

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

Dante Diniz Bessa

**RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUE
CONCLUÍRAM O CURSO DO PROFUNCIÓNÁRIO: formação e
experiência em situação de trabalho.**

Porto Alegre, 2017

Dante Diniz Bessa

**RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
TRABALHADÓRAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUE
CONCLUÍRAM O CURSO DO PROFUNCIÓNÁRIO: formação e
experiência em situação de trabalho.**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Naira Lisboa Franzoi

Linha de pesquisa: Políticas e Processos de Gestão Educacional

Porto Alegre 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Bessa, Dante Diniz

Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profucionário: experiência e formação em situação de trabalho. / Dante Diniz Bessa. -- 2017. 208 f.

Orientador: Naria Lisboa Franzoi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Funcionários de escola. 2. Alimentação escolar. 3. Identidade profissional. 4. Formação profissional. 5. Atividade de trabalho. I. Franzoi, Naria Lisboa, orient. II. Título.

Dante Diniz Bessa

**RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUE
CONCLUÍRAM O CURSO DO PROFUNCIÓNÁRIO: formação e
experiência em situação de trabalho.**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2017.

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – Orientadora

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS

Profa. Dra. Heloisa Elena Santos – UNA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Aos que têm de viver trabalhando e precisam lutar
para viver no trabalho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de explicitar minha gratidão às seguintes pessoas.

Naira Franzoi, por ter acolhido o projeto de pesquisa que propus, por ter oferecido alternativas frente ao proposto e por ter sabido lidar com os meus dilemas políticos e intelectuais. Naira é a orientadora da tese.

As interlocutoras de pesquisa, incluindo a diretora, que compreenderam muito bem o valor do projeto para a escola e para os profissionais da educação, acolheram-me e ensinaram-me a olhar uma escola e a educação que se faz nela desde a cozinha e do refeitório. Gostaria de citar seus nomes, mas, por respeito à ética na pesquisa, não vou fazê-lo.

Maria Clara Bueno Fischer, professora atenta e cuidadosa durante o curso e que trouxe boas contribuições à qualificação do projeto da tese. Eloisa Helena Santos, que também ofereceu importantes contribuições para a qualificação do projeto da tese. Danilo Romeu Streck, pela disposição e disponibilidade de ler este documento com a sabedoria de quem tem experiência com a educação popular. Maria Clara, Eloisa e Danilo são os membros da banca examinadora.

A professora Fernanda Spanier Amador assim como o professor Jorge Ribeiro também contribuíram na qualificação do projeto da tese.

Anália, Melissa, Maristela, Clúvio, Ivan e Rafael, entre outros, foram colegas com os quais pude aprender, por meio dos diálogos que tivemos nos seminários ao longo do curso.

Rita, Divane, Mário e Cacá foram colegas que opinaram durante os processos de elaboração do projeto e de redação da tese. A professora Laura Pizzi também deu uma força com isso.

Em especial, Carla Balestro da Silva, colega que foi uma superparceria intelectual.

Tânia Brizolla, companheira inseparável. ClarissaBB, filha e inspiradora de mudanças na vida. Helga Diniz Bessa, a mãe. As três estiveram ao meu lado durante o período da pesquisa, embora eu estivesse um pouco longe, às vezes.

O Léo Lima também deu uma força na pesquisa: gravou e fez observações sobre a condução das primeiras entrevistas, indicando possibilidades para a análise dialógica.

A Juliane Buhler, tutora presencial do Curso Técnico de Alimentação Escolar do IFSul, que fez a mediação para que eu pudesse encontrar as interlocutoras da pesquisa no Polo em que elas frequentavam as aulas.

Marcelo Kunrath Silva, amigo desde sempre, deu cobertura *in english*.

O amigo José Damico e a amiga Nalú Farenzena incentivaram-me e encorajaram-me, na difícil decisão de encarar o doutorado.

Por fim, João Monlevade, amigo incansável na luta pela democracia e pela educação de qualidade social no Brasil, com quem aprendi boa parte do que disse, aqui, ao meu jeito.

Porque não adianta nada eu ir lá [no curso], aprender lá e chegar aqui e continuar do mesmo jeito, né. Então, muita coisa a gente já mudou, e eu sempre digo: eu não quero me aposentar agora por que eu quero deixar, para as que vão continuar, muita coisa que a gente aprendeu lá. E eu sei que tem umas que não foram, né. Tem umas que não querem nem saber, mas a gente quer deixar aquele conhecimento que a gente adquiriu lá (EA em entrevista).

Tu sabes que eu acho que todo mundo tinha que fazer esses cursos. Até acho que tinham que ser mais fortes, sabe, pra deixar a gente melhor. Por que, tá, tu vens com essas experiências, que nem eu vim de casa, porque sabia fazer alguma coisa e tal, mas não é a mesma coisa do que tu entender aquilo que tu tá fazendo, que tu saber realmente o que tu tá fazendo. (ZV em entrevista).

RESUMO

A tese que aqui se encontra tem como objetivo inicial registrar a experiência histórica do Programa de Formação Inicial dos Profissionais da Educação Básica (Profucionário), que integra a política de valorização profissional dos funcionários de escola. A formação, em nível médio, ofertada pelo Profucionário, propõe-se a contribuir na reconstrução da identidade profissional da categoria como profissionais da educação. Como a política de formação é voltada para funcionários em efetivo exercício de suas funções, argumenta-se que a mesma deve ser pensada como formação em serviço e que a reconstrução da identidade profissional acontece a partir de práticas formativas em situação de trabalho. Nesse sentido, um segundo objetivo se coloca, qual seja, o de analisar o processo de reconstrução da identidade dos funcionários a partir da formação em serviço. O conceito de “dupla antecipação” da ergologia, elaborado por Yves Schwartz, segundo o qual a atividade humana é antecipada por normas sociais e por normas de vida, fundamenta a perspectiva teórico-metodológica pela qual se aborda o tema e se pressupõe que a reconstrução da identidade profissional, a partir da formação em serviço, acontece no encontro e no confronto dessas normas, na relação que os profissionais experimentam entre a identidade concebida institucionalmente e a identidade construída na experiência no trabalho. Como o tema da identidade profissional não é discutido no campo conceitual da ergologia, foi preciso introduzi-lo ali, colocando a ergologia em diálogo com a sociologia das profissões, especialmente aquela construída por Claude Dubar. Na sociologia de Dubar, a identidade social é entendida como resultante de um processo de identificação no qual são articuladas duas transações, uma biográfica (subjativa) e outra relacional (do sujeito com as instituições), o que permitiu a aproximação conceitual entre os dois campos do saber. Além do diálogo com Schwartz e Dubar, procurou-se dialogar, também, com quem teve experiência da formação em situação de trabalho, isto é, com duas profissionais da alimentação escolar que trabalham juntas e que concluíram o Curso Técnico em Alimentação Escolar. O diálogo com as últimas foi construído por meio de entrevistas individuais semiestruturadas nas quais se abriu espaço para a narrativa biográfica, e de entrevistas coletivas orientadas pelo conceito de “encontros sobre trabalho” da abordagem ergológica, além de observações *in loco* da rotina de trabalho das interlocutoras. A partir dessa abordagem, chegou-se à noção de que a identidade profissional se reconstrói em situação de trabalho na medida em que, para exercer a profissão, as trabalhadoras precisam fazer escolhas sobre seu próprio fazer e, assim, são levadas a renormalizar as normas antecedentes. No diálogo com as interlocutoras da pesquisa, pode-se aprender que a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço acontece pelo modo como as trabalhadoras se relacionam com as normas antecedentes transmitidas pelas práticas formativas em situação de trabalho, sejam as normas relativas a saberes, métodos, competências ou valores, enfim, atributos institucionalizados da profissão, pois, em situação de trabalho, essas normas ganham vida no sentido de que outros saberes, outros métodos, outras competências, outros valores são criados na atividade das profissionais na escola.

Palavras-chave: funcionários de escola, identidade profissional situada, formação, experiência, atividade em situação de trabalho.

ABSTRACT

The Thesis presented here has as its initial objective to record the historical experience of the Initial Training Program for Basic Education Professionals (Profucionário). This Program integrates the policy of professional promotion of school workers. The medium-level education offered by Profucionário aims to contribute to the reconstruction of the professional identity of the category as professionals of education. As this formative policy is aimed at workers in the effective exercise of their functions, it is argued that it should be thought of as in-service training and that the reconstruction of the professional identity takes place through educative practices in a work situation. In this sense, a second objective arises, that is, to analyze the process of the reconstruction of the workers identity from the in-service training. The concept of "double anticipation" of ergology elaborated by Yves Schwartz, according to which human activity is anticipated by social norms and norms of life, underpins the theoretical-methodological perspective by which the subject is approached. It is assumed that the reconstruction of the professional identity, from the in-service training, happens in the encounter and the confrontation, in the relationship that the professionals experience between the identity conceived institutionally and the identity constructed in the experience of work. As the theme of professional identity is not discussed in the conceptual field of ergology, it has been necessary to introduce it, placing ergology in dialogue with the sociology of professions, especially that built by Claude Dubar. In Dubar's sociology, social identity is understood as resulting from a process of identification in which two transactions are articulated, one biographical (subjective) and the other relational (from the subject to the institutions), which allowed the conceptual approximation between the two fields of study. In addition to the dialogue with Schwartz and Dubar, a dialogue was also sought with those who had experience of education in work situation, that is, with two school nutrition professionals who work together and who completed the Technical Course in School Feeding. The dialogue with the latter was constructed through semi-structured individual interviews in which biographical narrative was used, and collective interviews guided by the concept of "meetings about the work" of the ergological approach, as well as in-situ observations of the work routine of the interlocutors. Based on this approach, the notion was reached that professional identity is being reconstructed in a work situation because, in order to exercise the profession, the workers have to make choices about their own doing and thus are led to renormalize the preceding norms. In the dialogue with the research interlocutors, it can be learned that the reconstruction of the professional identity from the in-service education takes place by the way in which the workers relate to the antecedent norms transmitted by the formative practices in work situation – norms related to knowledge, methods, competencies or values -, that is, the institutionalized attributes of the profession. In a situation of work, these norms come alive in the sense that other knowledge, other methods, other competences and other values are created in the activity of the professionals in the school.

Keywords: school woks, situated professional identity, formation, experience, activity in work situation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema das relações entre os núcleos de conhecimentos que constituem o currículo do Profucionário

Quadro 1 – Comparação entre artes liberais e artes mecânicas

Quadro 2 – Currículo do Curso Técnico em Alimentação Escolar

Quadro 3 – Ementas do Núcleo de Formação Pedagógica

Quadro 4 – Ementas do Núcleo de Formação Técnica Geral

Quadro 5 – Ementas do Núcleo de Formação Técnica Específica

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Brasileira dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPM – Clube de Pais e Mestres

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DD3P – Dispositivo Dinâmico a Três Polos

DEFE – Departamento dos Funcionários de Escola

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ECRP – Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFPEL - Escola Técnica Federal de Pelotas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OG - Caderno de Orientações Gerais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PROFUNCIONÁRIO – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica, conforme Decreto 7.415/2010.

PT - Partido dos Trabalhadores

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC-RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEF – Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UnB – Universidade Federal de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA NO BRASIL.....	23
2.1	O QUE ME LEVOU AO ENCONTRO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA E À DECISÃO DE CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE SUA PROFISSÃO JUNTO COM ELES	24
2.1.1	Introdução da ergologia na pesquisa sobre trabalho e educação no Brasil	33
2.2	OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA EM BUSCA DE VALORIZAÇÃO.....	36
2.3	VALORES EM DEBATE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	43
2.4	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA: ASPECTOS LEGAIS E A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO	51
3	FORMAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	57
3.1	PROFISSIONALIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA.....	58
3.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL, SEGUNDO DUBAR	65
3.3	FORMAÇÃO EM SERVIÇO: A PARTICIPAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	71
4	ABORDAGEM ERGOLÓGICA DA ATIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA	82
4.1	ERGOLOGIA: UMA ANTROPOLOGIA DO TRABALHO	84
4.2	ATIVIDADE E DUPLA ANTECIPAÇÃO	86
4.3	CORPO SI, PESSOA-SI, DRAMÁTICAS DO USO DE SI	89
4.4	ENTIDADES COLETIVAS RELATIVAMENTE PERTINENTES (ECRP) ...	94
4.5	IDENTIDADE PROFISSIONAL E ATIVIDADE EM SITUAÇÃO DE TRABALHO: IDENTIDADE SITUADA	100
5	A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DESDE A ATIVIDADE EM SITUAÇÃO DE TRABALHO	106
5.1	ERGOLOGIA: UMA NORMA INTELLECTUAL.....	107
5.2	UM REGIME DE PRODUÇÃO DE SABER: O DISPOSITIVO DINÂMICO A TRÊS POLOS (DD3P)	109
5.3	ENCONTROS SOBRE O TRABALHO.....	111
5.3.1	As interlocutoras do polo da experiência	115

5.3.2	O meio de trabalho: a escola e os espaços de alimentação escolar	116
5.3.3	Os procedimentos utilizados na experiência da pesquisa.....	120
5.4	O DIÁLOGO E A NARRATIVA COMO MODO DE DIZER A IDENTIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO	123
6	RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DESDE OS PROJETOS DE FORMAÇÃO	126
6.1	A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO PROFUNCIÓNÁRIO.....	127
6.1.1	A identidade profissional dos Técnicos em Alimentação Escolar no PPP do Profucionário	135
6.2	A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DO IFSUL	139
6.3	AS ATRIBUIÇÕES DAS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O PLANO DE CARREIRA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL ..	146
7	O QUE SE APRENDEU COM AS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA	149
7.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: O INGRESSO NA PROFISSÃO	151
7.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: SABERES DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO E DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO	158
7.2.1	Atos de pertencimento e experiência no trabalho.....	158
7.2.2	Atos de pertencimento e formação profissional em serviço	163
7.3	IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: A ESCOLA EM QUE SE ENCONTRAM EA E ZV PARA TRABALHAR JUNTAS	169
7.3.1	O encontro de EA e ZV com a escola e entre elas na escola	169
7.3.2	Atos de pertencimento e rotina de trabalho na escola.....	173
7.3.3	Atos de pertencimento e relações com a comunidade escolar.....	178
7.3.4	Atos de pertencimento, PPP e atividade coletiva na escola	182
7.4	IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: EA E ZV, MERENDEIRAS, MAS EDUCADORAS ALIMENTAR	187
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	200

1 INTRODUÇÃO

O pano de fundo no qual a pesquisa relatada e a tese exposta neste documento se colocam é o do registro de alguns aspectos da primeira experiência de formação profissional dos funcionários de escola¹ com dimensão nacional: o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica (Profucionário)².

Os aspectos que serão registrados dizem respeito ao movimento de institucionalização da política de formação e ao processo de reconstrução da identidade profissional da categoria. Faz-se referência, aqui, ao que está definido, formalmente, acerca da profissão e da identidade profissional, numa cadeia de documentos que vai daquele que expressa os anseios da categoria até o projeto pedagógico de curso (PPC) de uma das instituições ofertantes da formação, passando pelos documentos oficiais que reconhecem os funcionários de escola como profissionais da educação e regulamentam a profissão.

Frente ao que está definido formalmente, procurou-se registrar, também, como funcionárias de escola, com experiência no exercício de suas funções, e que conquistaram o diploma de “técnicas em alimentação escolar”, relacionam-se com aquelas definições, visto que, na experiência de trabalho, já haviam construído uma identidade profissional.

Portanto, aqui se encontra uma *tese sobre a reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras da alimentação escolar* que concluíram, em serviço, o Curso Técnico em Alimentação Escolar do Profucionário.

Sendo assim, o registro da experiência do Programa se faz tanto mais importante quando se entende que a formação e a reconstrução da identidade profissional estão diretamente relacionadas com as transformações e com as atualizações produzidas pelas experiências dos profissionais ao exercer a profissão na escola. Ou seja, a identidade profissional é concretizada, conservada, subvertida, transformada pela atividade dos profissionais numa situação singular de trabalho: a identidade profissional é historicamente construída pelas definições

¹ Ao longo do documento vou utilizar a expressão “funcionários de escola” para me referir à categoria III dos profissionais da educação, definida pelo Art. 61 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como ficará mais claro na seção 2.4. Por vezes, também vou me valer das expressões “funcionários da educação”, “funcionários” ou “profissionais da educação básica”. Essa escolha está relacionada com o que Luis Fernandes Dourado (2009) explica: “funcionários de escola” é a designação estatutária da CNTE e entidades afiliadas a ela, além de ser a autodenominação mais comum entre próprios profissionais.

² Essa é a denominação que consta no Decreto Nº 7.415/2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Profucionário. O referido Decreto foi revogado pelo Decreto Nº 8.752/2016, o qual unifica a política de formação de todos os segmentos da categoria dos profissionais da educação, conforme Art. Nº 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). É a primeira experiência de abrangência nacional, pois houve outras experiências estaduais e municipais que serão citadas na seção 6.1.

institucionais, expressas pelos documentos oficiais, e pelas relações que os profissionais estabelecem com tais definições ao exercer a profissão numa situação de trabalho.

Assim já estava anunciado na introdução do documento que apresenta o projeto político-pedagógico (PPP) do Programa, conhecido como Orientações Gerais (OG):

Então, todos os que precisam ler este documento [...] para se situarem sobre a proposta e para torná-la realidade, devem estar conscientes de que vão [estar a] construir concretamente o Profucionário e tecendo os fios da história da profissão de técnico em educação, bem como participando das transformações na história da educação brasileira (BRASIL, 2012a, p.12).

Esse registro também se faz importante num contexto em que, nem no Brasil nem no Estado do Rio Grande do Sul (RS)³, não existem dados oficiais sobre a quantidade ou sobre o perfil socioeconômico dos funcionários da educação básica pública. Os funcionários da educação básica ainda não foram contemplados pelo Censo Escolar. Em alguns estados e municípios, os funcionários contam com plano de carreira, como é o caso do Estado do Rio Grande do Sul (ainda que esse plano não seja orientado por formação específica), mas, em outros, não.

Embora sempre tenha havido funcionários trabalhando nas escolas ao longo dos cerca de cinco séculos da história da educação escolar brasileira, muito pouco se sabe sobre a presença, sobre a participação e sobre o valor do seu trabalho nos processos de escolarização da população. Pouco se sabe sobre o que os funcionários pensam sobre educação e que relações há entre o que pensam e o que fazem na escola.

Muito pouco se sabe sobre a vida dos funcionários no trabalho, pois muito pouco se disse e pouquíssimas oportunidades os próprios funcionários tiveram para o dizer. Até o início do século XXI, houve pouca disposição para ouvir o que os funcionários teriam a dizer sobre seu trabalho, sobre a escola, sobre a educação, sobre o valor social da sua profissão e sobre as contribuições que a categoria e cada profissional, no dia a dia da escola, já deram e poderão vir a dar para a educação pública brasileira.

Sabe-se pouco e ouve-se pouco os funcionários, entre outros motivos, por que, dentre os trabalhadores que atuam em escola, a categoria dos funcionários, até o ano de 2012, não era reconhecida, legalmente, entre os profissionais da educação. Até então, seu trabalho era considerado trabalho de apoio ao ensino (Ainda que o Parecer CNE/CEB N° 16/05 denomine a profissão de Técnico em Serviços de Apoio Escolar). E isso poderia explicar que, ao longo da história, raríssimas foram as políticas públicas voltadas à categoria. Sem contar que, dentre as

³ A pesquisa foi realizada com profissionais da alimentação escolar que trabalham em uma escola estadual de ensino fundamental do estado do Rio Grande do Sul.

diversas funções exercidas por funcionários numa escola, as que dão conta da manutenção e conservação da infraestrutura e da alimentação escolar foram mais descuidadas no que se refere à importância da escolarização dos trabalhadores que por elas são responsáveis.

Não é estranho que alguém trabalhe numa escola e não tenha acesso à escolarização?

Pois bem, o Profucionário integra a política de valorização dos profissionais da educação básica, uma conquista histórica, a partir de um movimento de organização sindical e de unificação com professores e especialistas em educação. Por meio dessa política as funções dos funcionários, nas escolas, foram reconhecidas, legalmente, como funções educativas, com a instituição da profissão de “Técnico em Serviços de Apoio Escolar”, da mesma forma que foi garantido o direito à formação inicial e continuada aos profissionais.

Esse reconhecimento confere aos funcionários outro estatuto, para participar da gestão pedagógica e administrativa da escola, ainda que o reconhecimento legal não se traduza, diretamente, em reconhecimento moral no interior das escolas.

De qualquer maneira, os funcionários também começam a conquistar o direito de protagonizar a educação escolar e de contar a sua própria história como profissionais da educação.

Esse direito de contar a sua própria história com a autoridade de quem a vive e a faz, e que, ao mesmo tempo, é o direito de construir a própria profissão e a identidade profissional é o que está em jogo nesta tese, por sua vez, como já foi dito, construída no diálogo com duas profissões da alimentação escolar que concluíram, em 2016, o “Curso Técnico em Alimentação Escolar” do Profucionário, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

O Profucionário tem, entre seus objetivos, desconstruir e reconstruir a identidade dos funcionários de escola em efetivo exercício de suas funções: desconstruir a identidade ligada a funções consideradas de apoio ao ensino e que, historicamente, não foram valorizadas como funções educativas, e reconstruir a identidade como profissionais da educação, cujas funções devem ser valorizadas como funções educativas no contexto das políticas de educação e do projeto político-pedagógico das escolas.

Por isso, os cursos⁴ do Profucionário, por meio do projeto político-pedagógico do Programa, antecipam a identidade profissional dos funcionários, já antecipada pela legalização e normatização da profissão de “serviço de apoio escolar”. A identidade profissional é antecipada pelo Programa no sentido de que a concepção de formação atribuí aos funcionários

⁴ São quatro os cursos: Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Alimentação Escolar e Técnico em Infraestrutura Escolar.

um perfil profissional, define conhecimentos, valores e competências a serem adquiridos, construídos e desenvolvidos pelos funcionários que se engajarem no processo formativo.

A identidade profissional, por mais que possa ser antecipada conceitualmente, entretanto, só é reconstruída, de fato, na medida em que os funcionários incorporarem, no exercício da profissão, o que é previamente definido, planejado, projetado, concebido. No exercício da profissão, contudo, o que foi antecipado normativamente é renormalizado, recriado no aqui e agora, onde se encontram a herança e o projeto de vida de quem trabalha. No aqui e agora, portanto, encontram-se as antecipações conceituais e a vida de quem trabalha.

Nesse sentido, só quem pode dizer a identidade profissional em reconstrução são os próprios funcionários com base naquilo que vivem em plena atividade de trabalho, na atividade que realizam para cumprir suas funções sociais, tendo em vista as condições do meio em que trabalham, que não deixa de ser um meio de vida.

É frente à antecipação institucional, constituinte da reconstrução da identidade profissional dos funcionários, que se coloca a tese que aqui se encontra. A antecipação faz parte, mas não determina a identidade profissional, a qual é construída e reconstruída na atividade em situação de trabalho, pelos próprios profissionais.

O ponto de partida da tese é o de que a identidade profissional é definida pelos elementos formais de uma profissão instituída, quais sejam: competências, normas, valores, conhecimentos e métodos, dos quais as trabalhadoras devem se apropriar, por meio de uma formação específica, para poderem exercer a profissão. Nesse sentido, a identidade profissional é definida por atos de atribuição institucional, segundo a concepção de Claude Dubar⁵, que será um dos principais interlocutores na construção da argumentação construída para sustentar a tese.

Por outro lado, um indivíduo não assume os atributos a ele conferido, institucionalmente, de modo a se identificar, passivamente, com a profissão. Um indivíduo se faz um profissional a partir da relação que estabelece com os atributos profissionais e, nesse sentido, ele se autodefine como pertencente à profissão. Nesse caso, Dubar se refere a atos de pertencimento.

A identidade profissional pensada por essa perspectiva é reconstruída na singularidade das situações de trabalho e experimentadas ao longo da trajetória profissional, a partir das quais cada trabalhadora e cada trabalhador se relaciona com as normas, valores, saberes e métodos

⁵ Claude Dubar (1945-2015), sociólogo francês que teve entre seus principais temas de pesquisa as identidades profissionais.

da profissão mediante certas condições para exercer a profissão, a saber: infraestrutura, instrumentos, relações de trabalho, relações com outros profissionais da mesma e de outras profissões, normas institucionais gerais e locais, limites e potencialidades corporais e culturais do profissional, relações com o público que atende (no caso os alunos de uma escola), entre outros elementos que configuram uma situação de trabalho.

O exercício da profissão, numa situação singular, faz da *identidade profissional uma identidade situada*. Aqui, a identidade profissional é definida pela diferenciação dos profissionais em relação à profissão e aos demais profissionais que formam a categoria, na medida em que investem a si mesmos para exercer a profissão. Entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento está a vida dos trabalhadores na reconstrução da identidade profissional. A vida que se afirma pela atividade no exercício da profissão.

Considerando, agora, que a formação profissional é uma condição-chave para que os profissionais se relacionem com a profissão, quando a formação é realizada *em serviço*, não se pode deixar de observar que, nesse caso, os profissionais em formação são trabalhadoras e trabalhadores com experiência no trabalho, isto é, são trabalhadores que possuem um patrimônio de saber construído na experiência e usado na atividade em situação de trabalho. Situação na qual o processo formativo institucional introduz outras normas, outros conhecimentos e outras maneiras de conceber e de fazer o trabalho que entram em relação com o patrimônio da experiência de cada trabalhador.

Com a introdução dos elementos formais da profissão na situação de trabalho, por meio da formação em serviço, as trabalhadoras são forçadas a fazer escolhas e a se repositonar nas suas funções e nas relações de trabalho. Esse reposicionamento constitui um debate de valores, um debate de normas (sociais e de vida) no exercício da profissão, tal como Yves Shwartz⁶, outro dos principais interlocutores na argumentação da tese, define atividade em situação de trabalho, onde outros valores e saberes são produzidos.

Isso leva a crer que a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço acontece na atividade dos profissionais em situação de trabalho, na qual há um investimento de si mesmo para exercer profissão.

Essa concepção de formação em serviço como uma modalidade de formação que força o encontro entre normas, saberes e valores da profissão e da experiência, na atividade em situação de trabalho dos profissionais em formação pode ajudar a entender *que a tese que aqui*

⁶ Yves Schwartz: filósofo francês, diretor científico do Departamento de Ergologia da *Université de Provence*, criou a ergologia como um campo de estudos pluridisciplinar da atividade humana e do trabalho como modo de atividade.

se encontra é uma tese sobre a reconstrução da identidade de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário, cuja abordagem será feita desde a perspectiva da atividade das trabalhadoras na escola. Neste caso, a partir de uma perspectiva ergológica⁷.

É uma tese construída sobre a crença de que a atividade das trabalhadoras em alimentação escolar expressa uma identidade profissional na medida em que expressa competências, conhecimentos, valores, métodos e normas que elas são levadas a produzir, para exercerem a profissão. Esse movimento constitui-se num movimento de pertencimento e de diferenciação das trabalhadoras em relação à profissão, o qual deve ser considerado para compreender a reconstrução da identidade profissional.

A tese que aqui se encontra, portanto, é uma tese segundo a qual a identidade profissional, reconstruída a partir da formação em serviço, pode ser concebida como “as relações de pertencimento e de diferenciação de um profissional com a profissão na atividade em situação de trabalho”. É ao mesmo tempo uma identidade coletiva e individual, institucional e pessoal, objetiva e subjetiva.

Para essa abordagem da reconstrução da identidade profissional a partir da atividade em situação de trabalho foi preciso incluir o tema da identidade no plano conceitual da ergologia mediante um diálogo entre a teoria da identidade como processo de identificação, de Claude Dubar, com a antropologia do trabalho desenvolvida por Yves Schwartz, além de dialogar com duas trabalhadoras em alimentação escolar acerca do encontro entre elementos formais da profissão e o patrimônio da experiência delas, promovido pelo “Curso Técnico em Alimentação Escolar”, realizado em serviço: EA e ZV⁸.

A tese que aqui se encontra é uma tese que, do ponto de vista epistemológico, orienta-se mais para a produção de um conhecimento singular com vistas a fazer circular conceitos produzidos na atividade coletiva em situação de pesquisa que possam ser incluídos na dinâmica das discussões contemporâneas acerca da formação profissional em serviço e da reconstrução da identidade profissional dos funcionários de escola como profissionais da educação.

É uma tese segundo a qual trabalhadoras da alimentação escolar se identificam como profissionais da educação mais por trabalharem numa escola do que por participarem do projeto educativo dessa escola. Identificam-se como profissionais da educação mais por

⁷ A abordagem do problema do ponto de vista ergológico será apresentada e discutida nas partes 3 e 4 deste documento.

⁸ EA e ZV são as letras iniciais do nome das três interlocutoras co-construtoras da tese que aqui está sendo exposta. Seus nomes serão omitidos neste documento, conforme acordado firmado pelo Termo de Livre Consentimento para participação na pesquisa.

entenderem que a escola educa num sentido amplo do que pela intenção pedagógica do trabalho que realizam. Elas se identificam como profissionais da educação mais pelo valor educativo que atribuem à relação que estabelecem com os alunos ao cumprirem as suas funções na escola do que pelos conhecimentos específicos da intencionalidade educativa, a saber, os conhecimentos pedagógicos.

A argumentação com vistas a fundamentar essa tese está organizada em seis partes.

A primeira parte é dedicada a contextualizar o movimento político pelo qual os funcionários foram reconhecidos, legalmente, como profissionais da educação e conquistaram o direito à formação profissional. Movimento no qual me situo como participante, além de situar, brevemente, o movimento no contexto das discussões em torno da educação profissional no Brasil.

Na segunda parte procurou-se dialogar com a sociologia das profissões em busca de compreender o lugar da formação no processo de construção da identidade profissional. Buscou-se expor um conceito de formação em serviço com vistas a esclarecer a articulação entre os elementos formais da profissão e a experiência no trabalho, de modo a indicar de que maneira a atividade se coloca entre o formalizado e a experiência, a partir do diálogo com autores que enfrentaram o tema da experiência em suas reflexões sobre educação e formação profissional.

A terceira parte está voltada a apresentar uma leitura do plano conceitual da ergologia com vistas a expor os fundamentos da antropologia do trabalho proposta por Schwartz e a centralidade do conceito de atividade como unidade de heterogêneos no humano e como debate de normas. Com isso se pode abrir caminho para construir a abordagem da reconstrução da identidade em situação de trabalho a partir do investimento de si das trabalhadoras em alimentação escolar.

A quarta parte, então, trata de expor os pressupostos epistemológicos da ergologia e o modo como a disciplina ergológica orienta a abordagem da atividade a partir de diferentes métodos, enfatizando o respeito e o reconhecimento de que os protagonistas da atividade em situação de trabalho portam saberes e valores com os quais é preciso aprender quando se está interessado em conhecer o seu trabalho e conhecê-los trabalhando.

Na quinta parte se faz a descrição e a análise dos projetos de formação do Curso Técnico em Alimentação Escolar do Profuncionário e do IFSul, os quais antecipam elementos formais para a reconstrução da identidade das trabalhadoras em alimentação escolar, além de expor as atribuições funcionais dos agentes educacionais I – alimentação, definidas legalmente.

