enfeites como a busca por uma aparência mais agradável aos sentidos. Em se tratando de produtos alimentícios, decorar implica em atrair atenção para o que popularmente se chama “comer com os olhos”. As pestanas são um exemplo disso, pois ao mesmo tempo em que possibilitam que a umidade na forma de vapor seja expulsa com maior facilidade do pão, são marcas pessoais impressas no alimento, singulares e resultantes de diferentes níveis de habilidade.

Imagem 11 – Professor demonstrando a aplicação de recheio em uma Cuca



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

Muito antes de buscar uma classificação estandardizada para estes processos busco explicitar as diversas formas possíveis de compreensão para estes termos que designam operações natas do processo de trabalho na área de panificação e de confeitaria. Enfim, moldar, confeitar e decorar podem ser ao mesmo tempo o mesmo processo ou significar coisas diferentes. Assim, ainda que a linguagem antecipe a atividade, é pela atividade ressignificada e situada na atividade de trabalho.

Ao analisar os métodos e processos de trabalho, diversas vezes questões envolvendo a bioquímica e os fenômenos físico-químicos estiveram presentes, tanto quanto naquelas questões que foram analisadas no capítulo que tomou a Rede de Gluten como um evento capaz de sintetizar a importância, as limitações e as relações entre os diversos patrimônios investidos nesta atividade de trabalho. Nesta seção, muito mais do que apresentar métodos e processos de produção que sistematizam aspectos do processo de trabalho, há uma implicação de saberes e de valores na escolha por um destes métodos, como por exemplo, o tempo, o custo de implementação de maquinário, o grau de padronização de se deseja obter.

Estas escolhas iniciam-se na própria escola e na definição do processo formativo que, se estiverem pautados pelos métodos e processos com maior grau de produtividade e de padronização, na busca pela diminuição dos desperdícios, significariam apostar no investimento em maquinaria pesada, fetichizando a tecnologia e aceitando o aprofundamento do processo industrial e capitalista de maneira irreversível, excluindo em definitivo o trabalhador do acesso aos meios de produção. De outra forma, defender que nenhuma tecnologia é necessária e que não precisaria ser utilizada, conduz a um romantismo inocente e incoerente, desconsiderando o momento histórico.

Logo, a complexidade das relações econômicas e sócio-históricas invade o espaço escolar, seja porque os alunos que possuem produção própria não têm acesso a maquinaria pesada e não poderiam suportar o custo envolvido nisso, ou seja porque encontram-se diante de uma realidade em lhes obriga a aceitar produzir com alguma capacidade de competitividade. Todavia, isso perpassa escolhas entre valores econômicos, ambientais, sociais, entre outros, implicando em saberes situados nesta atividade e em acordo com o método, com o processo e os produtos alimentícios escolhidos.

6.2 RELAÇÃO COM A MAQUINARIA E O TRABALHO MORTO

A seção anterior antecipou as relações com a maquinaria visto que estão implicadas pelas escolhas em relação aos métodos e processos. Mas, não podemos limitar estas relações a própria máquina automata. É necessário ampliar este olhar

abrangendo também as relações vinculadas a utilização de produtos pré-prontos e/ou já industrializados³⁷, incluindo a definição do fermento, de forminhas, espátulas e utensílios em geral.

Por exemplo, um fermento natural pode levar em torno de 20 dias para ficar pronto, já que é obtido a partir de outros produtos de origem vegetal, como uma bergamota, por exemplo. Este fermento natural possui características próprias em relação ao aroma, ao sabor e a acidez que provocará no pão. Contudo, a quantidade de leveduras e seu poder de ação não são controláveis e são dependentes da matriz que originou o fermento natural. A tendência é de uma produtividade menor e um custo maior do que quando se utiliza o fermento biológico industrializado. O custo aumentará de acordo com a necessidade de farinha necessária para alimentar o fermento até que se torne estável e pronto para utilização em pães. Assim, a escolha do fermento está implicada por uma escolha vinculada à maquinaria e o trabalho morto, já que a produção de fermento industrial ocorre mediante uso intensivo de maquinaria.

Análise semelhante pode ser feita em relação ao uso da nata industrial ou por produzi-la à partir da gordura do leite, tanto quanto na definição sobre utilizar coco ralado industrializado e desidratado ou a fruta fresca, os ovos de colônia ou os ovos de aviário, etc... Enfim, são escolhas antecipadas pela escola e pelo processo formativo, mas também pelos próprios alunos originando diferentes relações entre Trabalho e Educação.

O uso do bromato de potássio configura-se em um episódio de especial importância já que esta substância que teve uso permitido durante longo tempo como melhorador de farinha e atualmente é proibida. Seu uso potencializa o crescimento do pão, mas desde a década de 90 é considerado agente causador de câncer. Porém, se no Brasil está proibida a utilização e a comercialização é controlada, em alguns países próximos o bromato de potássio ainda é permitido, abrindo portas para compras no exterior e uso no país. Optar pelo uso do bromato de potássio implica em uma melhor relação de produtividade, mas no descumprimento da legislação e no prejuízo da saúde humana.

³⁷ Veja na imagem 11 a utilização do doce de leite industrializado para rechear a massa de cuca.

Nas aulas de Panificação não utilizamos pré-misturas, mas os alunos relatam que nas demais disciplinas que ocorrem em laboratório, há a utilização da pré-mistura em algumas atividades e para alguns produtos.

Aliás, muitos alunos pedem para aprender a trabalhar com pré-misturas. Entendem que é crescente sua utilização nas padarias e confeitarias e que não utilizar nas aulas seria prejudicial, caso fosse exigido nos locais de trabalho. A pré-mistura é uma alternativa para ganhos de produtividade, diminuição de tempo e de custos. Contudo, são resultantes da condensação do trabalho em um produto industrial com aplicação de tecnologia para aumento da produção por meio da padronização dos produtos. Por este motivo alguns professores não a utilizam, entendendo que o profissional que trabalha com uma formulação sem pré-mistura e domina todos os processos e materiais, não terá dificuldades se tiver que trabalhar com a pré-mistura.

Contudo, pude perceber que nos produtos em que se utilizou a pré-mistura, por exemplo em recheios e em pães de queijo, outros saberes foram construídos, vinculados ao uso do fogão, da modelagem e da combinação com outros produtos, por exemplo. Assim, é muito delicado afirmar que o uso de pré-misturas é um inibidor da construção de conhecimentos porque se a pré-mistura é em si um conhecimento condensado na forma de um produto, não podemos deixar de considerar que seu uso exigirá a convocação de outros saberes na realização do trabalho, sejam saberes da experiência de trabalho, sejam saberes sistematizados pela forma de preparo da pré-mistura.

6.3 A SEGURANÇA DO TRABALHO

As questões que envolvem riscos à saúde do aluno e à segurança no trabalho estão presentes em quase todas as atividades de laboratório. Ao longo da observação participante, não houve nenhum acidente de trabalho mas, ocorreram diversos incidentes, alguns que pude presenciar e outros que foram relatados pelos alunos.

Os riscos de acidentes estão relacionados com a manipulação de objetos cortantes e/ou aquecidos que oferecem riscos físicos, seja pela incisão, corte ou

queimadura. Além disso, há outras atividades que oferecem riscos de queimaduras, como a necessidade de operar ao mesmo tempo com óleo quente e água em processos de fritura ou na utilização de equipamentos, que podem ocasionar descargas elétricas (choque-elétrico), como por exemplo, a faca elétrica, o forno de microondas, refrigeradores e máquinas de gelo. Além disso, há a necessidade de manipulação de facas, estiletes e de equipamentos com operação por força motriz, como batedeiras, masseiras, extrusoras, cilindros, liquidificadores, *mixers*, entre outros.

Os riscos químicos estão presentes pela manipulação de substâncias de limpeza, como detergentes e o hipoclorito de sódio, este último necessário na desinfecção de alimentos. Os riscos biológicos estão presentes através da possibilidade de proliferação de microorganismos, tais como bactérias, bolores ou leveduras. E, os riscos de explosões são constantes, seja na troca de botijões de gás que ficam dentro do laboratório ou na ausência de manutenções adequadas nos fornos e fogões, visto que não há fiscalização própria para estes ambientes escolares, tal como há para as padarias, confeitarias e outros estabelecimentos de produção alimentícia. Isso implicou em constantes alertas por parte dos professores, que revelaram grande preocupação na busca por operações seguras, já que os riscos à segurança estão presentes em tempo integral no laboratório.

Dos incidentes que presenciei, há um que relato pois envolveu um aluno que, ao tirar a forma em formato de grelha com produtos quentes do forno esbarrou com a manga da dólmã numa alavanca do próprio forno e quase jogou todo, forma e produtos quentes, sobre todas as outras pessoas que estavam na volta. Ou seja, ainda que este aluno estivesse usando os equipamentos de proteção individual, dólmã e Luvas para sua proteção, se ao invés de um incidente tivéssemos tido um acidente este aluno provavelmente não sofreria ferimentos, mas poderia causar ferimentos em outros colegas. Esse fato demonstra que o laboratório de panificação e confeitaria, ainda que não seja um ambiente de produção em grande escala, como se trata de um ambiente que busca simular e aproximar-se ao máximo possível do que encontramos nas padarias e confeitarias, assume os riscos destes ambientes de trabalho.

Os alunos revelaram ter conhecimento sobre as normas e condutas de segurança no trabalho e a maioria dos incidentes que presenciei foram causados por descuidos e não por desconhecimento, o que pode significar algum grau de

confiança excessiva ou desatenção. Destaco que nos incidentes que presenciei, principalmente naqueles que ofereceram riscos físicos, o risco maior se apresentou mais para as pessoas que estavam próximas do que para aquele aluno que estava realizando a operação, conforme o incidente descrito.

Assim, a questão segurança do trabalho envolve saberes relacionados aos riscos da manipulação dos objetos e valores quanto a própria integridade física, mas dos colegas também. Em outras palavras, retirar uma forma quente do forno exige a utilização de luvas térmicas para proteção do próprio operador e o cuidado com as outras pessoas que estejam próximas.

6.4 AS BOAS PRÁTICAS

As Boas Práticas (BPs) constituem um conjunto de normas presentes na legislação que tem por objetivo orientar todos processos que envolvem a manipulação de alimentos, incluindo acondicionamento, armazenagem, validade, uso de uniforme, higienização das mãos, uso de adereços entre outras questões comuns pertinentes à produção alimentícia em geral. Além de constituir uma disciplina específica, as Boas Práticas (BPs) tem por objetivo orientar as atividades realizadas no laboratório.

A principal norma que regulamenta as BPs é a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) Nº 216/04³⁸ da Vigilância Sanitária. Esta RDC determina que todos os profissionais que trabalham com produção alimentícia possuam curso de BPs. Segundo esta RDC, observar as BPs é uma questão de saúde pública já que há um conjunto de doenças transmitidas por alimentos (DTA), vinculadas a presença de micro-organismos, principalmente bactérias, mas também por parasitas como a ameba e os vermes e/ou toxinas presentes em alimentos impróprios para o consumo. Segundo esta RDC, compete a Vigilância Sanitária atuar como órgão fiscalizador, podendo aplicar penas que vão de multas ao fechamento do estabelecimento que não as observe.

³⁸ RDC 216 de 15 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/divulga/public/alimentos/cartilha_gicra_final.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2012.

A multiplicação microbiana ocorre em condições favoráveis de temperatura e de umidade e na presença de nutrientes. No que diz respeito à temperatura, a faixa de perigo varia em torno de 5°C e 60°C. Assim, a RDC apresenta normas quanto ao acondicionamento, à refrigeração, ao cozimento, ao degelo, à apresentação dos alimentos em linhas de servir e balcões, ao transporte entre outras formas de manipular os alimentos, incluindo a lavagem e manutenção dos equipamentos e utensílios. A mesma resolução, exclui a utilização de madeira em utensílios e superfícies pois não obedece aos requisitos previstos pela legislação para superfícies que entram em contato com os alimentos, a saber: devem ser lisas, impermeáveis, laváveis e estar isentas de rugosidades, frestas e outras imperfeições que possam comprometer a higienização dos mesmos e serem fontes de contaminação dos alimentos.

Há normas também quanto à separação dos produtos de limpeza, de manutenção e alimentícios. A utilização da água recebe atenção especial, havendo um Procedimento Operacional Padrão (POP) específico para a higienização das caixas de água. O tratamento do lixo e dos resíduos também recebe atenção especial quanto à separação entre reciclável e orgânico, as roupas e luvas que devem ser utilizadas e até mesmo sobre a localização das lixeiras em uma cozinha e/ou laboratório para que não contamine os alimentos. A RDC apresenta críticas ao uso de luvas, entendendo que mãos limpas e desinfetadas são mais apropriadas para o manuseio de alimentos. Assim, há cuidados que devem ser tomados na higienização das mãos e as áreas que são comumente esquecidas.

Quanto aos ingredientes, há orientações sobre os cuidados que devem ser tomados com relação à origem, à validade, ao tempo de exposição ao ambiente e ao acondicionamento em local fresco e arejado, livre de umidade. Há também recomendações de separação dentro das classes alimentícias e quanto ao contato que deve ser evitado entre produtos que ainda serão preparados, alimentos em preparo e prontos. A norma orienta também a etiquetar todos os alimentos abertos, informando data e prazo de validade. O preparo de alimentos com frutas, legumes e hortaliças, que serão consumidos crus também envolve etapa de higienização.

A Limpeza do Laboratório

Limpar os equipamentos utilizados, lavar a louça e higienizar a bancada no final da aula é parte do processo de trabalho e uma norma de bom convívio entre os

colegas, pois todos devem ajudar na limpeza de todos os equipamentos, utensílios, bancada, entre outros. Enfim, que o zelo é algo compartilhado já que não existem pessoas especificamente destacadas para isso. A norma é simples, cada um limpa aquilo que sujou e todos devem auxiliar na limpeza do que for de uso coletivo. A única parte que conta com pessoal especializado é a retirada das lixeiras e a limpeza do chão. No restante, é entendido como o cuidado pelo seu espaço de trabalho e de aprendizagem, próprio da manutenção do seu posto de trabalho, ou de postos de trabalho de uso compartilhado.

Ainda assim, alguns alunos, principalmente os de menor idade, reclamaram de ter que lavar a louça, pois como afirmaram “não precisam fazer isso nem em casa, imagina na escola...” A limpeza nunca sobrecarregou a ninguém e sempre contou com a ajuda de todos. Não recorro de algum conflito porque alguém tenha deixado de ajudar. E, a mim marcou o dia em que tive que limpar a masseira. Atividade bastante complicada porque o equipamento é fixo e possui um pistão em formato de parafuso que dificulta a limpeza.