A última parte é dedicada à narrativa, à descrição e à análise daquilo que se aprendeu sobre a reconstrução da identidade profissional em situação de trabalho, no diálogo com as trabalhadoras em alimentação escolar. Lá o pesquisador reconstrói a narrativa feita pelas interlocutoras acerca das suas trajetórias profissionais, de sua rotina no trabalho e do modo como elas concebem a profissão e se sentem no exercício da mesma, com vistas a identificar, nos atos de pertencimento e nas renormalizações, de que modo a experiência, a situação de trabalho e a formação em serviço provocam se colocam na reconstrução da identidade profissional.

2 VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA NO BRASIL

Nesta primeira parte, trata-se de contextualizar, brevemente, o problema da reconstrução da identidade profissional dos funcionários no contexto do movimento em busca de valorização profissional e do debate de valores políticos, éticos e epistemológicos acerca da educação profissional de nível médio, no momento histórico em que a categoria conquista o direito à formação.

O objetivo com a contextualização é abrir um caminho para chegar ao posicionamento das interlocutoras de pesquisa, EA e ZV, acerca desses valores, ao escolherem se engajar no projeto de formação de uma instituição ofertante. Entendo que a contextualização possa abrir esse caminho a partir do pressuposto de que os processos ergológicos obrigam a relacionar o micro e o macro que se encontram na atividade em situação de trabalho, onde o debate de valores toca a vida de quem trabalha.

Para situar o problema da reconstrução da identidade dos funcionários como profissionais da educação nesse momento histórico, então, é importante considerar os seguintes aspectos: 1) os elementos históricos da construção da identidade dos funcionários de escola, para compreender o que os leva a unificarem-se com professores e especialistas em torno da categoria de profissionais da educação, na luta por valorização profissional; 2) o debate de valores em torno da educação profissional em que se coloca a formação dos funcionários na virada do século XX para o século XXI, marcado pela exigência de competências profissionais a serem adquiridas e desenvolvidas pelos trabalhadores em processos de formalização / normatização da experiência no trabalho e de institucionalização da formação; 3) a política de formação profissional dos funcionários, a qual, ao acolher suas reivindicações, estabelece uma concepção de formação que se posiciona frente aos valores em debate, no contexto em que é produzida.

Antes de partir para essa contextualização, porém, é preciso situar quem, por que e como problematizou a reconstrução da identidade profissional dos funcionários neste contexto, isto é, é preciso esclarecer em que lugar eu me situo, como participante e como pesquisador, e o que me levou a valorizar o problema como um problema político, ético e epistemológico que deve ser enfrentado em diálogo com os funcionários em situação de trabalho.

2.1 O QUE ME LEVOU AO ENCONTRO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA E À DECISÃO DE CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE SUA PROFISSÃO JUNTO COM ELES

Há cerca de vinte e cinco anos, quando concluí a licenciatura em filosofia, não me sentia à vontade para ensinar a disciplina na escola. Não me sentia um profissional do ensino nem um profissional da filosofia, no sentido de ter autonomia para agir a partir dos conhecimentos e métodos que aprendi e que construí com a formação especializada.

O que estava colocado em jogo, naquele momento da minha vida, era a relação entre o ensinar filosofia e o fazer filosofia. Uma discussão muito presente entre os professores dessa área do saber⁹.

Como profissional, um professor de filosofia pode conhecer filosofias, como objeto de estudo disciplinar. Pode saber ensinar história da filosofia, como conteúdo de ensino disciplinar. Contudo, pode não fazer filosofia. Pode não filosofar. Pode não experimentar a atividade filosófica¹⁰. Diante disso, perguntava-me: quais são as relações entre história da filosofia e experiência filosófica? É possível ensinar história da filosofia sem experimentar o filosofar? É possível experimentar o filosofar sem a história filosofia?

Fui levado a essas questões nas investigações do mestrado e fui levado por essas questões pelos quase vinte anos subsequentes, quando trabalhei com ensino de filosofia em todos os níveis, desde os anos iniciais até o ensino superior.

Na dissertação, concluí que:

...para o professor de filosofia, educar consistiria em viver filosoficamente, ser filósofo, filosofar, e assim fazer de sua vida um modelo de vida para seus alunos. Não que todos tenham de se tornar filósofos, senão que possam ter presente nas suas vidas aquele germe filosófico que lhes permite um agir inusitado, que lhes fornece a capacidade de movimentar-se no pensamento para fugir à mecanização e padronização, que possa tirar-lhes da privacidade conformada e levá-los a uma vida coletiva e ativa. Ser modelo, para o professor, significa experimentar com os alunos aquilo que está no centro de seu modo de viver: filosofar (BESSA, 1997, p. 152).

Numa sala de aula, filosofar e educar confluem na experiência de ensinar e de aprender o conteúdo histórico da filosofia, cujo sentido está na atividade que professores e alunos experimentam juntos e nas quais se tornam educadores e educandos uns em relação aos outros. Sem a história da filosofia, a experiência de professores e alunos seria outra.

⁹ Quando da introdução da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF - criou o Grupo de Trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, dedicado ao tema.

¹⁰ “Pode não”, na leitura que Agamben faz da teoria do ato de Aristóteles, significa que a potência também é potência de não se realizar. Quer dizer que a potência é ao mesmo tempo positiva e negativa. AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. Tradução de Carolina Pizzolo Torquato. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18 - n. 1, p. 11-28, Jan./Jun. 2006.

Professores e alunos fazem a história da filosofia. Pode não ser a história dos grandes gênios, mas é uma história singular, cujo valor é inestimável para quem a vive. Para quem experimenta filosofar numa situação formativa.

Depois de dez anos trabalhando com o ensino de filosofia, em todos os níveis, como já foi referido, em escolas e instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, públicas e comunitárias, e com filosofia da educação na formação de professores e pedagogas, a vida me levou a trabalhar como professor substituto no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (TEF) da Universidade Federal de Brasília (UnB).

Na UnB, participei do projeto de pesquisa e extensão universitária denominado “Filosofia na Escola”, voltado a promover a experiência do pensar com alunos das escolas públicas do Distrito Federal. No projeto, produzíamos conteúdos de ensino de filosofia para a formação de pedagogos e de professores por meio de uma “investigação filosófica na escola”, ao lado da tradicional “filosofia da educação”. Ou seja, no projeto, buscávamos situar a filosofia e o filosofar na escola.

O trabalho na UnB levou-me a ser convidado para elaborar conteúdos de filosofia e antropologia para os cursos de formação profissional, nível médio, de funcionários de escola do Profuncionário. O título do caderno: “Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica”.

Esse título, juntamente com a ementa¹¹ sugerida, para mim, indicou que se tratava de desenvolver conteúdos acerca de um tema e não conteúdos nos moldes tradicionais da filosofia da educação como disciplina.

Foi esse convite um pouco surpreendente e inusitado que me levou ao encontro com os funcionários de escola. Um encontro que aconteceu em meio à construção da política de valorização da categoria. Mais especificamente, encontrei-me com os funcionários para ajudar a pensar e a concretizar o processo de profissionalização da categoria e de cada profissional.

Foi um encontro, inicialmente, apenas conceitual.

Esse convite me foi muito desafiador, entre outros motivos, por que a formação dos funcionários integra e articula a educação profissional técnica com a educação de jovens e adultos, com a educação a distância e com o ensino médio. Além disso, o convite me foi desafiador por que o ensino de filosofia me colocou na possibilidade de outra experiência: contribuir para que os funcionários de escola básica pública em efetivo exercício de suas

¹¹ A ementa do caderno é a seguinte: “Processo de construção da cidadania. Filosofia como instrumento de reflexão e prática. Ética, moral e política. O ambiente físico e social. Relações homem/natureza. Aspectos e valores culturais. Linguagem e comunicação” (BRASIL, 2014, p. 115).

funções possam (re)construir sua identidade e conquistar o reconhecimento social como profissionais da educação, entre outros saberes, também com o saber filosófico e com a experiência do filosofar. Por fim, o convite me foi desafiador, principalmente, por que até aquele momento, na minha trajetória escolar e profissional, eu ainda não havia incluído os funcionários como sujeitos no processo educativo: sujeitos que produzem sentido à e fazem educação no trabalho que realizam na escola. Será que os funcionários de escola produzem uma filosofia da educação desde a experiência no trabalho?¹²

Nesse sentido é que me manifestei, aos funcionários, na apresentação do caderno de conteúdos que elaborei:

Durante todo o tempo que frequentei escolas, seja como aluno seja como professor, sempre estive lado a lado com pessoas que trabalhavam nas escolas, mas nunca pude saber o que pensavam sobre as relações entre o seu trabalho e a educação, nem sobre o seu lugar na escola. Nunca pude perceber como se sentiam em relação à educação feita ali onde trabalhavam e se em suas práticas profissionais havia alguma intenção educativa. Certamente, alimentei-me na escola, solicitei documentos, joguei bola e me diverti vendo algum filme ou fazendo experimentos em laboratório. Mas nunca havia me dado conta de que estava aprendendo alguma coisa com quem preparava a merenda, com quem atendia minhas solicitações, com quem mantinha a quadra de esportes em condições e com quem garantia o bom funcionamento dos equipamentos (BESSA, 2012, p. 7).

O entusiasmo com esse desafio, sobretudo em relação ao último aspecto citado, levou-me a problematizar a proposta de formação profissional dos funcionários em diálogo com a Coordenação Pedagógica instituída pelo MEC, a qual integrei, entre os anos de 2006 e 2007, quando colaborei tanto na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) do Programa¹³, quanto na formação de tutores e coordenadores estaduais, para atuar no Profuncionário em seus estados.

Depois disso, em 2008, participei do IV Seminário Nacional do Profuncionário, com vistas a apresentar o PPP do Programa aos coordenadores e gestores dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os quais, a partir dali, passariam a ofertar os cursos.

Desde este evento, fiquei afastado do Programa de formação dos profissionais da educação básica até 2012, quando a gestão do Profuncionário, agora situada na Setec/MEC¹⁴, diagnosticou a necessidade de atualizar os cadernos de conteúdos e dialogar com os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), responsáveis pela oferta dos cursos, com vistas a desfazer alguns mal-entendidos políticos e pedagógicos.

A aproximação e o diálogo entre Setec/MEC e IFs se deu por meio da oferta de formação aos coordenadores, professores e tutores dos IFS, para a qual foi formada uma equipe

¹² Eis uma questão a ser discutida com os próprios funcionários em outro momento.

¹³ O PPP do Profuncionário será descrito sinteticamente na seção 6.3.

¹⁴ Esse movimento do Profuncionário no MEC será melhor descrito na seção 2.4.

de tutores seniores¹⁵ da qual fiz parte da coordenação, junto com João Monlevade e Ana Maria Palagi, entre os anos de 2013 e 2015.

Diante da instabilidade na execução da Política de Formação dos funcionários, passei a problematizar a valorização e o reconhecimento que estão pressupostos nessa política: ora, se a Política foi resposta de um governo ao movimento reivindicatório dos trabalhadores, garantindo à categoria o direito à profissionalização, há que se pensar a política como expressão do reconhecimento de uma situação em que as reivindicações se tornaram necessárias na história dos funcionários. Em outras palavras, se a valorização profissional resulta de uma luta, claro está que, antes, a situação profissional dos funcionários era uma situação de desvalorização e de não-reconhecimento.

Contudo, uma vez instituída uma política de formação que, ao longo de uma década, não conseguiu contribuir, em termos de oferta, com a valorização e com o reconhecimento dos funcionários, pode-se suspeitar de que não houve muito avanço nesse sentido.

Daria para dizer que se tem, na história dos funcionários, uma experiência de desrespeito, segundo o interlocutor que eu encontrava naquele momento, Axel Honneth (2003), o qual procura explicar as transformações sociais atuais a partir de situações de conflito moral que levam à luta os movimentos sociais e as minorias em busca de reconhecimento social.

Por esse caminho, ao buscar contribuir com o movimento de profissionalização dos funcionários, propus-me um projeto de pesquisa, para o doutorado, com vistas a avaliar a política de valorização como uma política de reconhecimento.

A tese de Honneth que orientaria a pesquisa diz que “os processos de mudança social devem ser explicados com referência às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco” (2003, p. 24), que podem levar a conflitos oriundos das interpretações que diferentes grupos sociais fazem acerca do seu próprio valor, de sua autoestima:

...nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (2003, p. 207).

A política de valorização dos funcionários, com base nesse pressuposto do desrespeito/desvalorização históricos, seria uma forma de instituir o reconhecimento dos

¹⁵ “Tutores seniores” foi a denominação atribuída aos tutores já formados nas primeiras ofertas entre 2006 e 2007, portanto, profissionais com experiência na tutoria ou coordenação estadual do Profuncionário, os quais foram selecionados para trabalhar na formação dos tutores dos IFs, denominados “tutores juniores”. Essas denominações não são oficiais.

funcionários a partir do direito, que garantiria uma relação de respeito com os outros e de autorrespeito dos funcionários em relação a si mesmos, segundo Honneth (2003).

Esse reconhecimento de direito, entretanto, está condicionado à (trans)formação dos funcionários em profissionais da educação por meio de uma política de formação que constringe e solicita que os funcionários reconstruam sua identidade a partir da lei, isto é, de uma norma geral que define a identidade a ser reconstruída.

Seguindo com Honneth (2003), a pesquisa que eu tinha em mente seria levada para o campo normativo, pois o projeto do alemão é encontrar, por meio de uma crítica social imanente, critérios formais de sociabilidade a partir dos quais seja possível explicar as transformações sociais. É o projeto de uma teoria social fundamentada na intersubjetividade, com pretensões de universalidade e nos limites da história e da experiência pessoal dos sujeitos envolvidos. Um projeto que procura integrar o horizonte ético universalista com motivações de pessoas e de grupos sociais em situações históricas singulares.

Durante o curso de doutorado, entretanto, fui aproximado¹⁶ de outra possibilidade de investigação sobre o tema da reconstrução da identidade profissional dos funcionários, a partir da perspectiva dos estudos sobre os saberes do trabalho, situados no campo de pesquisa “Trabalho e Educação”. Essa perspectiva não estava colocada no meu olhar inicial.

Encontrei a ergologia e as investigações e reflexões do filósofo Yves Schwartz e de seus parceiros acerca do regime de produção de conhecimentos sobre o trabalho a partir da atividade. A partir da atividade em situação de trabalho, na qual se expressa a singularidade de uma pessoa diante dos mais amplos problemas sociais e políticos (SCHWARTZ, 2007).

Compreender as mudanças do trabalho em diálogo com os trabalhadores é o objetivo inicial da ergologia, conforme explica Schwartz:

A compreensão das mudanças em curso nas atividades econômicas supõe o estabelecimento de um novo tipo de trabalho cooperativo entre, de um lado, os diversos saberes acadêmicos que têm algo a ver com o trabalho e, de outro, as experiências, saberes, valores, investidos pelos protagonistas dessas atividades, em seu exercício (SCHWARTZ, 2007, p. 21).

Esse diagnóstico tem a ver com as mudanças que aconteceram no último quarto do século XX, no mundo do trabalho, cujos efeitos não podiam ser antecipados:

Por exemplo, o trabalho operário, a ligação entre os homens e as máquinas, com seu extremo que é a linha de produção taylorista, tende a diminuir e a entrar em declínio. Essa relação da atividade humana comandada por ritmos, por ambientes materiais, está mudando, diminuindo, é incontestável (SCHWARTZ, 2007, p. 25).

¹⁶ Fui aproximado pela professora Naira Lisboa Franzoi, que me orienta, quando me desafiou a apresentar os fundamentos do Dispositivo Dinâmico a Três Polos, que será abordado mais adiante, na metodologia, para discutir com ela e com o grupo de orientandos, com vistas a examinarmos as chances de orientarmos-nos por ele nas pesquisas sobre os saberes do trabalho.

Segundo o francês, a origem dos estudos ergológicos remonta aos anos de 1980, quando ele se encontrou com os estudos ergonômicos da atividade de trabalho. Esse encontro possibilitou a Schwartz diagnosticar a necessidade de repensar o regime de produção de conhecimento sobre o trabalho em diálogo com os conhecimentos que os trabalhadores produzem em atividade, como já foi dito.

Junto com as mudanças no trabalho produtivo, com o incremento tecnológico, segundo Schwartz (2007a), o próprio discurso sobre o trabalho se transformou, por exemplo, quando o conceito de qualificação para o trabalho dá lugar ao conceito de competências no trabalho. Discurso que produzirá mudanças nas políticas de formação profissional em todo o mundo, inclusive no Brasil.

A perspectiva ergológica se mostrou um referencial fecundo para abordar o tema da reconstrução da identidade dos funcionários, devido ao modo como relaciona ciência e política na construção de conhecimento sobre o trabalho, como afirma Schwartz:

Hoje, creio que não é mais o mesmo *métier*, e nós devemos mensurar o duplo desafio, científico e político, dessa alternativa: *científico* na medida em que, conforme nós acolhemos ou não esses patrimônios acumulados na experiência do trabalho, desenvolvemos em nossas instituições científicas uma ideia forte ou uma ideia fraca das culturas humanas; *político* porque, abrindo espaço ao “fazer história” dos homens e das mulheres no trabalho, transformamos as perspectivas do viver em comum, transformamos o modo de construção de Bens Comuns (SCHWARTZ, 2003, p. 34).

É uma perspectiva de abordagem do trabalho como tema comum entre pesquisadores e trabalhadores, que devem se relacionar de modo a que não haja usurpação dos conhecimentos de uns pelos outros, mas que haja, por assim dizer, a aprendizagem da cultura de uns pelos outros, com vistas a construir conhecimentos que possam transformar o trabalho e a vida em comum entre trabalhadores e pesquisadores.

Na abordagem ergológica da atividade de trabalho, trata-se de reconhecer a historicidade do trabalho, dos saberes do e sobre o trabalho, produzidos sempre na situação em que há mulheres e homens produzindo a si mesmos e a suas condições de vida, pois a vida no trabalho é uma forma de particular de viver, segundo Schwartz (2010).

O essencial da abordagem ergológica já estava esboçado na introdução da tese de Schwartz, publicada em 1988 e reeditada em 2012, na França, ainda que o termo ergologia só viesse a ser usado a partir dos anos de 1990, quando o filósofo afirma que uma antropologia do trabalho só se completaria com uma abordagem da atividade humana. Até então, Schwartz vinha olhando para o problema a partir do conceito de experiência: o trabalho como experiência.

Ao explicitar o problema de sua tese, Schwartz (2012) se refere a uma dificuldade que se coloca quando procuramos descrever ou diagnosticar mudanças no trabalho desde que a

humanidade trabalha, qual seja: “é-se confrontado com dois tipos de realidades ou de mudanças muito diferentes” (p. 23).¹⁷

De um lado estão as mudanças objetivas, relativas a alterações materiais ou de procedimentos codificados da organização do trabalho, por exemplo, que, supostamente, modificam a atividade de mulheres e de homens na medida em que os usam e os forçam a desenvolver novas capacidades.

Schwartz suspeita, entretanto, que o desenvolvimento humano no trabalho não é de todo determinado por mudanças objetivas e, com isso, sugere outra hipótese: a hipótese de que, no trabalho, há um uso de mulheres e de homens por outros (uso objetivo) e um uso por si mesmos (uso subjetivo), que corresponde ao outro lado das mudanças: um lado situado, singular. Um lado propriamente humano da experiência do trabalho.

Na apreciação do processo de produção, frente a esses dois tipos de mudanças, Schwartz propõe distinguir dois tipos de registros: um correspondente às transformações passíveis de descrição e codificação e o segundo concernente às transformações de mulheres e de homens envolvidos afirmativa ou negativamente pelas primeiras e que apresentam dificuldades para serem descritas e codificadas.

Os dois registros constituem uma dialética das mudanças do trabalho na qual, porém, quando se aprecia as mudanças no segundo registro, não se encontra evidências no primeiro. O conhecimento científico explica, mas não transforma a experiência no trabalho.

Essa hipótese leva Schwartz a se perguntar, então: em que medida a experiência, individual e coletiva do trabalho precisa ser conservada, inclusive, para tornar operacionais as mudanças objetivas? Que atitudes corporais, intelectuais, coletivas devem ser mobilizadas para dar vida e futuro aos objetos inertes com os quais trabalhadoras e trabalhadores se deparam nas atividades de trabalho?

Nota-se, assim, que a abordagem ergológica parte da problematização epistemológica acerca do conhecimento sobre o trabalho, a qual vai levar Schwartz a pensar a ergologia como uma antropologia do trabalho, mas não numa perspectiva científica tradicional, senão como uma postura ética de respeito diante dos saberes e valores produzidos por quem trabalha. O trabalho como um modo de viver, como uma cultura. Isso significa que a ergologia não deve ser pensada como disciplina científica, mas com norma intelectual, o que será abordado na seção 5.1.

¹⁷ Tradução minha, assim como todas as citações feitas das referências de autoria de Schwartz e de outros autores lidas diretamente em francês e de outros autores cujas referências foram lidas em espanhol.

No posfácio escrito para a reedição de sua tese, Schwartz deixa claro que, embora tenha partido da matriz do materialismo histórico, aos poucos foi se afastando dela, porém, não como negação, senão para se reposicionar no processo histórico, isto é, frente às transformações da vida, das situações de vida e de trabalho que ocorreram a partir da segunda metade do século XX.

Os encontros com Ivar Oddone, Alain Wisner e Georges Canguilhem, profissionais e pensadores da saúde, levaram Schwartz a problematizar a questão das normas antecedentes, originadas no meio de vida e de trabalho, que podem ser tanto constrangedoras como produtoras da saúde. Nesse sentido, do ponto de vista dos objetivos ou finalidades, a ergologia segue na linha marxista ou do materialismo histórico, que visa a emancipação humana. A emancipação dos trabalhadores, mais especificamente, no que diz respeito a controlar o próprio trabalho em nome da vida.

A abordagem ergológica do trabalho, assim, teria sido criada para dar conta de analisar as mudanças no mundo do trabalho, na produção de saberes nas atividades de trabalho e nas atividades que produzem conhecimento sobre o trabalho, colocando frente a frente pesquisadores e trabalhadores, saberes sobre e saberes do trabalho, saberes conceituais e saberes da experiência.

Mas, a ergologia não está interessada apenas em analisar as mudanças, senão, também, em produzir mudanças. Como sugere Eloisa Helena Santos, a ergologia se interessa em “conhecer o trabalho por intermédio dos seus protagonistas – os trabalhadores e as trabalhadoras – para transformá-lo” (Santos, 2012, p. 28).

Para a autora, desde que se possa identificar lacunas, fragilidades e virtualidades, há um “grande potencial de desenvolvimento de uma perspectiva ergológica organicamente articulada à realidade brasileira, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da sua possibilidade de transformação dessa realidade” (2012, p. 41-2).

Assim também, Maria Clara Bueno Fischer e Naira Lisboa Franzoi, ao fazerem um balanço sobre os temas de pesquisa do “GT Trabalho e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), afirmam que “a ergologia traz uma importante contribuição para compreender a natureza dos saberes produzidos, mobilizados e / ou modificados em situação de trabalho pelo trabalhador” (Fischer; Franzoi, 2015, p. 160).

Considerando a perspectiva da ergologia, é importante notar que o trabalho dos funcionários de escola é um trabalho que se desenvolve na escola. Cujo meio é a escola.

Até que conquistassem o direito à formação e fossem reconhecidos, legalmente, como profissionais da educação, os funcionários foram trabalhadores em educação sem serem

identificados como educadores e sem terem acesso à formação escolar, ainda que suas atividades de trabalho aconteçam na escola. Poder-se-ia dizer que os funcionários produzem saberes e valores em suas atividades e têm uma formação não escolar na escola.

Convém notar, também, que as funções dos profissionais da educação básica são exercidas na escola, o que força a pensá-la (a escola) como lugar onde saberes não-escolares são produzidos e concorrem na educação escolar dos alunos.

No exercício de suas funções, os funcionários estão situados em relações com os instrumentos de trabalho (tecnologia), com o espaço físico de trabalho, com os colegas de trabalho, com o destinatário do trabalho (alunos / cidadania), com a história da profissão e com sua história de vida.

É essa situação uma situação de vida no trabalho que força os profissionais a produzirem saberes singulares de maneira a renormalizar o que foi antecipadamente definido pelo direito e pela concepção de formação profissional.

Nessas relações, os funcionários produzem o ambiente, o meio de ensino e de aprendizagem. Eles produzem a escola como meio de vida, de modo que suas funções estão diretamente relacionadas com a educação, com a sua própria formação, com a formação de outras pessoas, na medida em que produzem o meio junto com os outros. Cumprindo suas funções e executando suas tarefas na escola, os funcionários constroem algum saber e atribuem algum valor sobre o que fazem, produzem normas, pois o que fazem dá valor à própria vida e à vida de quem trabalha, ensina, aprende e brinca na escola. E quem mais poderia saber, dizer e mostrar o valor da sua própria vida e de sua formação como profissional da educação senão os próprios funcionários em situação de trabalho?

Ao me aproximar da ergologia, assim, o problema da política de valorização como política de reconhecimento se deslocou para o problema da reconstrução da identidade profissional por meio da formação em serviço, pois, na formação em serviço a identidade profissional é antecipada pela definição de competências, pelo recorte de conhecimentos, pelos pressupostos valorativos e metodológicos acerca da profissão.

Essa antecipação da identidade profissional é introduzida no trabalho dos funcionários, onde é colocada à prova, onde é confrontada com uma identidade construída na experiência, isto é, na relação dos funcionários com o meio de trabalho, com a escola, tal como se situam nela.

Schwartz ajuda a entender o problema:

É preciso tratar essa questão como um problema de *dupla antecipação*: num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas,

reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontro de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão antecipá-los e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel (SCHWARTZ, 2010a, p. 46).

Trocando em miúdos, o encontro com a ergologia me colocou diante de um problema que concerne à relação dos funcionários, no caso profissionais da alimentação escolar que se engajaram na formação do Profuncionário, com os saberes e valores introduzidos pela formação profissional no trabalho, no seu meio de vida, na sua vida, com vistas à reconstrução da identidade profissional.

A título de contextualização, é importante situar a introdução da ergologia na pesquisa do campo trabalho e educação no Brasil, como segue.

2.1.1 Introdução da ergologia na pesquisa sobre trabalho e educação no Brasil

A introdução da abordagem ergológica na pesquisa sobre trabalho e educação, no Brasil, segundo Franzoi e Fischer (2015), remete aos anos 1990, contexto da reestruturação do modo de produção no país¹⁸, o que já estava sendo vivido na França, desde os anos de 1980 e que motivou Schwartz nos seus estudos de doutoramento.

Diante desse contexto, a ergologia emerge como atitude intelectual que visa a atualizar os saberes sobre o trabalho, ao produzi-los a partir de investigações/intervenções (postura clínica) em situações nas quais os trabalhadores estão em atividade e são delas protagonistas (Schwartz, 2007), de tal sorte que produzem saberes que não são acessíveis à pesquisa tradicional sobre o trabalho.

Nesse contexto de mudanças, a posição assumida pelos pesquisadores brasileiros, ligados à tradição do materialismo dialético ou não, *mutatis mutandis*, parte do pressuposto de que a escola não é o *locus* único e nem mesmo o mais importante na formação dos trabalhadores.

Miguel Arroyo (1990), por exemplo, sugere que tanto a prática como a reflexão pedagógicas não poderiam ficar alheias às relações entre trabalho e educação, sobretudo, porque

¹⁸ Segundo Pochmann (2011), os anos de 1980 e 1990 foram marcados por transformações no modo de produção, com a introdução, por um lado, do modelo japonês de gerenciamento (toyotismo), que trouxe novidades em relação ao taylorismo, do ponto de vista da gestão do trabalho, e fundamenta-se em valores como cooperação, participação e responsabilidade. Por outro lado, a reestruturação do modo de produção passa pela introdução de tecnologias microeletrônicas nos processos produtivos (tecnologias de informação e de comunicação – TIC), isto é, passa pela automação dos processos produtivos e administrativos e coloca o conhecimento como principal força produtiva.

aquelas transformações estariam a possibilitar e a exigir outros saberes e outra consciência aos trabalhadores. Ou seja, não se poderia abrir mão de pensar o trabalho como princípio educativo.

Tomar o trabalho como princípio educativo significa tomá-lo como fundamento ontológico, histórico e lógico do pensar e do fazer educação quando esta diz respeito à formação humana. Em outras palavras, tomar o trabalho como princípio educativo significa colocar-se na posição em que a educação deve ser pensada e praticada desde uma visão antropológica do trabalho, quando o que está em jogo é a formação humana de trabalhadoras e de trabalhadores.

Depois de analisar diferentes posicionamentos sobre as relações entre trabalho e educação construídos ao longo dos anos de 1980, no Brasil, Arroyo (1990) conclui, simplificando aqui, que esses posicionamentos levaram a pensar trabalho e educação como elementos conflitantes e até antagônicos, de modo que a educação deveria ser crítica dos efeitos culturais e formativos do trabalho, quais sejam, especialmente, a expropriação capitalista do saber e a objetificação tecnológica dos trabalhadores.

Ao se posicionar frente a essa dicotomização entre trabalho e educação, Arroyo sugere que:

Depois de termos destacado tanto em nossas análises e propostas sobre os vínculos entre trabalho, educação e escola, os aspectos deformadores do trabalho moderno, que são reais, e conseqüentemente a função compensatória da escola e da formação politécnica escolar, que também é real e necessária, parece-me que poderíamos avançar, aprofundando a positividade contraditória, educativa, formadora, que vem do trabalho moderno. Assumir com todas as conseqüências o trabalho como princípio educativo (Arroyo, 1990, p. 38).

Nesse sentido, Acácia Kuenzer (1986), por sua vez, parece ter assumido uma posição radical, do ponto de vista teórico-metodológico. Para ela, a escola seria um dos meios de distribuição dos conhecimentos produzidos com a participação dos trabalhadores, nas relações sociais de trabalho, porém, sistematizado, transformado em teoria pelos intelectuais ligados à classe social dominante. Ou seja, a escola seria um dos lugares da reprodução de um conhecimento que é produzido pelos trabalhadores, em relação aos quais, contudo, os trabalhadores se tornam alienados, uma vez que lhes foi expropriado e reproduzido sob outra lógica, para outros fins que não o trabalhar. O saber de trabalhadoras e trabalhadores é expropriado / usurpado por pesquisas que objetificam o trabalho e a experiência dos trabalhadores. Objetificam os próprios trabalhadores. Quer dizer: tratam os seres humanos, no trabalho, como objetos entre outros objetos.

Sendo assim, segundo Franzoi e Fischer (2015), Acácia Kuenzer sugere que, para contribuir com os trabalhadores no sentido de que possam sistematizar os conhecimentos que produzem de modo a torná-los disponíveis para eles mesmos, ao assumir o trabalho como

princípio educativo deve-se compreender que “mais do que o mundo do trabalho, o *processo de trabalho* é o que é central na produção dos saberes e, num sentido mais alargado, nas pedagogias do trabalho” (Franzoi e Fischer, 2015, p. 153).

Compreender a formação dos trabalhadores no “processo de trabalho” parece significar, para as autoras, compreender a educação e a produção de conhecimentos nas situações em que o trabalho é realizado pelos trabalhadores em determinadas condições. Ou seja, a produção de conhecimento pelos trabalhadores, assim como sua formação, são frutos da atividade de trabalho, conceito fundamental do referencial ergológico. Conceito a partir do qual é preciso olhar o trabalho para pensar a formação humana integral como ser social, histórico, biológico.

Nesse sentido, o trabalho é experiência que coloca os trabalhadores em atividade.

Em relação a isso, Franzoi e Fischer (2015) esclarecem que a ergologia começa a ser introduzida nas discussões da área de pesquisa Trabalho e Educação, no Brasil, quando os pesquisadores brasileiros, num movimento de busca por referenciais teórico-metodológicos que dessem conta dos processos de trabalho em que os trabalhadores estão inseridos, passam a se interessar pela experiência e pela produção da subjetividade dos trabalhadores no local de trabalho, uma vez que a reestruturação do modo de produção solicita e exige de cada trabalhadora e de cada trabalhador, nas relações de trabalho, conhecimentos e valores que eles produzem em situação.

Ainda segundo Franzoi e Fischer, Eloisa Santos e Daisy Cunha teriam sido as introdutoras do referencial ergológico na pesquisa em educação, no Brasil, ambas interessadas em avançar em relação aos limites do plano conceitual marxista, hegemônico nos estudos sobre trabalho e educação no GT da ANPED. Eloisa Santos teria buscado na ergologia uma perspectiva teórico-metodológica que possibilitasse reler Marx no sentido de valorizar as dimensões do sujeito e da subjetividade nos estudos sobre trabalho. Daisy Cunha, por sua vez, teria buscado “o aprofundamento das categorias marxistas, para superar impasses teóricos” (Franzoi e Fischer, 2015, p. 159).

A introdução da ergologia na pesquisa sobre trabalho e educação, no Brasil, portanto, remete ao contexto da reestruturação do modo de produção, que afetou o mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores no trabalho, assim como levou a mudanças nas políticas de educação. Esse contexto levou alguns pesquisadores a se reposicionarem frente ao modo de olhar para o trabalho e para as relações entre trabalho e educação, na busca de alcançar a visão dos trabalhadores ou, pelo menos, construir uma visão sobre o trabalho a partir do diálogo com

trabalhadores, da experiência deles no trabalho e da visão do trabalho como experiência formativa.

2.2 OS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA EM BUSCA DE VALORIZAÇÃO

Agora que a problematização da reconstrução da identidade foi situada no campo do pensamento ergológico, é preciso entender o que levou os funcionários de escola a unificarem-se com professores e especialistas em educação em torno da categoria de profissionais da educação, na luta por valorização. Para isso, lanço mão de uma breve reconstrução histórica que permita perceber o movimento dos funcionários entre a herança e o projeto identitário como categoria profissional.

Essa reconstrução será feita a partir dos estudos e reflexões de João Monlevade¹⁹ (1995, 2009, 2012b, 2014), que tem sido a principal referência para quem se aproxima do tema da identidade dos funcionários de escola como profissionais da educação, no cenário da educação brasileira, hoje.

Segundo Monlevade (2009), desde 1553, quando os jesuítas fundaram a primeira escola em território brasileiro, o Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador, já havia religiosos que nela trabalhavam sem que fossem professores, sem se ocupar diretamente com o ensino de conhecimentos previamente definidos. Eram os irmãos coadjutores.

Os irmãos coadjutores eram responsáveis pelas atividades temporais, diferentemente dos escolásticos, voltados às atividades espirituais. Nas escolas, os coadjutores garantiam as condições materiais e morais da educação: “cozinha, refeitório, enfermaria, lavanderia, igreja, sacristia, horta, pomar”, manutenção predial e expansão da escola, além de trabalharem como “bibliotecários, inspetores de disciplina, escriturários das avaliações, e até mesmo ‘repetidores’ de lições e mestres de primeiras letras” (MONLEVADE, 2009, p. 340).

¹⁹ João Antônio Cabral de Monlevade é doutor em educação, professor universitário e assessor parlamentar aposentado. Ex-dirigente da CNTE e ex-conselheiro do CNE, tem dedicado sua vida a lutar, oficial ou clandestinamente, para construir condições para que os funcionários de escola sejam reconhecidos e valorizados como profissionais da educação, como cidadãos, como gestores da educação e como gente. Escreveu diversos livros tematizando a história e o trabalho dos funcionários da educação, que ele mesmo publicou e distribuiu, além de ter publicado vários artigos sobre o tema. João Monlevade participou da concepção original da formação dos funcionários, segundo a qual deve haver articulação entre um bloco de conteúdos pedagógicos, um bloco de conteúdos específicos à função e um bloco de prática supervisionada. Essa concepção de Monlevade é análoga à formação do magistério. João Monlevade integrou e liderou a coordenação pedagógica do Profuncionário entre 2006 e 2007 e a coordenação de formação de tutores para o Profuncionário entre 2013 e 2016. Durante parte desse período ele trabalhou como voluntário no Ministério da Educação, para contribuir no avanço da política de formação dos funcionários.

Com a introdução das aulas régias, depois da expulsão dos jesuítas, já na segunda metade do século XVIII, a educação escolar brasileira passou a funcionar em “salas de prédios públicos, em sacristias de igrejas ou nas casas dos próprios professores” (MONLEVADE, 2009, p.341), locais em que os escravos, domésticos ou das igrejas, se ocupavam com as condições materiais da educação, porém, cujas tarefas pareciam não ter nenhuma relação com os aspectos pedagógicos.

Quando os prédios exclusivos para a educação escolar retornam à cena da educação institucional, um século depois, por iniciativa de algumas províncias do Império, apenas dois tipos de funções eram reconhecidas como funções ligadas à educação escolar, além da dos professores: a função de inspetores de alunos e de bedéis, que eram exercidas por escravos libertos, principalmente.

Já no início do período republicano, foram criados os grupos escolares e as redes de ensino, os colégios estaduais e as escolas normais, institutos de educação. O ambiente escolar se torna complexo. Os espaços escolares se multiplicam. A sala de aula não é mais suficiente para que a escola responda ao que os novos tempos exigem, como sugere Monlevade:

São necessários outros espaços – diretoria, secretaria, portaria, biblioteca, laboratório, cozinhas, refeitórios, campos de esporte – para surgirem e se institucionalizarem funções não-docentes nas escolas (MONLEVADE, 2009, p. 342).

Os trabalhadores ocupados com essas funções, reconhecidas oficialmente nas primeiras décadas do século XX, deixaram de ser os escravos e passaram a ser assalariados, selecionados e nomeados por processos livres ou por concursos públicos. Ou seja, só a partir desse momento passa a existir uma orientação legal para prover o quadro de funcionários de escola.

Relacionado com os movimentos de urbanização e industrialização do Brasil, iniciou-se o processo de “democratização do acesso à escola” que, para Monlevade (2009), resultou numa explosão de matrículas na escola pública e trouxe alguma mudança na qualidade da vida social, na medida em que a escola passa a compartilhar com as famílias mais pobres, junto com outras instituições, o dever de educar, além de ensinar e instruir. Ele se refere às questões da alimentação e da higiene, fundamentalmente.

No período compreendido entre 1946 e 1985, segundo Monlevade, estima-se que o número de funcionários nas escolas pulou de cem mil para cerca de oitocentos mil, em todo o país.

Nesse período de expansão de matrículas, as merendeiras e auxiliares de serviços gerais, responsáveis pela alimentação e limpeza nas escolas, funções que não exigiam escolarização, pois o saber fazer era análogo aos serviços domésticos e, em contrapartida,

ofereciam baixa remuneração, se tornaram fundamentais nas escolas, abrindo caminho para o clientelismo político.

Além do acesso dos funcionários ao trabalho na escola pela via clientelística, em muitos casos, Monlevade (2000, 2009) chama a atenção para a questão da hierarquia entre as funções não-docentes na escola. Hierarquia relacionada com a ocupação de certas funções (como secretaria, biblioteca e cargos de gestão) por professores e especialistas em educação transferidos de suas funções originárias. Mas os profissionais que ocupam essas funções não estão sujeitos ao clientelismo e à desvalorização da mesma forma que estão, ainda hoje, os trabalhadores que se ocupam com as funções de alimentação, de limpeza e de vigilância nas escolas (MONLEVADE, 2014).

Em relação à identidade profissional historicamente construída pelos funcionários em suas relações de trabalho na escola, João Monlevade (2014) sugere que a desvalorização do trabalho, especialmente dos que trabalham com alimentação e limpeza, levou-os à invisibilidade social, à subalternidade política, à marginalização pedagógica, à sub-valorização salarial e à indefinição funcional. Ou seja, essas cinco “condições historicamente produzidas” dificultaram e ainda dificultam que os funcionários possam se sentir pertencentes à categoria de profissionais da educação, apesar de trabalharem na instituição criada com a finalidade de educar. Senão, veja-se a argumentação de Monlevade.

Por “invisibilidade social” Monlevade (2014) entende a indiferença, e até discriminação, sofrida pelos funcionários na relação com pais, alunos, professores e gestores de escola e da educação. Monlevade associa essa invisibilidade ao imaginário construído historicamente no Brasil, pois os funcionários foram escravos, dependentes, afilhados políticos, enfim, aqueles sujeitos que formaram “a ralé estrutural da sociedade brasileira”, na expressão de Jessé de Souza (2006).

Com a expressão “subalternidade política”, ele quer significar a posição dos funcionários tanto em relação à gestão escolar como em relação à organização sindical, onde os funcionários são coadjuvantes dos professores, isso quando participam dos colegiados de gestão.

A “marginalidade pedagógica” diz respeito à posição tradicional de que educador é aquele que domina os conhecimentos escolares e sabe ensinar. Visão que desconsidera o fato de que, nas escolas, outras funções e práticas educativas estão em jogo, além daquelas praticadas em sala de aula e com livros, tais como: educação alimentar, higiene, segurança, manutenção e conservação da infraestrutura e do ambiente físico e social, entre outras.

No que concerne à “sub-valorização salarial”, Monlevade chama a atenção de que os funcionários sempre foram mal remunerados e, tomando como critério o trabalho pedagógico na escola, os maiores salários são dos trabalhadores cujas funções estão mais próximas do pedagógico enquanto os mais baixos ficam com aqueles cujas funções estariam mais afastadas. Ou seja, o critério da “atividade fim” da escola faz com que haja diferenciação salarial entre professores, pedagogos e funcionários e diferenciação salarial entre os últimos, dependendo das funções que exercem na escola. Como se a finalidade da escola não fosse intrínseca a todas as funções desempenhadas na sua constituição.

Por fim, quanto à indefinição funcional, está diretamente relacionada com a classificação dos funcionários por meio de categorias institucionais nas quais há uma grande variação que, às vezes, referem-se às mesmas funções, mas, outras vezes não. Sem contar que, como diz o intelectual da causa dos funcionários, antes de serem reconhecidos, legalmente, como profissionais da educação e formar uma categoria, ainda que heterogênea, os funcionários eram tidos como

...porteiros, serventes, merendeiras, agentes de conservação e limpeza, zeladores, auxiliares de secretaria, de bibliotecas e de laboratórios, “seguranças”, motoristas de ônibus escolares, inspetores de alunos, cuidadoras de creches - isso para não mencionar dezenas de palavras mais ou menos sinônimas como as “pajens” de São Paulo, “serviçais” de Minas, os “agentes de pátio” de Mato Grosso, os “vigias” do Distrito Federal e tantos outros (MONLEVADE, 2014, p. 51).

Além disso, Monlevade destaca que, mesmo na legislação federal vigente a categorização dos funcionários não deixa clara a identidade funcional: “trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em áreas pedagógicas ou afim”. Como definir essa categoria senão por eliminação das categorias I e II que se referem, claramente, aos professores e aos portadores de diploma de pedagogia, respectivamente?

Simplificando, com a condição de “indefinição funcional” dos funcionários, Monlevade quer chamar a atenção de que o significado da categoria “profissionais da educação”, seja em seu uso formal seja em seu uso coloquial, precisa ser ampliado e especificado de modo a abranger os funcionários também.

Diante do exposto até aqui, não é difícil notar que, embora sempre tenha havido funcionários trabalhando nas escolas ao longo dos quase cinco séculos da história da educação brasileira, muito pouco se sabe sobre a presença, sobre a participação e sobre o valor do seu trabalho nos processos de escolarização da população. E pouco se sabe sobre o que os funcionários pensam sobre educação e sobre as relações entre o que pensam sobre educação e o que fazem na escola.

A esse silêncio histórico sobre os funcionários de escola gostaria de denominar “indizibilidade histórica”, no sentido de que, ao longo da história, os funcionários não foram ditos e não puderam se dizer como profissionais da educação. Mas, com o movimento de unificação com professores e especialistas em educação, chega o momento histórico em que se abrem possibilidades para que possam se dizer e serem ditos pelos outros. Abrem-se possibilidades para que os funcionários passem a protagonizar sua própria história e a ocupar um lugar visível e dizível na história da educação brasileira.

Esse movimento dos funcionários insere-se no movimento de luta pela valorização dos trabalhadores em educação (professores, especialistas e funcionários), no Brasil, cujos contornos específicos são traçados a partir dos anos de 1980, quando da abertura política e retomada do ideário e das práticas democráticas no país, quando se inicia a mobilização por uma escola pública de qualidade e democrática quanto ao acesso e à gestão.

No que toca aos funcionários de escola, até então dispersos entre diversas categorias de trabalhadores, a luta por valorização, nesse momento histórico, está ligada com a reivindicação de reconhecimento como profissionais da educação, quando passam a participar e a se organizar como categoria, por meio da criação de sindicatos próprios ou da filiação a sindicatos e agremiações de professores e especialistas em educação.

O ápice desse movimento, segundo Monlevade (2000, 2009) e Francisco das Chagas do Nascimento (2006 e 2009), entre outros²⁰, teria sido a unificação das categorias dos professores, dos especialistas em educação e funcionários pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que, em 1995, criou “o Departamento dos Funcionários de Escola (DEFE)²¹, que se responsabiliza pelo encaminhamento em nível nacional das lutas da categoria” (MONLEVADE, 2009, p. 346).

Segundo Monlevade (2009), entre as três prioridades defendidas pela CNTE, quando da criação do DEFE, está a profissionalização dos funcionários por meio de cursos técnicos de nível médio, pois, como se viu, os funcionários, ao longo de toda a história da educação brasileira, foram trabalhadores que atuaram na escola, porém, sem acesso e sem exigência de escolarização.

²⁰ Ver Revista Retratos da Escola, v.3, n. 5, Brasília: CNTE jul/dez 2009.

²¹ Com as mudanças feitas no estatuto da CNTE, desde 1995, hoje, o DEFE foi transformado na Secretaria dos Funcionários/as da Educação, a qual compete: coordenar e desenvolver atividades pertinentes ao segmento no âmbito da CNTE; formular políticas e campanhas nacionais voltadas para os funcionários/as e fortalecer as lutas e a unificação entre funcionários e professores. A Secretaria dos Funcionários/as, por sua vez, tem nos coletivos estaduais e nacional instâncias de deliberação.

A CNTE foi um dos principais interlocutores na definição da política de valorização dos funcionários, a qual começa a se materializar em 2004, quando o MEC fez circular um documento intitulado “*Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*”, resultante do Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, do qual também participaram o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED - e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

O objetivo do seminário e do documento foi o de instalar discussão nacional em torno da construção de uma política de valorização dos funcionários da educação, com o argumento de que tal política seria “um gesto de reconhecimento da sua (dos funcionários) identidade social e o início institucional da sua valorização profissional” (BRASIL, 2004, p. 8).

O documento contém uma proposta para essa política de valorização com sete ações²², entre as quais, o curso de formação inicial (nível técnico) semipresencial aos funcionários em serviço com ensino médio concluído.

A proposta do curso foi tida como “uma proposta arrojada de inclusão social” (BRASIL, 2004, p. 10). Nesse caso, inclusão social dos funcionários de escola como profissionais da educação, por meio da formação profissional, pela qual os funcionários ganhariam autonomia individual para exercer suas funções específicas e para participar da gestão escolar com certa criticidade e racionalidade. Assim expressa o documento:

...o indivíduo, dotado dos conhecimentos técnicos necessários à otimização de seu desempenho funcional, desenvolve-o com competência, criticidade e racionalidade, abandonando, gradativamente, as ações eminentemente empíricas (BRASIL, 2004, p. 18).

De fato, a competência profissional legitima a ação do funcionário de escola, conferindo-lhe identidade com a atividade que realiza e a dignidade da profissão, estabelecendo, entre outras atribuições, sua participação na proposta pedagógica, na preparação e avaliação do trabalho educativo (BRASIL, 2004, p 19).

O conteúdo do documento que origina a discussão sobre a Política de Formação, de um lado, coloca os conhecimentos e competências técnicos como elementos centrais na construção da autonomia profissional, frente aos que se constroem na experiência e, de outro,

²² As ações são as seguintes: 1. Publicação e disseminação do documento “Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Em cena, os funcionários de escola”; 2. Fórum on-line dos trabalhadores em educação não-docentes – Funcionários de escola; 3. Campanha Nacional de Escolarização do Funcionário de Escola; 4. Curso de formação inicial (em nível técnico) semipresencial; 5. Realização de um Diagnóstico/Censo dos Funcionários de Escola; 6. Construção de Referenciais Curriculares Nacionais e discussão sobre a criação de uma nova área de habilitação técnica profissional; 7. Formação continuada para funcionário de escola.

cria expectativas em relação à participação e à qualidade do trabalho dos funcionários na escola. Expectativas às quais os funcionários poderão responder a partir da formação profissional.

Nesse cenário, merendeiras precisam, também, cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito da leitura e da educação literária, secretários devem colaborar com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem, configurando-se a instituição de novas identidades funcionais (BRASIL, 2004, p. 16).

Nesse movimento, a valorização profissional passa por uma (re)significação das funções dos funcionários na escola que, agora, são consideradas educativas, quando, antes, eram consideradas funções de apoio ao ensino. Funções educativas que não podem ser exercidas sem que os profissionais tenham uma formação específica, segundo a natureza dessas funções.

Passa também, a valorização, pela reconstrução da identidade profissional, já que, por exemplo, as merendeiras não se ocupam mais apenas com a preparação e distribuição da merenda, mas com a educação alimentar e com a gestão dos alimentos e dos espaços de alimentação na escola. Essa reconstrução da identidade também está diretamente relacionada com a formação profissional, como se pode ver em alguns argumentos encontrados na Revista Retratos da Escola que, no ano de 2009, quando os funcionários foram reconhecidos, legalmente, como profissionais da educação, dedicou sua edição número 5 a um dossiê intitulado “Funcionários de escola: identidade e profissionalização”.

No editorial da edição, Luis Fernandes Dourado explica que a Revista se propõe a resgatar a trajetória de lutas dos funcionários em busca da identidade de profissionais da educação, especialmente depois que se unificaram com professores e especialistas em educação na CNTE, como já foi dito.

Diante da pergunta “quem são os profissionais da educação”, na seção de entrevista da revista, a ex-senadora Fátima Cleide, autora do Projeto da Lei que reconhece os funcionários como profissionais da educação, afirmou que estes são “os que estão preparados, tanto na teoria como na prática, para exercer a função de educadores” (RETRATOS DA ESCOLA, 2009, p. 313).

Em artigo no mesmo dossiê, Juçara Vieira argumenta na direção de que a profissionalização não se restringe à formação, pois envolve carreira, salário e condições de trabalho, também remetendo, no entanto, a identidade profissional à ocupação e ao compromisso de cada profissional com a educação escolarizada e com um projeto de sociedade de modo a caracterizar a identidade profissional em dimensões intelectual, política, ética e cultural. Nas palavras da autora,

O profissional da educação se ocupa da educação escolarizada e preenche os requisitos de formação e dedicação à tarefa educativa sistematizada.[...] A profissionalização resulta de um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. [...] Outro conceito que identifica o profissional de educação é

o de profissionalidade. Ele expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural (VIEIRA, 2009, p. 327-8).

Essa caracterização da identidade do profissional da educação é retomada por Dourado (2016), para reafirmá-la no contexto da trajetória de luta da categoria, num novo número da revista que tematiza os funcionários, agora no contexto da valorização profissional, juntamente com os professores.

Na mesma edição da revista, Gilmar Ferreira, ao problematizar “o que é um profissional da educação”, encaminha uma resposta no sentido de que são aquelas e aqueles que provêm educação na escola de forma intencional e sistemática, tarefa que exige “condições pessoais específicas, que se traduzem em necessidades profissionais” (FERREIRA, 2016, p. 190).

Diante desse movimento pela valorização, que implica em dar outro significado às funções e em reconstruir a identidade dos funcionários, é preciso compreender, afinal, qual pode ser o lugar da formação profissional em serviço.

Contudo, para compreender o lugar da formação profissional, há que situá-la no contexto do debate de valores em torno das políticas de educação profissional no Brasil.

2.3 VALORES EM DEBATE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Desde os anos 1960, quando constituía um conceito tipicamente funcionalista (WILENSKY, 1964), o termo “profissionalização” invadiu o campo do trabalho e de sua gestão na maioria dos países desenvolvidos. O imperativo de “tornar-se profissional” foi invadindo pouco a pouco todas as atividades remuneradas, sejam elas ligadas a empresas, associações ou funções públicas. Um dos objetivos do *New Management* é fazer de todos os trabalhadores verdadeiros “profissionais” dotados de competências reconhecidas (DUBAR, 2012, p. 354-355).

No Brasil, esse momento de profissionalização do trabalho remunerado chega um pouco mais tarde, como informa Angelin (2010), mas chega, a partir do início dos anos de 1990 e, diante disso, é preciso situar o movimento dos funcionários, pois a profissionalização do trabalho implica num debate de valores políticos, éticos e epistemológicos que lhe dá sentidos diferentes.

A formação profissional dos funcionários de escola, do ponto de vista político-normativo, constitui-se por uma complexa articulação entre política de educação profissional, educação de jovens e adultos, ensino médio e educação a distância, numa situação de formação em serviço.

Analisar essa articulação exigiria uma parada demasiado longa, para efeito do objeto desta tese, que é o da reconstrução da identidade profissional. Sendo assim, o que interessa, aqui, é contextualizar a formação dos funcionários de escola em relação à atual política de educação profissional e esta em relação às disputas e contradições concernentes às relações entre educação e trabalho, entre educação e mercado, entre educação, trabalho e mercado.

Portanto, parte-se do pressuposto de que a formação profissional dos funcionários se coloca na tensão entre as exigências do desenvolvimento de competências profissionais e a posição de que a educação escolar, inclusive a profissional, deve conduzir homens e mulheres à emancipação em relação ao seu uso como instrumento econômico. Ou seja, a educação deve possibilitar que mulheres e homens dominem (conheçam, decidam e criem) seu próprio trabalho como sujeitos ativos, para que não sejam tratados como objeto entre outros objetos nos processos de trabalho social.

Pode-se dizer que essa tensão é aquela entre a formação técnica e a formação humanista. Duas propostas de formação que não deixam de expressar concepções diferentes de formação humana para quem trabalha. Ou seja, a formação puramente técnica não deixa de ser um modo de formação humana, porém, é uma formação que delimita a potencialidade de mulheres e de homens a um tipo de ação que visa a produtividade e, de certa maneira, despotencializa-nos no que toca a compreender o lugar do trabalho nas relações sociais e na vida de cada ser humano.

A formação humanista, diferentemente da técnica, procura potencializar a compreensão de que mulheres e homens se fazem humanos no trabalho, inclusive quando suas ações são puramente técnicas, se isso fosse possível. Ou seja, a formação humanista ajuda mulheres e homens a entender que não há produção sem seu trabalho e que, sem o trabalho, não há vida humana como vida social.

A tensão entre formação técnica e formação humanista é a tensão entre projetos societários conflitantes, os quais colocam os trabalhadores e a educação dos trabalhadores em lugares diferentes. De um lado, uma concepção de formação humana para o mercado de trabalho (formação técnica) e, de outro lado, uma concepção de formação humana dos trabalhadores (formação humanística), para saber viver o trabalho.

Tendo em conta o que foi dito até aqui, é interessante situar essa tensão, em linhas gerais, em relação às atuais política de formação profissional no Brasil. Para isso, lanço mão do diagnóstico de Márcio Pochmann (2011 e 2012), o qual dá conta de que o capitalismo tardio, pós-industrial, afeta o trabalho ao deslocar seus interesses da produção material para a produção imaterial: produção de conhecimento, informação, cultura, prestação de serviços, que teriam se

tornado o *locus* da dominação capitalista e que estaria a exigir “outra” educação dos trabalhadores. Tal situação leva à hipótese da ambivalência da política de formação dos profissionais da educação básica: é valorização e conquista dos trabalhadores, ao mesmo tempo que responde aos interesses do mercado por uma educação voltada ao imaterial e que exige escolas e profissionais “preparados” para isso.

O mercado exige profissionais que saibam se relacionar com o conhecimento e com as tecnologias, com competências para pensar e inovar no interior da escola, aqui entendida como reprodutora das relações de produção. A escola pública como formadora de trabalhadores para o mercado.

Ao avançar um pouco com Pochmann, para quem o capitalismo, por sua natureza (crítica imanente), enfrenta crises periódicas que o obrigam a se reestruturar com impactos inegáveis no mundo do trabalho, toma-se a informação de que o capitalismo se reestrutura e se expande com base no tripé: *policentrismo* (descentralização), pelo qual se altera a partilha do mundo, com o movimento e a flexibilidade do capital; *relação das corporações transnacionais com o Estado* (relação público-privado), ao mesmo tempo em que as primeiras dominam países, os Estados transferem responsabilidades públicas para iniciativa privada e, assim, aumenta a concentração do poder privado; *revolução tecnológica* da produção e do consumo sustentável.

Essa reestruturação impõe mudanças no mercado de trabalho, valorizando o trabalho imaterial, e repercute na formação profissional, que alcança, para Estado, empresas e trabalhadores, crescente centralidade diante da conformação da nova divisão da produção e, por consequência, do trabalho no mundo (POCHMANN, 2012, p. 493). Não é por nada que o Banco Mundial financia e interfere em políticas educacionais no mundo todo.

O diagnóstico de Pochmann coloca-se, para Acácia Kuenzer e Gabriel Grabowski, como exigência capitalista de que os trabalhadores passem a responder pelo trabalho intelectual, “não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, exigindo criatividade e rapidez” (KUENZER; GRABOWISK, 2006, p. 309).

Nesse contexto, rapidamente esboçado, se analisado à luz da tese da dualidade do sistema educacional brasileiro, é possível suspeitar que a profissionalização dos funcionários de escola pode ser contraditória na medida em que, ao mesmo tempo em que visa a valorizá-los e a emancipá-los (frente àquelas cinco condições historicamente construídas, segundo Monlevade às quais se fez referência na seção 2.2), submete-os aos preceitos do capital, no que diz respeito às diretrizes de formação, baseada em competências profissionais. Não apenas no que diz respeito à sua própria formação, mas também no que diz respeito à participação desses

profissionais no processo de escolarização dos que precisam trabalhar para viver e frequentam as escolas públicas.

Por outro lado, é preciso considerar a posição de Kuenzer e Grabowski (2006) de que a educação profissional é estratégica para enfrentar a dualidade, se orientada para a formação humana e cidadã do trabalhador mais do que para a qualificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Para que fique mais claro, a tese da dualidade estrutural da educação escolar é uma tese segundo a qual o sistema educacional expressa as contradições existentes entre projetos societários conflitantes, os quais atribuem à educação funções relativas à divisão social e técnica do trabalho e que abrangem aspectos comportamentais, ideológicos, morais e epistemológicos aos quais as políticas e os programas educacionais devem responder.

Esses projetos societários são, de um lado, um projeto que visa a qualificar a força de trabalho para atender as demandas produtivas (material e imaterial) do momento histórico e, de outro lado, um projeto de formação integral de homens e mulheres como humanos.

Considerados esses dois projetos, Shiroma sugere que:

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (SHIROMA, 2011, p. 728).

Os aspectos citados por Shiroma são parte do que se considera a dualidade estrutural da educação escolar que, em determinado momento histórico se materializou em escola apenas para as elites, em outro momento histórico se caracterizou em escolas diferentes para as elites e para a classe trabalhadora, num terceiro momento, concretizou-se em escola propedêutica de formação geral e continuidade dos estudos para as elites e escola profissional como preparação ao trabalho num processo no qual, ainda segundo Shiroma, a formação dos trabalhadores é marcada por recursos precários, níveis elementares de formação terminal, modelos de educação para o adestramento ao trabalho, entre outras características.

Ao pensar especificamente na educação profissional, pode-se vislumbrar a contradição entre preparação para o mercado de trabalho e formação do trabalhador, isto é, nesse caso, a contradição se coloca, e a disputa é feita, em torno do conceito de trabalho, de um lado restringindo-o à prática economicamente produtiva e, de outro, fazendo referência ao modo pelo qual a humanidade se produz; o trabalho como princípio educativo. No primeiro caso, o

trabalhador é pensado como força de trabalho; no segundo, é pensado como ser humano, como pessoa, o que explicita a contradição, assim colocada por Franzoi e Fischer:

...dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, conseqüentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho. Esse lugar do trabalho no interior da educação profissional dá-se especialmente na versão mais corriqueira: a de preparação para o mercado de trabalho. São reforçadas as compreensões estritas sobre o manejo da técnica sem a problematizar, sem que a mesma seja compreendida como construção humana. Separa-se então técnica de todo o pensamento e formação humana, que a ela estão intrinsecamente associados; separa-se fazer e pensar, inseparáveis em qualquer atividade humana (FRANZOI; FISCHER, 2009, p.41).

Ciavatta e Ramos (2011), por outro lado, procuram discutir o conceito “dualismo educacional” aprofundando a análise das bases materiais de distribuição (desigual) da escolarização, para evitar compreendê-lo como antinomia. Nesse caso pode-se dizer que as autoras pretendem mostrar que o conceito “dualismo educacional” não se refere a duas educações, mas expressa a contradição sóciohistórica da mesma educação.

Com isso, elas levam a entender que, seja como for, numa sociedade de classes o sistema educacional e as políticas educacionais sempre serão contraditórias.

As autoras argumentam que o dualismo educacional tem tendência histórica: com base na expressão legal e na análise da ideologia da pedagogia das competências, afirmam a tendência dual da educação profissional por que sempre esteve submetida à função econômica e nunca a projetos voltados à formação de homens e mulheres trabalhadores, situação que não está superada, ainda hoje.

Segundo Ciavatta e Ramos, a tendência de fazer da profissionalização a finalidade do ensino médio ou de profissionalizar no nível técnico, como é o caso dos funcionários de escola, se coloca por duas razões: uma referente às dificuldades dos trabalhadores projetarem a profissionalização para depois da educação básica e a outra concernente à desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pela classe média²³.

Nesse movimento de pensar a dualidade da educação, a tese da “dualidade invertida” tem sido defendida e difundida por Kuenzer (2006, 2007), para quem, no momento histórico atual, existe um movimento de exclusão da força de trabalho de postos reestruturados que exigem formação especializada e inclusão na educação, a qual, porém, é precarizada no que toca ao dever do Estado.

Duplo jogo de exclusão e de inclusão nas relações entre mercado de trabalho e educação do trabalhador: “exclusão includente” do ponto de vista do mercado e “inclusão

²³ Na próxima seção será possível se situar quanto a isso no que toca à formação profissional dos funcionários em nível médio.

excludente”, do ponto de vista da educação. No mercado, os trabalhadores são excluídos dos postos reestruturados e incluídos em postos precarizados, o que os remete à necessidade de educação continuada, onde os trabalhadores são incluídos, porém, em processos de formação precarizados, que não garantem acesso ao mercado de trabalho formal.

Para Kuenzer (2011), esse movimento está intimamente relacionado com aquele pelo qual o capital flexível desloca a força de trabalho de postos reestruturados para outros postos, menos qualificados da cadeia produtiva.

Nas palavras da autora:

...parece resumir a pedagogia do trabalho na acumulação flexível: do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

A inclusão excludente é a lógica que rege as relações entre trabalho e educação atualmente, para Kuenzer, lógica que poderá ser atenuada pelas políticas públicas, mas não pode ser resolvida no interior do capitalismo.