Higiene e Cuidados Pessoais

A higiene corporal é fundamental para o cumprimento das BPs, desde a higienização das mãos antes de iniciar o trabalho. Isso implica em lavar com sabão todas as partes das mãos, garantindo inclusive a limpeza das unhas, pulso e antebraço. Após a limpeza, utiliza-se álcool gel para desinfecção e eliminação de micro-organismos. Esse procedimento não ocorre somente no início das atividades, sendo necessário sua repetição toda a vez que mudar de procedimento, de material ou precisar manipular alguma substância suja. Em cada aula de laboratório as mãos eram lavadas uma dezena de vezes.

Normalmente o ambiente de trabalho é muito quente e a roupa cobre todo o corpo, logo o suor é natural sendo necessário cuidado para não contaminar os alimentos e exigindo banho após as atividades do laboratório. Essa situação pode ser agravada pelo uso mais intenso de frituras ou do fogão.

As BPs não permitem a utilização de anéis, brincos, pulseiras ou qualquer outro tipo de adorno. É também proibida a utilização de esmalte nas unhas e de maquiagem no rosto. A barba deve ser tirada e o cabelo deve ser amarrado e totalmente coberto com uma touca. Neste sentido, o cumprimento das BPs

padroniza visualmente todas as pessoas envolvidas na produção alimentícia e como todos estão com o mesmo uniforme, torna-se difícil distinguir quem é cada um.

Levando-se em consideração que quase todos os dias tem aula no laboratório, é praticamente impossível ir para o Câmpus com maquiagem e esmalte das unhas. Já os objetos como anéis, brincos e pulseiras precisam ser retirados na preparação da aula. Contudo, é possível perceber pequenas transgressões em algumas aulas, principalmente as alunas mais jovens transgrediam essas normas de maneira sutil, com um lápis no olho, um leve batom ou um brinco pequeno, o que muitas vezes levava a serem repreendidas seja por professores ou outros colegas.

Houve dois momentos em que fui para a aula com a barba rala. Em ambos fui alertado por colegas que estavam preocupados comigo. Não era uma barba muito evidente. Nada exagerado, mas marcava o rosto e como estava com uma irritação no pescoço, optei por não passar a lâmina. Senti-me mal diante da situação e das justas cobranças dos colegas.

Comportamentos e Dramáticas

Logo nas primeiras aulas, causou-nos grande surpresa a existência de tantas regras para as atividades de laboratório, como por exemplo ter que colocar a touca antes da dólmã. Esse procedimento tem por objetivo evitar que ao ajeitar a touca fios caiam sobre a roupa de trabalho e venham a contaminar algum alimento. A surpresa maior ficou por conta daqueles alunos que possuíam produção caseira e o comentário mais comum foi “nunca tive problemas com isso”. Enfim, logo no início, as BPs se apresentam como afronta para quem já tem experiência na área e nunca foi informado sobre estas normas.

Aquilo que era surpresa no início do curso, tornou-se consenso entre os alunos. Isso porque na entrevista coletiva, todos os alunos afirmaram que o trabalho do Técnico em Panificação e Confeitaria envolve observar e respeitar as BPs em todas as suas atividades de trabalho desde a higiene corporal, a utilização da vestimenta, os usos de utensílios e de equipamentos e a preparação da bancada de trabalho. Ou seja, desde a preparação até a finalização e a limpeza de todo o material utilizado na produção de alimentos. Isso revela uma mudança de opinião, de postura e de entendimento sobre esta norma. Isto implica em escolhas, em usos de si, em julgamentos embasados em saberes e valores que permeiam aspectos éticos do trabalho.

Há perigos para a Educação Profissional nas questões que envolvem o ensino sobre BPs, primeiramente porque estas regras não podem ser tratadas como absolutas, descontextualizadas dos contextos nos quais serão convocadas. O outro perigo é avaliar que a apreensão destes conhecimentos pelo aluno e conseqüentemente o trabalhador são exclusivamente comportamentais ou atitudinais, desconsiderando o sujeito que age, o *corpo si*, e exigindo adaptação aos comportamentos julgados como corretos. No meu entender, estes julgamentos devem ser analisados como dramáticas que implicam em decisões sobre o cumprimento de normas estandardizadas em situações complexas de trabalho que estão sendo antecipadas pelas aulas de laboratório. E, como cada situação de trabalho é dotada de um contexto próprio singular, o cumprimento das BPs exigirá renormalizações que não podem ser antecipadas. Assim, as questões que envolvem as BPs, muito mais do que questões sobre higiene, aparência, vaidade, cuidados com a limpeza do corpo e a impossibilidade de utilizar adereços, implica em um desconforto e em escolhas que estarão presentes e exigirão renovação ao longo de toda a vida profissional. A escolha por trabalhar com a produção alimentícia, neste caso em especial com panificação e confeitaria, deve ser motivo de reflexão desde o período de formação e renovado permanentemente, pois como vimos implica em questões de saúde pública.

6.5 TRABALHO MANUAL E TRABALHO INTELECTUAL

A Observação Participante evidenciou pelas atividades de laboratório o quão desgastante é o trabalho do técnico em panificação e confeitaria, principalmente porque quase todo o tempo se permanece em pé, pois trabalhar sentado dificulta os movimentos e compromete o desempenho.

No início da observação participante não haviam banquetas, o que gerava um grande descontentamento. Tanto que no dia em que as banquetas chegaram, no dia 14 de outubro, houve grande comemoração. Pois até este momento passávamos toda a tarde em pé. Ainda que, atualmente, o laboratório conte com banquetas para descanso das pernas, raros são os momentos entre as diversas etapas de produção que se pode utilizá-las, ainda que sejam momentos necessários à preservação do

corpo. As banquetas servem também para a realização de algumas atividades como, por exemplo, análises de materiais e de formulações, mas que constituem uma parte pequena do tempo de trabalho no laboratório

As condições ambientais são desfavoráveis, sendo necessário considerar a combinação de uma roupa quente, uma touca desconfortável e um laboratório quente. Lembro que a dólmã, considerada parte do equipamento de proteção individual, cobre quase todo o corpo e os braços do aluno. Quanto as questões normativas, seria possível substituí-la por um avental, mas reduziria muito pouco o calor, isso sem falar nas questões simbólicas já evidenciadas sobre esta roupa de trabalho. A utilização da touca, exigência das BPs para evitar a queda de cabelos, é descartável e possui um elástico bastante apertado no perímetro externo. Dependendo da quantidade de horas com que se permanece com essa touca, ela pode causar dores de cabeça e/ou marcar a pele e até mesmo machucar. Além disso, o laboratório é muito quente, tanto no verão quanto no inverno, pois com fornos e fogões acessos praticamente em tempo integral o ambiente se torna muito desgastante.

Esta situação dificilmente será amenizada, já que a utilização de ar condicionado diminuiria a umidade do ar no ambiente, ressecando as massas, e o ventilador não é permitido pelas BPs porque levantaria poeira, sujeira e microorganismos. Ou seja, as questões ambientais são muito difíceis de serem solucionadas, e oferecem riscos físicos, biológicos e químicos, principalmente de queimaduras, de mal-estar, de choques de temperatura, entre outros. Em resumo, trata-se de uma atividade que exige muita habilidade, movimentos corporais precisos em um ambiente desfavorável e com um monte de roupas que atrapalham. Portanto, a valorização do trabalho manual implicado nas atividade do técnico em panificação e confeitaria está vinculada a todo este contexto negativo e desgastante. A pergunta que se faz é, quando o técnico passa pela porta do laboratório, sua cabeça fica do lado de fora e entra somente o restante do corpo?

Não, tanto que ao longo de toda a formação do técnico em panificação e confeitaria e que pude presenciar, a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual está presente, seja nas diversas disciplinas, nos métodos e processos de trabalho, nas relações com a maquinaria, nas questões sobre segurança do trabalho e no cumprimento das boas práticas.

Rose (2007) nos oferece pistas para entender este movimento em que não se separam o manual e o intelectual a partir da análise sobre os processos de pensamento envolvidos no trabalho com garçonetes, encanadores, cabeleireiros, eletricitas e operários, considerando que a habilidade não pode ser entendida como adestração do corpo e que conhecimento não é um estoque armazenado na cabeça. Assim, toda atividade vivenciada no laboratório é uma experimentação corporal e mental que proporciona espaço para que hipóteses sobre a atividade de trabalho sejam empiricamente testadas e possibilitem a recriação da própria atividade.

Acredito que afirmar a não dissociação entre trabalho manual e intelectual nesta atividade, remete à valorização dos saberes destes técnicos, bem como na apreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos. Além disso, implica na necessária e coerente articulação entre teoria e prática que está além da noção de teoria entendida como discurso (Barato, 2011) e reduzida a explicação dos fenômenos físico-bioquímicos.

Amassar a farinha requer uso da força nas mãos e nos braços para misturar os ingredientes, para sovar, que contrastam com a destreza e a delicadeza necessária aos processos de modelar e de confeitaria, exigindo habilidades manuais diferentes das mesmas mãos. Logo no início, tínhamos medo de errar no preparo das formulações, mas foi com o tempo, tendo os produtos e seus ingredientes como mediadores que o temor inicial transformou-se em experiências, implicando no desenvolvimento de técnicas que não podem ser reduzidas a repetição de movimentos, nem a explicações discursivas da ação, mas que se tornaram reflexão na ação, conhecimento vivo e saberes investidos. Foi no ambiente do laboratório realizando diversas produções de diversos produtos que conseguimos desenvolver habilidades e, de fato, apreender os conhecimentos científicos e tecnológicos, ressignificando e reconstruindo saberes e relações entre trabalho e educação.

7 CACETINHOS, TORTAS, FOLHADOS E BRIOCHES: OS PRODUTOS DE PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA PARA ALÉM DA MERCADORIA.

“Vejo um samba ser vendido; E o sambista esquecido; O seu verdadeiro autor; Eu estou necessitado; Mas meu samba encabulado; Eu não vendo não senhor...”³⁹

Os versos de Paulinho da Viola e de Elton Medeiros revelam o desaparecimento do sujeito em meio ao processo capitalista de produção, que prioriza a transformação do trabalho em produto e este em mercadoria. A mercadoria é o objeto pelo qual se estabelecem as relações comerciais de consumo e de obtenção de mais-valia. Assim, neste sistema é natural sua valorização desconsiderando quem a produziu, já que este é um custo. Além disso, pela natureza da própria mercadoria, torna o produto deslocado da história e do contexto das relações sociais que o produziram, desqualificando o conjunto de significados imbricados neste produto, sejam culturais, religiosos, artísticos, estéticos ou de linguagem, dentre outros. Neste capítulo, buscarei apresentar algumas possibilidades de resgate deste conjunto de múltiplas significações que compõe os produtos de panificação e confeitaria, seus aspectos históricos, culturais, religiosos, artísticos e estéticos, ou seja, para além da mercadoria que se transformam. Ao jogar luzes sobre o valor de uso destes produtos, tenho a pretensão de evidenciar o quanto estes produtos de panificação e de confeitaria estão impregnados do trabalhador (coletivo e individual) que os produziu, tanto quanto são, ao mesmo tempo, mediadores das relações entre Trabalho e Educação.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

Com o título Cacatinhos, Tortas, Folhados e Brioques: Os Produtos de Panificação e Confeitaria para Além da Mercadoria pretendo apontar as diversas

³⁹ VIOLA, Paulinho da; MEDEIROS, Elton. 14 anos. 1968. Disponível em: <<http://www.paulinhodaviola.com.br/portugues/discografia/disco.asp?cod=6&tipo=2>>. Acesso em: 12 out. 2012.

dimensões presentes nos produtos de panificação e confeitaria que não estão apenas vinculados ao seu valor de troca, como produtos resultantes do trabalho que viram mercadorias. Em parte podemos afirmar que se trata do valor de uso. Ainda assim, estaríamos circunscritos à esfera econômica e o objetivo deste capítulo é refletir sobre as múltiplas dimensões destes produtos, o que inclui aspectos Históricos, Culturais, Religiosos, Sociais e relacionados à Arte e a Estética. Podemos estabelecer vínculos semelhantes com o trabalho do pesquisador e com os produtos resultantes desta pesquisa. Será que todo o conhecimento produzido contido no “produto” desta dissertação, que possibilitará um maior valor de troca do trabalho do pesquisador ao obter o Título de Mestre. Um título que não pode ser reduzido a esta dimensão e por isso, considero que é necessário um olhar para além do trabalho transformado em mercadoria, considerando-se assim, como um produto histórico e cultural. Os aspectos da arte e da estética presentes neste trabalho, sentidos atribuídos a ele, os diferentes usos que pode ter para, por exemplo, instigação para se repensar concepções e práticas de educação profissional extrapolam a dimensão mercantil. Pode-se pensar, então, que nem toda a estética que reveste e constrói um produto tem, necessariamente, um sentido de “melhorar o invólucro do produto para valorizá-lo no mercado” Outros valores sem dimensão permeiam o processo e o produto do trabalho.

7.1 AS HISTÓRIAS DA PANIFICAÇÃO

Os aspectos históricos foram objeto de interesse da turma que observei e com quem compartilhei processos de aprendizagem, desde as primeiras aulas. Realizamos um trabalho de pesquisa sobre a história do pão e dos processos de fermentação em que todos se envolveram na busca por conhecer como outros povos faziam pães e como isto se relacionava com sua cultura e a produção alimentícia em geral. Isso possibilitou que identificássemos que, em cada cultura, os processos produtivos e os produtos assumissem significados diferentes.

Identificamos a existência de livros que tratam da história da Panificação, apontando que, desde o antigo Egito, os métodos de fermentação de trigo e de outras sementes eram empregados na produção de alimentos, inclusive do pão. Já

na internet, há farto material sobre este tema e multiplicam-se as histórias e curiosidades associadas aos pães e confeitos, ainda que poucos destes materiais apresentem referenciais. Mais do que histórias sobre coisas ou fatos, a história da panificação e da confeitaria está vinculada a momentos históricos, onde os diferentes povos desenvolveram técnicas próprias para a produção de pães e de confeitos de acordo com aspectos culturais, geográficos, religiosos, da linguagem, econômicos, das relações de trabalho, de produção e de consumo. Pode-se citar, por exemplo, a utilização da farinha branca e integral, os produtos orgânicos, desenvolvimento de novos produtos, entre outros.

7.2 RELAÇÕES ENTRE PÃES, CONFEITOS, LINGUAGEM E CULTURA

Cacetinhos, Tortas, Folhados e Brioques, tanto quanto qualquer outro produto de panificação e/ou confeitaria, são palavras que além de identificar um produto possuem significado que antecipa o próprio objeto. Há uma imagem concebida e estandardizada pela linguagem do que seja cada produto. Assim, quando alguém pede em uma confeitaria por um quindim já está convencido que será servido um produto feito a base de gemas de ovos e coco. Qualquer outro produto de panificação e confeitaria poderia servir de exemplo.

Vejamos a situação hipotética a seguir:

Sr. A – O que seria para a senhora?

Sra. B - Por favor, me vê cinco cacetinhos.

Sr. A – Cinco o que? (ar de espanto!)

Sra. B - Cinco cacetinhos, senhor.

Sr. A – “Cara de espanto, olhares de estranheza!”

Esta situação reflete um diálogo que é muito comum sempre que um gaúcho vai até uma padaria em outro estado brasileiro na intenção de comprar pão francês. Isso porque o gaúcho chama o pão francês de cacetinho, utilizando um diminutivo da palavra cacete ou cacetete que é o objeto utilizado pelo policial militar e que se assemelha a uma baguete. Logo, sendo o pão francês uma versão diminuta da baguete, recebeu o nome de cacetinho. Porém, não nos esqueçamos que esta mesma palavra pode significar o falo masculino. Assim, na situação hipotética (mas

representativa de tantas outras situações reais) o Sr. A pode ter ficado espantado e com olhares de estranheza e de desconfiança em relação ao pedido da Sra. A por diversos motivos, mas que estão vinculados ao sentido atribuído a palavra cacetinho.

A confusão gerada está mais vinculada com o significado da palavra do que com o produto em si. Esta ilustração está vinculada com o capítulo devido à antecipação que a linguagem traz em relação ao objeto, vinculada com o significado singular assumido pelo objeto nas diferentes relações sociais.

O produto é a materialização de um conjunto de significados que compreendem sua origem, sabor, forma de produzir, entre outros. Uma torta Marta Rocha, por exemplo, é uma construção social consolidada. Ao citá-la, provavelmente o leitor imaginou uma fatia desta torta e como não lembrar da história desta linda baiana, Miss Brasil e das duas polegadas que a separaram do título de Miss Universo? Assim, ninguém esperaria receber uma massa doce ao pedir um pão francês ou um cacetinho que é feito à base de farinha, água, sal, gordura e fermento. Logo, é parte do processo de formação profissional apropriar-se dos termos utilizados nesta área, sejam produtos, matérias primas, processos ou equipamentos. Inclusive destaco a quantidade de termos estrangeiros e que aportuguesados ou não compõem o repertório linguístico desta profissão. São exemplos disso, os folhados citados *croissant* e *vols-au-vent*.

Cabe aqui uma reflexão sobre a incorporação destes produtos e termos estrangeiros e que são representações sociais fundadas em outras culturas, sob outras relações sociais. Sua importação irresponsável e valorização desmedida pode configurar um assalto à cultura local e um soterramento da história de um povo. Não estou aqui na posição de Policarpo Quaresma⁴⁰ defendendo um nacionalismo ou um brasilianismo, mas alertando que junto com o produto estrangeiro, importa-se a cultura com que foi produzido. Por outro lado, pode ser uma oportunidade de se conhecer outras culturas e junto com elas aprender, ressignificando a própria cultura local que pode ser enriquecida. Neste sentido, valorizo eventos como a semana de arte e cultura que ocorreu no mês de outubro de 2011. Neste evento, houveram diversas oficinas sobre a panificação e a confeitaria

⁴⁰ Policarpo Quaresma é o personagem principal do livro “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto, 1911. A obra tem como tema central a questão do nacionalismo e do abismo entre as pessoas idealistas do bem comum e aquelas que se preocupam apenas com seus interesses e com sua vida individual.

em outros países. A Figura 12 apresenta o Pan de Muertos, de origem mexicana, presente em velórios, que produzido em uma oficina deste evento.

Imagem 12 – Pan de Muertos produzido em uma oficina na semana de Arte e Cultura.



Fonte: Acervo de SSM das aulas de Introdução à Panificação, 2011.

7.3 FARINHAS BRANCA E INTEGRAL NO CENTRO DAS DISPUTAS PELOS ALIMENTOS

O problema da fome na história da humanidade é um exemplo da vinculação entre Alimentos e Classes Sociais e colocam esta disputa no seio da sociedade com implicações nos processos de produção da existência humana. Isso porque, a atualidade tem vivido um de seus piores capítulos na relação entre a produção e o consumo de alimentos, ainda que a produção agrícola de hoje seja a maior de toda a história da humanidade agravando as condições de penúria e de desumanização de grande parte da população. E, embora alguns estudos apontem a questão climática e ambiental, o problema do abastecimento alimentar mundial está na distribuição, ocasionado pelo abismo social existente desde o período medieval e

que a economia moderna ampliou. Logo, não se trata de falta de alimentos disponíveis, mas das condições de acesso desiguais a esses alimentos Rezende apud Carneiro (2003).

O pão feito à base de farinha integral inicialmente era destinado ao consumo dos pobres, pois as classes de maior poder aquisitivo preferiam comer o pão branco. Segundo Neto (2008), a farinha branca era sinônimo de pureza, logo o preto simbolizava a impureza do produto. Isso impactava nos preços, inclusive porque a farinha branca é mais difícil de obter nos processos de moagem. Porém, na atualidade há uma inversão neste sentido, visto que os pães produzidos a partir de farinhas integrais (escuras) são mais caros e seu consumo está destinado às classes altas.

Rezende apud Carneiro (2003) reconhece a grande atenção que na atualidade é conferida aos aspectos nutricionais da alimentação, sendo abordados principalmente a partir da biomedicina e que revelam as disputas de classes sociais, já que alguns podem escolher o que comer e outros comem o que sobra, quando sobra.

Essa inversão no consumo de farinhas é decorrente de recentes descobertas acerca das propriedades da farinha integral e do seu valor nutritivo, menos calórico e dotado de mais fibras que são auxiliares aos processos digestivos e intestinais. Inclusive, as gôndolas dos supermercados tem apresentado uma invasão de novos produtos à base de farinhas integrais e com o acréscimo de outras sementes e fibras, apontando para a transformação de hábitos culturais de consumo. E, se incluirmos aqui aquilo que tem sido chamado de nova classe média⁴¹, incluindo as possibilidades de ampliação do uso de matérias primas de origem vegetal, encontraremos outros hábitos que podem indicar oportunidades formativas nesta área.

⁴¹ Não pretendo discutir aqui o que é esta nova classe média. Apenas reporto o que diariamente é vinculado nos meios de comunicação de massa. Do ponto de vista teórico, acredito que ainda é preciso uma reflexão mais profunda sobre a afirmação de que há uma nova classe média.

7.4 A HISTÓRIA OFICIAL DA DOÇARIA BRASILEIRA

A análise do material empírico produzido na Observação Participante levantou questões que apontavam para as origens da panificação e da confeitaria brasileira, mas que o campo de pesquisa não conseguiu responder completamente. Assim, na tentativa de encontrar respostas para estas questões, fui pesquisar nas bibliotecas da Universidade Federal de Pelotas, cidade gaúcha reconhecida nacionalmente como Capital do Doce. Minha intuição estava correta e lá encontrei farto material sobre a produção de doces tradicionais (finos) e de frutas cristalizadas que abriram portas para a compreender as origens da doçaria brasileira.

Destaco o Inventário Nacional de Referencias Culturais (INRC) - Produção de doces tradicionais pelotenses, coordenado pela Professora Flávia Rieth que seguiu metodologia do Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Rieth, 2008). A partir deste trabalho, cuja problemática transita pela tradição doceira na Cidade de Pelotas, reconhecida como “capital do doce”, possibilitou que tais produtos passassem a constituir o Patrimônio Cultural e Imaterial brasileiro.

O relatório final do INRC evidencia como esta cidade, historicamente vinculada ao charque, encontrou no açúcar e na produção doceira, uma forma de atração de renda, de geração de empregos e uma identidade. Segundo apresenta, os navios levavam charque para o nordeste e de lá traziam açúcar que passou a ser empregado na produção doceira nos períodos de entressafra do charque, que contava com mão-de-obra escrava.

O relatório aponta também para a forma como o processo se constituiu na Pelotas antiga, geograficamente demarcada no século XVIII e XIX, e resultando nesta tradição doceira, assim como os vínculos com as heranças culturais. Primeiramente com os portugueses e os seus doces finos (tradicionais) feitos à base de ovos e que contaram com a parceria entre as mucamas e as sinhás na cozinha dos sobrados.

O Inventário demonstra o papel do doce nas festas e banquetes dos palacetes pelotenses onde, segundo os autores deste relatório, a função social do doce nesta sociedade era atenuar a brutalidade que marcava a indústria do charque com trabalho escravo. Quanto os doces cristalizados, a pesquisa do INRC indicou

que foi depois da abolição da escravatura, com a migração de outros povos de outras culturas europeias, lá desembarcaram franceses, espanhóis, austríacos, italianos e alemães que passaram a produzir os doces de frutas cristalizadas.

O INRC preocupou-se em detalhar como cada doceiro da cidade de Pelotas estabeleceu relações com a doçaria, quais os produtos que faz, como, quando, onde e com quem aprendeu este trabalho e se outras pessoas estão sendo ou foram ensinadas. Além disso, levantou dados biográficos e dos processos produtivos, como conservação, preparo e comercialização dos doces, incluindo um levantamento sobre as matérias-primas e os equipamentos utilizados, a função e o significado que este trabalho ocupa em suas vidas. Enfim, um apresentando material riquíssimo que poderia ser utilizado como fonte de consulta e de referência pelas escolas, bem como para outras pesquisas.

O relatório final do INRC também apresenta uma pesquisa bibliográfica que foi realizada por Mario Osório Magalhães e que indica como principal referência o livro “Assucar” de Gilberto Freyre. Neste livro, é destacada a sociologia do doce como uma arte brasileira condicionante para a compreensão do homem do nordeste. Além disso, destaca que foi no contexto da escravidão que se apurou com requinte, no interior das casas-grandes e dos sobrados, a constituição de uma arte doceira que envolvia as sinhás ricas e suas mucamas (africanas escravizadas) na produção de doces e quitutes.

Freyre descreve que do trabalho nas casas-grandes, dois ou três escravos eram destacados para o trabalho na cozinha, normalmente mulheres ou homens incapazes de realizar o trabalho bruto, negros amarecados, que usavam adereços femininos. Estes escravos tornaram-se hábeis sem rivais no preparo de doces e quitutes, tornando-se os grandes mestres da cozinha colonial, conforme Freyre destaca “o escravo africano dominou a cozinha colonial, enriquecendo-a de uma variedade de sabores novos” (Freyre, P. 1997, p. 179).

Se é certo que no Rio de Janeiro fidalgos reinóis mantiveram por muito tempo cozinheiros vindos de Lisboa, nas cozinhas tipicamente brasileiras – as dos engenhos e fazendas, as das grandes famílias patriarcais ligadas à terra – quem desde o século XVI preparou os guisados e os doces foi o escravo ou a escrava africana. (FREYRE, 1997, p. 180)

Segundo Freyre (1979, p.181) os quitutes eram feitos em casa e vendidos na rua em cabeça de negras, mas em proveito das senhoras.

O legitimo doce ou quitute de tabuleiro foi o das negras forras. O das negras doceiras. Doce feito ou preparado por elas. Por elas próprias enfeitados com flor de papel azul ou encarnado. E recortado em forma de corações, de cavalinhos, de passarinhos, de peixes, de galinhas...

Esta obra de Gilberto Freyre evidencia as “iguarias” produzidas no interior dos conventos portugueses e brasileiros, indicando que as freiras teriam aprendido a arte doceira com os mouros que já exploravam o uso do açúcar e do mel, bem como e a estreita relação da região de Pelotas, chamado de “trecho do sul que é quase um pedaço do nordeste” (Freyre, 1997, p. 57), com o nordeste brasileiro.

Enfim, o livro descreve as principais influencias na culinária brasileira em geral e nordestina em particular, colocando o açúcar no centro da sociedade colonial e atual. Assim, descreve a origem de bolos, tortas, doces de tabuleiros e sorvetes, dentre outros produtos destacando as influências lusitanas, africanas e indígenas. Uma obra riquíssima se analisarmos o levantamento de receitas antigas de um Brasil Colonial, um inventário de usos e “lambuzos”.

Freyre assume que toda a produção doceira esteve subordinada à cultura europeia e lusitana e não se mostra preocupado em apresentar e problematizar as relações sociais em que foram produzidas esta cultura da doçaria no Brasil. O livro possui um caráter descritivo quase que afirmando uma suposta convivência pacífica entre portugueses e escravizados. Logo, não expõe os reais dramas e traumas pelos quais passaram os povos africanos escravizados e indígenas dizimados. Há um enfoque de colaboração na produção deste rico patrimônio, como se tivesse sido produzido sem disputas de classes, de povos, sem as imposições da aristocracia lusitana-brasileira, que subjugaram indígenas e africanos, tanto do ponto de vista econômico, como físico, moral e bélico. A perspectiva apresentada em “Assucar” atribui papel central ao colonizador, deixando os demais atores deste processo como contribuintes. Logo, a doçaria brasileira seria originária da portuguesa, mas recebeu influências/contibiuições negras e indígenas.

Maria Eunice Maciel apresenta trabalho em 2004 intitulado “Uma cozinha à brasileira” para a Edição temática sobre Alimentação da Revista Estudos Históricos da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Neste trabalho aborda questões relativas à construção da chamada “cozinha brasileira” como uma expressão de identidade cultural. Apresenta uma interpretação crítica sobre como na alimentação, a diversidade étnica é utilizada no processo de construção de uma dada identidade, no caso da identidade nacional. Além disso, verifica a articulação de elementos do cotidiano na criação de pratos emblemáticos que expressariam essa identidade. Dentre os pratos citados, encontram-se o vatapá e a combinação arroz, farinha, feijoada, sendo que a feijoada é explorada no seu sentido histórico, origens, combinações, influências e mitos.

Neste trabalho, Maciel não faz nenhuma citação à Freyre, nem mesmo ao livro “Assucar”. Contudo, adota posicionamento contrários ao afirmar que a cozinha de um povo é criada em um processo histórico que articula um conjunto de elementos referenciados na tradição, no sentido de criar algo único – particular, singular e reconhecível. Afirma que uma cozinha representa uma forma culturalmente estabelecida, codificada e reconhecida de alimentar-se. Assim, uma cozinha é parte de um sistema alimentar que inclui a culinária, que refere-se às maneiras de fazer o alimento. Mais do que a técnicas, essas maneiras de fazer estão relacionadas aos significados atribuídos aos alimentos Maciel (2004).

Assim, a maneira de transformar a substância alimentar, de fazer a comida, a culinária própria a uma dada cozinha, implica um determinado estilo de vida, produzindo uma mudança que não é só de estado, mas de sentido. Portanto, complementa Maciel (2004, p. 27) “uma cozinha não pode ser reduzida a um inventário, a um repertório de ingredientes, nem convertida em fórmulas ou combinações de elementos cristalizados no tempo e no espaço.” Ou nas palavras de (Schwartz, 2000, p. 38) “a variabilidade de todas as situações de trabalho faz com que os problemas não sejam resolvidos, mas constituídos.”