Kuenzer e Grabowski sugerem que, do ponto de vista do marco legal, há indícios de busca de superação daquela lógica, na medida em que a educação profissional começa a ser pensada integradamente, em relação a outras modalidades da educação:

Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39) (BRASIL, 1996b), devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40) (BRASIL, 1996c). Por meio desta formulação, a LDB propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública: a dualidade estrutural (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 298).

Nesse contexto da dualidade da educação e da reestruturação do capitalismo e da profissionalização do trabalho, em que o conhecimento é tido como força produtiva fundamental, para o que interessa, aqui, o sistema educacional e, especialmente, a educação profissional, no Brasil, são reestruturados em torno do conceito de competência profissional, que pode ser entendido como modo de capturar a vida, a experiência e o conhecimento de quem produz e se produz no meio de trabalho.

Franzoi e Fischer (2015) afirmam que, no momento em que o conceito de competência é introduzido na educação brasileira, “o saber do trabalhador vem então travestido de *saber fazer, saber ser, saber conviver, saber conhecer*, esvaziando-o de sentido epistemológico e político” (grifo das autoras) (2015, p. 162-3).

As autoras citam diversos outros autores que se ocuparam em estudar o tema. Alguns deles, senão todos, contribuíram na elaboração do texto base para o debate das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em audiências públicas, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2010.

Esse documento assume, claramente, uma posição crítica em relação à formação profissional orientada pelo conceito de competência, conforme definida pelo Decreto Nº 2.208/97, o qual coloca entre os objetivos da educação profissional, segundo o Art 1º, IV: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”, tendo como orientação curricular, conforme Art. 7º, que:

...para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997).

A crítica em relação a essa concepção da educação profissional se coloca sob quatro aspectos fundamentais:

- 1) o conceito de competências profissionais tem seu sentido reduzido ao mercado de trabalho;
- 2) o conceito de competências profissionais fragmenta o conhecimento;
- 3) o conceito de competências profissionais contraria princípios constitucionais, reafirmados pela Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orientam para o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- 4) o conceito de competências profissionais leva a assumir as diretrizes de organismos internacionais quanto ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

Esse conceito de competência profissional, tal como aparece no Parecer CNE/CEB Nº 16/99, que institui as diretrizes para a educação profissional, tem um caráter normativo, no sentido de que dirige as experiências formativas para fins / objetivos determinados à formação do profissional (as próprias competências) a serem controlados por práticas pedagógicas avaliativas, que forcem os sujeitos a se mobilizarem, a mobilizarem o seu ser, seus saberes, sua potencialidade para elas.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando

a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (BRASIL, 1999, p. 25).

Em relação a isso, Kuenzer dispara o seguinte questionamento:

Restaria perguntar, portanto, a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito por intermédio de uma epistemologia na qual a prática se constrói por meio de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se os espaços onde os que vivem do trabalho poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, na qualidade de produto do pensamento humano, mas também como método para aprender a conhecer (p. 905).

Com o Decreto Nº 5.154/2004, que revogou o Decreto Nº 2.208/97, são feitas algumas alterações importantes nas orientações da educação profissional de nível médio, especialmente no que diz respeito ao enfraquecimento, mas não ao abandono, da noção de competência para a organização de cursos técnicos, que passa a ser orientada pelo conceito de formação integral e pelo trabalho como princípio educativo, conforme Art. 2º, inciso III, de modo a que, pelo Art. 3º, cursos e programas de formação dos trabalhadores se voltem para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Além disso, com o decreto supracitado a oferta de profissionalização concomitante à educação básica volta a ser permitida. Nesse sentido, é importante observar, diz Carla Balestro da Silva, “que esta lei não revoga totalmente a lei anterior, uma vez que mantém a possibilidade da oferta de cursos técnicos separados da formação geral” (SILVA, 2016, p. 121).

Frente ao exposto, pode-se dizer, junto com Franzoi e Fischer, que a subalternidade da educação profissional é correlata da subalternidade do trabalho na sociedade brasileira, atestada pela dualidade do sistema educacional:

ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. Essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país. (FRANZOI; FISCHER, 2009, p. 36)

A tese da dualidade do sistema educacional e da dualidade invertida explicitam contradições e valores em debate na política de educação profissional de nível médio, no Brasil, a qual se situa entre a formação para o mercado de trabalho e a formação integral dos trabalhadores, ora privilegiando saberes técnicos e especializados frente a saberes que procuram situar os trabalhadores frente às contradições que a política expõe. Contradições das relações sociais de modo geral.

Nesse contexto se coloca a política de formação dos funcionários de escola. Com a diferença fundamental de que os funcionários ocupam postos de trabalho públicos e, em parte, não são de todo dependentes do mercado privado de trabalho, pois, de qualquer maneira, por um lado, não deixam de ser trabalhadores e, por outro lado, são trabalhadores que trabalham na educação de quem precisa viver do trabalho.

2.4 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA: ASPECTOS LEGAIS E A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO

Como a política de valorização dos funcionários se posiciona frente ou expressa as contradições e o debate de valores exposto na seção anterior? A análise do conteúdo dos documentos legais e normativos da política é um bom caminho para buscar uma resposta.

As bases teóricas e políticas da institucionalização do direito à formação e as ações que constituem a política de valorização, como se viu na seção 2.2, já estavam contidas no documento publicado pelo MEC, em 2004, intitulado “Por uma política de formação dos trabalhadores em educação: em cena os funcionários de escola”, resultante de seminário homônimo.

Orientando pelo documento, o ordenamento jurídico²⁴ vem sendo construído. Sobre o que foi construído em termos de direito, até agora, em primeiro lugar, gostaria de observar que, por meio da Emenda Constitucional Nº 53/2006, a redação do art. 206 da Constituição Federal foi alterada de modo a ampliar o princípio da valorização dos “profissionais do ensino” a todos os “profissionais da educação escolar”, como se pode ver na letra do documento:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 2006).

Em segundo lugar, destaco que, por meio da Lei Nº 12.014/2009, foi alterado o Art. 61 da LDBEN, que inclui os funcionários da educação na categoria dos profissionais da educação escolar, junto a professores e pedagogos:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Com a Lei Nº 12.796/2013, em terceiro lugar, chamo a atenção de que foi incluído, na LDBEN, o art. 62-A, segundo o qual

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

²⁴ Norberto Bobbio define “ordenamento jurídico” como conjunto ou complexo de normas que existem num contexto no qual guardam relações particulares entre si (BOBBIO, 1999, p. 19).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

No contexto do ordenamento jurídico, ainda cabe lembrar, juntamente com Leandro Souza, em quarto lugar, que no Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2011), Lei Nº 10.172/2001, inclui-se entre os objetivos e metas os seguintes:

25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.

26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário (BRASIL apud SOUZA, 2017, p. 18).

Já no PNE (2014/2024), Lei Nº 13.005/2014, há um avanço no sentido de que, por meio da Meta 15, fica estabelecido que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem garantir política nacional de formação dos profissionais da educação escolar de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da LDBEN.

Nesse sentido, a estratégia 15.10 propõe “fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014, p.80).

Por fim, há que se destacar que, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 05/2010, foram fixadas as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, das quais destaco que

Na Resolução encontramos, nos preceitos e diretrizes para a elaboração de planos de carreira, a centralidade da formação: tanto o acesso por concurso público, como a progressão salarial, a jornada parcialmente dedicada a tarefas de gestão e formação, consoante o projeto político-pedagógico da escola e participação na elaboração e no planejamento, na execução e na avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino têm como critério a formação inicial e continuada (BESSA, 2016, p. 207).

Além do que já foi destacado, no que toca à formação técnica de nível médio, é preciso considerar que houve avanços na luta dos funcionários pelo reconhecimento e pela valorização em direção à normatização da profissão em nível superior, tendo sido definidas as diretrizes curriculares para o Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos Escolares, por meio da Resolução CNE/CES Nº 02/2016²⁵.

²⁵ Sobre isso vale destacar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) já formou as primeiras turmas de Tecnólogo em Processos Escolares.

Como se vê, nos primeiros quinze anos do século XXI²⁶ houve conquistas significativas no que toca ao reconhecimento legal dos funcionários como profissionais da educação e ao direito à formação.

No que concerne à concretização do que o ordenamento jurídico garante como direito, o Profuncionário, sem dúvidas, é o que se tem de mais concreto, considerando-se a abrangência do território nacional, já que em alguns estados, como os estados do Paraná e do Mato Grosso, por exemplo, houve avanços significativos em termos de definição de um plano de cargos e salários diretamente relacionados com a formação profissional dos funcionários. O estado do Mato Grosso, inclusive, foi pioneiro em política de profissionalização dos funcionários de escola²⁷.

Feitos os destaques dos avanços legais, é preciso ver o conteúdo dos documentos que normatizam a formação, ainda na perspectiva da contextualização, agora, porém, indicando a definição de atributos de identidade dos profissionais da educação, categoria III, conforme o Art. 61 da LDBEN.

Para que a formação profissional dos funcionários pudesse ter amparo legal, foi preciso criar uma área profissional específica da educação e que contemplasse os funcionários. Por isso,

...o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma área específica de educação, não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização (BRASIL, 2014, p. 5).

Ao atender a solicitação do MEC, a Câmara de Educação Básica – CEB – do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 16/2005, criou a 21ª área profissional, denominada “Serviços de Apoio Escolar”, incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A profissão foi caracterizada no Parecer como:

...atividades em nível técnico, de planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior, nas respectivas modalidades. Tradicionalmente, são funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente. Esses Serviços de Apoio Escolar são realizados em espaços como secretaria escolar, manutenção de infraestrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, jardins, hortas e outros ambientes requeridos pelas diversas modalidades de ensino (BRASIL, 2005b, p. 3).

O parecer deixa claro que os “Serviços de Apoio Escolar” são complementares à ação docente, mas nem por isso deixam de ser educativos, pois referem-se à educação que acontece

²⁶ Vale lembrar que nesse período o Brasil foi governado por Luis Inácio Lula da Silva (de 2003 até 2010) e pela primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (de 2011 até 2016), ambos eleitos pelo voto direto da população.

²⁷ Ver ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso: uma demanda para as universidades públicas**. Cuiabá: UFMT, 2015. Dissertação (Mestrado)

em espaços escolares alternativos à sala de aula, cuja gestão é da responsabilidade dos funcionários.

Na lógica de valorizar as competências profissionais, o Parecer antecipa a identidade profissional dos funcionários ao atribuir à profissão e exigir dos técnicos em serviços de apoio escolar as seguintes competências:

- identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir de estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar;
- identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- reconhecer e constituir a identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;
- cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não-docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;
- dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infraestrutura material e ambiental;
- redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo (BRASIL, 2005, p.).

Como se vê, as competências são gerais para as diversas funções de trabalho não-docente na escola, as quais vão do conhecimento e posicionamento sobre o papel social da escola, uma competência política, por assim dizer, até a execução de tarefas específicas de cada função, passando pela participação na gestão e pela interação com outros profissionais da escola, em função da finalidade educativa da mesma.

Eis a antecipação da identidade de um profissional que tem de compreender suas funções como funções educativas tanto no que concerne ao apoio ao ensino como no que se refere, diretamente, aos espaços escolares em que a educação é mais ampla do que o ensino, além de estar apto a participar da gestão escolar em diálogo com os demais profissionais que atuam na escola.

Pois bem, a regulamentação da profissão permitiu que a elaboração de uma política de formação continuasse a ser formulada e executada, muito embora só tenha sido instituída, legalmente, em 2010, por meio no Decreto Presidencial Nº 7.415.

Entre os princípios estabelecidos pela Política de Formação, constam:

- I - formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

- IV - articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função;
- VI - valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- VII - equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- VIII - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- IX- compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização profissional, visando a melhoria e qualificação do ambiente escolar; e
- X - reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida (BRASIL, 2010).

Esses princípios orientam a formação para um processo contínuo, pautado por conhecimentos científicos e específicos, próprios da profissionalização, como veremos na parte 3 deste documento, tendo o trabalho como princípio educativo, isto é, tendo o trabalho como ponto de partida e de chegada da formação, como mencionado na seção 2.1.1, de modo que a formação prepare os funcionários para trabalhar e para compreender o sentido do trabalho na escola e nas relações sociais em geral, com vistas a diminuir as desigualdades e a contribuir para o fortalecimento da democracia e da soberania nacional.

A Política expressa, por meio de seus princípios, a valorização de competências diretamente relacionadas com a perspectiva da formação técnica, ao mesmo tempo em que valoriza a formação humana do trabalhador, ao reconhecer o trabalho como princípio educativo.

Há que se chamar a atenção para o princípio IX que, ao afirmar os funcionários como agentes fundamentais do processo educativo, atribuem a eles a função de melhorar o ambiente escolar, para qualificar a educação. O que se quer dizer com “ambiente escolar”, no Decreto, não está claro, mas fica a sugestão de que se refere às condições materiais de funcionamento da escola, às quais os processos de ensino e de aprendizagem estão condicionados. Ou seja, a educação escolar não se reduz ao saber dos professores, a serem transmitidos aos alunos, pois essa transmissão, seja por metodologias críticas, construtivistas ou tradicionais, depende de condições materiais e infraestruturais, que, ao mesmo tempo, garantem que professores ensinem e alunos aprendam numa perspectiva mais ampla e, por isso, deveriam estar contempladas nos projetos educativos das escolas.

Quanto aos objetivos, o Decreto define, entre outros:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2010).

Ou seja, a finalidade da formação profissional dos funcionários está diretamente relacionada com a mudança na qualidade do trabalho que fazem na escola e com a função social da profissão e da escola. A educação é a “atividade fim” das funções dos funcionários na escola.

Nota-se, assim, que os documentos oficiais, ao estabelecerem princípios e objetivos, características e competências (ainda que se posicione ambigualmente diante do debate de valores sobre a EPT), além de determinarem o nível de formação requerida e os conhecimentos a serem valorizados para o tipo de função que os “profissionais dos serviços em apoio escolar” devem cumprir, eles estão a normatizar a profissão e a formação, estabelecendo normas que devem ser consideradas no processo de reconstrução da identidade profissional dos funcionários.

Contudo, não se pode esquecer de que a Política de Formação se dirige aos funcionários da educação básica pública em efetivo exercício de suas funções, portanto, é uma política de “formação em serviço” que precisa ser discutida como tal, no que diz respeito à reconstrução da identidade profissional, uma vez que os funcionários que se engajam na formação já têm experiência no trabalho, a partir da qual, supostamente, construíram uma identidade profissional nas relações de trabalho. Isso já ficou mais ou menos bem colocado na seção 2.2.

Para remeter o problema da reconstrução da identidade profissional à discussão da formação em serviço, é preciso construir um posicionamento conceitual acerca do lugar da formação profissional em relação à política de valorização dos funcionários de escola, o que será feito na parte 3 deste documento.

3 FORMAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como foi dito antes, para remeter o problema da reconstrução da identidade profissional à discussão da formação em serviço, é preciso construir um posicionamento conceitual acerca do lugar da formação profissional na política de valorização dos funcionários de escola, ao qual, então, se dedica esta parte da argumentação.

Para construir esse posicionamento, parte-se do que já foi exposto sobre a política de valorização dos funcionários, isto é, de que a mesma está vinculada à profissionalização da categoria num momento histórico em que se debate, de um lado, a questão estrutural do sistema de ensino brasileiro como um sistema dualista e, de outro, as tensões entre a centralidade das competências profissionais ligadas ao mercado de trabalho e a formação integral de trabalhadoras e trabalhadores, tendo em conta o trabalho como princípio educativo, isto é, como elemento fundamental no processo de reconstrução da identidade profissional dos funcionários.

A partir daí, em primeiro lugar, procura-se compreender o que levaria a profissionalização a ser uma condição para a valorização dos funcionários e de qualquer categoria de trabalhadores, em diálogo com autores ligados à sociologia das profissões. Nesse momento, será abordado o tema da formação profissional com vistas a argumentar sobre sua centralidade no processo de profissionalização.

Uma vez compreendida essa condição, busca-se relacionar o processo de profissionalização com a construção da identidade profissional, agora em diálogo específico com Claude Dubar, o qual argumenta que a profissionalização é um processo de socialização no qual a identidade profissional é contruída.

Dubar (2005, 2009) entende por socialização aquele processo em que um indivíduo se relaciona com o instituído socialmente e consigo mesmo, implicando, ao mesmo tempo, em um processo de subjetivação, como será argumentado. Os processos de socialização e de subjetivação estão diretamente relacionados com a formação profissional.

Por fim, ao argumentar sobre a centralidade da formação na reconstrução da identidade profissional, procura-se sustentar que a formação em serviço, tal como é ofertada pelo Profucionário, não pode ser pensada da mesma maneira que a formação inicial em razão de que os funcionários já têm experiência no trabalho. Experiência na qual constroem sua própria identidade profissional, uma identidade situada no trabalho. Por isso se tem usado, ao longo deste documento, a expressão “reconstrução da identidade”.

Além disso, busca-se argumentar que na formação em serviço entra em jogo a atividade em situação de trabalho como expressão da reconstrução da identidade, no sentido de

que ali, em situação de trabalho, os funcionários se veem no encontro e no confronto entre a identidade antecipada pela instituição da profissão e a identidade antecipada pela experiência de trabalho.

Com essa argumentação, espera-se encontrar condições pelas quais seja possível mediar um diálogo entre a perspectiva sociológica de Dubar e a perspectiva ergológica de Yves Schwartz, para abordar o problema da reconstrução da identidade profissional dos funcionários de escola a partir da formação em serviço.

3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA

O que faz da profissionalização uma condição para valorização dos funcionários de escola?

Responder a essa pergunta exige que se tenha em mente um conceito de profissão, pressuposto para compreender que: 1) a profissionalização tem uma historicidade, ou seja, não é um processo natural da evolução do trabalho humano, mas um processo em que estão em jogo valores sobre a organização do trabalho num certo momento histórico; 2) a profissionalização pode ser entendida como um processo pelo qual uma ocupação de trabalho é transformada em profissão e um processo pelo qual um indivíduo passa a agir de maneira específica no trabalho, isto é, vem a ser um profissional.

Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004), ao resumir um artigo de Bourdoncle sobre a profissão docente, informam que o autor, a partir da análise da produção francesa e anglo-saxônica a respeito do que é essencial para caracterizar uma profissão, diz o seguinte:

Entre outros, Cogan & Barber concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Goode, depois de examinar cerca de 15 características, reduziu-as a duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço. Por fim, Maurice afirma que só existe um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1162).

Pois bem, é desse conceito de profissão como especialização do saber, o qual implica em especialização do trabalho, que se parte para pensar o processo de profissionalização, aqui. Dito de outra maneira: “podemos pensar uma profissão como um tipo de trabalho especializado, oficial e socialmente reconhecido e que requer conhecimentos específicos a serem adquiridos no campo da formação” (BESSA, 2016, p 204). É desse conceito que se parte para pensar o que

faz da profissionalização uma condição para a valorização dos trabalhadores em geral e dos funcionários de escola mais especificamente.

Sumariamente, seria possível dizer que a especialização do saber valoriza o trabalho na medida em que não é qualquer um que pode realizá-lo, senão aqueles que foram introduzidos nesse saber e que passam a dominá-lo de modo a adquirir algum poder sobre os que não dominam o saber exigido para isso.

Nesse sentido, a profissionalização parece ser paradoxal quanto à emancipação humana no trabalho, pois, se por um lado leva os trabalhadores a dominarem o seu trabalho pela especialização do saber, por outro, dificulta o acesso de outros trabalhadores a esse trabalho, obrigando-os a uma formação específica ou a se submeterem aos primeiros. Isso poderia explicar, por exemplo, a posição de subalternidade política e de marginalidade pedagógica dos funcionários em relação à educação escolar, frente aos demais profissionais que atuam na escola.

Porém, não é assim tão simples, pois, em torno da especialização giram questões políticas, éticas, sociais e culturais, não se esquecendo das questões econômicas. Diante dessa complexidade, entretanto, procura-se pensar, aqui, a profissionalização em diálogo com autores do campo da sociologia, com vistas a indicar um ou outro desses elementos que ajude a entender a historicidade da especialização do trabalho, a profissionalização como especialização do trabalho e como formação de trabalhadores.

Em relação à historicidade da profissionalização do trabalho, Dubar (2005) informa que a origem das profissões tem relação com as corporações de ofício, com as quais teria iniciado um processo de divisão social e técnica do trabalho, no sentido de que este foi se especializando.

As corporações de ofício eram comunidades de trabalho especializado, comandadas por oficiais. Estes, além do direito de trabalhar, detinham conhecimentos “secretos” sobre o trabalho, nos quais os aprendizes eram iniciados, em muitos casos, por milhares de horas práticas (RUGIU 1998, SENNET, 2013). Os aprendizes trabalhavam aprendendo. Ou seja, a finalidade da prática não era a aprendizagem por instrução, mas pelo trabalho, pela experiência no trabalho. Nessas milhares de horas práticas, os aprendizes se aperfeiçoavam nas técnicas e habilidades e eram educados nos valores e no modo de agir do ofício, isto é, nas corporações os aprendizes eram formados técnica e moralmente no fazer do ofício.

Antônio Rugiu define as corporações como espécie de “ligas profissionais caracterizadas por direitos e deveres particulares, por privilégios e por vínculos reconhecidos e

garantidos pelo poder público ...” (1998, p. 24), entre os quais o monopólio do exercício e do ensino da própria atividade num determinado território.

Segundo Dubar (2005), leitor de Le Goff, a distinção entre profissão e ofício está relacionada com a consolidação das Universidades, na Idade Média, quando as artes liberais foram dissociadas das artes mecânicas. As primeiras, relacionadas ao trabalho intelectual, exigem formação universitária, enquanto as últimas estariam ligadas ao trabalho manual, derivam diretamente dos ofícios e, como já foi dito, exigem formação prática.

O quadro comparativo elaborado a partir da argumentação de Rugiu (1998) é esclarecedor:

ARTES LIBERAIS	ARTES MECÂNICAS
Aprender ouvindo	Aprender fazendo
Instrução intelectual	Instrução prática
Tradições formais	Prática refletida

Quadro 1 – Comparação entre artes liberais e artes mecânicas

Das artes liberais, então, segue a linha das profissões e das artes mecânicas segue a linha dos ofícios e das ocupações de trabalho em geral, segundo uma perspectiva funcionalista, conforme Angelin (2010). Perspectiva que teria sido superada na história da sociologia das profissões, de modo que o conceito de profissão pudesse ser estendido a todas as ocupações de trabalho, pois passa-se a procurar mais o que há de comum entre profissões e ocupações, segundo Franzoi (2006), do que diferenças.

Franzoi informa que, a partir daí,

As novas abordagens passam a entender a formação dos grupos profissionais como uma disputa pelo monopólio do mercado, inserida na divisão social do trabalho, mostrando, também, que o caráter ‘mais’ ou ‘menos científico’ do conhecimento monopolizado por cada grupo profissional não é dado, mas socialmente construído (2006, p. 26).

Em relação a isso, encontra-se no sociólogo norte-americano Eliot Freidson (1978), a sugestão de que profissão deve ser entendida como

...uma ocupação que assumiu uma posição predominante na divisão do trabalho, de tal modo que logra controle sobre a determinação da essência de seu próprio trabalho. Diferentemente da maioria das ocupações, esta é autônoma ou independente (FREIDSON, 1978, p. 15).

Nesse sentido, a profissionalização de uma ocupação está relacionada com o controle e o poder dos profissionais sobre seu próprio trabalho. Diante disso é preciso perguntar se e em que medida a profissionalização garantiria a autonomia, o poder sobre seu trabalho, aos trabalhadores / profissionais. A resposta a essa pergunta seria afirmativa na condição de que os trabalhadores participem da construção da profissão. Esse questionamento se refere tanto à

organização social dos trabalhadores como categoria quanto ao exercício da profissão por cada trabalhador.

Esse questionamento deve ser enfrentado, num primeiro momento, por uma sociologia que valorize o trabalhador como sujeito que se constitui profissionalmente no meio social e, num segundo momento, por uma abordagem que valorize o trabalhador como um ser que vive num meio social, no caso, no meio de trabalho. Esta abordagem é a abordagem da ergologia.

De volta a Freidson, as profissões garantiriam esse poder, em relação aos leigos, pela integridade dos membros que a exercem, por meio de um código de ética e da prática científica. Os profissionais dão outro tratamento aos problemas da vida, recriando-os e, portanto, recriando o mundo de quem é atendido pelos profissionais, o que leva ao argumento de Franzoi (2006) de que a profissionalização é uma espécie de reserva de mercado e, nesse sentido, um processo de inclusão excludente, pois ao garantir que apenas os profissionais podem exercer a profissão, exclui os leigos desse direito. Os leigos, por sua vez, passam a depender dos profissionais para resolver problemas específicos.

A profissionalização, assim, se define pela especialização do saber, por um código de conduta e pelo poder que os profissionais têm de decidir sobre aspectos específicos da vida dos outros, a partir dessa dupla responsabilidade do conhecimento científico e da ética.

Freidson chama a atenção de que as profissões são práticas coletivas e veículos para o conhecimento, de modo que a análise sociológica deve centrar-se na organização comum do grupo para compreendê-las. Do ponto de vista metodológico, então, segundo Freidson, interessa as pessoas em seu trabalho, aqueles que se comprometem com a profissão e que, nesse sentido, vão se constituir como um corpo coletivo.

Diz ele que um grupo ocupacional / profissional se coloca, assim, como a principal fonte de critérios que capacita alguém a trabalhar de modo aceitável na profissão (FREIDSON, 1978, p. 28). Ou seja, são os próprios profissionais, pelo saber e pela prática, que definem o que alguém precisa para exercer a profissão, senão como corpo coletivo, pelo menos como profissional legalmente reconhecido.

Nesse sentido, argumenta Freidson, uma teoria das profissões e da profissionalização deve ter como objeto central os processos pelos quais as ocupações conquistam o poder, pela autorização do Estado, isto é, por meio da instituição de direito e por meio de regulamentação, para cumprir determinadas funções sociais, selecionar e formar seus membros, de sorte que esses possam ordenar outras ocupações e definir a natureza de seu trabalho.

Para Freidson, essa conquista tem a ver com o conhecimento, com a habilidade e com as declarações ideológicas da profissão acerca de si mesma, isto é, declarações que se referem

à utilidade social da profissão. Diferente é a situação, entretanto, daquelas profissões / ocupações cujo trabalho é controlado por uma organização que não a dos próprios profissionais / trabalhadores. Contudo, em ambos os casos, há uma diferença, um espaço entre o que é definido formalmente para uma profissão / ocupação e o seu exercício pelos profissionais / trabalhadores.

Ao considerar que as profissões não têm controle sobre o conteúdo de seu trabalho, por outro lado, Freidson entende que a análise das profissões deve estar atenta à organização social, política e econômica do trabalho. Pelo viés da sociologia do conhecimento, o sociólogo propõe que o conhecimento profissional seja investigado como derivado do controle ou da falta de controle pela profissão, antes de ser investigado como causa do controle.

Portanto, não se pode analisar o profissionalismo ou a profissionalidade de alguém a partir das definições formais da profissão, mas, ao contrário, é preciso analisar o conteúdo da profissão a partir da experiência dos profissionais no exercício da profissão.

Com isso, Freidson sugere que é preciso analisar o conhecimento pelas práticas dos profissionais, pois o que está em jogo é o valor da profissão: o que vale mais, o poder da profissão ou o serviço que a profissão presta à humanidade?

Desse ponto de vista, também se coloca o problema do controle sobre as práticas e a disputa entre Estado, corpo/associação/conselhos profissionais e, mais radicalmente, o problema que se coloca, como será visto mais adiante, em diálogo com Schwartz, o controle sobre a própria atividade dos profissionais / trabalhadores.

Freidson ainda acrescenta que

Em última instância, a quantidade e especialmente a qualidade da produção não podem ser explicadas adequadamente fazendo referência exclusivamente às forças macrossociológicas. Os trabalhadores não são simplesmente seres passivos ao poder, à riqueza e à tecnologia organizados: ainda que sob circunstâncias mais restringidas e sem o benefício da organização e do privilégio profissional, eles constroem, a partir do meio ambiente laboral e de seus recursos disponíveis, a oportunidade para trabalhar do modo como eles mesmos consideram adequado (FREIDSON, 1978, p. 13).

Note-se aqui, nessa indicação de Freidson, que a profissão não tem o controle sobre o conteúdo, sobre o saber profissional em decorrência de que esse conteúdo é produzido no exercício profissional, isto é, na experiência de trabalho.

A profissionalização, assim, pode ser pensada como processo pelo qual uma ocupação de trabalho é normatizada por meio do direito e da organização social que, por sua vez, afirmam a utilidade ou valor social da profissão, definem os saberes e métodos que a constituem e o que um trabalhador precisa para ser autorizado a exercê-la.

Sabendo-se, então, que profissionalização é condição da valorização por que define a especificidade do trabalho com base em conhecimentos especializados, em relação aos quais se define carreira, remuneração e código de conduta, pode-se avançar na busca de esclarecimento da profissionalização como processo pelo qual um trabalhador vem a ser um profissional ou trabalhador especializado. Enfim, em que consiste a formação profissional e qual o seu lugar na construção da identidade profissional?

Pois bem, agora, a argumentação ocupar-se-a com a formação e, em seção própria, com a construção da identidade.

Quando a profissionalização é entendida como processo pelo qual um indivíduo / trabalhador se torna um profissional / trabalhador especializado, como sugere Franzoi (2006), a mesma tem de ser pensada como inacabamento, como formação. Formação profissional, pois

A profissão de um indivíduo é definida pelo reconhecimento social dos saberes que ele (indivíduo) adquiriu na esfera da formação bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer por meio de sua inserção no mercado de trabalho em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido (FRANZOI, 2006, p. 50).

Mas, ao passo que a profissionalização é (trans)formação de um indivíduo por meio da aprendizagem do instituído para e pela profissão, a formação é um processo de socialização do trabalhador. Na medida em que o indivíduo, por outro lado, situa a profissão no meio de trabalho, a formação se faz um processo de subjetivação da profissão.

Se profissão é um tipo de trabalho especializado, oficial e socialmente reconhecido, e que requer conhecimentos específicos a serem adquiridos no campo da formação institucional, que habilite e autorize a realizar um trabalho remunerado, para que um trabalhador tenha o direito de exercer uma profissão, ele precisa ser profissionalizado segundo diretrizes legalmente reconhecidas e normatizadas, como já foi visto.

Dubar entende que as categorias sociais relacionadas com os campos escolar e profissional ganharam legitimidade na medida em que “constituem áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos” (DUBAR, 2005, p. 146) e que, diante da evolução das políticas de gestão de emprego pós crise dos anos 1970 na Europa e a partir do final dos anos de 1980 no Brasil, a crise do modo de produção, “a formação se tornou uma componente cada vez mais valorizada não somente do acesso aos empregos mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego” (DUBAR, 2005, p. 146).

Assim, uma vez que o emprego se coloca como essencial para a identidade, a formação, como componente central do emprego, o seguirá. Mas, Dubar adverte que nem por isso a identidade social deve ser reduzida ao *status* de emprego e ao nível de formação.

Sendo assim, como alerta Franzoi (2006), um profissional precisa reconhecer-se a si mesmo e ser reconhecido pelos outros (instituições e coletividade do trabalho) como apto para exercer a profissão por que se apropriou dos conhecimentos e dos métodos da mesma e, assim, poderá responder às expectativas sociais, definidas normativamente pelo direito e transmitidas pela formação:

... 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. Estreitamente ligado a esse reconhecimento social e ao saber nele implicado está o reconhecimento pelo próprio sujeito que é dele portador (FRANZOI, 2006, p. 20).

Esse reconhecimento de si implica na assunção, por parte dos profissionais, do compromisso social da profissão e da autonomia pessoal para exercê-la, o que caracteriza uma dimensão política e uma dimensão ética da formação, para além dos conhecimentos técnicos especializados, remetendo, então, ao debate de valores em torno da educação profissional já explicitado na seção 2.3.

Como processo de socialização, a formação profissional coloca um indivíduo em relação com conhecimentos e valores construídos no exercício do trabalho, porém, formalizados cientificamente, isto é, generalizados para serem transmitidos e aplicados no exercício da profissão, além de colocá-lo em relação com as normas, objetivos e funções, oficial e socialmente reconhecidos, da profissão que escolheu. Aqui a formação faz o profissional antecipando-lhe como pensar e fazer a partir da profissão instituída, de modo que o profissional passa a pertencer à profissão.

Como processo de socialização, a formação profissional coloca um indivíduo em relação com outros profissionais da mesma profissão e de outras profissões próximas, assim como coloca em condições materiais e relações normativas e intersubjetivas numa situação de trabalho. Aqui a formação faz o profissional no exercício da profissão. A profissão é construída pelo profissional, pertence a ele de modo que se diferencia de si e da profissão como profissional. A formação tem de ser vista como processo de subjetivação.

Pode-se dizer, então, que o reconhecimento social de si constitui a identificação dos profissionais com a profissão, pois define, para os indivíduos, o seu pertencimento à profissão. O indivíduos, portanto, ajudam a construir a profissão nas práticas diárias de trabalho, nas quais, contudo, se diferenciam como profissionais em relação a outros profissionais e à profissão e, assim, continuam a formação, naquele sentido de inacabamento do que é historicamente construído: o reconhecimento de si como profissional.

A formação, assim, é chave para a valorização dos funcionários de escola na medida em que é a principal fonte de conhecimentos e valores necessários para que possam estar aptos

e autorizados a trabalhar como educadores, sentirem-se pertencendo à categoria dos profissionais da educação e desafiados a participar da construção da profissão a partir do seu exercício e das relações com o(s) coletivo(s) de trabalho, seja na escola seja nos sindicatos ou associações seja na interlocução, de igual para igual, com os profissionais especializados na produção dos conhecimentos da profissão.

O direito à formação profissional significa, então, a exigência de obtenção de “autorização” social aos trabalhadores, para que possam exercer a profissão. Autorização que os coloca no compromisso de contribuir com o desenvolvimento da profissão, com vistas a um projeto de sociedade, de maneira que com esse compromisso possam realizar o seu projeto de vida pessoal.

Esse entrelaçamento entre desenvolvimento da profissão e projeto de vida pessoal remete à tese de Dubar (2005) segundo a qual a profissionalização ou formação profissional é um processo de socialização e de subjetivação no qual identidades profissionais são construídas, tal como será visto a seguir. Depois, na seção 4.4, será possível acrescentar que o desenvolvimento da profissão e o projeto de vida pessoal podem ser articulados num projeto de vida comum, num projeto de sociedade cujos valores são produzidos pelo exercício da profissão em situação de trabalho.

3.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL, SEGUNDO DUBAR

Todas as identidades, coletivas e pessoais, são assim consideradas em processos históricos e contextos simbólicos. É por isso que o termo “identificações” decerto daria menos margem a contrassenso. Mas o de identidade tem a vantagem de enfatizar uma das dimensões mais importantes da abordagem que desenvolvi longamente neste livro: a subjetividade no cerne dos processos sociais (DUBAR, 2005, XXI).

Dubar (2005) se propõe a desenvolver uma sociologia do sujeito, isto é, uma sociologia pela qual se possa abordar a subjetividade sendo construída pelos e participando dos processos sociais. Isso por que, lembra Chaix (2010), ele parte de uma concepção compreensiva e construtivista da socialização. Para Dubar, indivíduos e instituições se constroem mutuamente em processos relacionais, interativos.

Esse posicionamento epistemológico leva o sociólogo francês a uma abordagem da identidade como um processo em que são articuladas duas transações interdependentes. Uma ocorre no indivíduo em si, é subjetiva e concerne à trajetória biográfica. A outra ocorre na relação do indivíduo com as instituições, é objetiva e concerne às relações entre o biográfico e o institucional.

A articulação das transações biográfica e relacional constitui um processo de identificação, isto é, um processo em que as identidades profissionais são construídas e reconstruídas pela representação subjetiva do reconhecimento do outro em dinâmicas práticas da história da profissão e da vida dos profissionais.

A identidade profissional, pensada pela perspectiva da participação de um profissional na organização social como sujeito formado e autorizado a exercer uma profissão, por outro lado, é resultante de diferentes processos de socialização vividos na trajetória de vida, que vão da família à formação especializada, passando pela escola e pelos locais de trabalho. Sendo assim, sugere Dubar:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e portanto social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações (DUBAR, 2005, p. 151).

Em relação a isso, Dubar aposta na possibilidade de uma abordagem sociológica da identidade pela qual é preciso restituir a relação entre o eu e o outro no “interior do processo comum que torna possível e que constitui o processo de socialização”, no qual identidades são construídas e reconstruídas.

O autor define a identidade como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Daí a afirmação de que a identidade profissional de um indivíduo é construída em relações de trabalho, como processo de socialização.

Com esta definição, Dubar entende que introduz, na análise sociológica da identidade, a dimensão subjetiva dos indivíduos nos processos sociais.

A identidade como resultante das relações entre o subjetivo e o objetivo, entre o individual e o institucional valoriza o que é externo ao sujeito na sua constituição, de modo a inverter, paradoxalmente, as posições entre o íntimo e o social, entre o próprio e o comum com os outros. Isso quer dizer que o “eu”, como realidade originária da identidade, é instalado no social e pode ser abordado empiricamente na sua externalização, quer dizer: na representação do vivido.

Assim, é possível compreender a descontinuidade, a provisoriedade e as cisões da identidade menos pelo funcionamento psíquico e mais pelas tensões e contradições sociais vividas pelos indivíduos.

Sendo a identidade resultante da articulação entre dois processos identitários heterogêneos, quais sejam, o processo próprio do indivíduo e o processo relacional, Dubar pode

argumentar que a divisão do “eu” é a expressão subjetiva da dualidade social, que pode ser apreendida por meio da análise dos mecanismos de identificação, os quais o francês denomina de “atos de atribuição” e “atos de pertencimento”.

Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza **categorias** socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, **profissionais** (grifo meu), até mesmo idiosincrasias diversas...) (DUBAR, 2005, p. 137).

Atos de atribuição definem quem é o “eu” para outros, por meio de categorias instituídas socialmente, enquanto os “atos de pertencimento” definem o “eu” para si mesmo, a partir das mesmas ou de outras categorias socialmente disponíveis.

Como se viu na primeira parte, entre a história dos funcionários e as políticas de valorização, há uma diversidade de categorias que os definem a partir de suas funções no trabalho, sem contar com aquelas construídas no interior de cada escola.

Do ponto de vista metodológico, os atos de atribuição só podem ser analisados no interior de sistemas de ação em que um indivíduo interage com outros, como a escola, no caso das profissionais da alimentação escolar, interlocutoras na pesquisa. Sistema de ação caracterizado por relações de força entre os atores e pela legitimidade das categorias de identificação: ser tratada como técnica em alimentação escolar é diferente de ser tratada como merendeira ou como agente educacional I. Ser tratada como manipuladora de alimentos é diferente de ser tratada como gestora de alimentos e dos espaços de alimentação escolar. No sistema de ação, algumas dessas categorias já têm legitimidade enquanto outras ainda não têm.

Esse argumento de Dubar remete a um processo de rotulagem e ao conceito de identidade virtual, de Goffmann, ao qual este autor opõe a identidade real, isto é, aquela construída pelo próprio indivíduo sobre si mesmo.

Já os atos de pertencimento só podem ser analisados no interior das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem uma identidade para si. Essa identidade construída por meio dos atos de pertencimento nada mais é do que “a história que eles contam sobre o que são” (LAING apud DUBAR, 2005, p. 139). Aqui também se tem um processo de categorização que depende da legitimidade das categorias para o indivíduo e para os “grupos de referência” (não necessariamente o grupo a que o indivíduo pertence, embora este seja o único que interesse subjetivamente) a partir das quais ele se define para si. Um grupo de referência pode ser tanto o grupo profissional como pode ser o coletivo de colegas de trabalho na escola, como pode ser o sindicato.

Não há correspondência necessária entre atos de atribuição e atos de pertencimento. Ou seja, o que o “eu” é para si (representação dos outros para si) não corresponde, necessariamente, ao que o “eu” é para os outros (representação de si para os outros).

Ainda que não haja essa correspondência, Dubar, leitor de Habermas, sugere que “a identidade predicativa de si reivindicada por um indivíduo é ‘a condição para que essa pessoa possa ser identificada genérica e numericamente pelos outros’” (DUBAR, 2005, p. 137-8).

Mais do que isso, para Dubar

... é *pela e na atividade* (grifo do autor) com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...], que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições (DUBAR, 2005, p. 138).

Nota-se, aqui, a relevância da participação do indivíduo em ambos os processos de identificação.

Quando não há coincidência entre identidade virtual (para outro) e identidade real (para si), segundo Dubar, os indivíduos buscam estratégias identitárias com vistas a reduzir a distância entre as identidades.

A partir da teoria dos processos de equilíbrio de Piaget, Dubar classifica essas estratégias em duas categorias: “transações externas”, concernentes à acomodação da identidade para si (real) à identidade para o outro (virtual) e as “transações internas”, que se referem à assimilação da identidade para os outros à identidade para si (real).

A articulação entre esses dois processos coloca-se, assim, como chave da teoria da construção da identidade social e se realiza “entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais [para outro] e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam identidades ‘reais’, às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p. 140-1).

A identidade real, para si,

...pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade ‘virtual’, proposta ou imposta por outrem, e identidade ‘real’, interiorizada ou projetada pelo indivíduo. Portanto, essa abordagem supõe a um só tempo uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações: as configurações identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas (DUBAR, 2005, p. 141).

Nesse sentido, está-se diante de uma inevitável confrontação entre demandas e ofertas de identidades possíveis, no que diz respeito à análise da transação objetiva / externa. Ou seja, analisar a articulação das transações biográfica e relacional implica em pensar essa articulação como uma negociação identitária constituída por um “processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias

individuais” (DUBAR, 2005, p. 141). Tal seria o caso quando se atribui às profissionais da alimentação escolar, a partir de sua escolaridade, o rótulo de trabalhadoras de apoio ao ensino quando a escola tem a função social de educar integralmente os alunos e não apenas ensinar os conhecimentos historicamente produzidos.

Por outro lado, como diz Dubar,

Nenhuma harmonia preestabelecida faz coincidirem as estratégias dos indivíduos (em termos de renda, poder e prestígio) com as exigências comunicativas dos sistemas (em termos de empatia, cooperação e trocas). Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) ainda assegura a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade (DUBAR, 2005, p. 143).

Embora heterogêneos, os dois processos de identificação têm em comum, do ponto de vista metodológico, “o recurso a esquemas de tipificação” (DUBAR, 2005, p. 143).

O recurso a esquemas de tipificação leva a tipos identitários que permitem construir modelos de identidade socialmente significativos com os quais se pode fazer combinações (configurações identitárias) tomando as variações de espaço (locais em que as interações acontecem) e de tempo (biografia e condições históricas das trajetórias).

Nesta pesquisa, entretanto, é preciso considerar que não se busca construir modelos de identidade pelos quais se possa classificar os funcionários de escola. Diferentemente, vislumbra-se a possibilidade de situar a construção da identidade na situação singular das escolas onde se encontram sujeitos singulares para trabalhar, para exercer as suas profissões.

Para tratar do processo de identificação relacional, Dubar parte do conceito de identidade no trabalho elaborado por Sainsaulieu, para o qual “a identidade no trabalho é fundada sobre representações coletivas distintas, construindo atores do sistema social empresarial” (DUBAR, 2005, p. 251). Nessa perspectiva, as relações de trabalho se colocam como *locus* da experiência de um indivíduo quanto à confrontação dos seus desejos de reconhecimento frente a estruturas de poder.

Segundo Dubar,

Para Sainsaulieu, a identidade é menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si [...] um investimento essencial em relações duradouras que colocam em questão o reconhecimento recíproco de parceiros (DUBAR, 2005, p. 151).

A transação relacional pode ser constatada nas análises de situação de trabalho e dos sistemas sociais de trabalho, de cujo resultado depende as identidades de quem se engaja ou é engajado nelas.

Essa transação tem um caráter estruturante para a construção de identidades virtuais no cerne do processo relacional, porém não é determinante, uma vez que a identificação dos indivíduos depende mais da legitimidade das categorias utilizadas e é indissociável dos “*espaços de legitimação dos saberes e competências associados à identidade*”, pois, afirma Dubar:

A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (DUBAR, 2005, p. 155).

Sendo assim, a construção da identidade, para Dubar, consiste nessa articulação do processo biográfico, marcado temporalmente pelas categorias disponibilizadas pelos processos de socialização sucessivos pelos quais passa um indivíduo, com o processo relacional, por sua vez, marcado por um momento definido no interior de um espaço determinado de legitimação de saberes, competências e imagens de si que cada indivíduo propõe ao sistema de ação. A legitimação da identidade é institucional e coletiva / intersubjetiva.

No caso da reconstrução da identidade profissional das profissionais da alimentação escolar, portanto, além das categorias definidas legal e normativamente, é preciso considerar aquelas que estão disponíveis na escola, em situação de trabalho, na qual cada profissional se relaciona com outros profissionais e com alunos, enfim, com a comunidade escolar.

Para apreender um processo identitário, do ponto de vista metodológico, é preciso atentar à trajetória individual em relação à qual Dubar (1998) distingui e põe em paralelo, duas maneiras de abordá-la. Segundo ele, essas duas abordagens interferem no uso do termo identidade e nos métodos de análise empírica da identidade.

A primeira abordagem seria objetiva e considera-se a trajetória uma sequência de posições em num ou mais campos da prática social.

A segunda abordagem seria subjetiva, isto é, considera-se a trajetória como uma história pessoal que, ao ser relata, atualiza a visão que o narrador tem de si e do mundo.

Na pesquisa sobre a identidade é preciso tratar posições objetivas, atribuídas por meio de categorias institucionais, com o mesmo valor que as categorias utilizadas pelos indivíduos numa situação de entrevista, na qual dizem a identidade ou na qual dizem a atividade com a qual a identidade é construída.

Não é demasiado observar, para sintetizar esta seção, que a “identidade biográfica” ou “identidade para si” pode ser apreendida no universo de sentido constituído por discurso ou narrativa biográfica, pela qual as trabalhadoras / profissionais da alimentação escolar

constroem, subjetivamente, uma definição de si no tempo de vida e no meio de trabalho. A história delas contada por elas mesmas.

Já a “identidade estrutural” ou “identidade para outrem” pode ser apreendida no discurso institucional, legal, estatístico, por meio do qual se define, genericamente, um grupo, uma categoria profissional aos quais um indivíduo adere e com a qual se relaciona, na construção da identidade profissional. Na parte 4, seção 4.4, será introduzido um terceiro elemento, que são as entidades coletivas relativamente pertinentes, na construção do conceito de identidade profissional situada.

Partindo do conceito de profissão como especialização do trabalho que requer que um trabalhador adira aos saberes, valores, métodos e normas instituídos para exercê-la, a profissionalização, entendida como construção da identidade profissional, diz respeito, então, ao modo como um indivíduo se relaciona com a profissão, desde sua trajetória de vida e dos processos de socialização e na situação de trabalho na qual esse indivíduo exerce a profissão.

3.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: A PARTICIPAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Se uma das condições para a construção da identidade profissional é a formação, como foi visto nas seções anteriores, é preciso discutir, agora, a reconstrução da identidade a partir de um processo de formação em serviço, pois, como já se sabe, o Profuncionário oferta formação profissional aos funcionários de escola em efetivo exercício de suas funções, portanto, oferta formação em serviço.

Sendo a formação ofertada pelo Profuncionário uma formação institucional, escolar, o profissional que nela se engaja é levado a experimentar, em situação de trabalho, o encontro entre elementos formais / institucionais da profissão, base da formação profissional, e elementos produzidos pelo próprio profissional na(s) sua(s) experiência(s) de trabalho.

A formação em serviço, no caso do Profuncionário, é formação escolar em situação de trabalho.

Por isso, nesta seção procura-se argumentar que o processo de reconstrução da identidade profissional dos funcionários de escola é um processo que precisa ser abordado a partir do encontro entre a profissão e a situação de trabalho dos profissionais, pois, nesse encontro, os funcionários são colocados entre os atributos sociais da profissão, os quais põem à prova a experiência no trabalho e, vice-versa, a experiência põe à prova os atributos sociais. Refiro-me ao encontro entre os sabres técnicos e científicos específicos da profissão,

pressupostos pela política de formação, e os saberes produzidos na experiência de trabalho, pelos próprios funcionários, já que o saber específico é um dos elementos que definem uma profissão e a identidade profissional.

Nesse sentido, é preciso compreender de que maneira a experiência participa da reconstrução da identidade profissional. Para isso, passa-se a estabelecer diálogo sobre o conceito de experiência com alguns autores que se aventuraram em pensá-lo, ao mesmo tempo em que se vai relacionando o conceito com a formação profissional em serviço.

Pois bem, Zeferino Rocha, da perspectiva da psicanálise, informa que

Na palavra portuguesa ‘ex(per)iência’, temos o radical latino *peri*, que, como o seu correspondente grego *peira* significa ‘obstáculo’ e ‘dificuldade’. Este significado aparece claramente na palavra latina *periculum* (que significa ‘perigo’) e no verbo *aperire* (que quer dizer ‘abrir’). Nos dois casos, temos a ideia de uma ação que enfrenta dificuldades ou remove obstáculos. Portanto, em sua significação etimológica, a palavra experiência quer dizer: ‘vencer dificuldades’, ‘superar obstáculos’, ‘abrir novas perspectivas’ e, por conseguinte, enriquecer-se e fortalecer-se na luta e no sofrimento com que nos deparamos na vida (ROCHA, 2008, p. 102).

Nota-se, por esse caminho da psicanálise, que viver é enfrentar dificuldades em cujo enfrentamento abrem-se possibilidades para quem vive, para quem experimenta, na medida em que experimentar tem a ver com produzir, criar, construir as condições, materiais e simbólicas, físicas e mentais, para enfrentar essas dificuldades, de tal modo que esse enfrentamento tem menos a ver com o livrar-se das dificuldades do que com criar(-se), desenvolver(-se) com elas.

Martin Jay (2009), por outro lado, lembra que, na origem latina, experiência está relacionada com prova, no sentido de comprovar. Nesse sentido a formação em serviço pode ser considerada experiência, pois coloca à prova, uns frente aos outros, os saberes técnicos e os saberes da experiência, no que toca à validade, ao uso, à eficácia dos mesmos no trabalho.

A origem latina do termo experiência também remete à noção de perigo, uma vez que ambas as palavras (experiência e perigo) da língua portuguesa provêm da mesma raiz latina, já citada acima. Ao mesmo tempo, segundo Jay, a palavra grega correspondente designaria sensação pura, crua ou observação imediata, direta. Experiência, nesse sentido, está relacionada com a sensibilidade.

Na semântica da experiência, em sentido moderno, Jay coloca também a palavra grega *pathos*, cujo significado tem a ver com “algo que acontece” e que se sofre; acontecimento de que se é passivo.

Walter Kohan (2000), por sua vez, também traz a noção de que a palavra experiência, desde sua origem grega, pode ser relacionada com viagem, percurso, aventura que atravessa a vida de quem a sustenta, isto é, do sujeito. A experiência é contornada, desenhada, traçada na

vida que ela atravessa. Na viagem, na aventura, são as paisagens pelas quais se passa que traçam a vida, mais do que o destino a que se chega.

Ainda a partir da etimologia, Jorge Larrosa (2002) esclarece que “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (p. 25), como já apontado por Kohan, no sentido de que, na experiência, o sujeito se abre ao acontecimento sem saber bem no que vai dar. Nesse sentido, a experiência é um arriscar-se no movimento. Larrosa ainda cita Heidegger, para dizer dessa abertura, exposição do sujeito que, ao experimentar, é sujeitado àquilo que experimenta e, desse modo, sofre, padece e é transformado pela experiência.

Em relação às línguas germânicas, Jay esclarece que são usadas duas palavras para dizer o que nas línguas latinas se usa a palavra experiência: *Erlebnis* e *Erfarung*.

Erlebnis denotaria experiência vivida, vivência, experiência pré-reflexiva e, portanto, o que pode romper com a rotina da vida cotidiana. *Erfarung*, por outro lado, teria a ver com impressões sensoriais e com o conhecimento relativo a essas impressões, e que, segundo Jay, também poderia se referir a uma experiência temporalmente mais longa, baseada num processo de aprendizagem.

Esta última noção, diz Jay,

...denota um movimento progressivo, nem sempre sem asperezas, ao longo do tempo, implicado por *Fahrt* (viagem) inserida em *Erfarung*, e pela conexão com a palavra ‘perigo’ (*Gefahr*). Enquanto tal, ativa o vínculo entre memória e experiência, um vínculo que subjaz à crença de que a experiência acumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que só se alcança ao final da viagem (2009, p. 27-8).

Ele conclui diferenciando o caráter mais público e social de *Erfarung* em relação à condição inefável do indivíduo, indicada por *Erlebnis*.

Frente à esse contexto semântico, para Larrosa, a perspectiva de que o sujeito pode ser transformado pela experiência (pelo que acontece com ele ou pelo que ele pode aprender, de um dia para o outro ou ao longo do tempo) ajuda a pensar a experiência como elemento de formação e, nesse sentido, ele propõe pensar que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 25-6). Larrosa sugere, assim, que a experiência contém uma passividade fundamental que não deve ser confundida com aquela que se opõe à atividade. Diz ele que

...é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LORROSA, 2002, p. 25).

Seguindo Larrosa, a experiência deve ser entendida a partir de uma lógica da paixão e não da ação: reflexão do sujeito sobre si mesmo como ser apaixonado. Paixão naqueles sentidos tradicionais da passividade e do amor-paixão, mas também como assunção do sofrer, suportar, viver o sofrimento.

A partir dessa perspectiva, há que se relacionar experiência com paixão por fazer bem o que se faz, por exemplo, como diz Sennet (2013) em relação aos artífices. A paixão pelo trabalho como condição da vida, que distingi esse sentido do trabalho daquele que põe homens e mulheres na atividade permanente e sem reflexão e daquele que faz do trabalho um sacrifício.

Assim, a experiência pode ser entendida, ao mesmo tempo, como essa abertura do sujeito ao que lhe acontece na vida, num meio de vida como o meio do trabalho, por exemplo, e o patrimônio de saberes e de valores que se sedimentam nele a partir do acontecimento, em relação ao qual o sujeito é, ao mesmo tempo, passivo e ativo.

A passividade dessa relação aberta com o meio coloca o sujeito em atividade, no sentido ergológico que Schwartz (2007, 2010, 2015) propõe, da integração de elementos heterogêneos (corpo, mente, razão, imaginação, inteligência, sensibilidade, etc...), na qual o próprio sujeito é produzido / formado em sentido amplo, na medida em que os “produtos” da atividade, sejam posturas físicas, estruturas psíquicas, saberes ou valores, se sedimentam no corpo (incluindo-se os elementos físicos, culturais e intelectuais) e passam a constituir, assim, a experiência num segundo sentido, qual seja, de patrimônio produzido pela atividade.

Aberto ao meio de trabalho, um trabalhador está exposto às normas do meio, que não são as próprias normas do trabalhador. A experiência, relação passiva com o meio, assim, coloca o sujeito em um debate de normas que dá um segundo sentido à atividade, conforme Schwartz (2007, 2010, 2015), qual seja, o de debate de normas que leva o sujeito a produzir normas para si mesmo. Novamente, coloca o sujeito em atividade.

O patrimônio produzido pela atividade a partir da experiência como relação com o meio, por sua vez, fica disponível para toda experiência possível do sujeito e, assim, a experiência também ganha outro sentido. Estabelece-se uma dialética entre experiência e atividade em que uma força a outra à sua produção: a experiência leva à atividade que, por sua vez, leva a outra condição a experiência que, por sua vez, leva a atividade a outra condição. Essa dialética, pode-se dizer, é constitutiva do sujeito individual que se reconhece a si mesmo na relação com o meio e, portanto, é constitutiva do meio em que o sujeito se encontra com normas, objetos, outros sujeitos. Afinal, cada indivíduo constitui o seu meio de vida.

Com isso, a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passivo tem também sua própria força e essa força se expressa produtivamente em forma de

saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho cientificamente organizado (LARROSA, 2002).

O saber da experiência é o saber que se adquire no modo como se responde ao que acontece (ética) e no modo como se dá sentido ao acontecer (conhecimento). “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Esse saber da experiência se caracteriza como finito, singular (individual ou comunitário), sobre o sentido ou sem-sentido da existência, particular, subjetivo, relativo, contingente, parcial. Características pelas quais se configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo e de viver, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se), diz Larrosa, o que aproximaria, em parte, à ideia do humano como corpo-si, de Schwartz, a ser exposta na seção 4.3.

A ciência moderna, como ciência experimental, entretanto, coloca a experiência como elemento do método e, de certa maneira, subjuga o saber da experiência às normas de produção do conhecimento científico. A ciência diz como deve ser a experiência para ter valor epistemológico: a experiência tem de ser experimento. Camargo (2015) esclarece que é na ciência positivista que o conceito de experiência diz respeito tanto à aplicabilidade do método (experimento / experimentação) como ao critério de validade do mesmo (produção de prova).

No trabalho administrado cientificamente, também é a experiência que se busca controlar por meio do experimento, embora isso não seja plenamente possível em decorrência daquela dialética entre experiência e atividade mencionada antes, inspirada no conceito de atividade da ergologia, ainda provisório até aqui, no que diz respeito à construção da argumentação desta tese.

Retomando Larrosa, ele entende que a possibilidade de que algo nos aconteça, isto é, de que vivamos uma experiência, exige desaceleração: pensar, escutar, calar, encontrar o outro, paciência. Ao que eu emendaria: a experiência exige cultivo de si, cultivo da vida na relação com o meio, exige formação.

A questão, então, é como a experiência, entendida dessa maneira, constitui a formação profissional em serviço e participa da reconstrução da identidade profissional.

Um caminho para pensar essa questão, num primeiro momento, é o diálogo com o interessantíssimo estudo feito por Rugiu (1998), já mencionado na seção 3.1, acerca das transformações históricas da pedagogia do trabalho e da educação profissional.

Conforme declara o autor, procurar um conhecimento plausível sobre o real valor pedagógico das corporações de ofício o levou a fazer o estudo. Apesar de que, segundo ele, esse conhecimento, por dificuldades com fontes de pesquisa, tenha-lhe exigido algum exercício de imaginação e de intuição.

Rugiu parte do diagnóstico da nostalgia que diversos autores (Locke, Rousseau, Schiller, Adam Smith, Marx, Dewey, entre outros) demonstraram a partir de um posicionamento crítico frente à chegada e ao avanço da civilização industrial, pois eles explicitam uma valorização saudosista do que foi e está sendo deixado para trás: a experiência da formação artesanal.

O que há de comum entre esses autores, segundo Rugiu, é a valorização da experiência pessoal ativa que tem a ver com a origem do conhecimento intelectual, no caso de Locke, com a sensibilidade estética, no caso dos românticos Rousseau e Schiller, com a eficácia da aprendizagem, no caso de Smith e Dewey, com a relação de complementação e completude da formação entre trabalho produtivo e educação, no caso de Marx. Seja como for, entre esses autores o que se coloca é a perspectiva de que, aprender a fazer e aprender fazendo exige e leva a conhecimentos e comportamentos que não apenas os conhecimentos meramente técnicos e operacionais. O trabalhar aprendendo leva a conhecimentos teóricos (matemática, física, química) e práticos (éticos).

Enfim, num meio de produção e criação técnica e artística como era o ambiente das corporações de ofício, a experiência é fundamental para a aprendizagem intelectual, moral e afetiva.

Esse ambiente, segundo Rugiu, não é uma unidade. É, no mínimo, duplo, relativamente às artes liberais e às artes mecânicas, cujos primados metodológico-didáticos da formação conteriam o cerne da distinção entre formação universitária e formação profissional, muito embora a formação nas artes liberais também estivesse fortemente tocada pela experiência. Por um tipo de experiência, contudo, diferente daquela das artes mecânicas, mas, em ambas, o aprendiz é colocado como expectador: passivo, primeiro, para, depois, com e na experiência se fazer, se tornar ativo.

Referindo-se às relações entre mestre e aprendiz, afirma Rugiu:

Que se saiba pouco ou nada das articulações internas das experiências de trabalho e por isso também das efetivas modalidades de aprendizado do aprendiz ou do ajudante, e que devemos reevocá-las ou deduzi-las com certo esforço de imaginação, não tira um grama do peso do argumento pelo qual toda experiência cotidiana em tempo integral e prolongada por anos em ambiente típico e compacto, articulada em torno de esquemas operativos bem conotados, nutrida de intensa ideologia e de fortes motivações, como foi certamente aquela artesã, explica, não obstante, uma ação educativa penetrante e difusa (1998, p. 49).

Agora, que conceito de experiência é esse das corporações?

Rugiu reiteradamente se refere ao tirocínio, isto é, ao longo exercício de uma prática por repetição e memorização até que se possa exercer o ofício. O tirocínio diz respeito àquela paciência na passividade que leva à atividade, à autonomia.

Mas, ao lembrar Yves Clot (2010) e Schwartz (2003, 2007, 2010, 2015), Larrosa (2002) e Jay (2009), pode-se dizer que em atividade nada se repete tal e qual, pois, mesmo que ínfima, infinitesimal, a atividade provoca mudança, quer dizer, a prática por repetição e memorização, certamente, leva à experiência no sentido do patrimônio de saber e de saber fazer, mas também deve ser considerada, a cada vez, uma aventura na qual o que se repete é um acontecimento no sujeito e, portanto, se repete de maneira diferente. Por isso a experiência como relação com o meio de trabalho, como aventura no trabalho não pode ser transmitida, só pode ser vivida. Por isso a formação na e pela experiência é sempre subjetiva.

Por outro lado, como patrimônio de saber a experiência leva o sujeito a pôr-se em relação com o meio e a agir sobre ele, de modo a fazer com que a experiência apareça aos outros, que podem observá-la na sua própria aventura com o meio. Nesse sentido, a atividade de quem possui um patrimônio de saber é um modo de expressão corporal, física e linguística / linguageira que os outros podem repetir e memorizar na sua própria relação com o meio. Os outros podem repetir e memorizar ao seu jeito, na sua passividade.

Retomando Rugiu, ele explica que, por que até o século XVII “...havia uma ciência da construção e uma ciência da química, somente empíricas, mas nem por isso infundadas”, na educação do artesão tratava-se de

conhecimentos e ligações conceituais-operativas ainda não codificados por escrito e que não podiam ser transmitidos através do estudo de textos, senão aprendidos pela tradição oral e pela prática guiada através da autoridade do mestre (RUGIU, 1998, p. 73).