O Brasil foi formado a partir de grandes deslocamentos populacionais, sendo que ao se deslocarem, as populações carregam consigo sua cultura, inclusive um conjunto de práticas alimentares composto por diversos elementos, dentre técnicas, ingredientes, valores, preferências, prescrições e proibições.

Não obstante, descrever a criação de uma cozinha como sendo um somatório de elementos diversos, tal qual verificamos no trabalho de Freyre (1997) a partir da

noção de que a "cozinha brasileira" é fruto de "influências" de grupos sociais ("raças" e/ou "etnias") que "contribuíram" harmonicamente revela uma desconsideração com os aspectos históricos presentes na própria sociedade e que envolveu desigualdades, conflitos, discriminações e hierarquizações.

Não há a menor dúvida de que diferentes povos foram importantes para formar o que hoje é o Brasil. Mas esta afirmação é um ponto de partida, e não de chegada. Pensar no Brasil é pensar em diversidade, ou melhor, em diversidades de várias ordens, tais como a religiosa, a étnica ou as regionais, só para citar algumas (MACIEL, 2004, p. 31)

Cascudo (1967) que chega a afirmar que todo o trabalho do homem é para a sua boca e que a constituição das mais diversas sociedades e culturas estão imbricadas com a forma com que se relacionam com suas comidas. Nesta obra, onde Cascudo (1967) apresenta o cardápio indígena, a dieta africana e a ementa portuguesa, demonstra preocupação em não tratá-las como "contribuições" à culinária brasileira, mas na forma como cada prato se transformou ao longo do tempo vinculado aos significados que representam na cultura dos povos que os produzem, seja nos dias normais ou nos dias festivos, religiosos, de recordações dos mortos.

Logo, a questão está posta na utilização desta diversidade, que no Brasil recebeu status de "influências" de diferentes grupos sociais que "contribuíram" harmonicamente para a sua formação da "cozinha brasileira". Mas, converter a participação dos povos fundadores e fundantes da nacionalidade em "influências", "contribuições", ou em "vestígios", é uma ação redutora que ignora o processo histórico em que se deu essa participação, processo que envolveu desigualdades, conflitos, discriminações e hierarquizações. Isto torna absoluta a diversidade (Branco, Negro, índio) e desconsidera a distância significativa entre a presença empírica dos elementos e seu uso como recursos ideológicos na construção da identidade social, como foi o caso brasileiro. (MACIEL, 2004). Vejamos a situação do negro que, não trouxe uma bagagem material. Afinal, como poderia fazê-lo, dadas as condições dos navios que transportavam os escravos?

Mas, se não é possível pensar em uma bagagem no sentido restrito, é possível pensar em uma bagagem cultural que contenha maneiras de viver e, conseqüentemente, de se alimentar, com suas

prescrições, proibições, técnicas e, sobretudo, significados atribuídos ao que se come. Num processo de construção identitária, em que é necessário elaborar uma diferenciação, essa "bagagem" é acionada no sentido de estabelecer uma distinção,⁵ o que ocorreu e ocorre no âmbito da cozinha (MACIEL, 2004, p. 29).

Já no caso das "influências" indígenas, Maciel (2004) afirma que o índio é visto de maneira idealizada e abstrata, pertencente a um passado que nunca existiu, que generaliza e transformam todos os povos indígenas em um "índio genérico". Este tratamento desconsidera as diferenças materiais e culturais entre os diversos povos indígenas que habitavam (e ainda resistem) neste continente antes da chegada do colonizador. Um índio tão ligado a natureza que atemporal tem suas "contribuições" restritas ao uso do que a natureza "fornece". Por exemplo, a cozinhas regional do Norte e seu vínculo com a Amazônia. Esta perspectiva quase faz desaparecer a noção de trabalho, considerando a geografia como o único componente do sistema alimentar.

7.5 O PÃO, O DOCE E A FÉ

A pesquisa indicou um estreito vínculo entre pães, doces e fé e diversas são as religiões que os utilizam como bens litúrgicos em suas cerimônias, com propósitos diversos, sejam oferendas ao divino, como comunhão dos fiéis ou para a confraternização e integração social. São formas diferentes de relacionar o alimento do corpo com o alimento do espírito e que ao longo da história se fazem presentes, sejam pelos livros sagrados destas religiões ou pela tradição oral. Para demonstrar o que estou afirmando, apresentarei alguns dos significados assumidos em algumas religiões.

Neste sentido, encontrei amparo no estudo apresentado por Rezende apud Carneiro (2003) que descreve relações entre comidas e diversas religiões de diversos povos, onde as formas de viver encontram-se imbricadas com os hábitos alimentares, materializadas em prescrições e proscições sobre o que comer e o que não comer em determinadas datas e eventos, ou mesmo ao longo da vida. Para este autor, as histórias da alimentação e das religiões estão unidas, revelando a dimensão social da alimentação e apresentando-a como um domínio impregnado

por códigos e valores, símbolos e rituais. Exemplos disso são as proibições da carne de vaca e de porco para Indus e Judeus, respectivamente, ou como veremos do pão para os cristãos e judeus e do doce para as religiões afro-brasileiras.

Para os cristãos, há uma relação direta o pão e Jesus Cristo. Sendo que, na Igreja Católica o pão (hóstia) é tido como o próprio corpo de Jesus Cristo, o salvador que primeiro se fez homem e depois tornou-se pão e vinho para com seus fiéis permanecer após sua crucificação e ressurreição.

Assim, para os católicos, o significado de pão é de comunhão, onde todos se fazem um único corpo de uma vida partilhada em torno de Deus. Para os Cristãos não Católicos, que também tem a Bíblia como Livro Sagrado, com pequenas diferenças de tradução e não concordância em relação aos livros escritos em grego, o pão não é considerado o Corpo do Senhor, mas sim o maior símbolo de sua passagem pela terra e da união entre Deus e os homens, estando presente em diversos cultos e festas litúrgicas. Para os Católicos, o pão (hóstia) se muda nas Missas em Corpo do Senhor, tornando-se o Pão da Vida, renascida da morte. E, nas Igrejas há sempre hóstia consagrada nos altares, tendo uma luz vermelha acesa para informar isso.

A seguir apresento um trecho da música “Venho, Senhor” da Banda Vida Reluz que sintetiza este “Mistério da Fé”.

Venho Senhor te receber agora; Teu Santo Corpo, Senhor me enche do teu amor; Venho Senhor te receber agora; Teu Santo Sangue, Senhor; transborda meu coração, Senhor; E ao receber teu Corpo e Sangue Senhor; Possa em mim brotar a paz, o amor e a salvação; E no teu altar seremos um em comunhão; És grande ó meu Salvador.⁴²

Este rito teve origem na Santa Ceia onde Cristo ensinou seus apóstolos sobre como proceder na comunhão. O pão utilizado era ázimo, sem fermento, tal qual se utiliza nas Missas. Isto é motivo de discórdia entre os Cristãos e algumas religiões utilizam pão fermentado em seus cultos. Na Bíblia, desde o Antigo Testamento há uma série de histórias sobre o pão. O pão que caiu do céu para alimentar o povo do deserto da travessia do Egito para a Terra Santa e que tinha sabor de mel (Êxodo, 16.15), o pão que foi multiplicado junto com os peixes para alimentar o povo (Mateus 26.17-19), assim como na oração do Pai Nosso “dá-nos hoje o pão necessário ao

⁴² Trecho da Música Venho, Senhor da banda Vida Reluz – Gravadora: Paulinas-Comep, gravada em 1995. Disponível em: <<http://letras.mus.br/vida-reluz/376551/>>. Acesso em: 20 set. 2012.)

nosso sustento” (Lc, 11-3), são exemplos disso. A primeira citação do pão na Bíblia está no livro do Gênese, o primeiro livro da Bíblia: “comerás o teu pão, com o suor do teu rosto...” (Gen, 3-19). Nesta citação, o pão está vinculado ao resultado do trabalho, visto como um castigo pelo homem ter comido do fruto proibido.

Muitas outras vezes na Bíblia o pão foi citado com diversos sentidos. Não pretendo aqui discutir as questões sobre fé, mas evidenciar seu vínculo com o cristianismo e também com o judaísmo. Afinal, Jesus era Judeu de nascimento e como tal foi educado. Assim, a hóstia dos cristãos é um pão ázimo porque esta passagem da Santa Ceia ocorreu no primeiro dia da Festa dos Ázimos, uma tradição judaica desde a fuga do Antigo Egito, onde não houve tempo para esperar até a massa fermentar. Ao longo do tempo, o pão ázimo tornou-se comida obrigatória na festa do Pessach (a páscoa judaica) também chamada de festa dos pães ázimos.

Estes vínculos entre o pão e as religiões cristãs na nossa cultura estão relacionados com a colonização europeia, principalmente de origem portuguesa, mas também dos povos italianos, alemães, franceses, poloneses e espanhóis. Nestes países, especialmente em Portugal a principal fonte de renda das religiosas dos conventos foi a fabricação de doces.

As religiões afrodescendentes também apresentam fortes vínculos entre o divino e o alimento, de maneira geral, mas especialmente em relação aos doces. O título da pesquisa de Marília Floôr Kosby orientada pela Profa. Dra. Flávia Maria Silva Rieth fala por si: “Nós cultuamos todas as doçuras: a contribuição negra para a tradição doceira em Pelotas”.

Esta pesquisa que esteve vinculada ao projeto do INRC – produção de doces tradicionais pelotenses - consistiu em uma etnografia e evidenciou a importância das oferendas aos orixás, visto que nestas crenças a força do vínculo entre a mãe e o pai de santo com o orixá está perpassado pela qualidade da oferenda, em especial os doces, como por exemplo, quindins, canjicas, doce de pêssego e balas de mel. O significado do doce está vinculado à prosperidade, a alegria, a fartura e a fertilidade. Kosby (2007, p. 44) afirma que “um bom batuqueiro se faz na cozinha”, não nas festas, nem no salão de dança. A própria iniciação religiosa envolve aprender a preparar as oferendas que são alimentos (Kosby, 2007).

Outra constatação desta pesquisa é que na preparação para os rituais algumas filhas de santo ficam responsáveis exclusivamente pela elaboração da comida, de acordo com as receitas definidas pela mãe ou pai de santo e que estão

vinculadas com o “trabalho” a ser feito e com o orixá que se pretende agradar. Cabe aqui a explicação que os iorubás acreditam que os seres humanos descendem dos orixás, assim não há uma origem única como nas religiões monoteístas já que cada orixá possui características próprias, individuais que marcam seus desejos e gostos, semelhantes aos nossos. Logo, cada orixá possui também suas preferências em relação às oferendas. Porém, conforme nos afirma a autora, para compreender esta outra forma de se relacionar com o divino é preciso aproximar-se da mitologia que rege os fundamentos das religiões afros e da sociedade iorubá (Kosby, 2007).

7.6 A ARTE E A ESTÉTICA EM PÃES E CONFEITOS

A relação entre a arte e a estética com os pães e confeitos implica nas sensações para além da necessidade básica de se alimentar. Os produtos prontos comunicam e antecipam odor, aroma e aparência. São capazes de despertar a memória e de estabelecer conexões entre lugares distantes recriando situações, revivendo emoções, despertando ideias, estimulando instâncias da consciência e do inconsciente com um significado único e diferente para cada obra.

Não pretendo dissertar sobre o conceito de arte e de estética, mas demonstrar que estão vinculadas com os sentimentos provocados pelos produtos de panificação e de confeitaria, sejam de satisfação à quem o produz ao ver seu objeto de arte ou aquele que se alimentará e que “come com os olhos”, mas também pelo olfato antes de provar seu gosto pelo paladar.

Aliás, no quinto capítulo, já havia utilizado a expressão “comer com os olhos” para designar aspectos da modelagem e da decoração de produtos e do quanto estes processos são fundamentais e estão relacionadas com as marcas pessoais impressas nos pães e confeitos. Já no início deste capítulo, afirmei que Cacetinhos, Tortas, Folhados e Brioques são produtos dotados de um conjunto de normas que o definem. Porém, considerando que o trabalho não é somente trabalho prescrito e que o trabalho real é renormalização da atividade, precisamos analisar cada produto também em sua singularidade que está impregnada dos traços, das marcas pessoais, de quem o produziu. Isso implica considerar que, ainda que um produto seja ao mesmo tempo o conjunto de significados, produzidos em um contexto

histórico, é também história viva, em constante movimento, renormalizada pela atividade de trabalho que também se expressa na estética do produto.

Rezende novamente buscando em Carneiro (2003) apresenta relações entre a alimentação e a estética, destacando que o gosto diferenciado está datado, situado na história, no tempo e no espaço, sendo reflexo das diferenças culturais dos diferentes grupos humanos e históricas em relação a um mesmo grupo. Logo, o gosto é episódico, é um fato com pouca amplitude e foco delimitado e igualmente imbricado com as histórias das estruturas sociais e das ideologias.

Barato (2011) já nos apontava para a necessária reflexão sobre o que é uma obra bem feita e sobre o que é o trabalho enquanto arte. Por exemplo, a utilização de equipamentos para modelar e confeitar garante uniformidade e simetria, mas será que podemos chamar de arte? E, será que a utilização apenas das mãos nestes processos é suficiente para que se tenha arte? São respostas complexas porque envolvem a percepção de pessoas diferentes, logo que utilizarão métricas diferentes para avaliar se o produto tem arte, se é esteticamente belo. Envolve saberes e valores nem tão visíveis e que estão profundamente implicados na obra e na avaliação da “obra bem feita”.

7.7 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DOS PRODUTOS DE PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA

O objetivo deste capítulo era evidenciar que o trabalho e os produtos de panificação e de confeitaria, se entendidos apenas pela lógica do Capital, se transformam em mercadoria, em valor de troca, que não reflete as múltiplas dimensões do trabalho e dos produtos desta área.

Contudo, segundo Rezende apud Carneiro (2003):

A alimentação é assim um fato da cultura material, da infra-estrutura da sociedade; um fato da troca e do comércio, da história econômica e social, ou seja, parte da estrutura produtiva da sociedade. Mas também é um fato ideológico, das representações da sociedade-religiosas, artísticas e morais - ou seja, um objeto histórico complexo, para o qual a abordagem científica deve ser multifacetada. (CARNEIRO, 2003, p. 166)

Logo, estas múltiplas dimensões não negam a dimensão econômica, mas acrescentam outras como a História, a Cultura, a Religião, a Linguagem, a Sociedade, a Arte e a Estética que podem se tornar fundamentais para a compreensão das relações entre Trabalho e Educação nesta área, para a consolidação desta Profissão e para um projeto de Formação Profissional que não se presta a uma formação reduzida, focada apenas no mercado de trabalho.