Ao mesmo tempo, havia uma pedagogia para o adestramento prático que, para Rugiu, significa adestramento com destino profissional, o qual, até o séc. XVI, estaria relacionado com aprendizagem de

...comportamentos exigidos para uma certa função ocupacional, não importa se ‘mecânica’ ou intelectual ou espiritual, mais poucas cognições consideradas constitutivas da própria função, transmitida predominantemente através da palavra e dos atos do mestre, seja na oficina, seja na igreja ou na escola (RUGIU, 1998, p. 75).

Quando começam a aparecer os manuais, registros e descrição de procedimentos técnicos, o mistério, os segredos dos mestres começam a perder o encanto em contrapartida à ascensão do dom/talento individual dos artistas, que ganham espaço pela fama. Ali estaria começando a separação entre artesão e artista.

Nesse momento, século XV europeu, os mestres de ofício começam a narrar o que fazem e se tornam fontes de pesquisas cujo objetivo era registrar os segredos do ofício, para que pudessem ser transmitidos. A narrativa afirma-se como linguagem da experiência e da formação como será visto na seção 5.4. Já a formação do artista, que atende individualmente sua clientela, exige refino cultural e sensibilidade criativa que possibilitem concorrer entre si, informa Rugiu.

Desde então, para entrar na oficina, que passa a requerer métodos didáticos individuais, é preciso estar instruído: escrever e ler, calcular. Não é mais qualquer um que pode ter acesso à iniciação nos segredos do ofício.

Com isso, o início da formação de ofício, profissional, é retardada (em relação à idade dos aprendizes) e fica mais rápida e pragmática quanto ao acesso ao emprego, quanto ao exercício da profissão.

Nesse contexto, pode-se dizer, a formação era autoformação e a aprendizagem autoaprendizagem, isto é, mais ampla do que a mera aprendizagem das técnicas e com maior potencialidade criativa, pois o que distinguia um aprendiz de talento de um aprendiz comum é que a formação deste se reduzia ao tirocínio, enquanto na formação daquele cabia “...a atitude de ‘roubar’ os segredos mais preciosos do mestre ou inventá-los novos, sob o estímulo da análise e da própria capacidade inventiva” (RUGIU, 1998, p. 103).

Com as inovações tecnológicas e sociais no campo da didática e da pedagogia, tal como a imprensa, por exemplo, a partir do século XVII, cada vez mais as corporações de ofício foram sendo aviltadas, pois

...no momento em que o homem livre agora não é mais só o contemplativo ou o ocioso, mas também quem desenvolve um trabalho, desde que prestigiado e possivelmente intelectual, a evolução do étimo de ‘livre’ pode-se sempre mais fazer remontar a *liber*, equivalente a livro, porque o homem importante, agora, não pode não ter nada a ver com o livro impresso, qualquer que seja esse (RUGIU, 1998, p. 111).

No século XVIII, enfim desaparecem as Corporações, em cujo interior a formação é reprodutora de conhecimentos, habilidades e ideologia por meio do método de repetição e memorização, mas também de desvelamento do mistério pela observação e criatividade.

Entretanto, “uma vez que as corporações mais elevadas voaram em direção ao olimpo das Belas Artes e dos Conservatórios, ou ainda dos novos cursos universitários técnico-científicos, ao artesanato propriamente restaram as migalhas”, afirma Rugiu (1998, p. 145).

Das Corporações desdobraram-se escolas de artes, escolas técnicas, faculdades e a proletarização do artesanato mecânico, posiciona-se Rugiu. Eis a contribuição histórica da pedagogia artesã: ter estabelecido as bases ou o caminho da educação profissional, tendo a experiência como elemento central. Mas, nas escolas de artes, nas escolas técnicas e faculdades,

a formação não se dará mais pelo tirocínio manual²⁸, senão pelo ensino baseado em conhecimentos formalizados a partir dos métodos científicos, os quais são gerais e podem ser transmitidos como tais.

Schwartz (2002), por sua vez, ao refletir sobre a educação, retoma uma pergunta feita por Bruno Maggi: quais são os fundamentos e consequências de diferentes modos de conceber a formação?

A questão fundamental para uma reflexão nessa direção recai, diz Schwartz, sobre o que “importa conhecer”, sobre o patrimônio a ser transmitido. Afinal, “o que conhecer” é pressuposto da educação, independentemente de como se faz a educação. “E a maneira de tratar esse patrimônio é determinante para os itinerários dessa ‘dramática’ intersubjetiva que é o ato de formar” (SCHWARTZ, 2002, p. 128).

Considerando isso, o problema da formação profissional em serviço reivindica pensar na atividade de um sujeito na relação com os saberes no exercício da profissão, se a formação em serviço for compreendida, insiste-se, como encontro entre o que é produzido na experiência e os atributos sociais da profissão, quer dizer, se a formação em serviço for compreendida como autoformação no sentido de que as tarefas de trabalho são problematizadas pelas práticas formativas com vistas a serem repensadas e compreendidas de outro modo pelos próprios trabalhadores, que, agora, têm acesso aos saberes formais, no caso dos funcionários de escola.

Assim, quando Schwartz (2010) se pergunta, em outro momento, se “a experiência é formadora?”, ele trata de alertar que, para entender o problema, o conceito de experiência não deve ser feito um conceito genérico, senão um conceito singular. É preciso retrabalhar o conceito numa situação que o exige. Como ele diz,

...precisamos individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência, senão, o problema a experiência é formadora? perde sentido (SCHWARTZ, 2010, p. 41).

Sendo assim, seria ingenuidade pensar que se aprende alguma coisa com a experiência por meio da reflexão sobre ela, pois a reflexão é um tipo experiência, da qual

...procede a necessidade de substituir a experiência como tentativa pela experiência como lição, tendo em vista [...] ganhar tempo, dominar o acontecimento, no lugar de enfrentá-lo. A experiência seria então uma sabedoria que nos dispensaria a aventura, um saber que faria a economia da prova (CANGUILHEM apud SCHWARTZ, 2013, p. 18).

²⁸ Sem reconhecimento e direito à formação como profissionais da educação, as trabalhadoras em alimentação escolar estão fadadas a um tirocínio em práticas domésticas, tanto no que diz respeito às tarefas da alimentação escolar quanto à educação, para dar conta das funções sociais da profissão, conforme se poderá ver a partir do diálogo com elas, na parte 7.

Com isso, pode-se avançar no sentido de dizer que a experiência, considerando a formação profissional em serviço, embora possa ser planejada, não pode ser previamente determinada. O planejamento, em todo o caso, oferece certas condições de formação que possibilitam que a experiência de quem se engaja no processo formativo traga sempre novas possibilidades em relação aos pressupostos do planejamento.

Assumir a formação como experiências individuais e coletivas singulares, experiências que constituem o movimento pelo qual os sujeitos se tornam o que são e reconstruem a identidade profissional, não se reduz a saberes e a modos de agir já produzidos noutras experiências, mas envolve também as próprias experiências dos sujeitos em formação, os quais produzem outros saberes e modos de agir, no encontro com aqueles.

Essa concepção de formação em serviço pode ser entendida como auto formação em situação de trabalho: auto formação como diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e ao que a institucionalização da profissão antecipa como recursos e limites para a identidade profissional: os saberes técnicos e científicos específicos para o exercício da profissão.

A formação profissional em serviço, escolar em situação de trabalho, consistiria, então, em experiências sistematicamente planejadas, com vistas ao conhecimento de elementos selecionados e socialmente tidos como relevantes para que um sujeito se torne o que essas experiências planejadas produzem: modelos sem história, sujeitos com os quais nada acontece.

Nesse sentido, na formação profissional em serviço não se experimenta o saber e a si mesmo de quaisquer modos, para quaisquer finalidades. Pois a formação institucional produz modelos para agir que a singularidade de cada sujeito diferencia em situação de trabalho.

Quando a formação em serviço se propõe a contribuir na reconstrução da identidade profissional, o que ela pode oferecer é uma concepção de identidade, atributos gerais da profissão com os quais os profissionais em formação passam a se relacionar e que o exercício da profissão, a experiência no trabalho põe à prova.

Isso leva a crer que a reconstrução da identidade profissional, como sugere Dubar, tem de ser abordada a partir do espaço de trabalho, articulado com as trajetórias dos trabalhadores e com as categorias institucionais que se colocam na narrativa de si mesmos elaboradas por aqueles, bem como na situação de trabalho junto com outros profissionais.

Mas, se no processo de reconstrução da identidade a partir da formação em serviço a experiência no trabalho deve ser considerada, no duplo sentido de relação com o meio e de patrimônio de saber pessoal, tendo em vista aquela dialética entre experiência e atividade, há que se considerar que, para que o próprio profissional em formação possa compreender a si

mesmo e construir uma identidade profissional, é preciso que ele explicita para si e para os outros a atividade que produz a identidade.

Assim, o caminho escolhido para que as profissionais da alimentação escolar, interlocutoras nesta pesquisa, pudessem explicitar sua atividade foi colocá-las na situação de pensar e dizer a relação que estabelecem com a profissão a partir das práticas formativas, que, no caso do Profuncionário, são práticas de problematização, investigação e reflexão sobre a rotina de trabalho, com vistas a que os conhecimentos técnicos e científicos possam ser introduzidos no trabalho a partir da atividade das profissionais em formação.

Esse caminho será exposto no diálogo entre a abordagem sociológica da identidade profissional de Dubar e a abordagem ergológica da atividade de Yves Schwartz. A primeira já foi exposta na seção 3.2 e será retomada ao final da parte três da argumentação, que será dedicada à abordagem ergológica.

4 ABORDAGEM ERGOLÓGICA DA ATIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA

...a perspectiva ergológica obriga, ao contrário, a colar permanentemente o micro e o macro (SCHWARTZ, 2010a, p. 33).

Uma vez exposta a argumentação pela qual se procurou fundamentar a tese de que a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço deve ser abordada desde a situação de trabalho das profissionais da alimentação escolar, agora cabe apresentar o referencial conceitual da ergologia como um referencial fecundo para essa abordagem, o que já foi indicado nas partes 1 e 2.

O plano conceitual da ergologia foi construído por Yves Schwartz em colaboração com parceiros de pesquisa a partir de um problema epistemológico no campo do conhecimento sobre o trabalho, identificado pelo autor em sua tese de doutoramento. Problema concernente às relações entre conhecimento científico e saberes da experiência ou saberes dos trabalhadores sobre o que fazem em situação de trabalho.

Schwartz considera que os modelos científicos tradicionais não dão conta de conhecer plenamente o trabalho e suas transformações, senão usurpando os saberes que os próprios trabalhadores produzem em atividade, para executar suas tarefas. Esses saberes são singulares, pois, saberes produzidos numa situação singular.

Não são saberes, necessariamente, produzidos com intenção de conhecer, mas saberes produzidos pela própria atividade em determinadas condições materiais, normativas e valorativas do meio de trabalho, em relação às quais os trabalhadores se posicionam a partir de normas de vida, isto é, tendo em vista trabalhar com saúde. São saberes produzidos para viver no meio de trabalho.

Nesse sentido, Schwartz problematiza a concepção do humano no trabalho, propondo-se a investir na construção de uma antropologia do trabalho que, inicialmente, tem a experiência como conceito-chave, o qual dará lugar, mais tarde, ao conceito de atividade. Atividade vital, pode-se dizer, no sentido de que é algo que acontece com o trabalhador sem que ele mesmo tenha planejado e que, portanto, ele não controla integralmente.

A ergologia, diante disso, leva o conhecer o trabalho a uma espécie de postura clínica pela qual a pesquisa contribui para a transformação do trabalho e da experiência no trabalho, enquanto estes contribuem para o avanço do conhecimento sobre o trabalho.

Essa postura deve conduzir pesquisadores e trabalhadores a reconhecer os limites de ambos, os quais podem vir a ser superados pela integração, pelo diálogo entre os saberes já formalizados e, por isso, neutralizados do ponto de vista histórico, porém, construídos

historicamente, e os saberes propriamente históricos, que não cessam de se transformar no meio de trabalho, pela atividade humana.

A atividade humana no trabalho é ao mesmo tempo individual e coletiva, pois, de um lado, acontece e sedimenta um saber em cada trabalhador que, por sua vez, age num meio em que os saberes produzidos também são sedimentados.

Sendo assim, a postura clínica da ergologia é uma postura formativa, pois remete o conhecer o trabalho à relação dos trabalhadores com eles mesmos e com o meio de trabalho, o qual é um meio de vida inserido no contexto macro do debate de valores em torno do trabalho e da profissão. No mesmo caminho, em sentido inverso, essa postura clínica remete o trabalhar ao conhecer que, por sua vez, pode se reposicionar frente a si mesmo, ao meio e ao contexto macro da atividade realizada aqui e agora.

Nesse caminho de mão dupla uma identidade profissional se constrói e se reconstrói na relação dos trabalhadores com os pesquisadores e de cada um consigo mesmo, mediante a interação com os outros.

O objetivo desta parte, portanto, é introduzir o tema da construção da identidade no plano conceitual da ergologia com vistas a criar a possibilidade de abordá-lo à luz dos pressupostos dessa postura epistemológica, que deve considerar como objeto a atividade dos funcionários de escola na rotina de trabalho com a introdução dos atributos formais da profissão, para compreender o processo de reconstrução da identidade em situação de trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para que as interlocutoras da pesquisa percebam o seu protagonismo nesse processo.

Para isso, é preciso, agora, desenvolver uma argumentação que parte de uma visão geral dos pressupostos da ergologia, apresentando uma leitura do seu plano conceitual para, depois, poder colocá-lo em diálogo com a sociologia das profissões de Dubar com vistas a introduzir o tema da identidade nesse plano e estabelecer as bases para um modo de abordar a reconstrução da identidade profissional dos funcionários de escola a partir da formação em serviço.

4.1 ERGOLOGIA: UMA ANTROPOLOGIA DO TRABALHO

Ainda que os conceitos maiores do marxismo sofressem hoje para se reapropriar das miscelâneas (bigarrures) do presente, uma perspectiva filosófico-antropológica, já abundantemente presente nesta obra, nos pareceu progressivamente poder oferecer uma possibilidade de tratar com coerência uma abordagem genérica da humanidade, como um momento específico na história da vida, e uma tomada viva, concreta, operacional, sobre a renovada diversidade das situações de vida e de trabalho a transformar (SCHWARTZ, 2012, p. 929-30).

No posfácio a “*Expérience e connaissance du travail*”, Schwartz deixa claro que, embora tenha partido da matriz do materialismo histórico para abordar o humano no trabalho, aos poucos foi se afastando dela, porém, não como negação, senão para se reposicionar no processo histórico, isto é, com vistas a construir uma visão filosófico-antropológica de afirmação da vida frente às condições sociais que a negam, na organização científica do trabalho, taylorista e pós-taylorista.

Como já foi dito na seção 2.1, o encontro com Oddone, Wisner e Canguilhem, pensadores da saúde, levaram Schwartz a problematizar as normas antecedentes, que podem ser tanto limitadoras como produtoras da saúde no meio de vida e de trabalho. Nesse sentido, do ponto de vista dos objetivos, a ergologia segue na linha do materialismo histórico, que visa à emancipação do humano no trabalho, agora, colocando-se em busca da saúde de trabalhadoras e trabalhadores.

Tendo isso em mente, o filósofo francês se volta para a abordagem do trabalho a partir da atividade humana, pois

... o ‘fazer industrioso’, em que o diálogo entre a consciência humana, seu saber conceitual de um lado, e seu próprio corpo de outro, com a diversidade, a relação com o devir em que está engajado, com o *hic et nunc* ligado às circunstâncias (cujos aspectos singulares não podem jamais ser verdadeiramente antecipados por conceitos) coloca o problema crucial da unidade dinâmica do ser humano em um outro nível (SCHWARTZ, 2007, p. 127).

Na passagem acima, retirada a um artigo em que Schwartz procura expor as origens filosóficas do conceito ergológico de atividade, ele convida a pensar que, se a execução e as transformações do trabalho estão condicionadas, objetivamente, a elementos materiais e codificados, por outro, dependem da atividade humana no trabalho. As transformações dependem da vida humana, o que o leva ao intento de recuperar o trabalho como destino problemático da articulação de elementos heterogêneos que a constituem e, com isso, exige que o trabalho seja abordado como matéria estrangeira, isto é, como algo sobre o que é preciso instruir-se para pensar, quando não se o vive.

O trabalho torna-se, então, não somente um objeto de estudo, mas uma matéria em primeiro lugar estrangeira ao saber filosófico, que impõe ao aprendiz de filósofo a necessidade de procurar instruir-se sobre o trabalho, como ele deve buscar instruir-se

em matemática ou em química, se ele quiser ter discursos pertinentes sobre a ciência que se faz (Schwartz, s.d, p. 2).

Isso quer dizer que quem se interessa em conhecer o trabalho como atividade humana deve aprender com quem vive o trabalho, com quem tem experiência de trabalho, com quem é atravessado pelo trabalho.

Na visão ergológica, então, o trabalho não pode ser visto apenas como objeto de estudos, pois não se presta a ser conhecido por uma disciplina específica. Também não pode ser visto apenas como conceito, sob pena de neutralizar sua história.

É preciso ver o trabalho como objeto de múltiplas disciplinas que produzem um patrimônio científico e filosófico (saber sobre o trabalho) e como matéria estrangeira, isto é, no estranhamento que faz entrecruzar o patrimônio científico-filosófico com o patrimônio da experiência, com seu aqui e agora, com a vida no trabalho. O trabalho deve ser visto em sua historicidade, como produtor de história, como criação, invenção, reinvenção da vida situada num meio. É o trabalho como experiência.

A historicidade do trabalho humano diz respeito a que, “em parte”, o trabalho é experiência. Pois, em outra parte, é ciência, é ética, são normas sociais. O trabalho é experiência no sentido de que é o encontro de uma pessoa com um meio. Encontro que coloca a pessoa em atividade, como foi exposto na seção 3.3.

Nesse sentido, é preciso notar que, segundo Schwartz (2003), o trabalho seria a situação de vida mais marcada pela historicidade, pois não é experimentada ao acaso por mulheres e homens, na medida em que uma situação de trabalho

...concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas (...); os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos (Schwartz, 2003, p. 23).

Toda situação de trabalho, portanto, está saturada por normas antecedentes, contudo, parciais no que concerne à atividade humana no trabalho. Pois a vida tem suas próprias normas e, em situação de trabalho, um ser humano é colocado num debate de normas: normas sociais e normas de vida. Esse debate é a essência da atividade que acontece no humano com ou sem intenção.

Pois é precisamente a compreensão da vida humana no trabalho e a transformação deste considerando que há vida no trabalho, que a ergologia busca. E busca ao pensar o trabalho como uma situação em que trabalhadoras e trabalhadores são forçados a fazer escolhas, a tomar decisões e a lançar mão de saberes e de valores para dar conta das tarefas a cumprir e do viver, com saúde, no trabalho. Numa palavra, a ergologia vê o trabalho como experiência na qual

mulheres e homens entram em um tipo de atividade em que saberes, valores e normas são produzidos, fazendo da experiência, agora, um patrimônio de saberes, normas e valores, como já foi indicado na seção 3.3, também.

Como se vê, todo o movimento intelectual de Schwartz, na construção da abordagem ergológica da atividade em situação de trabalho está voltado a pensar as condições pelas quais se pode construir uma antropologia do trabalho. Uma antropologia da atividade humana no trabalho. Construção orientada pelas perguntas: o que faz do trabalho uma atividade humana? De que maneira a atividade de trabalho faz o humano?

Essa antropologia, por meio do conceito de atividade, introduz uma dimensão, por assim, dizer, vital na produção de saberes do trabalho e de saberes sobre o trabalho, pois, em situação de trabalho, mulheres e homens afirmam a vida, sentem-se vivos, em atividade. Ainda que a atividade, como será visto em seguida, em relação à consciência, coloque mulheres e homens em passividade, isto é, a atividade é algo que cada um/a experimenta no sentido de que a atividade acontece num sujeito, o qual Schwartz denominará corpo-si ou pessoa-si. Nesse sentido, mesmo na passividade diante de um meio, o humano se caracteriza como um ser ativo, um ser que participa daquilo que acontece consigo mesmo.

Para tentar deixar mais claros os pressupostos e fundamentos desse pensamento antropológico-filosófico, veja-se o plano conceitual da ergologia no qual os conceitos de normas, saberes, valores, corpo-si, experiência se relacionam e constituem o conceito de atividade humana.

4.2 ATIVIDADE E DUPLA ANTECIPAÇÃO

O plano conceitual da ergologia é constituído por conceitos que se relacionam em torno e constituem o conceito de atividade, definido de duas maneiras por Schwartz (2002, 2007, 2010a, 2015): “sinergia ou unidade ou integração de elementos heterogêneos” e “debate de normas”. Em ambas as definições, a atividade é tomada como afirmação da vida. Ou seja, com o conceito de atividade, Schwartz procura chamar a atenção de que as ciências humanas devem olhar para a vida como elemento decisivo na ação humana, seja ela individual ou coletiva.

Mas isso não significa que se deva confundir atividade com ação.

Ação está relacionada com um sistema de valores e saberes previa e socialmente estabelecidos, enquanto a atividade diz respeito à relação que um indivíduo ou um grupo social estabelece com o que foi socialmente definido quando esses valores, normas e saberes são

colocados no meio de vida. Se na ação há intencionalidade, consciência do que se está a fazer e do que se quer, na atividade nem sempre é assim. Se a ação pode ser apreendida a partir de modelos previamente estabelecidos, a apreensão da atividade sempre deixa escapar alguma coisa. E se a ação constitui a atividade, há que se pensar que, por consequência, a ação tampouco pode ser plenamente apreendida por modelos.

Em relação a isso, pode-se contar com palavras de Nouroudine para tornar o argumento mais claro:

Segundo a ergologia, em qualquer atividade humana há, necessariamente, normas elaboradas anteriormente às atividades. São ‘normas antecedentes’ que comportam diversas formas de antecipação às quais os protagonistas se referem para realizar as atividades (Schwartz, 2000). Esse conceito engloba os saberes relativamente estabilizados, que são da ordem de um protocolo experimental (o prescrito, os objetivos, as regras, as missões...), e os oriundos da experiência (culturas de ofício, *know-how*, valores...). No curso da atividade, e para levar em consideração os parâmetros imprevistos da situação de trabalho (variabilidade, randomização, disfunções...), os protagonistas do trabalho procedem a reajustes das normas antecedentes (NOUROUDINE, 2011, p. 78).

As palavras de Nouroudine dão conta de que na atividade humana é fundamental o que foi planejado, antecipadamente, para ser executado. Entretanto, os reajustes ou renormalizações, que caracterizam a atividade em relação ao que foi antecipado acabam por transformar o processo em nome de alcançar o que foi planejado. Nesse sentido, entende-se, aqui, não se executa a atividade, mas a atividade acontece, no sentido de que não é planejada e não pode ser planejada. A atividade acontece para que uma tarefa possa ser executada em um meio infiel ao planejamento. As mudanças nos processos produzem outros resultados não visíveis, que Schwartz diz serem da penumbra. Resultados concernentes à vida das pessoas no trabalho. Concernentes às normas de vida no trabalho, isto é, relativas ao poder trabalhar. Nesse sentido, trabalhar é estar em atividade, produzir a própria vida.

As renormalizações em relação aos limites, ao controle socialmente estabelecido mudam o destino das entidades de atuação. No caso das profissionais da alimentação escolar, interlocutoras nesta pesquisa, a escola se torna outra com a situação de trabalho modificada pela atividade delas. Por exemplo, a organização da despensa, o modo de receber e armazenar os alimentos, conforme dizem EA e ZV, depois de terem concluído o curso técnico.

Segundo Schwartz, é necessário

tratar o individual em seu processo, em seu engendramento. Mas nesta dialética, o conceito não pode antecipar a vida; por que é a vida que julga, é dela que é preciso aprender como normas e valores se tornam operadores de figuras históricas concretas (SCHWARTZ, 1994, p. 228).

Desse argumento de Schwartz pode-se depreender que a vida é valor primeiro nas escolhas que um ser humano (ser vivente) faz e é dela que a produção de conhecimentos

formais, conceituais deve aprender normas e valores como operadores de configurações históricas. A vida humana é feita de história. E a história é feita em nome do viver.

Quando se refere aos caminhos que percorreu na construção do conceito ergológico de atividade, a filosofia do conhecimento (atividade como sinergia de heterogêneos) e a filosofia da vida (atividade como debate de normas), Schwartz (2007) procura mostrar que o conceito de atividade sintetiza os dois caminhos, do conhecer e do viver e, assim, se presta a enfrentar o problema primordial da unidade do ser humano, que, enfim, é um problema antropológico, como já foi dito na seção 4.1. Unidade entre o fazer e o pensar, entre o corpo e a mente, entre o biológico e o histórico, entre o geral e o singular.

Para viver, mulheres e homens produzem conhecimentos sobre o meio de vida e o transformam. A atividade unifica, integra esses dois movimentos. Ou seja, na atividade, conhecer e transformar, pensar e fazer não guardam alguma ordem hierárquica entre si nem são momentos sucessivos. Do ponto de vista da atividade, não há razões para crer que o pensar é anterior ao fazer e vice-versa. Mesmo que conhecer e transformar, pensar e fazer tenham sido diferenciados, hierarquizados e separados pela organização social do trabalho.

Com isso, pode-se notar que a integração e a renormalização / renormatização que a atividade produz diz respeito tanto ao que acontece num indivíduo como no meio de vida, que também é um meio social.

Pois bem, lendo Canguilhem, Schwartz (1994) entende que cada um, ser singular, produz um conhecimento do meio de vida. Durrive esclarece o sentido dessa afirmação:

O meio de vida designa, no caso presente, não o ambiente natural ou as condições sociais que possamos analisar independentemente dos pontos de vista individuais, mas o mundo tal como cada um tende a reconstruir em torno de si, a fim de viver como ser singular (DURRIVE, 2011).

É na relação com o meio de vida, então, que um ser humano é forçado, se sente forçado a renormalizações como modo de afirmar a vida. Seu mundo tem normas de vida que se colocam diante das normas sociais, caracterizadas pela generalidade e pela neutralidade histórica, e diante de outras vidas, com suas normas. Na relação com o meio, na experiência, um ser humano entra num debate de normas que o leva a renormalizar a si mesmo, isto é, leva-o a transformar a sua própria vida. Renormalizar é um modo de continuar a viver e de se reconhecer a si mesmo pela diferenciação produzida em si. Compreender essas renormalizações pode ajudar a renormatizar o meio social, isto é, pode ajudar a transformar as normas, os saberes, os valores que constituem o meio social.

Isso quer dizer que um ser vivo, como o ser humano, vive com normas próprias e, diante de normas que lhe são colocadas de fora, exterritorialmente, tende a renormalizar: tende a

transformar as normas que lhes são dadas ao transformar suas próprias normas, o que implica uma relação de pertencimento e de diferenciação que não se dá integralmente ao nível da consciência.

Esse renormalizar, portanto, não é, necessariamente, uma deliberação consciente, um ato intencional, uma ação planejada, estratégica. Renormalizar é a atividade que acontece no sujeito, da qual ele pode tomar consciência ou não.

Sendo assim, para Schwartz, o conceito de atividade, a partir do qual a visão antropológica da ergologia se constrói, exibe três características fundamentais:

1) transgressão, pois é *sintética e não localizável*: expressa as tensões entre o que é formalizado pelas normas e conceitos e o informal, o que não é bem codificado ao nível da linguagem; a experiência viva; 2) mediação: aspecto dinâmico dessa transgressão que, nas atividades de trabalho, se apresenta como algo obscuro, subterrâneo, na penumbra, porque encontra-se incorporado nos corpos dos sujeitos; *entre o individual e o coletivo, o posto específico e a produção, o macro e o micro*. 3) contradição (*matriz da história humana*): instaura um debate de normas/*valores* que convoca o sujeito a gerir cotidianamente suas ações: a atividade *não pode ser antecipada* (2007, p. 131).

A partir dessa perspectiva, Schwartz abre caminho para pensar que toda atividade, como debate de normas / renormalização e como sinergia de heterogêneos, é sempre uma dramática do uso de si de um sujeito, entretanto, produzido pela própria atividade, que, por sua vez, é provocada por sua relação com um meio de vida que, por sua vez, coloca o sujeito em relação consigo mesmo. É o que se tentará esclarecer a seguir.

4.3 CORPO SI, PESSOA-SI, DRAMÁTICAS DO USO DE SI

Nisto que *faz experiência*, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que *faz experiência* (SCHWARTZ, 2010a, p. 43).

Não se sabe bem quem faz experiência em decorrência da historicidade do patrimônio (inteligência, saberes, memória, corpo) de quem a vive, produzida pela atividade que nele acontece e cujos produtos nele se sedimentam singularmente.

A experiência, como relação com um meio de vida, coloca o sujeito em atividade, por iniciativa sua ou não. Nesse sentido, viver, experimentar um meio é entrar em atividade, mesmo quando se está passivo na atividade, conforme foi visto na seção 3.3.

Segundo Schwartz (2011), a atividade pressupõe um ser para o qual há sedimentação do tempo e hierarquização dos acontecimentos. A atividade pressupõe um ser vivente, enigmático quanto ao que acontece em si, mas disposto, aberto a fazer escolhas do uso de si quando normas sociais se colocam diante das normas da vida no meio com o qual se encontra.

Acerca desse ser, Schwartz afirma:

...não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (*tentamos* controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo (2010, p. 42-3).

A expressão usada por Schwartz (2010), para dizer esse “quem”, esse sujeito da experiência, é “corpo-si” ou “pessoa-si”. O autor esclarece a escolha:

Foi para evitar inserir esse esforço de recentramento nas problemáticas demasiado codificadas do “sujeito”, da “subjetividade” (que envolvia o risco de neutralizar a dimensão de uma busca da vida em nós) que preferimos usar o termo voluntariamente obscuro “si” (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

Esse sujeito age num meio sempre infiel, em relação ao qual toda ação traz um poder positivo de infidelidade. Ou seja, há uma relação de infidelidade entre o meio e a ação. O meio de trabalho, considerado um meio de vida, é um meio infiel que força a atividade do sujeito. Força a atividade no sentido de recentrar em torno das próprias normas de vida as normas do trabalho.

Nisso convergem as duas infidelidades: “este recentramento que renova o meio de vida e de ação no inaparente, se é uma condição da vida mesma, é também o que realimenta a infidelidade do meio” (SCHWARTZ, 1994, p. 226). Ou seja, o meio é infiel pelas próprias alterações que sofre da atividade do sujeito em busca de afirmação da sua própria vida.

Considerando a dupla antecipação, isto é, a antecipação da atividade por normas antecedentes, conceituais e da experiência, segundo Schwartz, só o eixo da experiência e do recentramento torna possível aos humanos a gestão do que escapa provisoriamente da antecipação conceitual e, aí, na singularidade da situação, é que se faz história.

Como entender o recentramento?

Schwartz argumenta, partindo dos pressupostos de que viver é recentrar limites e possibilidades em torno de um centro enigmático, que é o ser humano, e que em cada ser singular há normas, um ideal de livre jogo das faculdades que julgam o uso de si numa situação. Esse jogo consiste numa negociação, num debate que revitaliza, retrabalha incessantemente o próprio ideal. Nesse sentido, “a conclusão de cada debate modifica – infinitesimalmente ou

massivamente – a ‘**configuração crucial**’ em que se vai operar as múltiplas escolhas ulteriores” (SCHWARTZ, 1994, p. 227), constituindo-se num processo que é o regime do debate do vivente com o meio.

Esse processo constitui-se como uma série indefinida de configurações cruciais na qual se articulam os eixos, heterogêneos, do especificamente humano (eixo dos conceitos, ciência, dispositivos sociais) e do não especificamente humano, que “atravessa o cultural e o biológico, herança obscura da história humana e da penumbra do vivente” (SCHWARTZ, 1994, p. 228).

No corpo-si, portanto, os heterogêneos se encontram e cooperam, segundo Schwartz (2014). Constitui-se, o corpo-si, numa tríplice ancoragem: biológica, histórica e singular, isto é, como ser vivo, situado num momento histórico, com desejos e projetos individuais. O corpo-si é o lugar do acontecimento dos debates de normas. É o corpo biológico historicizado física e simbolicamente pelo debate de normas, isto é, por aquilo que a atividade produz e nele se sedimenta, como marca.

Esse corpo-si me parece ser esse sujeito ao mesmo tempo produtivo e construtivo, que através de suas respostas às solicitações da vida, produz essa singularização humana, fator incessantemente reprodutor de uma parte essencial dessa “infidelidade” de nosso meio de vida, para retomar uma expressão de Canguilhem (SCHWARTZ, 2011, p. 65).

O sujeito em atividade em situação de trabalho age sobre si mesmo. Usa a si mesmo. Quer dizer: experimenta(-se), transforma(-se), recria(-se) na execução do que lhe é demandado. Nesse sentido, o trabalho pode ser pensado como experiência, como aventura.

Para Schwartz, pensar a trabalho como experiência está relacionado ao “fato de que toda situação de trabalho é sempre em algum grau um chamado a escolhas de uso de si, se apoiando sobre e retrabalhando formas enigmáticas de saberes, “esquemas”, conceitos operativos” (SCHWARTZ, 2011, p. 58). Pensar o trabalho como experiência abre a possibilidade de compreender o que acontece no trabalho que dá sentido à crença de que o humano se faz no trabalho.

O uso de si por si mesmo concerne à renormalização do/no corpo frente ao uso de si pelos outros, que diz respeito às prescrições, às normatizações, às definições e expectativas socialmente produzidas. Experimentar o uso de si pelos outros, heterodeterminação, é uma dramática vivida num meio e não é plenamente consciente. Trata-se de um trabalho de si sobre si mesmo que a vida exige: o sujeito se descobre aqui nos dois sentidos do termo, isto é, descobre-se a si e se descobre *vis-a-vis* com os outros (Schwartz, 2010, p. 45). Renormalizar é um modo de dizer que as normas do meio são subjetivadas enquanto renormatizar é um modo de dizer que as normas de vida são socializadas na atividade.

É a atividade num meio, numa situação, a experiência, então, que constitui a singularidade de um sujeito, bem como a possibilidade de um conhecimento dessa singularidade. Conhecimento que não pode ser produzido por outro, senão pelo próprio sujeito. Conhecimento que só pode ser produzido por quem se coloca em atividade num meio em que se encontra com o outro. O outro, nesse caso, são outros sujeitos singulares, a hierarquia institucional, as normas sociais, os instrumentos de trabalho, as máquinas, entre “outros”.

Pode-se dizer, enfim, que, para Schwartz, o corpo-si é a unidade que reúne elementos heterogêneos que cooperam e entram em conflito. O corpo-si é a unidade em que a experiência acontece e na qual as normas de ação estão enraizadas em saberes e valores acumulados pela experiência. Saberes e valores que são parcialmente conceituais e parcialmente vividos, fugidios em relação à linguagem. O corpo-si é um ser vivente, cuja vida é história e faz história.

...essas normas devem ser avaliadas por um ser que não começou a viver no instante da reformatização. Portanto, as normas próprias que ele vai se dar para tratar o impossível/invivível se enraízam em saberes e valores acumulados e reprocessados permanentemente na sua própria história (SCHWARTZ, 2011, p. 62).

Do que foi dito até aqui, é possível afirmar que, na perspectiva ergológica, o corpo-si experimenta, no seu meio de vida, um debate de normas que lhe exige fazer escolhas, encaixar normas antecedentes e normas da experiência, normas sociais e normas de vida. Mesmo que sejam enigmáticas, obscuras, da penumbra, essas escolhas sempre produzem história e atestam que, diante das solicitações e constrangimentos sociais, há um sujeito ativo. Há uma mulher ou um homem vivendo e querendo viver da melhor maneira possível.

Para Schwartz (2011), assim, o experimentar, a atividade em que um sujeito é colocado na relação com um meio de vida, como já foi dito, leva à sedimentação do tempo e à hierarquização dos acontecimentos. A experiência pressupõe um ser vivente, enigmático, disposto a fazer escolhas do uso de si. Esse ser não perde a unidade por clivagens intrapsíquicas. Ninguém pode controlar nem saber quem é esse ser da experiência. Nem mesmo o próprio corpo-si, no qual as potencialidades heterogêneas se encontram em nome do viver. É o que Kant chamava de livre jogo das faculdades em sua terceira crítica. Como diz Schwartz:

Considerando que a tentativa de sinergia dos heterogêneos em nós atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural..., esse encaixamento de normas não pode ser verdadeiramente controlado por alguma instância em nós. Desse ponto de vista, a significação de *ipseidade* conservará sempre algo de obscuro, ou ao menos enigmático (SCHWARTZ, 2011, p. 64).

Essa é uma inspiração da leitura que Schwartz faz de Canguilhem. Segundo o primeiro, a filosofia do segundo é uma filosofia da experiência que não abdica da noção de sujeito, embora Canguilhem pense o sujeito de maneira diferente da tradição metafísica e da filosofia da consciência. Quer dizer, para Canguilhem, segundo Schwartz, o sujeito não tem uma

essência substancial nem é uma unidade consciente, mas um ser que se produz na atividade que realiza em busca do recentramento e da renormalização na relação com o meio, na experiência:

Certamente, a estranheza deste recentramento subjetivo exclui qualquer retorno a um eu substancial, e esta ‘reserva’ nomeada em 1985 ‘*subjetividade sem interioridade*’, indica claramente que não se sabe o que se manipula aí [na experiência] (SCHWARTZ, 1994, p. 243). A ciência explica a experiência, mas nem por isso a anula (CANGUILHEM apud SCHWARTZ, 1994, p. 243).

A experiência é esse acontecimento, essa aventura da vida num meio que o sujeito produz e no qual se produz. A experiência não tem começo nem fim, não está submetida a limites. É um acontecimento que permanece na vida de quem a vive. É a partir daí que “a história se introduz na experiência humana em geral” (SCHWARTZ, 2011, p. 65).

A questão da subjetividade, assim, apresenta dimensões específicas, pois só a vida humana exige a aprendizagem do recentramento. Nesse sentido, o esforço da abordagem ergológica consiste em

...pensar as circulações entre a clínica da individuação subjetiva e a clínica das configurações cruciais da atividade socializada, sem hierarquizar a priori entre elas o essencial e o acessório. Fazendo isso, tento pensar a unidade problemática de uma ‘subjetividade sem interioridade’ (SCHWARTZ, 1992, p. 232).

Subjetividade entendida, nesse caso, como um ser para o qual há desafios. Porém, sem interioridade porque a disponibilidade às normas não remete a um ser substancial que pensa. Não remete a uma substância pensante, senão a um corpo que vive.

Enfim, pensar a subjetividade requer pensar a unidade problemática do humano como ser histórico, como ser social, como ser vivente.

Sendo o corpo-si, o humano em sua subjetividade, esse ser enigmático como unidade de heterogêneos, debate de normas, ser ativo que produz a si mesmo agindo num meio de vida, vale à pena perguntar se é possível pensar em identidade profissional a partir da formação em serviço diante desse ser enigmático, quando a identidade se define por categorias sociais que antecipam modos de ser, modos de agir, modos de viver no trabalho, que são sempre renormalizados.

Para entrar nessa aventura de pensar a identidade em relação à atividade humana, é preciso se dispor a entender a identidade como singularidade tensa entre as antecipações conceituais e as antecipações da experiência. É preciso estar disposto a pensar uma identidade que se produz em situação de trabalho, que diz respeito a uma unidade constituída por esses elementos heterogêneos que são as categorias pelas quais os outros dizem o si e o si se diz discursivamente em diversas linguagens pelas quais age no meio e age sobre si.

Sendo assim, para aproximar de tal conceito de identidade, é preciso considerar outro aspecto do humano em situação de trabalho, a saber, as relações intersubjetivas que constituem

ações coletivas e, portanto, pressupõem pertencimento e diferenciações na organização do trabalho comum.

4.4 ENTIDADES COLETIVAS RELATIVAMENTE PERTINENTES (ECRP)

“Quando se trabalha, se vive...” (SCHWARTZ, 2010, p. 151).

As *entidades coletivas relativamente pertinentes* (ECRP), lugar de transição, de travessia entre o individual e o universal, entre a experiência e o conceito, por isso mesmo, sempre desfeitas e refeitas, é um conceito construído por Schwartz para dar conta de compreender o que é viver no trabalho. Como é viver no trabalho junto com outros. As ECRP ajudam a compreender como as renormalizações estão diretamente relacionadas com o fazer coletivo.

O conceito de ECRP, para Dominique Efros (2014), abre uma perspectiva para tornar visíveis os processos de cooperação na realização de uma atividade, pois, tal como as atividades estão para um indivíduo, as ECRP estariam para um coletivo, ou seja: não são antecipáveis, na medida em que acontecem como exigência da experiência de trabalhar junto num meio. São entidades coletivas singulares.

De fato, os indivíduos têm sempre uma percepção global, uma representação sintética da situação de trabalho, e é a partir desta que eles colaboram, cooperam, solidarizam-se ou se afrontam, que eles avaliam o que pode ser vivido, pois o “trabalhar junto” é também um “viver junto”. A combinação de elementos participando desses arranjos será sempre única (EFROS, 2014, p. 422).

Efros explica que as ECRP são “entidades” por que existem sem que possam ser determinadas *a priori*, isto é, não têm uma essência e não se prestam a servir como modelos. São “coletivas” por que colocam em relação indivíduos que trabalham juntos e que compartilham alguma coisa que lhes possibilita viver juntos. São “relativamente pertinentes” por que estão diretamente relacionadas às questões de eficácia do trabalho em uma determinada situação.

Schwartz (2008, 2010), entretanto, se refere tanto à eficácia como ao bem comum como valores que potencializam o trabalho coletivo. São esses valores que possibilitam trabalhar junto. O bem comum, contudo, tem um caráter político e ético, é um valor sem dimensão. Um conjunto de valores sem dimensão.

Conforme Schwartz,

Sobre a visão axiológica da atividade, sem dúvida, tudo pode ser dito, já que nada é simples ou estável. Os valores não existem como um dado externo às dramáticas da atividade, externo às experiências vividas. Estas, ao contrário, não param de reelaborar, re-hierarquizar, redefinir esses valores” (2011b, p. 142).

Isso quer dizer que os valores compartilhados são criados na própria atividade e, com isso, pode-se dizer que resultam da escolha feita por quem vive a situação de trabalho, a experiência de trabalho, ao invés de serem pressupostos pela escolha. Não há, hoje, um sistema de valores previamente definido a orientar as escolhas em situação de trabalho. E há quem diga que, diante disso, vive-se uma crise de valores. Crise que se relaciona com o que Dubar denominou crise das identidades, ao se referir às transformações do trabalho e da relação das pessoas com o trabalho. O trabalho, por si só, não produz mais categorias identitárias. A identidade no trabalho é construída a partir de outras experiências sociais e culturais levadas pelos trabalhadores para o trabalho, segundo o sociólogo.

Em todo caso, Schwartz (2011b) procura classificar os valores em dois grandes tipos, denominados por ele de valores “quantitativos ou mercantis” e valores “sem dimensão”.

Os valores “quantitativos ou mercantis” podem ser medidos e são definidos antecipadamente ou concebidos de tal maneira que anulam a atividade como produtora de valores que não sejam os resultados esperados, a eficácia. Ou seja, é como se entre o que se planeja e o resultado que se obtém não houvesse um processo, uma história, um movimento, uma atividade que partiu de uma antecipação, de um planejamento e chegou a um resultado. É como se não houvesse gente produzindo os resultados na sua dramática de vida no trabalho.

Sendo assim, os valores mercantis não são valores criados na própria atividade, mas são criados para a atividade. Para controlar a atividade, definindo como o trabalho deve ser vivido por trabalhadoras e trabalhadores.

Os valores “sem dimensão”, por sua vez, não podem ser medidos nem comparados. São valores da própria escolha feita no aqui e agora da atividade, nas renormalizações em que se produz algum bem não mensurável, a própria vida. Por exemplo, matar a fome de quem tem fome com alimento saudável, nutritivo e saboroso não é o mesmo que alimentar os alunos de uma escola para saber quantas pessoas estão sendo atingidas por uma política de alimentação escolar. É o que parece dizerem EA e ZV, nas interlocuções da pesquisa. Tem-se, de um lado, valores relativos à vida, ao bem viver: valores éticos e políticos. De outro lado, tem-se valores que medem o resultado de um investimento financeiro, ainda que por meio de uma política pública.

Esses bens, produzidos e considerados no aqui e agora da situação de trabalho, não se reduzem àquele espaço e àquele tempo em que a atividade acontece, pois, na medida em que dizem respeito à escolha de um modo de viver junto, pode-se crer que dizem respeito à afirmação da vida de maneira geral.

Não seria demasiado dizer que o valor desses bens extrapolam o espaço e o tempo da atividade. Ou melhor, os valores sem dimensão fazem com que a atividade que acontece aqui e agora abranja todo o espaço e o tempo eterno, isto é, o tempo que não pode ser medido. O tempo da vida. Nesse sentido o trabalho não pode ser reduzido à troca de tempo por remuneração, tal como é concebido nas relações mercantis, pois o que está em jogo é a vida de quem trabalha.

São os valores sem dimensão que constituem a atividade coletiva entre trabalhadores. Valores concernentes à vida de cada um, mas, também, à vida dos que trabalham juntos e ao bem relativo à organização social da vida.

Como já foi dito, não se pode falar em modelo quando se fala em ECRP, embora, segundo Schwartz (2011b), essas entidades existam em quaisquer situações de organização social do trabalho. São entidades singulares, pois construídas e reconstruídas em cada situação.

Diante disso, Schwartz (2010) procura definir essas entidades com base em duas características: 1) não podem ser predefinidas, já que não se constituem a partir de uma organização prévia e formal, ou seja, acontecem a partir da necessidade de dividir o trabalho na experiência; 2) o conceito de ECRP é muito específico: se por um lado tem conteúdo estável, certo rigor, na medida em que pode ser utilizado para compreender quaisquer situações de trabalho, por outro lado, é um conceito que não pode ser pensado fora da sua historicidade, isto é, não pode ser pensado à revelia da complexidade histórica de uma situação singular de trabalho.

Essa segunda característica pode ser sintetizada da seguinte maneira: o conceito de ECRP é ao mesmo tempo universal e singular, pois ajuda a compreender a organização do trabalho pelos trabalhadores em qualquer situação, porém, em cada situação as entidades se diferenciam e só podem ser compreendidas em relação à própria situação.

No que diz respeito à pesquisa que aqui se relata, foi possível perceber que, nas relações entre as profissionais da alimentação escolar nos espaços da escola, articulando suas atividades em torno das tarefas de cozinhar e servir a refeição para alunos heterogêneos, no que concerne à necessidade de alimentos, em horários programados e de modo a ter os espaços e os utensílios necessários para isso sempre higienizados para receber outra turma de alunos, há uma combinação entre elas que, claramente, foi construída a partir de uma definição prévia, mas que não impede a intervenção do trabalho de uma no trabalho de outra quando necessário.

Observando as profissionais no trabalho, nota-se a seguinte situação: o lanche da manhã começa a ser servido às 9h, que é o horário de chegada de EA, responsável por servir, conforme combinação prévia. Mas, como EA não chegou no horário pontual, AP se colocou a postos para servir a primeira turma que já chegara ao refeitório. Entretanto, ZV sugere que AP

aguarde a chegada de EA. Em seguida chega EA. Enquanto EA se prepara para trabalhar, AP começa a servir os alunos, para que não haja atrasos no cronograma das turmas.

Da mesma maneira, foi possível perceber cooperação entre professores e profissionais da alimentação escolar que, visando a saciar a fome e a criar as melhores condições para a aprendizagem dos alunos, além de garantir o direito deles à alimentação saudável e nutritiva, sincronizam os horários das aulas com os da merenda. São relações que variam em decorrência das condições materiais da escola, do clima (se chove, se faz frio, se faz calor), das condições sociais, culturais e econômicas das famílias dos alunos e das condições físicas e psíquicas das profissionais, de suas competências e habilidades, dos seus conhecimentos.

No caso da escola pesquisada essas variações podem ocorrer, também, conforme o número de profissionais que está trabalhando em determinado dia: há dias em que as três profissionais da alimentação escolar trabalham, enquanto em outros trabalham apenas duas, já que há um acordo de que elas trabalhem no horário de almoço e, em troca, cada uma tem um dia livre durante a semana.

Pois bem, em entrevista à Revista Comunicação e Educação, Schwartz (2008) relata que participou de um evento de sociólogos e, ao lembrar a importância da noção de coletivo para a sociologia, se referiu as ECRP, dizendo o seguinte:

No entanto, se voltarmos à questão das *entidades coletivas relativamente pertinentes*, o que me parece absolutamente universal dentro de toda a situação do trabalho, tal entidade não pode ser mais ou menos pertinente, mais ou menos forte, mais ou menos estabilizada; podemos encontrar todos os tipos, todos os níveis, mas quando existem, significam sempre que as pessoas compartilham mais ou menos alguma coisa de valores em comum, senão não é possível e são espécies de valores sem dimensão, porque, se a pessoa vai a um escritório para pedir informação, se essa transmissão de informação se faz, pode-se fazer mais ou menos com vários graus; aqui intervém alguma coisa de valores não mercantis, o que não é uma relação prescrita... (SCHWARTZ, 2008, p. 102).

O que Schwartz quer dizer com isso é que, se há renormalização no trabalho é por que há escolhas a serem feitas, as quais estão relacionadas com alguma preferência arbitrada pelo coletivo. As escolhas individuais se efetivam a partir de critérios ou valores coletivos: “...as cristalizações coletivas devem permanentemente arbitrar entre o grau de pertinência – e, portanto, de respeito – das normas antecedentes e a necessidade de transgredi-las, deslocá-las, modificá-las” (SCHWARTZ, 2011b, p. 141).

Veja-se o que diz EA, em entrevista cruzada, com assentimento gestual de ZV:

EA: Então a gente fez um acordo com a diretora e com a coordenadora: a gente faz 8h corridinha, e daí ela dá uma folgzinha pra gente recuperar essas horas, porque a gente não ganha hora extra nem nada né. Então a gente sempre combina, segunda a ZV vai tirar uma folga dela, daí fica só eu e a AP. Daí são só duas. O dia da minha folga fica só a ZV e a AP, o dia da folga da AP, fica só nós duas, e daí é tudo, né. Daí é fazer o café, a gente faz o café e leva na sala dos professores, fazer o lanche, fazer o almoço e fazer a limpeza da cozinha e do refeitório. Então, a gente não brinca em serviço, nós trabalhamos.

Ao mesmo tempo, esses valores remetem e extrapolam o meio de trabalho:

Há uma dialética, nos dois sentidos, entre o papel dos valores sem dimensão no nível microssocial e no nível macrossocial, porque a aderência dos valores sem dimensão dentro das criações de *entidades* muito fortes, estabilizadas – como um meio de vida feliz –, oferece credibilidade a uma política, inclusive ao Estado, pois se supõe que ele trate destes valores sem dimensão, por meio do qual a harmonização nunca é dada. Entretanto, esses dois tipos de valores [sem dimensão e mercantil] estão implicados dentro de uma escala de direção e decisão do microssocial ... (SCHWARTZ, 2008, p. 102).

Para apreender essas situações em que o subjetivo age a partir, com ou para o coletivo, portanto, para apreender uma possível identidade profissional situada no trabalho, há que se proceder um vai e vem entre as normas antecedentes e a historicidade da situação em que as ECRP são construídas e reconstruídas.

Schwartz, ao usar um exemplo²⁹ para ajudar na sua argumentação, primeiro, se refere à necessidade de compreender bem toda a série de normas, regulamentações, concepções e prescrições que antecedem e definem um posto de trabalho ou, no caso desta pesquisa, uma profissão e, logo em seguida, chama a atenção sobre o seguinte:

...quando ocorrem tais transformações dos ambientes técnicos ou das formas de trabalhar, acontece uma articulação muito interessante – e que dificilmente se pode antecipar – entre a instalação nova a ser introduzida e as tradições, as histórias, ou seja, toda uma série de experiências acumuladas que tornavam, até então, o trabalho eficaz (SCHWARTZ, 2010, p. 159)

O exemplo de Schwartz ilustra bem o que se está tentando sustentar com a pesquisa aqui relata, no sentido de que a formação profissional em serviço, embora não introduza novos instrumentos de trabalho na escola, introduz novos conhecimentos e concepções sobre o trabalho e sobre o fazer o trabalho das profissionais da alimentação escolar que perturbam a rotina e o patrimônio construído pela experiência, bem como as atribuições intersubjetivas enraizadas nas relações de trabalho na escola.

Nota-se isso quando EA e ZV relatam que “desde que chegaram à escola, várias vezes tomaram iniciativas e sugeriram à direção implementar rotinas e formas para controlar os alimentos, porém, sempre que agiram nesse sentido, ‘outros colegas’ as rotularam de ‘puxa saco da direção’”.

Em outro diálogo, EA, ao exemplificar de que maneira ela e ZV estão introduzindo na escola os conhecimentos adquiridos no curso, refere-se à organização da despensa e relata alguma coisa sobre como os colegas se posicionam:

Porque tu sabes que não dá pra jogar saco de batata no chão, né, tem que ter prateleira pra erguer, né, tu não pode colocar um pacote de sabão em pó junto com um pacote de farinha, né, e hoje, quantas vezes eu brigo por causa disso, "gente, isso aqui não é lugar, aqui. O lugar disso aqui não é aqui." "Ah, só porque tá fazendo o curso, agora quer ser..."

²⁹ Trata-se de uma pesquisa realizada entre 1987-88 na SNCF – Empresa nacional de transporte férreo da França.

Relação dialética, o patrimônio da experiência e a situação de trabalho perturbam os conhecimentos e concepções técnicas e científicas sobre o trabalho e sobre o fazer o trabalho, pressupostos pela formação profissional, como se pode ver no diálogo que tivemos em entrevista cruzada:

E: Estudando o que vocês estudaram no Profucionário, vi que há uma sugestão de porcionamento do alimento, ou seja, é preciso fazer um cálculo para saber quanto alimento eu preciso fazer para uma quantidade X de alunos. Como isso funcionaria na escola?

ZV: Eu acho que é muito relativo né, porque na nossa escola tu podes fazer uma porção maior. Já tem, por exemplo, a escola ali, a Tamandaré, no centro de Tramandaí, a porção pode ser bem pequenininha, porque lá eles são tudo bem de vida, se alimentam bem, não vão comer tanta merenda. Isso varia de escola pra escola.

EA: A realidade de cada escola. Eu acredito que seja a realidade de casa escola.

ZV: Sabe, não tem um padrão, isso varia de escola pra escola.

E: E essa variação se aprende como?

ZV: Até pelo nível das crianças tu já sabes: "Ah, essas crianças não vão comer". Até o que tu vai colocar no cardápio tu sabes.

E: Nível escolar? Nível socioeconômico?

ZV e EA: Socioeconômico!

ZV: Que nem tem coisas no cardápio que nós fizemos aqui, que naquela outra escola tu nunca vai pôr, porque tu sabes que lá as crianças não vão comer, porque elas comem de uma outra...

E: E como é que vocês sabem disso? Quer dizer que um cálculo, pensado e planejado pra porcionar a alimentação é relativo ao nível, a situação socioeconômica dos alunos. Onde é que vocês aprenderam isso?

EA: Da escola que eu vim, a nossa nutricionista fazia isso: ela vinha, "Olha, é 100ml pra cada aluno, é 50 gramas pra cada aluno, tá tá tá, tá tá tá. Um quilo tem que dar tantas porções e tá tá tá, né." Então, nós tínhamos aquela planilha ali, só que era uma escola de elite, uma escola [ZV: De nível superior.] de nível bem né. Então lá eu podia fazer isso, agora, aqui, eu não posso fazer isso, porque se eu fizer isso, aqui, muita criança vai sair com fome daqui de dentro, muita criança não vem aqui só pra estudar e coisa, vem pra se alimentar também. E aqui eu não posso fazer. Como é que eu vou dar 100ml de suquinho pra uma criança, aqui, que vem com fome. Aqui eu tenho que dar feijão e arroz, polenta e molho pra eles. É o que eles precisam né. Agora vou dar uma polenta com molho no "9 de Maio", já não vai, né. [ZV: Não vai.] Vou dar um arroz carreteiro, que nem eu fiz agora, que a gente fez hoje lá no "9", lá "no Barão", não vai. Agora lá no "Barão" dá um bolinho inglês né e um copinho de suco, é tranquilo, é o lanche deles. A realidade deles é outra. A nossa realidade aqui é bem diferente. Então é isso, **é o convívio, é a gente convivendo junto**. Olha, tu chega aqui e olha pra todas essas crianças aqui, tu já vêes que o nível deles é diferente do outro, né. Então, isso a gente aprende no dia a dia, no olho no olho. Então, eu sempre digo: da escola que eu vim eu trabalhava bastante, só que era uma escola de nível alto, socioeconômico bem elevado, então lá eu não trabalhava assim que nem a gente trabalha aqui, com polenta, com arroz, com essas coisas. Essas quantidades eu aprendi fazendo em CTG, que nós éramos muito de CTG né, na Semana Farroupilha, então, tu se mata fazendo isso né. Lá na nossa escola lá era tudo com ml, com grama e com isso, porque as crianças tomavam e era isso, era suquinho, era bolinho inglês, essas coisinhas. Agora vou fazer isso aqui pra essas crianças aqui? Isso aqui não mata a fome deles nunca. Agora, o dia que a gente faz a gente vê, o dia que a gente faz um pão, tu dá um pão com manteiga, margarina, chimia e um café com leite, eles não queriam, eles querem arroz, feijão, eles querem massa, eles querem polenta. Eles querem comida, eles querem comer. É isso que eles querem, então a gente sabe que aqui é diferente.

Esse diálogo, além de mostrar o que acontece no encontro / confronto entre saberes técnicos e saberes da experiência, ajuda a entender como as experiências de fora do trabalho entram na atividade das profissionais na escola, como Dubar e Schwartz sugerem. E também faz notar que, diante da ausência de acompanhamento de nutricionista, como está prescrito nas atribuições das agentes educacionais I – alimentação, no Estado do Rio Grande do Sul, as

técnicas em alimentação escolar precisam dar conta do inesperado, do imprevisto do trabalho como experiência a partir da experiência como patrimônio de saber. Por aí EA e ZV vão construindo e reconstruindo a identidade profissional em situação de trabalho.

Diz Schwartz que “uma ECRP é identificável no funcionamento real das pessoas que tecem laços ao trabalhar” (2010, p. 162). Observando-se esse funcionamento, pode-se perceber que, se por um lado é preciso que se estabeleça alguma hierarquia, por outro, é tão importante quanto esse o estabelecimento de igualdade como valor essencial para que possa haver trocas, relações e constituição de um projeto comum em torno do qual, situadamente, os trabalhadores se identifiquem e se reconheçam. Ele usa as palavras “desnívelamentos” e “contradesnívelamentos” para caracterizar uma gestão permanente do trabalho coletivo pelo próprio coletivo.

Se estas entidades coletivas relativamente pertinentes se constroem, isto quer dizer que os valores entre os homens e as mulheres são bastante fortes para as cristalizarem. Isso quer dizer que tais valores aderem à própria atividade e são, portanto, pregnantes para as pessoas que estão no local (SCHWARTZ, 2010a, p. 165).

A questão do político, no sentido do viver junto e do bem comum, é que está na mira da argumentação em torno da ECRP. E aqui faz sentido pensar na identidade, no pertencimento com diferenciação.

Faïta ajuda a entender as relações entre ECRP e identidade, quando afirma que “o ator individual, pela natureza das escolhas operadas, pela forma como ele reúne os elementos de eficácia de sua própria ação, manifesta assim seu pertencimento a uma ou outra das influências desse coletivo inaparente” (FAÏTA apud EFROS, 2014, p. 420).

São escolhas em situação de trabalho, arbitradas pelo coletivo que, por assim dizer, constituem a identidade profissional, mas de modo que ali, naquela situação, estão em jogo os valores da profissão, institucionais e antecipados, e valores coletivos do trabalho, que extrapolam os da profissão e levam os profissionais a se relacionar singularmente com a profissão. Eis um modo de dizer a identidade profissional situada.

Mas, é preciso desenvolver a argumentação com mais propriedade, aproximando os pressupostos da ergologia aos pressupostos da teoria da identidade profissional de Dubar, para tornar esse conceito um pouco mais claro.

4.5 IDENTIDADE PROFISSIONAL E ATIVIDADE EM SITUAÇÃO DE TRABALHO: IDENTIDADE SITUADA

Se isso é defensável, como as ciências sociais, e particularmente a sociologia, poderiam renunciar a este conceito de atividade? Como ignorar o impacto desta exigência genérica nas vicissitudes da fabricação do social? Toda realidade social só

pode ser, então, produto transitório desse tipo de negociação, contanto que sejam produtos os conceitos da socialização sempre historicamente a repensar das dramáticas do uso de si (SCHWARTZ, 2015, p. 45).

Assim, nada é mais importante para a análise sociológica do que discernir os movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, ou seja, os tipos identitários pertinentes [...] É na maneira como eles [os indivíduos] utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais que devem ser lidos os processos de identificação futura que implicam rearranjos permanentes tanto das áreas quanto das categorias identitárias (DUBAR, 2005, p. 145-6)

Considerando o movimento de reconstrução da identidade dos funcionários, a partir do qual passam a ser reconhecidos, legalmente, como profissionais da educação, junto com professores e pedagogos, ainda que com exigência de escolarização em nível médio, já se viu que o direito foi conquistado na forma da lei.

Porém, tendo-se em vista a teoria dos processos de identificação de Dubar, o reconhecimento na forma da lei é um elemento social da identidade, pois, por meio dos mecanismos institucionais tem-se uma identidade atribuída aos funcionários de escola por outro, por um outro genérico, ainda que essa atribuição resulte de um processo no qual os funcionários participaram por meio da representação sindical de qualquer modo. Fica-se, assim, no âmbito da representação ou da identidade virtual.

Para Dubar (2003, 2005, 2009), a identidade profissional real é construída com a participação dos sujeitos individuais ao articularem, discursivamente, sua trajetória de vida (dimensão temporal) com o local de trabalho (dimensão espacial).

Nas palavras do sociólogo, “não se trata apenas de identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor” (Dubar, 2003, p. 46).

Por essa perspectiva, os funcionários de escola, individualmente, assumem seu pertencimento à profissão (técnicos em alimentação escolar, técnicos em secretaria escolar, técnicos em infraestrutura escolar, técnicos em multimeios didáticos) e à categoria profissional (profissionais da educação) ao passo que são reconhecidos como tais na forma da lei, nas relações intersubjetivas em situação de trabalho e por si mesmos a partir de sua trajetória formativa, como foi visto com Franzoi na seção 3.1.