Assim, a formação deste profissional está implicada pela história da produção destes alimentos, mas também pela história dos significados sociais, políticos, sexuais, éticos e estéticos (Rezende apud Carneiro, 2003). Isso implica em uma ampliação da formação para além da atual influência da engenharia de alimentos. Disciplinas como a botânica, a zoologia, a nutrição, a economia política, a sociologia, a medicina e a antropologia, entre outras, também tem muito a contribuir na formação deste profissional.

Estas foram algumas das indicações sobre a vinculação do pão com a nossa cultura e com a história, e fazem parte de influências que recebemos e que constituem nossa relação com o “pão” que é um produto cultural. Esta pesquisa evidenciou a existência de múltiplas dimensões associadas ao entendimento deste produto mas não foi possível maior profundidade nas reflexões, indicando que há espaço para o desenvolvimento de atividades que se transformem em instrumentos da Educação Profissional.

8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES: ONDE ESTÃO OS QUINDINS DE IAIÁ?

“Samba; Inocente, pé-no-chão; A fidalguia do salão, te abraçou, te envolveu; Mudaram toda a sua estrutura, te impuseram outra cultura; E você nem percebeu...”⁴³

A música “Agoniza, mas não morre” denuncia as mudanças culturais impostas ao samba pela fidalguia e, ao mesmo tempo, exalta em tom heroico o socorro que resgata sua originalidade marcada pela cultura negra. Entendo que a letra desta música pode ser comparada ao Trabalho que resiste e se recria na atividade do trabalhador. Trabalho e trabalhador que reinventam saberes e resignificam valores, que apontam singularidades mesmo diante das dificuldades cotidianas, da subordinação tecnológica, do avanço dos meios de produção e do agravamento da precarização provocadas pelo processo capitalista de produção.

Comparando meu trabalho como pesquisador com o trabalho dos meus interlocutores empíricos

Ao longo de toda a pesquisa ficou muito evidente para mim a existência de laços estreitos entre os produtos de panificação e confeitaria e quem o produz, revelando um *corpo si* que não descola trabalho manual e intelectual. A cada produto pronto ao longo da OP, podíamos identificar quem havia elaborado, pois as características individuais ficavam gravadas em cada produto, principalmente nas etapas de modelagem e decoração dos produtos.

A comparação com o meu trabalho decorre do entendimento de que este trabalho reflete as minhas escolhas e que se outra pessoa realizasse esta pesquisa, provavelmente chegaria a outras conclusões. Ainda que utilizasse as mesmas técnicas de pesquisa, suas escolhas o levariam a percorrer outros caminhos metodológicos. E, mesmo que utilizasse o mesmo referencial teórico, suas leituras indicariam outros entendimentos. Ou, se participasse no mesmo campo de pesquisa,

⁴³ SARGENTO, Nelson. Agoniza, mas não morre. 1979. Disponível em: < <http://letras.mus.br/nelson-sargento/2001487/> >. Acesso em: 12 out. 2012.

com os mesmos trabalhadores-estudantes, construiria vínculos interpessoais diferentes, que o levaria a outras interpretações.

[..] toda situação de trabalho é, de alguma forma, experiência, reencontro: ela coloca à prova normas e valores antecedentes em uma situação histórica sempre em parte singular (SCHWARTZ, 2000, p. 38).

Isso não significa que existam diferentes realidades ou que as conclusões não são verdadeiras, mas que a interpretação e as conclusões são dependentes da realidade do pesquisador. Isso não nega a existência de uma realidade concreta, material e historicamente construída, mas expõe a singularidade desta mesma realidade, sem negar a relação entre as partes e o todo. Logo, entendo que as conclusões desta e de qualquer outra pesquisa estão vinculadas com aspectos pessoais, como a intencionalidade, as experiências vividas, a condição do próprio pesquisador, entre outros. Isso não obscurece o rigor teórico-metodológico, pelo contrário, reafirma que é o sujeito em atividade que convoca diversos patrimônios para a realização do trabalho.

Neste capítulo, apresento as conclusões da pesquisa retomando: a contribuição da construção metodológica; as relações entre os patrimônios científicos e os saberes da experiência de trabalho; os processos e os métodos de produção aplicados nesta área profissional; e, as múltiplas dimensões dos produtos de panificação e confeitaria.

Além disso, apresento alguns limites encontrados pela pesquisa e algumas considerações finais que não foram totalmente exploradas porque extrapolam a proposta inicial de pesquisa. Mas, essas considerações apontam para outras possibilidades de estudo e possíveis desdobramentos deste trabalho. Dentre estas considerações finais, destaco: a provocação explícita no título deste capítulo; a necessária reflexão sobre a relação entre legitimação/apropriação de saberes dos trabalhadores; e, as implicações na formação profissional de um currículo segmentado em disciplinas, diante da possibilidade de se repensar o percurso formativo a partir da atividade de trabalho com vistas ao currículo integrado.

8.1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta dissertação que é fruto de minha pesquisa de Mestrado, buscou responder como os trabalhadores-estudantes reconstróem relações entre Trabalho e Educação na Educação Profissional. Uma questão ampla que exigiu um estudo focado em uma formação profissional específica. Assim, o objetivo traçado foi “compreender como os trabalhadores-estudantes do Curso Técnico de Panificação e Confeitaria do Campus Porto Alegre do IFRS reconstróem as relações que estabelecem entre Trabalho e Educação durante o processo de Formação Profissional”.

Delimitar o estudo possibilitou maior aproximação com o objeto de pesquisa, proporcionando maior profundidade nas análises e conclusões apresentadas e revelando relações complexas entre Trabalho e Educação. Neste sentido, destaco o quão fundamental foi para os objetivos desta pesquisa a realização da Observação Participante e a escolha da Abordagem Ergológica para análise dos dados construídos no campo empírico.

Isso está em acordo com a contribuição apresentada na qualificação do projeto de dissertação que afirmava: “a questão que deve ser respondida claramente, para ser capitalizada pelo curso e por todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem ao final da pesquisa, é: quais conseqüências para a formação profissional em geral e para a formação estudada?”

A investigação exploratória orientada pela Observação Participante permitiu mergulhar no campo de pesquisa e participar do processo formativo junto com os trabalhadores-estudantes deste curso e com eles, em atividade, compreender o intenso debate que há entre os diversos patrimônios desta formação profissional, sejam de saberes sistematizados e estocados pelo conhecimento científico-tecnológico ou patrimônios vivos oriundos das atividades de trabalho.

Assim, na construção do objeto de pesquisa busquei estabelecer e manter um diálogo coerente com meus interlocutores do campo teórico e do campo empírico, assumindo o papel de mediador e de intérprete na triangulação e na construção dos dados. Desta forma, as anotações do Diário de Campo foram fundamentais para a construção das análises e no estabelecimento das relações entre empiria e teoria, implicando também em novos aportes teóricos.

As análises e conclusões preliminares e oriundas da OP foram apresentadas aos participantes em uma entrevista coletiva. Neste momento puderam ser confrontadas com suas opiniões, indicando também outras possibilidades de interpretação e equívocos do pesquisador. Esta entrevista coletiva foi inspirada e estruturada a partir das técnicas de grupos focais e da Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST) proposta pela Abordagem Ergológica do Trabalho (Schwartz, 2001). Os resultados desta entrevista coletiva foram apresentados no segundo capítulo e indicam sua relevância para a finalização de estudos que se propõem a investigações etnográficas, tanto por permitirem maior coerência, como legitimidade nas análises quanto pelo retorno que proporciona aos participantes da pesquisa.

Enfim, a construção metodológica desenvolvida ao longo da pesquisa possibilitou descrever e analisar os diversos patrimônios convocados nesta formação profissional. Patrimônios estes que, se colocados em oposição podem conduzir a negação de um em favorecimento de outro ou a negação de ambos, em um processo mutilante dos saberes que os constituem. Porém, a pesquisa revelou que em um processo dialógico, estes patrimônios podem proporcionar a construção de novos saberes, de saberes inéditos, fundados nos diversos saberes histórico e socialmente construídos nesta área profissional.

Assim, busquei coerência na construção e na análise dos dados situada no plano do real e do concreto, por meio de uma conjugação que não dissociasse e não hierarquizasse empiria e teoria. Logo, que não permitisse a inferência idealizada, abstrata, ideada sobre o objeto e sobre a EP.

Desta forma, posso concluir que a construção metodológica que combinou a Observação Participante e a Abordagem Ergológica do trabalho apresenta-se com grande potencial para outros estudos exploratórios da Educação Profissional no âmbito da Escola. Isso porque esta combinação OP-AE possibilita o enfrentamento de questões concretas relativas aos processos pedagógicos aos quais os trabalhadores-estudantes estão submetidos tanto na escola como nas relações sociais e produtivas, possibilitando também repensar a atividade e a profissão.

8.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA

Ao longo de todo o texto busquei evidenciar, a partir dos dados construídos na Observação Participante que realizei com os trabalhadores-estudantes da área de panificação e confeitaria que a formação de um bom profissional desta área envolve muito mais do que os aspectos cognitivos e comportamentais tão valorizados pela educação bancária e pela lógica produtivista de formação de mão de obra para o trabalho assalariado.

8.2.1 Relações entre o Patrimônio Científico e os Saberes da Experiência de Trabalho

Iniciei as análises pelo estudo da rede de glúten e da reação de Maillard buscando relações que poderiam ser construídas entre o patrimônio científico e os saberes da experiência de trabalho. Em relação ao Patrimônio Científico as atividades escolares vinculadas à rede de glúten e a reação de Maillard são embasadas pela bioquímica e pela físico-química, principalmente como possibilidade de explicação dos fenômenos invisíveis que ocorrem nos alimentos. Já os saberes do trabalho vinculado a estes dois fenômenos se tornam cristalinos, visíveis, na produção, no fazer os alimentos.

Neste sentido, há separação entre teoria e prática tanto em termos didáticos como pedagógicos, onde a teoria assume um caráter explicativo, superior hierarquicamente, e a prática parece estar vinculada com a execução, ainda que não se trate de mera execução, já que há teoria que a embasa. Os trabalhadores-estudantes revelaram reconhecer a importância das explicações bioquímicas e físico-químicas, mas não gostam da forma como é conduzida a didática e a pedagogia destes temas que, desta forma, desconsideram os saberes que já possuem oriundos dos espaços não escolares.

A conclusão é que não está em jogo escolher o que é mais importante, se é o patrimônio científico ou os saberes da experiência de trabalho. Ambos deveriam ser

convocados ao diálogo permanente na atividade de trabalho, mesmo que seja uma atividade de laboratório e de experimentação, pois em atividade poderiam permitir os saberes e valores se manifestassem como mediadores de escolhas, expondo os limites do trabalho prescrito e proporcionando espaço de renormalizações e por consequência, construindo novos saberes.

8.2.2 Relações entre os Processos de Produção e os Saberes Investidos na Atividade

Uma contribuição desta pesquisa para o Itinerário Acadêmico refere-se às necessárias reflexões sobre a utilização de maquinaria e de produtos industrializados. Não é possível que a escola tome posições fixas seja pelo uso ou não de maquinaria e de produtos industrializado. Torna-se assim necessária a reflexão sobre as relações sociais e de produção na atualidade, sobre suas implicações no modo de fazer pães e confeitos, nas habilidades e técnicas que são exigidas nos diferentes métodos de produção, na relação entre o alimento e a religião. Enfim, que considere os métodos e processos de trabalho em Panificação e Confeitaria como construções sócio-históricas situadas e imbricadas em múltiplas dimensões, não somente pelo vies economicista e fetichizado que atribui à maquinaria o status de definidora das relações, controladora do trabalho humano e, portanto, indispensável para a produção alimentícia nesta área. Afirmar isso seria negar que o trabalho se constrói e reconstrói em situações concretas de produção da existência, seria afirmar que o trabalho é somente trabalho prescrito e substituível pela maquinaria e pelo trabalho morto.

A segurança do trabalho, as Boas Práticas e a limpeza do laboratório exigem um constante *uso de si por si e pelos outros*, o que implica em escolhas marcadas por saberes e valores que resultarão em atitudes. Contudo, é preciso diferenciar este conceito e não confundi-lo com disciplina comportamental e reprodutora de atitudes acríticas que afrontam subjetividades e podem transformar-se em patologias físicas e de já comprovada ineficiência.

Conforme apresentei ainda na Introdução desta Dissertação, vários foram os motivos que me levaram a focar a pesquisa neste curso em específico. Dentre eles, um aspecto em especial que é a separação entre as aulas e as disciplinas que ocorrem no laboratório, de caráter prático, vinculadas com o trabalho manual e aquelas que são desenvolvidas em sala de aula, de caráter teórico, relacionadas com o trabalho intelectual.

A pesquisa revelou que ao longo deste trabalho, paulatinamente, venho informando que essa separação é um equívoco. Como dissociar trabalho manual e trabalho intelectual, se ao se sovar uma massa, ao se preparar um recheio, ao se pesar os ingredientes, enfim em todas as atividades há um constante uso do corpo, dos membros, dos sentidos em conjunto com a análise, o julgamento, a reflexão, a abstração? A higienização das mãos, por exemplo, será que há um cérebro mandando nas mãos ou são mãos que estão indicando ao cérebro onde há sujeira e como devem esfregar-se em água corrente? A atividade convoca um *corpo si* para a realização do trabalho, mas essa convocação é integral, omnilateral, sem separar corpo, mente e espírito.

8.2.3 As Múltiplas Relações entre Trabalho e Educação e as Múltiplas Dimensões dos Produtos de Panificação e de Confeitaria

Esta pesquisa ajudou a evidenciar as múltiplas dimensões existentes nos produtos de panificação e confeitaria, para além do caráter conferido pela mercadoria. Isto, por consequência, joga novas luzes a tese da dupla face do trabalho, do trabalho como princípio educativo, ainda que imerso no sistema capitalista. Assim, orientar a formação profissional somente pelo viés instrumental de preparação para a vida produtiva no mercado de trabalho, significa considerar que o trabalho é somente destruição da vida, produtor de mais-valia e desumanizador do próprio homem.

Os produtos de panificação e confeitaria estão impregnados da história da humanidade, representam a cultura das sociedades e a fé dos povos. Assim, como desconsiderar, na formação profissional, que este trabalhador-estudante produz história, constrói cultura, cria arte, manifesta fé? Reduzir esta formação profissional

ao olhar mercantil, considerando-os somente como mercadorias, é um estelionato sócio-histórico, cultural, religioso e linguístico.

Estas diversas relações entre Trabalho e Educação que perpassam espaços não escolares revelam que, quando se produz um pão, uma torta, um doce ou um salgado ou qualquer outro produto desta área, consciente ou inconscientemente, uma cultura e uma história está sendo convocada e consolidada. Esta mesma história nos mostrou que pães e doces alimentam o corpo e a alma daqueles que tem fé. Assim como evidenciam e materializam nas disputas pelos alimentos, mais saudáveis, mais nutritivos e com maior proximidade com o divino, as disputas de classes que ocorrem no seio das sociedades. Logo, se todos estes aspectos estão vinculados à produção da existência humana, como pode a escola continuar negligenciando-os? Se a escola não consegue dar conta dessa possibilidade de integração destas diversas dimensões, será que não está na hora de se repensar os processos escolares e sua fragilidade na preparação para a cidadania?

Enfim, como desdobramento dos resultados obtidos nestas conclusões, a Formação Profissional deveria considerar além dos aspectos vinculados à esfera econômica de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental, compreendendo o trabalho como produção sócio-histórica e cultural.

8.3 LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

A principal limitação encontrada refere-se aos fato de que nem todos os saberes da experiência de trabalho, os “saberes da experiência feito” (Freire, 1992), conseguem penetrar na escola. Isso dificulta na estimativa do tempo necessário para a formação de um bom técnico em panificação e confeitaria.

As diversas possibilidades e a complexidade da área de atuação profissional frente a esses saberes que não conseguem penetrar na escola evidenciam que somente o tempo do processo escolar é insuficiente. Logo, a formação profissional extrapola o que a escola pode oferecer, sendo dependente das redes institucionais de relacionamento e de cooperação que este trabalhador-estudante consegue estabelecer na inserção profissional e na permanência neste trabalho.

Porém, creio que a escola poderia acompanhar seus egressos *in loco*, bem como avaliar estas formas de inserção profissional, e convidar um número maior de entidades associativas e de sindicatos para participar mais ativamente do processo formativo e também no levantamento de novas necessidades formativas. Este acompanhamento poderia ocorrer utilizando o conceito de Comunidade Científica Ampliada (CCA) proposto por Ivar Odonne e referendada por Ives Schwartz (Schwartz, 2001). A CCA tem por objetivo a busca de relações entre os saberes estocados nas diversas disciplinas e os saberes vivos das atividades de trabalho na construção de um saber novo.

É importante ressaltar aqui que o conceito de CCA não pode ser confundido com a metodologia empregada pelo Sistema “S” no Brasil denominada de Comitês Técnicos Setoriais (CTS) que busca identificar o perfil profissional demandado pelas empresas para uma determinada profissão. Assim, o CTS está orientado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, enquanto que a CCA busca o diálogo entre os diversos saberes que formam a atividade de trabalho.

Desta forma, se a escola sozinha não é capaz de dar conta da formação profissional que lhe extrapola os muros, será que o melhor a fazer é ignorá-la ou somente aceitar que uma parte destes saberes participe do processo formativo escolar? Em relação a estes processos não escolares e a esses “saberes da experiência feita” (Freire, 1992), será que o papel da escola não deveria ser o de possibilitar que este trabalhador-estudante revisitasse suas trajetórias de vida, de trabalho e na própria escola?

Destaco que esta pesquisa poderia ter seguido por outros caminhos, sendo ampliados para outros espaços externos à escola, como por exemplo os locais de estágio e de trabalho ou ainda, poderia ter convidado à participar alunos já formados e trabalhadores que não participam dos processos escolares. Porém, isso me levaria a abandonar o objetivo principal estabelecido para esta pesquisa que era desvelar como os trabalhadores estudantes reconstroem as relações que estabelecem entre Trabalho e Educação ao longo de sua Formação Profissional escolar. Assim, ao mesmo tempo em que é um limite manter a pesquisa no interior da escola e nos processos escolares, isto me possibilitou compreender melhor estes mesmos processos escolares e a manutenção dos objetivos traçados.

Um destaque que precisa ser feito e que se constitui em limite desta pesquisa refere-se às questões de gênero implicadas nesta Profissão. Diversos são os

indicativos de que estamos tratando de uma área profissional feminina. O grupo de trabalhadores-estudantes que participou desta pesquisa é formado predominantemente por mulheres. Dos 16 participantes, 13 são mulheres.

Teorizar friamente sobre a divisão do trabalho quer dizer que se tomam como sérias as categorias segundo as quais os homens e as mulheres serão divididos. De um lado, certamente elas correspondem a lugares, *status*, categorias socioprofissionais, grades maiores de classificação para a inteligibilidade da história social. De outro lado, elas nunca correspondem à realidade das atividades e das relações ligadas aos lugares de trabalho.” (2011, p.7)

A descrição dos escravos que trabalhavam na cozinha, como “amaricados”, é outro indício de que estamos tratando de uma profissão feminina dentro da divisão social e técnica do trabalho. E, aqui cabe uma ressalta a essa descrição apresentada por Gilberto Freyre, tratando a questão de maneira bastante preconceituosa. Ainda que tenha sido escrito em 1939 onde outros valores estavam presentes sobre as opções homoafetivas que diferem da forma como as vemos hoje.

Além disso, outro indício de que estamos tratando de uma profissão reconhecida como feminina está no INRC onde a maioria dos participantes também é formado por mulheres doceiras. E, há material produzido na OP que mostra que os trabalhadores-estudantes entendem haver algum vínculo entre a desvalorização do seu trabalho com estas questões de gênero.

Enfim, esta questão de gênero está presente, mas não foi explorada nesta pesquisa. Tanto porque não compreendia os objetivos, como pelas escolhas que fiz. Entendo que as questões de gênero estão mais vinculadas com a profissionalização do que com o debate de saberes. Assim, optei por não explorar, mas acredito que seja fundamental informar ao leitor sobre sua pertinência.

8.4 ONDE ESTÃO OS QUINDINS DE IAIÁ?

No capítulo sete pude apresentar as múltiplas dimensões dos produtos de panificação e de confeitaria e suas relações com a materialidade sócio-histórica e cultural das sociedades, em especial a sociedade brasileira. Neste capítulo, buscarei

uma reflexão sobre a construção de saberes e valores produzidos na atividade e mediatizados pelo mundo e a pela relação entre legitimação e apropriação destes mesmos saberes e valores.

A atividade de trabalho propõe, convoca, impõe escolhas e arbitragens. Nunca é o retorno do mesmo. A realidade e a materialidade desses encontros obriga a levar a sério o fato de que os valores são também convocados em uma espécie de prova de fogo que os avalia e julga segundo sua capacidade de tratar esses reencontros. (SCHWARTZ, 2000, p. 38)

Muitos outros produtos de panificação e de confeitaria poderiam representar essas disputas, mas tomei o quindim por considerar que melhor sintetiza estas relações ao longo da história brasileira. O estudo destes produtos tem potencial para desvelar através da história, da cultura, da linguagem, da religião e da arte, dentre outras dimensões, como se constituem de alimento⁴⁴ em comida. Maciel (2004) atenta para a necessidade de ter cuidado na operação destes conceitos nas ciências humanas e sociais já que constituem um domínio compartilhado com outras áreas do conhecimento, em especial a biologia onde já há existe todo um *corpus*, principalmente vinculado às ciências da saúde, em especial à nutrição. Assim, em um sentido mais restrito, pode ser visto como o processo que inicia na ingestão de alimentos e termina na sua absorção pelas células, garantindo a sobrevivência e o sustento físico do indivíduo. Porém, este tema envolve a relação entre natureza e cultura.

A alimentação refere-se a um conjunto de substâncias que uma pessoa ou um grupo costuma ingerir, implicando a produção e o consumo, técnicas e formas de provisão, de transformação e de ingestão de alimentos. Deste modo, a alimentação vai além do biológico, relacionando-se com o social e o cultural. (MACIEL, 2004 p. 26).

Ao longo do período colonial (escravocrata) diversas comidas sofreram mudanças no Brasil e diversos foram os motivos para isso, sejam econômicos, ecológicos ou culturais entre outros, representando alterações nos hábitos alimentares. Maciel (2004) nos lembra que, o caso mais conhecido é o da Feijoada

⁴⁴ Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere. (DaMatta apud Maciel, 2004 p. 26).

que alcançou o status de “prato da identidade nacional”. E, diversas tem sido as versões para explicar como o feijão transformou-se na feijoada tal qual a conhecemos, incluindo o “mito” que afirma que a feijoada é resultante da adaptação da feijoada portuguesa com a adição de partes “menos nobres” do porco pelos escravos. E, lembra que “se a versão do surgimento nas senzalas é um mito, vale lembrar que o mito fala.” (Maciel, 2004, p. 31).

Os doces em fruta que constituíram importante fonte alimentar e opção de conserva, dada a sua capacidade de guarda sem se degradar, também guardam histórias de disputas deste período. Sua produção, tanto os doces, como as compotas e as conservas eram realizadas pelas escravas negras nas cozinhas sujas, fora da casa. Porém sempre sob a supervisão constante das sinhás que lhes passavam as receitas e supervisionavam o trabalho, sem realizar nenhum tipo de trabalho doméstico, principalmente esse que envolvia habilidade e força para lidar com as fornalhas, com as colheres de pau e tachos pesados. Além destes requisitos físicos, exigiam astúcia para não deixar o produto queimar e para acertar o ponto de fervura:

Como já dissemos, as sinhás não participavam da feitura de tais doces: Não obstante, na cozinha de dentro de casa, reservada a poucos quitutes, elas revelavam uma tradição em confeitaria e doces finos que aprenderam a fazer certamente na estada quase obrigatória nos conventos lusitanos. Pães-de-ló, alfenins, baba-de-moça, filhós, bolos e todos os tipos de pudins são alguns dos manjares executados em grandes dias, marcados por festas religiosas e populares. (SILVA, 2005, p. 48)

Silva (2005) destaca que o quindim é outro produto de origem portuguesa considerado “doce fino” que ao desembarcar no Brasil presenciou uma constante disputa de paternidade, embora talvez o mais adequado fosse falar em maternidade. O quindim é um produto feito à base de gemas de ovos, açúcar e coco. Antes de assado o coco está em suspensão no restante da mistura de ovos e açúcar. Porém, ao longo do processo de cocção todo o coco migra para a parte superior da bandeijinha e quando pronto, o quindim, apresenta duas fases bem distintas. Para ser servido, é normal que se coloque este doce em um pelotine, virando-o ao contrário. Assim, o coco fica todo na base e na parte superior há predominância da mistura das gemas de ovos e com o açúcar, motivo pelo qual possui textura semelhante a um pudim e cor amarelada.

Segundo o INRC - Produção de Doces Tradicionais Pelotenses o quindim que atualmente conhecemos chegou ao Brasil pelas mãos das freiras portuguesas que já o produziam em Portugal. Porém, o quindim que era produzido em Portugal utilizava amêndoas na base e não coco como o conhecemos. Esta substituição ocorreu em parte devido a falta da primeira e pela abundancia do segundo no Brasil. Além disso, na receita original não se utilizavam as claras que eram usadas para engomar os hábitos.

Mas, e os quindins de laiá?

Freyre já apontava em 1939 (Freyre, 1997, p.128-129) a diferença entre Quindins e Quindins de laiá. Nas receitas apresentadas em “Assucar”, ambos levam 500g de açúcar refinado e 120g de manteiga, mas esses são os únicos ingredientes que permanecem iguais. O Quindim acompanha também 250g de coco ralado, 15 gemas de ovos. Mistura-se tudo e deita-se em bandejas untadas, assando em fogo baixo. Já nos quindins de laiá, utiliza-se 16 gemas de ovos, sendo 3 com clara, um coco ralado, cravo, canela e água de flor de laranjeira e 250g de farinha de trigo. Bate-se tudo, exceto a farinha; acrescenta-se a farinha e volta-se a bater. Depois de pronto, deita-se em forminhas untadas e leva-se ao forno.

Embora Freyre (1997) tenha identificado essas diferenças, não apontou, pelo menos não nesta obra, os motivos que levaram a produtos diferentes, com o acréscimo de ingredientes e nome diferente. A adição de farinha e das 3 claras possibilitam um produto que rende mais em termos de quantidades e esta pode ser uma razão para o incremento na receita. Acredito que a questão fundamental reside no acréscimo de cravo, canela e água de flor de laranjeira que possibilitam aroma e um toque diferenciado a estes produtos.

Paula Pinto e Silva (2005, p.50) destaca que

nessa mistura de processos e sabores, o exótico se torna familiar e passa a fazer parte de uma nova tradição. Assim, quem diria, o ‘quindim do reino’, feito com quinze gemas de ovos e manteiga lavada, ganhou coco, cravo e canela e continuou a chamar-se quindim, mas agora ‘de laiá’.

É interessante perceber que há diferença nesta receita em relação àquela apresentada por Freyre (1997) na quantidade de ovos utilizada, permanecendo o acréscimo de cravo e de canela e o nome, Quindins de laiá. Sendo que, essa

questão do nome nos remete às religiões afrodescendentes que tem muitas histórias para contar sobre os quindins, iniciando pela palavra lá que na língua Yorubá, nativa da África, significa mãe. Diante do que, destaco três citações apresentadas por Marília Floôr Kosby (2007) em sua pesquisa etnográfica que analisou a presença dos doces nas celebrações religiosas de cunho afro-brasileiro, visando compreender os significados que fundamentam a prática de oferecê-los aos orixás nos rituais e cerimônias:

“Conta a lenda que uma escrava desejava muito engravidar e não conseguia, então prometeu a Oxum que lhe daria uma quantia de cem quindins caso tivesse um filho... Mas só sabe contar essa história o negro que é de religião” (p.7)

O quindim é para muita coisa, para dinheiro, para engravidar. É para a doçura do corpo...(p.19)

Quando a encomenda de quindins é muito grande a gente já sabe que é para religião. (p. 21)

Contudo, a religião que aqui desembarcou com os escravos não conhecia os quindins. E, se esta versão do surgimento de diversos destes produtos nas senzalas é considerada por muitos como "mito", sua narrativa implica em representações acerca das relações de classe e de raça no Brasil, tanto para afirmá-las ou para negá-las. Esta perspectiva vale para outros produtos, que buscam simplesmente indicar uma busca a origem de certos traços culturais. O caso da feijoada, já citado, que recusa a origem escrava, mas aceita a possibilidade de ser francesa (Maciel, 2004, p.35).

Assim, ao mesmo tempo em que se evidencia que não havia quindins na África e que este vínculo foi estabelecido aqui no Brasil e que se proclama que os Quindins são de laiá, joga-se luzes naquele que o produz, o sujeito que tomou um produto de outra Cultura para, diante de uma situação concreta, a necessidade de manter viva sua religiosidade, sua identidade e a tradição de oferecer doces aos Orixás renormalizou⁴⁵ a atividade de fazer quindins e o próprio produto deste ato

⁴⁵ Aqui utilizo o termo no mesmo sentido que Schwartz, admitindo a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e considerando a renormatização um processo vinculado a capacidade que os indivíduos possuem em fazerem suas escolhas no ambiente de trabalho como uma manifestação dialética da atividade humana.” (SCHWARTZ, 2011, p.3)

culinário. Isto referenda a ideia de que a comida acompanha a cultura alimentar, tanto quanto as condições de produção da existência humana.

Para Schwartz a atividade humana é simultaneamente vital e intelectual, feita de escolhas, “trabalhar é pensar e também é viver” (SCHWARTZ, 2011, p.1). Admitir esta perspectiva implica em aceitar que o homem tem a capacidade de mover-se em um universo de normas.

Vincula-se a essa perspectiva os fatos evidenciados por Manuela Carneiro da Cunha que em sua pesquisa na Nigéria identificou a existência de diversos produtos vendidos como “típicos do Brasil” e que no nosso país são denominados de origem africana, tais como o mingau, mungunzá e o pirão de caranguejo, considerados africanos na Bahia, e brasileiros em Lagos (CUNHA, 1985, p. 146).

Enfim, tentei resgatar um pouco da história deste doce que tem status de doce nacional, de doce fino, de doce de religião e que sintetiza parte da cultura alimentar. Isso nos leva a uma constatação inicial de que produzir quindins, tanto quanto qualquer outro produto de panificação ou confeitaria não se restringe a execução se uma sequência de operações, mas convoca patrimônios construídos ao longo da história que criou e consolidou tais produtos, ingredientes, processos, instrumentos de trabalho e relações sociais. Ou seja, referendando a ideia de que a comida acompanha a cultura alimentar, tanto quanto as condições de produção da existência estão vinculadas com a constante renormalização do ato de cozinhar.

8.5 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As relações de produção e de consumo no Capitalismo estão condicionadas pelas relações sociais de trabalho e exigem que os trabalhadores deem conta da execução de atividades produtivas, sejam do ponto de vista tecnológico como comportamental, a EP não deveria se pautar apenas por este viés. De fato, esta perspectiva reforça a tese reducionista da EP como preparação para o trabalho assalariado e como meio para o aumento da mais-valia relativa, o que por consequência reforça o projeto da dualidade e o divórcio entre o *homo faber* e o *homo sapiens*.

Mike Rose (2007, p.315) nos aponta que:

A pessoa precisa trabalhar, precisa manter um teto sobre sua cabeça e a de sua família. Precisa desesperadamente do salário, mas precisa também de segurança, de ter um lugar para ir, de estrutura para o seu dia. Para alguns, o emprego também proporciona contatos sociais.

Este autor entende que o trabalho proporciona ao ser humano um meio para se envolver no ambiente em que vive, tanto quanto é pelo trabalho que o ser humano constrói a sua própria história. Concordando com este posicionamento, este estudo tem apontado que esta tese não dá conta da realidade concreta do trabalhador, seja pela complexidade das relações sócio-históricas atuais do capitalismo, seja na busca por sua superação. Conforme apresentei, o trabalho na área de panificação e de confeitaria não está reduzido aos aspectos técnicos e tecnológicos da produção, mas implicado por influências sócio-históricas e culturais vinculadas: à constituição dos povos; aos hábitos alimentares; à importância do trigo e do pão; a simbologia do pão e do doce nas suas mais variadas formas de representação social e religiosa; ao uso da linguagem seja pela música, pela poesia ou pela literatura;

Logo, é aceitável que no momento histórico atual, a Educação Profissional tenha a inserção profissional como uma de suas pautas. Contudo, essa inserção não pode ocorrer às custas da possibilidade de formação de trabalhadores capazes de buscar reestabelecer novas relações de trabalho socialmente mais justas, o que conclui-se que somente será possível através de uma articulação coerente entre a formação técnica e a formação política, que não separe teoria e empiria, trabalho manual e trabalho intelectual, objetivando a compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes e permitindo a compreensão dos princípios científicos, culturais e sociais do trabalho e da vida.

Como desdobramento destas conclusões, entendo que a Formação Profissional deveria considerar além dos necessários aspectos vinculados à esfera econômica de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental, compreendendo o trabalho como produção sócio-histórica e cultural. Esta possibilidade implica em uma articulação coerente entre a formação técnica e a formação política, que não separe teoria e empiria, trabalho manual e trabalho intelectual, objetivando a compreensão

histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura e das artes e permitindo a compreensão dos princípios científicos, culturais e sociais do trabalho e da vida. Enfim, esta dissertação aponta que uma EP politécnica, reflexiva e crítica é possível e que pode ser pensada a partir da Atividade de Trabalho.

Ou como Schwartz sugere “sair de nossa reflexão que toma o trabalho no *stricto sensu*, mercantil, como se esse fosse verdadeiramente o único trabalho digno de atenção, único lugar de envolvimento, de uso e de usura de nossas faculdades industriosas.” (SCHWARTZ, 2011, p.8).

O conceito de invisibilidade possibilita compreender o trabalho de maneira ampliada, alargada ou espreada, como se diz aqui no sul. Assim, considerar o trabalho invisível significa ressignificar alguns conceitos pré-estabelecidos sobre o que é trabalhar.

Pensar a Formação Profissional de maneira mais ampliada, mais abrangente, não nega a dimensão econômica e produtiva, mas acrescenta-lhe outras dimensões como a História, a Cultura, a Religião, a Linguagem, a Sociedade, a Arte e a Estética que podem se tornar fundamentais para a compreensão das relações entre Trabalho e Educação nesta área, para a consolidação desta Profissão e para um projeto de Formação Profissional que se não de presta a reduzir-se à formação para o mercado.

A inserção no campo de pesquisa permitiu, entre outras análises, perceber que as atividades vinculadas a produção na área de panificação e de confeitaria expressam toda a singularidade do trabalhador, em especial as atividades de modelar, confeitaria e decorar que se constituem nos mais difíceis processos de trabalho deste Técnico. Para compreender estes processos é necessário reconhecer alguns aspectos relacionados à cultura, à arte, às questões afetivas e à criatividade, dentre outros aspectos, presentes na atividade e que marcam o constante debate de normas entre o prescrito e real, nos usos de si construídos na atividade de trabalho. Estes aspectos demonstram o quanto em cada produto estão impressas as marcas de quem o produziu, o que pode constituir-se em chave para a compreensão dos vínculos para as reconstruções que os trabalhadores-estudantes desta área restabelecem das relações entre Trabalho e Educação.

Maciel (2004) enfatiza que a cozinha brasileira pode ser analisada sob duas perspectivas: Uma que privilegia a "raça" ou a "etnia" e que acentua a noção de que

uma cozinha é resultante de uma miscigenação; e outra à luz dos recortes regionais que privilegia a noção de "mosaico" e se mostra significativa no Brasil devido às suas proporções territoriais e diferenças históricas em relação à ocupação e posse da terra. Este indicativo, que não será aqui explorado, constitui-se em potencial de pesquisa para outras pesquisas que poderão e podem indicar novas oportunidades formativas, frente a uma noção que de padronização de produtos e do consumo de alimentos.

Além disso, afirma que

A alimentação, organizada como uma cozinha, torna-se símbolo de uma identidade (atribuída e reivindicada) através da qual os homens podem se orientar e distinguir. Mais que hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado "modo" ou "estilo" de vida que se quer particularizar a um determinado grupo. Assim, parodiando a afirmação "bom para comer e bom para pensar", o que é colocado no prato, mais do que alimentar o corpo, alimenta uma certa forma de viver. (MACIEL, 2004, p. 36).

Poderíamos dizer que esta forma de produzir e de viver expressa saberes e valores constituídos na atividade de cozinhar. Ou nas palavras de Durrive (2011, p. 57) "*conhecer é uma modalidade de viver. Conceito e vida formam assim uma unidade dialética*". Assim, um bom profissional neste ramo se faz em termos de prática, de experiência profissional, por um conjunto de saberes do trabalho constituídos pelo diálogo entre os diversos patrimônios que na atividade são convocados para a realização do seu trabalho. São saberes que envolvem o conhecimento dos princípios da ciência e da tecnologia, mas que não são constituídos no campo das abstrações, pelo contrário se manifestam na concretude das experiências profissionais e na vivência no ambiente de trabalho em um constante debate de normas que renormalizam a própria atividade de trabalho.

Portanto, pensar a formação escolar como um estoque destes saberes que "um dia" serão convocados pode ser prejudicial para uma formação que convoca a própria história de vida destes trabalhadores-estudantes e os saberes que trazem consigo para o interior da escola. Neste sentido, mostraram-se mais eficazes os processos que proporcionaram a reflexão sobre estes saberes oriundos da experiência de trabalho, que colocaram este trabalhador-estudante no centro da reconstrução entre Trabalho e Educação. Contudo, isto exige um deslocando do docente da posição de guardião dos conhecimentos acadêmicos, para uma posição

junto aos próprios trabalhadores-estudantes, interrogando estes conhecimentos, tanto quanto aqueles oriundos da experiência de trabalho.

Isso referenda a tese que venho tentando defender de que a Educação Profissional não pode ser reduzida aos aspectos instrumentais de formação de mão-de-obra. Este caráter restrito além de desconsiderar os aspectos que já evidenciei, elimina a possibilidade de (re)construção de conhecimentos, de novas relações entre ingredientes e processos, e os questionamentos sobre as relações sociais, culturais e produtivas vinculadas a disputa pela comida.

Contudo, não se trata de uma proposta de ampliar os aspectos instrumentais da formação. Isso não seria suficiente. Vejamos o quadro 1 que apresenta alguns dos saberes relacionados a esta formação profissional.

Quadro 1 – Relação de alguns saberes que constituem a profissão de técnico em panificação e confeitaria

Arte e Estética	Relação entre gostos e costumes, aspectos decorativos, de aparência e sensoriais.
Ciências exatas	Processos bioquímicos, princípios físico-químicos; Processos fermentativos;
Culturais	Representação social do alimento e da comida; significado da comida e do trabalho nesta área.
Históricos	História dos povos e suas relações com a panificação, a confeitaria e a disputa pelos alimentos, especialmente em solo brasileiro;
Mercadológicos	Preços, custos e margens de contribuição; estabelecimentos comerciais; produtos de padarias e de confeitarias
Organizacionais	Moinhos, indústrias, instituições, empresas; relações com os governos. Relações interpessoais; direitos e deveres do trabalhador
Religiosos	Vínculos entre o alimento do corpo, da alma e a fé.
Segurança alimentar	Microbiologia; saúde pública, boas práticas, higiene, limpeza
Técnicos e Tecnológicos	Evolução dos métodos de produção, funcionamento dos equipamentos e matérias primas, melhoradores de farinha, processos, equipamentos, utensílios, etc.

Fonte: O autor.

Este quadro, embora considere as múltiplas dimensões e os aspectos variados desta formação profissional, pode acabar significando uma nova redução destes saberes se não conseguir uma articulação coerente entre cada uma destas categorias. Da forma como estão apresentados, representa saberes estáticos que não dialogam entre si. Logo, ainda que apresentem uma evolução em relação a uma

proposta focada apenas nos aspectos técnicos e tecnológicos, ainda assim estará distante de uma integração curricular.

Será que os processos bioquímicos e os princípios físico-químicos não se relacionam com a Arte e a Estética ou que não representam aspectos Culturais de uma determinada sociedade historicamente constituída? Ou ainda, até que ponto o funcionamento dos equipamentos e os processos fermentativos não estão relacionados com os aspectos mercadológicos, com as disputas pelos alimentos, com as estruturas organizacionais, com a segurança alimentar e com as representações religiosas?

Portanto, pensar de maneira abrangente a formação profissional, não significa aumentar o número de disciplinas ou de temáticas a serem inseridas nos currículos. Pelo contrário, significa promover um encontro, um diálogo que permita evidenciar as complementaridades e as contradições, os limites e as possibilidades, o técnico e o político, o conceitual e o experiencial, o instrumental e o analítico. Uma possibilidade para essa proposta seria tomar os produtos de panificação e de confeitaria como mediadores destes diversos diálogos, o que teria como objetivo promover a reconstrução das relações entre Trabalho e Educação na Educação Profissional.

As análises apresentadas até o momento, nesta dissertação, e que tem considerado o conceito de atividade, nos convidam a refletir sobre uma proposta pedagógica que possibilite a articulação entre o mundo das relações sociais e produtivas e o mundo da educação, sem colocar a educação à serviço da lógica de reprodução social, produtiva e conseqüentemente econômica do Capital. Neste sentido, as propostas de currículo integrado⁴⁶ apresentam potencial para possibilitar o necessário diálogo entre os saberes da experiência inseridos nos contextos em que foram produzidos e o patrimônio científico, valorizando tanto os saberes e quanto os valores vinculados a essa atividade e mediados pelas múltiplas dimensões dos produtos de panificação e confeitaria.

Esta perspectiva permitiria compreender que, mais do que produzir produtos alimentares, o técnico em panificação e confeitaria é um profissional vinculado à

⁴⁶ O Currículo Integrado tem sido alvo de discussões nos campos Trabalho e Educação e de Políticas Públicas. Não é objeto de discussão desta dissertação as várias possibilidades que tem sido apresentadas nestes debates teórico-metodológicos acerca do currículo integrado. O que pretendo afirmar nesta citação é que há uma possibilidade de se pensar o currículo integrado a partir do conjunto conceitual da abordagem ergológica.

produção de comidas que são formas culturalmente estabelecidas, codificadas e reconhecidas de se alimentar. Assim, esta profissão insere-se em um sistema alimentar que envolve além dos próprios produtos, as técnicas, os hábitos e os comportamentos relativos à alimentação. Portanto, todas as técnicas e as maneiras de preparo, estão relacionadas aos significados atribuídos aos alimentos e ao ato de se alimentar, como atividade de transformação da substância alimentar em comida. Transformação que não é somente de estado, biológico, químico e/ou físico, mas que se constitui dotada de um conjunto de saberes e de valores que produzem sentido e resultam em um determinado estilo de vida, vinculados a uma forma de compreensão do mundo e de produção da existência humana.

Este complexo processo, em um sentido mais amplo, vincula-se na sociedade atual com a separação entre quem produz e quem consome alimentos e comidas. Separação esta que tem sido agravada pelo processo capitalista de produção e que se analisada em conjunto com a separação entre quem pensa e quem executa o trabalho, expressam a materialidade da divisão social e técnica do trabalho nesta área profissional. Um processo que transforma toda a legitimação de saberes em apropriação à serviço do próprio sistema capitalista, portanto do Capital. Diante disso, é necessário refletir sobre todo e qualquer levantamento de saberes dos trabalhadores sob risco de, ao invés de empoderá-los, pode-se acabar por agravar ainda mais sua condição no tensionamento entre Trabalho e Capital.

Todavia, seria leviano colocar isto somente na conta do docente. Seria culpá-lo por algo que é maior do que as respostas que consegue proporcionar, visto que compete à Instituição prover as condições para que este docente reposicione sua atuação. E, ainda que o PPI do IFRS expresse uma vontade coletiva no sentido de se repensar os processos de ensino e de aprendizagem tendo no seu horizonte a perspectiva de uma educação politécnica e omnilateral, há ainda um longo caminho a ser percorrido até que esta “carta de intenções” se materialize nas relações sociais e de produção que se estabelecem no interior da formação que proporciona.

Neste último capítulo da dissertação, minha pretensão foi a de apresentar aspectos do trabalho do técnico em panificação e confeitaria que permitissem ressaltar sua singularidade, bem como apresentar uma reflexão sobre a relação entre legitimação e apropriação dos saberes dos trabalhadores. Além disso, busquei demonstrar que os percursos formativos pensados e determinados pela escola e segmentados em disciplinas e atividades de preparação para o trabalho assalariado,

não dão conta das relações históricas de trabalho na área da panificação e confeitaria. Tentei demonstrar que este processo está vinculado com a acumulação capitalista que controla todo o conhecimento, utilizando-o como recurso produtivo e que se faz necessária uma reflexão sobre a própria escola e suas relações com a sociedade.

Por fim, as análises comprovaram a noção inicial de que a área da Panificação possui uma quantidade maior de fontes de consulta organizadas e sistematizadas sobre os processos e os métodos de produção do pão. Fontes que apresentam grande influência dos conhecimentos científico-tecnológicos através de explicações embasadas na Física, na Química e/ou na Biologia sobre os processos de transformação do pão. Isto exigiu uma ampliação na pesquisa sobre os referenciais específicos da história da alimentação no Brasil, em especial da panificação e da confeitaria, o que demonstrou que nesta área profissional há heranças marcantes do período colonial: na produção de saberes e de valores; nas relações entre Trabalho e Educação; na desvalorização das profissões relacionadas a alimentação; no caráter de gênero (feminino); e, na relação entre classes, etnias e regiões brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALALUF, M. **Le Temps du Labeur**. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail. Bruxelles. Ed.de l'Université de Bruxelles, 1986.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entra trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomas T. da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.163-216.

ARRUDA, M. da C. C. A. **Reforma do ensino médio técnico**: democratização ou cerceamento? Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Departamento de Educação, Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro , 2007. 185p.

BARATO, Jarbas. **Educação Profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho. São Paulo: SENAC, 2004.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC. 1997.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega** - Vol. I Petropolis: Vozes. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Trama da Rede. In: Diário de campo: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. P. 48-57.

BRASIL. **Lei nº 11.892 /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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 12 jan. 2012.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L.. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: ZOUK. 2011

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. ---v.

CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007. Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. ; FRANZOI, N. L ; Atividade de trabalho (Verbetes). IN CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L.. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: ZOUK. 2011.

CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. ; FRANZOI, N. L ; Ergologia (Verbetes). IN CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L.. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: ZOUK. 2011.

DURRIVE, Louis. **A atividade humana, simultaneamente vital e intelectual:** esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.47-67, 2011. (online)

DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y. (2008). **Glossário da Ergologia.** Laboreal, 4, (1), 23-28. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>> Acesso em: 03 nov. 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, Nilton Bueno. **Perplexidades, Desafios e Propostas na Educação Ambiental a partir da Trajetória de um Pesquisador.** Educação e Realidade 34(3): 25-39 set/dez 2009.

FISCHER, M. C. B e FRANZOI, N. L. Formação Humana e Educação Profissional: Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 29, 2009, p. 35-51.

FISCHER, M. C. B. (2008). Mãos que pensam e sentem e pensamentos que fazem e sonham: O «aluno trabalhador». In Programa Integrar: Construindo práticas educativas cidadãs (pp. 29-31). Porto Alegre: Programa Integrar/CUT.

FRANZOI, N. L. **Da Profissão de Fé ao Mercado em Constante Mutaçã**o (Tese de Doutorado). Porto Alegre/RS: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. **Entre a formação e trabalho**: Trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2006.

_____. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Revista Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, set./dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FREYRE, G. **Açúcar**: Uma Sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRIGOTTO G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO G. e CIAVATTA M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-27.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, p. 168-194. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.> Acesso em: 02 mar. 2012.

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho**: crítica da razão econômica. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

HAIR JR, J.F.; R.E. ANDERSON; R.L. TATHAM; W.C. BLACK. **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IFRS. Projeto Pedagógico de Institucional. 2010.

IFRS. Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio de Panificação e Confeitaria, 2010.

KOSBY, M. F. . "**Nós cultuamos todas as doçuras**": a contribuição negra para a tradição doceira de Pelotas. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

LEAL, L. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil. **Revista Poli Saúde, Educação, Trabalho**. Fiocruz, Ano III, nº 15 jan/fev 2011. p. 3-13.

MACIEL, M. E. . **Uma cozinha à brasileira**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. Malinowski, Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril. Cultural, 1976.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Livro Primeiro, v. I.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma Pedagogia para o Trabalhador**: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de Trabalhadores Desempregados. (Programa Integrar CNM/ CUT). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).

MINISTÉRIO da Educação (MEC OnLine). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>> Acesso em: 02 mar. 2008.

MINISTÉRIO da Educação (MEC OnLine). Estrutura da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>> Acesso em: 02 mar. 2012.

MINISTÉRIO do Trabalho e do Emprego On Line. Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/>> Acesso em: 02 mar. 2012.

MINTZ, S.. **Encontrando Taso, me descobrindo.** Dados - vol. 27: 45 - 58, 1984.

NETO, A.C.de A. **A História da panificação Brasileira:** A fantástica história do pão e da evolução das padarias no Brasil. São Paulo: Maxxi-foods, 2008.

PINTO E SILVA, Paula. **Farinha, feijão e carne-seca:** Um tripé culinário no Brasil colonial. São Paulo: Editora Senac, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REZENDE, M. T. . **A alimentação como objeto sociológico complexo:** relações entre comidas e sociedades. Rio de Janeiro: FGV, 2004 (resenha).

RIETH, F. M. S. ; CERQUEIRA, F. V. ; FERREIRA, M. L. M. ; FERREIRA, M. A. A. ; KOSBY, M. F. ; SILVA, A. M. ; SILVA, T. L. ; MAGALHAES, M. O. ; MAGNI, C. T. ; MICHELON, F. F. . **Inventário Nacional de Referências Culturais** - Produção de doces tradicionais pelotenses / Relatório Final Vol. 1. 1. ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2008. v. 01. 447p

ROSE, Mike. **O saber no trabalho.** São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

SANTOS, Geraldo Marcio Alves. **Pacto para viver:** a mobilização de saberes na produção associada, gestão e organização do processo de trabalho e maquinaria numa indústria metalúrgica. Tese de Doutorado. Niterói/RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 7. ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. **Trabalho & ergologia:** Conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho: o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v.9, supl.1, 2011, p.19-45.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOKAZAKI, Izumi. (org.) **Educação e Trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008, p. 23-46.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio, 2009.

WILSON, Frank. The hand: how it's use shapes the brain, language, and human culture. New York: Pantheon Books, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da etapa final da pesquisa intitulada **Desvelando Relações entre Trabalho e Educação na Educação Profissional: A Formação Profissional do Técnico em Panificação e Confeitaria no Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, que está sendo realizada por Clívio Buenno Soares Terceiro, aluno do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e orientada pela Prof. Dr. Maria Clara Bueno Fischer. A pesquisa tem como objetivo geral: **compreender como os trabalhadores-estudantes do Curso Técnico de Panificação e Confeitaria do Campus Porto Alegre do IFRS reconstróem as relações entre Trabalho e Educação durante o processo de Formação Profissional.**

Na etapa inicial desta pesquisa, a aproximação com o campo de pesquisa através da participação do pesquisador na disciplina Introdução à Panificação contou com a participação de toda a turma ingressante em 2011/02. Neste momento você está sendo convidado a participar:

(1ª) respondendo a um questionário constituído de questões fechadas, com previsão de tempo para registro das respostas de, no máximo 60 minutos. Nesta etapa o registro ocorrerá por meio de escrita de próprio punho do participante, e/ou;

(2ª) participando de uma entrevista coletiva composta por perguntas abertas sobre temas relacionados a relação entre Trabalho e Educação na Formação Profissional, principalmente vinculados com a atividade de trabalho do Técnico em Panificação e Confeitaria e sua Profissionização. O tempo previsto para o registro desta etapa é de 120 minutos. A entrevista coletiva será gravada em áudio.

Todos os dados de identificação serão resguardados e será mantida confidencialidade dos depoimentos, sob risco das sanções éticas as quais o pesquisador está submetido. As gravações serão guardadas por cinco anos e após esse período, inutilizadas.

PREENCHA ESSE CAMPOS SE DESEJAR PARTICIPAR DA ENTREVISTA
Nome:
Telefone celular:
E-mail:

Será assegurado aos participantes desta pesquisa:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa;
2. interromper a qualquer momento a participação se o/a participante assim o decidir, sem que isso implique em nenhum prejuízo para o participante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido e assinado em duas vias, ficando uma com o/a participante e outra com o pesquisador. Outros esclarecimentos podem ser obtidos diretamente com o pesquisador Clúvio Buenno Soares Terceiro, no endereço: Rua Cel. Vicente, 281 sala 431 - Bairro Centro, Porto Alegre/RS, CEP 90.030-040, telefone (51) 3930-6061, celular (51) 9415-1733, E-mail: cluvio.terceiro@terra.com.br.

Após ter sido informado/a dos objetivos e métodos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____
 _____ concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com o pesquisador Clúvio Buenno Soares Terceiro, nos endereços acima descritos.

Porto Alegre,

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 2 - TERMO DE COMPROMISSO COM O IFRS

Solicitação de anuência para realização de pesquisa

Porto Alegre, 03 de agosto de 2011.

Eu, Clívio Buenno Soares Terceiro, Professor de Administração da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Câmpus Porto Alegre do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRS) solicito autorização, a esta Diretoria de Ensino, para a realização de pesquisa junto aos alunos do curso de Panificação e Confeitaria deste Câmpus.

Esta atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado de Acadêmico em Educação que atualmente desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Edu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.(UFRGS) e se constituirá em um estudo empírico composto de quatro etapas que ocorrerão entre agosto de 2011 e Março de 2012.

1. Estudo exploratório – com a realização de uma rodada de entrevista coletiva junto a um grupo de foco (alunos em fase final) do curso;
2. Observação participante – participação nas aulas de panificação, realizando todas as atividades desta disciplina, como se aluno fosse;
3. Entrevistas em profundidade com alunos a serem escolhidos intencionalmente;
4. Outras etapas que, eventualmente, se fizerem necessárias.

Esta pesquisa adquire relevância na medida em que permitirá investigar elementos relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos deste curso técnico, bem como os aspectos da relação entre Educação e Trabalho como princípio norteador do processo de formação profissional.

Assumo o compromisso de seguir todas as orientações que o IFRS determine como necessárias à realização desta pesquisa. Neste sentido, será fundamental que todos os envolvidos tenham conhecimento da realização da pesquisa bem como o seu envolvimento na mesma, pelo qual me comprometo a solicitar que o façam formalmente, através de consentimento livre e esclarecido. É importante ressaltar, desde já, que será mantido o anonimato dos participantes em todas as publicações resultantes deste estudo.

Antecipo minhas saudações e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos

Clívio Buenno Soares Terceiro
Professor de Administração de EBTT do Câmpus Porto Alegre
Mestrando em Educação – PPG-Edu

Termo de Responsabilidade sobre a Observação Participante

Porto Alegre, 03 de agosto de 2011.

Por este TERMO DE RESPONSABILIDADE eu, Clívio Buenno Soares Terceiro, Professor de Administração da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRS) e mestrando (*stricto sensu*) em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.(UFRGS), formalizo que:

- a) informarei a todos os alunos, docentes e técnicos administrativos vinculados a Disciplina “Introdução à Panificação” da minha condição de aluno/pesquisador e da existência desta atividade de pesquisa por meio da técnica de observação-participante;
- b) informarei as Diretorias de Ensino, de Pesquisa e Inovação, bem como a Coordenação do curso qualquer ocorrência decorrente de minha participação, tão logo tome ciência dos fatos;
- c) manterei sigilo quanto a identidade dos participantes, resguardando seus direitos e zelando por sua privacidade, logo todas as informações coletadas durante as aulas terão única e exclusivamente a finalidade de contribuir com minha pesquisa de Mestrado Acadêmico;
- d) os resultados desta pesquisa serão apresentados às Diretorias e Coordenações supracitadas e na eventualidade de publicações (artigos científicos) decorrente desta observação-participante, comunicarei as respectivas Diretorias supracitadas e informarei minha condição de servidor deste Câmpus do IFRS;
- e) para a coleta de informações se faz necessária a utilização de um diário de campo para anotações e de aparelho gravador (de voz);
- f) comunicarei às Diretorias e Coordenações supracitadas qualquer alteração no projeto de pesquisa, bem como outras informações que me forem solicitadas.

Clívio Buenno Soares Terceiro
Professor de Administração de EBTT do Câmpus Porto Alegre

ANEXO 3 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COLETIVA

Roteiro para a Entrevista Coletiva

Início: explanação dos objetivos e do desenvolvimento da pesquisa. Apresentação do observador.

Parte 1 - Realizar primeira rodada de perguntas de maneira ampla, pedido para que anotem as respostas em uma folha que será fornecida e que será devolvida com as respostas. - (20 min)

Parte 2 - Pedir para que discutam, em duplas ou trios, sobre as respostas dadas a cada uma destas perguntas. - (20 min)

Parte 3 - Compartilhar as reflexões sobre cada pergunta com o grupo, confrontar e consensar dentro do possível . - (80 min)

Roteiro Semi-Estruturado

Obs.: A utilização de uma, duas ou três perguntas do de cada bloco ocorreu de acordo com o andamento da entrevista coletiva.

Bloco 01 - Formação Profissional

1. Qual era a expectativa profissional antes de iniciarem o curso no IFRS?
2. Como vocês percebem que o curso tem contribuído com a formação de vocês?
3. Qual é a expectativa profissional de vocês agora ao se encaminharem para o término do curso?

Bloco 02 - Teoria e Prática

4. Dentre as disciplinas/atividades do curso, quais tem sido mais relevantes para a realização do trabalho de vocês?
5. E, o que vocês consideram mais importante naquilo que fazem?
6. Elas foram valorizadas durante o curso? De que maneira?

Bloco 03 - Atividade de Trabalho

7. Como vocês descreveriam o trabalho do técnico em panificação e confeitaria?
8. Como vocês percebem que as experiências anteriores de trabalho contribuem/contribuíram na formação profissional de vocês?
9. De que maneira o curso tem sido importante no desempenho do seu trabalho?