O pertencimento, segundo a interpretação de Anne Marie Wautier (2012), diz respeito à incorporação dos atributos sociais pelos profissionais, individualmente, a partir de grupos de referência ou nos processos de socialização. Assim, no caso da construção da identidade profissional, a formação se coloca como processo de socialização e de subjetivação pelo qual

os profissionais se relacionam com os atributos da profissão ao assimilarem-nos e ao se acomodarem a eles, no sentido do construtivismo piagetiano do qual Dubar se vale.

Esse processo de assimilação ou incorporação e acomodação aos atributos da profissão não é passivo da parte dos profissionais, tanto mais quando se trata da formação em serviço, em que os atributos da profissão são confrontados com atributos que já foram produzidos na experiência de trabalho sem que tivesse havido uma formação institucional.

Na experiência de trabalho, os profissionais estão passivos no sentido de que estão abertos, disponíveis em sua relação com o meio no qual estão junto com outros. Relação na qual algo lhes acontece e os coloca em atividade sobre si mesmos, como se disse na seção 3.3. Pode-se falar em incorporação, assim, no sentido de que a atividade sedimenta seus produtos no corpo, na subjetividade sem interioridade, o que é diferente da incorporação no sentido de assimilação.

O corpo-si é aquela subjetividade na qual a atividade acontece (experiência como abertura / relação) e sedimenta seus produtos (experiência como patrimônio). Os produtos, por sua vez, passam a constituir toda atividade possível tanto como estrutura quanto como conteúdos subjetivos, considerando-se que a estrutura subjetiva não é dada *a priori*, mas, sendo historicamente construída na experiência, torna-se condição para novas experiências e ponto de partida para a atividade do sujeito sobre si mesmo.

Sendo a atividade uma condição do viver, no caso humano, ela se caracteriza pelo encontro de elementos heterogêneos (biológicos, sociais, históricos, psíquicos...) num corpo-si, numa subjetividade que, por sua vez, é colocada em uma dramática do uso de si (relação do uso de si por si mesmo e uso de si pelos outros) em situação de trabalho, isto é, é forçada escolher, conscientemente ou não, sobre o que / como fazer. Nessa dramática, são produzidos valores e saberes pelo processo mesmo de escolher, os quais tornam possíveis o trabalhar e o trabalhar junto com os outros.

Em situação de trabalho, portanto, as dramáticas são ao mesmo tempo subjetivas e intersubjetivas. Trabalha-se sobre si mesmo, sobre outros, trabalha-se com outros, trabalha-se para que outros possam trabalhar.

Cada profissional da alimentação escolar, numa escola, por exemplo, trabalha seu corpo, sua mente, seus valores, em si mesma, ao mesmo tempo em que trabalha o espaço físico e material (a cozinha e o refeitório), contando com o trabalho das outras profissionais que compartilham o espaço e, com isso, todas trabalham na organização de seu próprio trabalho tendo em vista um trabalho comum entre elas e entre elas e as demais profissionais que trabalham na escola.

Com o intuito de criar as condições para abordar o processo de reconstrução da identidade profissional ou processo de identificação das profissionais da alimentação escolar como profissionais da educação, isto é, em busca de uma abordagem sobre como elas se relacionam com os atributos institucionais com os quais entraram em relação a partir da formação em serviço ofertada pelo Profuncionário, incorporando-os e introduzindo-os no meio de trabalho, encontrou-se, no diálogo entre o plano conceitual da ergologia e a teoria da construção da identidade profissional de Dubar um caminho possível.

Nesse diálogo, foi preciso introduzir o tema da identidade no plano conceitual da ergologia, isto é, foi preciso colocar em relação identidade e atividade em situação de trabalho de modo a que se pudesse pensar a articulação entre atos de atribuição e atos de pertencimento tal como os pensa Dubar, a partir da atividade coletiva como Schwartz a concebe.

Diante disso, os atos de atribuição devem ser entendidos como antecipações conceituais que podem ser tanto legais, institucionais ou intersubjetivas, ou seja, como os outros definem o que alguém precisa para ser reconhecido como profissional.

Já os atos de pertencimento devem ser pensados como o lugar entre as antecipações institucionais e as antecipações da experiência, isto é, do patrimônio produzido na relação com o meio de trabalho. Ambas as antecipações são retrabalhadas, renormalizadas pelas profissionais quando, na experiência no trabalho, se relacionam com um meio de vida no qual as antecipações conceituais e da experiência não podem ser vividas. Em outras palavras, quando não se pode trabalhar tal como as antecipações definem.

Com isso, espera-se fazer dos pressupostos epistemológicos da ergologia, pressupostos fecundos para enfrentar o tema da identidade profissional, especialmente no que toca ao modo de abordagem pela confrontação dos atributos sociais com os atributos da experiência nos atos de pertencimento das profissionais em situação de entrevista e em situação de trabalho.

O diálogo leva a crer que a construção da identidade profissional se faz no aqui e agora do exercício da profissão em determinada situação e no curso de uma trajetória. Ou seja, a identidade profissional, institucionalmente e intersubjetivamente reconhecida, é transformada em uma identidade situada no trabalho pela atividade das profissionais.

Esse conceito de identidade profissional situada no trabalho é resultante do diálogo com as interlocutoras da pesquisa, com vistas a entender o que aconteceu com elas no trabalho ao se apropriarem dos saberes e valores da profissão por meio da formação do Profuncionário.

Ou seja, em situação de pesquisa foram colocados à prova os atributos identitários definidos na forma da lei e nos projetos de formação, tal como se mostrará nas partes 5 e 6.

Se a identidade profissional é um produto social, ou melhor, das socializações dos indivíduos, como se viu com Dubar na seção 3.2, e se for aceita a tese de Schwartz de que todo produto social é renormalizado em situação de trabalho por um corpo-si, por um ser humano como um ser que não pode ser plenamente conhecido, por uma subjetividade sem interioridade, por uma atividade que faz história e transforma o social, parece que com a identidade acontece o mesmo, de modo que se pode pensar que a atividade humana, como integração de heterogêneos e como debate de normas, situa a identidade profissional no trabalho. No trabalho sobre si mesmo para trabalhar com outros com os quais compartilha valores e constitui uma referência, um pertencimento em relação ao que é institucionalmente antecipado.

Simplificando: a identidade é expressada pela atividade, pelo fazer de quem trabalha sobre si mesmo com outros.

No caso que se tem em vista, aqui, a identidade profissional é socialmente antecipada por um projeto político-pedagógico de formação em serviço para trabalhadoras com experiência de trabalho, naquele sentido do patrimônio construído pela atividade na relação com o meio.

Sendo assim, a reconstrução da identidade a partir da formação em serviço diz respeito a mudanças na relação das profissionais com o trabalho pela mediação dos elementos formais da profissão introduzidos no meio de trabalho. Mudanças que levam as profissionais a se reposicionarem nas relações com os outros, no trabalhar junto, em busca do cumprimento de suas funções e do bem comum, isto é, de valores compartilhados para viver o trabalho.

Essa ideia de compartilhamento de valores no agir em situação de trabalho abre caminho para pensar que as ECRP podem ajudar a compreender como a identidade é situada no trabalho, no sentido de que cada profissional em atividade se sente pertencente a um coletivo que pressupõe, constrói e extrapola a profissionalidade.

Assim se vê que o pertencimento a um coletivo que não é a categoria profissional específica constitui uma identidade situada, porém, ligada a valores relativos ao bem comum, isto é, valores com os quais se garante que o trabalho seja realizado e que os resultados também respondam a esse bem comum que é viver junto, o que coloca o micro da atividade subjetiva em relação com o macro político e social. Afirma-se aí a função social da profissão.

Na atividade em situação de trabalho, a identidade biográfica é articulada com a identidade profissional, em uma identidade humana. Ou, dizendo de outro modo, a identidade profissional situada é construída na relação da vida do profissional com a profissão a partir de valores compartilhados pela organização coletiva do trabalho, considerando-se que as ECRP são o modo como os trabalhadores reorganizam o trabalho para que cada um e todos possam trabalhar e viver no trabalho, com vistas ao bem comum.

Como diz Schwartz, “o engendramento de entidades singulares na história é uma verdadeira cruz do conhecimento” (SCHWARTZ, 1992, p. 229), pois ali se cruzam os dois eixos do processo, o eixo dos conceitos e eixo da experiência, da vida.

Há uma diferenciação relacionada a uma “herança específica” que tanto diz respeito ao meio de trabalho, a escola, como à biografia e a trajetória profissional das trabalhadoras, uma herança ligada ao local e que o estudo clínico pode ajudar a compreender e a transformar, concordam Schwartz (2003) e Dubar (2009). Trata-se da dialética entre normas heterônomas e normas próprias ou da apropriação de normas externas onde já existem normas próprias.

Sendo assim, todas as antecipações conceituais sobre a formação dos funcionários no sentido de reconstruir sua identidade como profissionais da educação, por sua vez antecipadas pelo movimento histórico dos próprios funcionários em luta por valorização e reconhecimento encontrarão na experiência, nas situações de trabalho na escola, no meio de trabalho e de vida, as condições para se concretizarem, porém, transformando-se a partir da atividade de cada profissional junto com outros profissionais.

Então, caso se queira saber alguma coisa sobre a reconstrução da identidade profissional dos funcionários, não é suficiente conhecer as antecipações conceituais / atribuições sociais (direito, política, concepção de formação, relações intersubjetivas), uma vez que a identidade se constrói na atividade, na dramática do uso de si, na gestão que os funcionários fazem de si e da profissão em situação de trabalho e da própria situação junto com os outros, na escola.

5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DESDE A ATIVIDADE EM SITUAÇÃO DE TRABALHO

Não concordo muito com essa postura de colocar uma questão teórica e colocar, depois, os métodos adequados. Se a abordagem ergológica for uma postura antropológica, não pode dar métodos gerais (SCHWARTZ, 2015, p. 229).

O tema da reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço, introduzido no plano conceitual da ergologia, em parte antecipado pela interlocução com as profissionais da alimentação escolar na experiência da pesquisa, remeteu ao conceito de trabalho como experiência: remeteu à concepção de identidade profissional como a relação que os profissionais estabelecem com a profissão em situação de trabalho, na qual, por sua vez, se encontram saberes da experiência pessoal, da experiência coletiva no trabalho e saberes formais da profissão.

A questão que se coloca, agora, diz respeito ao modo de abordar, empiricamente, a identidade profissional situada. Como se pode abordar a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço, levando-se em conta a especificidade dessa modalidade na qual as práticas de formação acontecem em situação de trabalho, onde os atributos institucionais da profissão são colocados frente a frente com os atributos produzidos pelos profissionais a partir de sua trajetória de vida, de sua trajetória profissional, da história da própria situação de trabalho, em que há um trabalho coletivo?

É a isso que se dedica esta parte da argumentação. Aqui serão expostos, assim, os elementos metodológicos que possibilitaram aprender, com as interlocutoras de pesquisa, alguma coisa sobre a reconstrução da identidade profissional, tendo em vista como elas se relacionam, em situação de trabalho, com os atributos da profissão antecipados pelo projeto de formação da instituição em que concluíram o curso, sem deixar considerar as trajetórias de vida e profissional de cada uma.

Os elementos que serão aqui expostos, entretanto, não pretendem constituir um modelo de abordagem, já que, como diz Schwartz na epígrafe desta parte da argumentação, a abordagem ergológica é uma postura antropológica. Nesse sentido, entende-se que a abordagem deve estar aberta à experiência, ao encontro entre sujeitos e entre saberes que caracterizam a pesquisa no campo das ciências humanas. Na pesquisa, está-se diante de um processo ergológico.

No que segue, então, primeiro será apresentada a ergologia como uma norma intelectual que se diferencia das disciplinas epistemológicas tradicionais. Em seguida, será exposta a matriz metodológica ou o regime de construção de saber da ergologia, que é o

Dispositivo Dinâmico a Três Pólos (DD3P). Exposto o regime, passa-se a descrever a dinâmica dos encontros sobre trabalho, dispositivo usado na ergoformação e na abordagem do trabalho do ponto de vista da atividade em diálogo com a abordagem biográfica da identidade proposta por Dubar, na tentativa de pensá-la a partir dos pressupostos da ergologia. Feito isso, contextualiza-se a pesquisa descrevendo-se o processo de identificação e contato com as interlocutoras na pesquisa, caracterizando, em linhas gerais, a escola em que elas trabalham, para, depois, indicar os procedimentos de pesquisa. Por fim, procura-se fundamentar a opção feita por apresentar o encontro entre pesquisador e interlocutoras por meio de um discurso narrativo, o qual guiará a partes 6 deste documento. Um discurso narrativo pelo qual se diz a experiência e a vida de quem as vive.

Espera-se que, com isso, elementos da ética na pesquisa ergológica possam se explicitar. Elementos como humildade intelectual do pesquisador, respeito diante dos conhecimentos das interlocutoras. Na pesquisa sobre seu trabalho, sobre si mesmas e sobre sua vida no trabalho, sobre suas relações com a profissão e com a experiência de formação profissional do Profuncionário, por meio da oferta do IFSul, entre outros.

5.1 ERGOLOGIA: UMA NORMA INTELECTUAL

A disciplina ergológica não é, portanto, uma disciplina no sentido de um campo de saber específico, mas uma norma que a ambição intelectual deve se propor ao lidar com esse tipo de processos: o equipamento intelectual antecedente a toda leitura de um processo ergológico não deve nunca, portanto, acabar com a preocupação a respeito da legitimidade do corpus conceitual em relação às renormatizações e ressingularizações geradas nos debates mais ou menos locais da atividade (SCHWARTZ, 2002, p. 135-6).

A ergologia assume uma epistemologia que, interessada no trabalho humano, estende o conceito (de trabalho) de modo a tratá-lo como um modo de viver. Um modo de viver que deve ser pensado a partir da triangulação entre valores, saberes e atividade, como Cunha e Alves ajudam a entender:

Incorporar o trabalho como atividade humana em nossas análises [nas análises ergológicas] tem implicações epistemológicas muito sérias, posto que, além de fazer a análise da atividade tal como nos propõe a ergonomia, esse triângulo ergológico *saberes-valores-atividade* exige extrair consequências para o terreno da produção científica nos diversos saberes que estudam o trabalho humano, para o campo das ciências humanas em geral e para compreender aspectos *subjetivos* que permeiam a produção científica (CUNHA; ALVES, 2012, p. 25).

A ergologia procura não se colocar como uma ciência do trabalho, senão como uma postura tal que dê conta de fundamentar e validar um saber singular sobre o trabalho, na medida em que reconhece que o conhecimento científico, por sua natureza conceitual, tende a

neutralizar a história, porém, a partir daquilo que é histórico, que obriga a ciência a retrabalhar o conhecimento. O histórico, como já se viu, é produzido pela atividade em que o corpo-si se coloca na experiência de trabalho.

Sendo assim, pode-se dizer que a produção de conhecimento científico é um processo ergológico antecipado por conceitos e normas metodológicas assim como pela experiência de quem participa da sua produção.

Os processos ergológicos, ao colocarem em jogo normas e renormalizações, produzem história em nível macro e microscópico. As renormalizações causam certo desconforto no uso dos conceitos: certo desconforto intelectual no pesquisador.

Nesse sentido, a disciplina ergológica diferencia-se da disciplina epistêmica, pois a primeira visa a compreender os “processos movidos por atividades humanas” (SCHWARTZ, 2002, p. 126) e reconhece que o saber é local e singular, enquanto a segunda visa a “objetos que ‘não fazem história’” e, portanto, nas suas investigações é levada a “neutralizar a história” (SCHWARTZ, 2002, p. 126).

Embora diferentes, essas disciplinas interagem numa dialética que as torna necessárias uma para a outra: toda atividade humana é nutrida por conceitos (neutralidade da história – disciplina epistêmica), ao mesmo tempo em que a produção de conhecimentos científicos é um processo ergológico.

Schwartz (2008) informa que a ergologia não é uma teoria da atividade. Entretanto, nem por isso o trabalho ergológico deixa de identificar e produzir conceitos que podem ajudar a compreender a atividade. Nouroudine reforça essa afirmação, pois, para ele, “em ergologia, o princípio epistemológico central na produção de saber sobre a atividade humana reside na dialética entre a norma antecedente e a renormalização” (Nouroudine, 2011, p.79), o que já foi exposto na seção 4.2.

A partir da ergonomia, diz Schwartz, foi possível ver que, mesmo em situações padronizadas, num nível infinitesimal, há atividade do trabalhador e, portanto, ressingularização, o que o levou a se engajar “em uma reflexão filosófica sobre a dialética do caso e do conceito” (SCHWARTZ, 1994, p. 223).

Esse engajamento se deu a partir de experiências às quais Schwartz se refere como

...um conjunto de ensinamentos, pesquisas, cooperações pluridisciplinares sobre o trabalho, sobre a hipótese fundadora de que todo conhecimento do trabalho supõe sua provação constante pela **experiência** do trabalho (SCHWARTZ, 1992, p. 223).

Nessas experiências Schwartz encontra o momento da apreensão da situação concreta pelo conceito que, segundo ele, confrontado com a realidade da situação e da atividade começa a mensurar “os limites de sua potência de antecipação”.

Esta negociação do caráter não padronizado da situação, ele [o trabalhador] a conduz com sua própria experiência, com seu saber-fazer, mas também com aquilo que circula, se acumula mais ou menos segundo os lugares, as tradições, a história do sedimento (dépôt) e da profissão (SCHWARTZ, 1992, p. 223).

Eis aí dois eixos heterogêneos que colocam em jogo a questão da ciência do singular: o eixo conceitual e sua potência para antecipar o trabalho, por um lado, e o eixo daquilo que não pode ser antecipado por conceitos, o eixo da experiência. Ou seja, como não se pode antecipar a experiência, pode-se dizer que toda atividade provocada pela experiência é sempre, em parte, gestão singular de uma situação que só em teoria é padronizada.

As dificuldades em dizer a atividade, isto é, como acontece essa gestão singular do padrão, ponto fundamental para a ergologia, faz ver que, entre a atividade e sua formalização há um espaço de penumbra simbólica a espera de uma elucidação languageira que a ciência não pode conhecer nem muito menos antecipar a partir de um corpo de teorias anteriores ou de modelos já construídos.

Não havendo antecipação plena nem determinação da experiência pelo conceito, não se pode dispensar o momento insubstituível no qual o conceito deve aprender com a experiência. Eis o ponto de partida epistemológico da ergologia: o conhecimento conceitual do trabalho precisa dialogar com o conhecimento histórico da experiência no trabalho e do trabalho como experiência, para aprender com este conhecimento que é produzido pelo corpo si em atividade.

5.2 UM REGIME DE PRODUÇÃO DE SABER: O DISPOSITIVO DINÂMICO A TRÊS POLOS (DD3P)

E, para finalizar essa questão, me parece importante destacar também que esse dispositivo, o do terceiro polo, supõe o fato de repelir a tendência à usurpação; embora não seja um método, é um ponto de partida, uma postura que apela à criação de métodos para dar visibilidade à atividade humana (SCHWARTZ, 2015, p. 227).

O Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P) é um dispositivo que torna possível a troca e a produção de saberes sobre e do trabalho entre os interlocutores do campo conceitual e do campo da experiência no trabalho. Uma necessidade metodológica relacionada à noção de renormalização das antecipações normativas pela atividade em situação de trabalho.

Trata-se de um dispositivo que reconhece a historicidade e a singularidade dos saberes situados num meio de vida em que a atividade humana acontece.

O DD3P é um regime de produção de saber, como esclarece Schwartz:

Este regime de produção de saber deve articular um verdadeiro trabalho em comum das forças da cultura e da incultura com uma deontologia filosoficamente fundamentada que deseja que, no exercício de suas responsabilidades profissionais ou sociais, cada um aprecie e negocie estes recursos [saberes produzidos] segundo a

história em que está envolvido e em função de projetos sob sua responsabilidade ou que aspire a desenvolver (SCHWARTZ, 2004, p. 169).

Forças da cultura e da incultura das práticas científicas em relação ao trabalho e deste em relação àquelas, a serem articuladas por responsabilidades quanto a um mundo comum de modo a cooperarem para a transformação de ambos: do mundo, do trabalho, da ciência.

O dispositivo, então, é dinâmico por que não fixa, não cristaliza nem neutraliza os saberes de qualquer um dos polos, exatamente, por que os faz encontrar e, no encontro, um força o outro a se repensar, se retrabalhar. O DD3P produz experiência como encontro de encontros. O encontro entre os polos cria condições para que as atividades e os saberes que produzem permaneçam vivos.

Os três polos do DD3P dizem respeito:

- 1) aos saberes sistematizados e disponíveis ou saberes constituídos – modelares, generalizados e intemporais – saberes de origem científica.
- 2) às forças de convocação e de reconvocação - situadas, contingentes, efeitos da noção antropológica do ser humano como um ser ativo – cuja origem são as experiências.
- 3) à exigência filosófica, epistemológica e ética – polo dos valores, que orienta a relação entre os outros dois polos.

O terceiro polo do DD3P, o polo das exigências éticas e epistemológicas,

...se articula sobre uma determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e por que faz, quais são seus valores e como eles têm sido "(re)tratados" (SCHWARTZ, 2000, p. 44).

Contrariamente aos dois primeiros, este polo não contém saberes estocados, pois a filosofia não é um saber que se acumula, apesar de ter uma história. Sua participação no dispositivo está relacionada à necessidade de orientar a conduta dos interlocutores para a cooperação. De uma parte, deve impor certa humildade aos profissionais do conceito (que podem ser pesquisadores, professores, gestores, entre outros), para retornar a palavra aos trabalhadores e, de outra parte, deve contribuir para que os protagonistas da atividade possam aceitar a disciplina do conceito e de sua aprendizagem.

De certa maneira, é possível dizer, junto com Pierre Trinquet (2010), que esses três polos compõem o plano de qualquer atividade, de toda criação: produzir, conhecer, escolher.

Os dois primeiros polos são colocados em diálogo pelo terceiro, o qual orienta a interlocução por meio de processos socráticos em sentido duplo, que, por sua vez, consistem:

1) **na ironia**, como método de perguntar, provocar, dialogar com vistas a fazer o outro pensar, ativar o pensamento para purificá-lo, desfazer ilusões e preconceitos e buscar a transformação do saber pela reflexão (volta para si), pelo conhecer-se a si mesmo;

2) **na maiêutica**; fazer nascer o outro, interlocutor, para si mesmo em seu próprio pensamento.

Conforme explica Antônio Rezende, ironia e maiêutica são elementos do método dialógico/dialético platônico, que consiste em um “dramático embate de consciências” (REZENDE, 1997, p. 47) em que os interlocutores abrem caminho para o autoconhecimento. Autoconhecimento que abrange a atividade que acontece na construção do conhecimento.

Sendo assim, ao tomar o DD3P como referência na construção do conhecimento, o que se procurou fazer foi abrir diálogo entre os atributos formais da identidade profissional, antecipados pelo PPP do Profucionário e pelo PPC do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFSul, e os atributos da experiência das profissionais da alimentação escolar, com vistas ao retrabalho de ambos no que toca ao processo de reconstrução da identidade profissional.

Entende-se que um processo como esse possibilita compreender como as profissionais se relacionam com a profissão em situação de trabalho a partir da formação em serviço e o que elas têm a ensinar aos projetos de formação em serviço, sobre a reconstrução da identidade profissional.

5.3 ENCONTROS SOBRE O TRABALHO

Por isso o DD3P é a postura matriz que legitima vários métodos sob a condição de que incorporem tudo o que inclui a noção de debate de normas, a *dessimplificação* do trabalho, conforme faziam os ergonomistas com crônicas da atividade ou filmes ou métodos aos sócias, que teriam como consequências fazer emergir a segunda antecipação aos responsáveis da primeira (SCHWARTZ, 2016, p. 230).

A matriz da abordagem ergológica orienta a postura a ser assumida por quem se interessa em construir conhecimentos sobre o trabalho. Essa postura de respeito e de equivalência foi assumida em situação de pesquisa na relação com as trabalhadoras com as quais se formou um coletivo de pesquisa. Em outras palavras, na pesquisa aqui relatada a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço foi abordada pelo viés da ergologia, cujo ponto de partida é o de que pesquisar é uma atividade que se realiza com outros, de modo a que deve ser considerada uma atividade coletiva.

Com essa postura, na pesquisa não se tratou de obter e analisar informações, mas de produzir conhecimentos junto com as interlocutoras. Tratou-se de aprender com elas e de ajudá-las a aprender juntas.

Tal postura encontrou nos “encontros sobre trabalho” um meio em que pudesse ser efetivada, pois, nos reunimos, pesquisador e trabalhadoras da alimentação escolar, em torno do interesse comum no vai e vem entre ciência e experiência, com vistas à retroalimentação dos saberes, pois, como afirma Durrive, “um encontro sobre o trabalho tem como razão de ser a produção de saberes, em condições específicas” (DURRIVE, 2010, p. 312), com a finalidade que o trabalho possa ser feito melhor. Ou seja, tratou-se, nos encontros sobre trabalho, de produzir saberes para transformar o trabalho tanto das trabalhadoras em alimentação escolar quanto dos profissionais que produzem conceitos sobre a formação. Ficou claro, assim, que os “encontros sobre trabalho” ajudaram a construir as condições para que os interlocutores tomassem consciência das renormalizações de que são protagonistas.

Em atividade coletiva, os interlocutores tomaram consciência da aventura em que se colocaram ao cumprir as tarefas de trabalho antecipadas, previamente planejadas para eles, mesmo que planejadas por eles.

Sendo os “encontros sobre trabalho” situação de pesquisa, atividade coletiva, o pesquisador colocou-se na posição de animador dos encontros, ao provocar as interlocutoras a falar a experiência, a atividade e a identidade profissional, mediando o diálogo entre elas e delas com os atributos formais da profissão, transmitidos pelas práticas da formação profissional em serviço, de modo a manter em relação os dois polos, porém, guardando as diferenças entre eles, para que pudéssemos estar cientes da identidade construída pelas próprias trabalhadoras e compreender que o problema da pesquisa estava justamente no que está entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento, ou seja, a atividade delas, o exercício da profissão em situação de trabalho.

Com a pesquisa sobre a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço, da perspectiva da abordagem ergológica, procurou-se, portanto, tornar dizível, do ponto de vista das trabalhadoras em alimentação escolar, os saberes construídos e as competências desenvolvidas na relação com o meio no qual vivem e trabalham, isto é, na situação de trabalho na escola. Procurou-se ajudar a colocar em palavras o que elas vivem no trabalho, tomando-se como ponto de partida o conceito de atividade, isto é, o que se passa na subjetividade quando elas estão trabalhando, quando elas estão em relação com seu meio de vida. “Diálogo no qual ‘os outros’ têm papel capital” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 295), sejam eles colegas funcionários, alunos, professores ou gestores.

O disparador está aí. A verdadeira ruptura com o olhar habitual sobre o trabalho se situa nesse nicho: “reconhecer que o ser vivo introduz-se subrepticiamente na operação de todos os procedimentos, mesmo os mais precisos” (DURRIVE, 2010, p. 300).

Com isso, procurou-se chegar próximo da situação de diálogo em que fosse possível retirar, dos argumentos das interlocutoras algum conteúdo transferível, isto é, algum conteúdo que pudesse ser exposto e introduzido em outras experiências de formação profissional em serviço.

Os encontros sobre trabalho, nesta pesquisa, foram operacionalizados a partir de um diálogo cujo conteúdo foi a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço, considerando a trajetória profissional e a vida das interlocutoras no trabalho. Isso possibilitou que elas falassem sobre suas funções, sobre suas vivências e relações na escola, bem como sobre sua atividade no cumprimento das funções. Possibilitou que elas se dessem conta de que havia outras possibilidades para fazer o que costumam fazer e que isso é uma questão de escolha. Possibilitou que a mesma situação pudesse ser vista sob dois ângulos diferentes, mas complementares: o ângulo das antecipações institucionais e o ângulo da experiência no trabalho. Possibilitou que essas visões fossem confrontadas de modo que a experiência no trabalho pudesse ser dita como uma “história em se fazendo” nos atos de trabalho. De uma história e de uma identidade em construção.

O diálogo possibilitou que as interlocutoras e o pesquisador se ativessem na exposição do trabalho a partir de conhecimentos técnicos, para vê-la melhor, o que levou as próprias interlocutoras a se interrogarem sobre suas atividades, como protagonistas delas.

Feito isso, foi possível, em momento conjunto com todos os profissionais da escola, numa reunião de planejamento, expor os saberes formais construídos com a pesquisa a partir da antecipação pela experiência, com vistas a que as interlocutoras e o coletivo da escola pudessem se repositonar naquilo que costumam fazer.

Assim confidencia EA em momento de conversa informal: “eu era uma antes da pesquisa, agora sou outra”.

No caso da pesquisa aqui relatada, concernente à reconstrução da identidade profissional dos funcionários de escola a partir da formação em serviço, o confronto considerou os atos de pertencimento das interlocutoras como profissionais da educação, de um lado, e, de outro lado, considerou-se os atos de atribuição pelos quais a política e nos projetos de formação definem os técnicos em alimentação escolar como profissionais da educação.

O confronto estabelecido por meio dos “encontros sobre trabalho” teve como pressuposto a postura ética e epistemológica concernente a certa humildade intelectual para tratar os saberes da experiência pelo qual os profissionais se relacionam e fazem a profissão em situação de trabalho frente como equivalentes aos saberes formais que definem,

institucionalmente, a profissão, ou seja, não foi pressuposta hierarquia nem entre os saberes nem entre pesquisador e interlocutores na situação da pesquisa.

Essa humildade intelectual não prescindiu da busca de rigor para dar forma e consistência aos saberes das trabalhadoras em alimentação escolar: houve esforço para que a experiência delas pudesse ser verbalizada, para tornar visíveis as atividades e para socializar os saberes produzidos na relação com a escola. Foi uma tentativa de se aproximar ao máximo da atividade em situação de trabalho, em sua singularidade, para conceituá-la com vistas a torná-la transmissível, fazê-la circular, não como um modelo sem história, mas, ao contrário, como conceito singular que ajuda a fazer história.

Conforme a experiência e a atividade foram ditas, foi preciso proceder uma leitura que, novamente, remeteu ao vai e vem entre ciência e experiência: a leitura também teve de ser feita em conjunto entre pesquisador e interlocutoras, considerando as generalidades que antecipam (briefing, planejamento, prescrições) ou o reconhecimento / atribuição de identidade e a concretização (debriefing, avaliação) ou ancoragem / identidade como pertencimento, no sentido em que Durrive orienta:

O reconhecimento (grifo do autor) é a decodificação de uma situação sob o ângulo das informações estáveis, aquelas que são pensadas de antemão, de certa forma informações frias porque duráveis. A ancoragem é a releitura da mesma situação, mas sob o ângulo do ser vivo, com o engajamento da pessoa referida. As informações recolhidas são “quentes” no sentido de que elas são sensíveis, arriscadas, efêmeras, pois mal são recolhidas, já estão superadas. A vida jamais se reproduz de forma idêntica (DURRIVE, 2010, p. 302).

Por que a vida não se reproduz de forma idêntica, no que toca a abordar o tema da reconstrução da identidade a partir da atividade em situação de trabalho, implica em pensar a identidade situada, ou seja, uma identidade que não pode ser padronizada, pois, construída numa situação singular.

Nesse sentido, investigou-se a atividade das interlocutoras não frente à sua tarefa, mas realizando a sua tarefa frente aos outros que estavam com elas, isto é, frente ao coletivo do trabalho, pois, como afirma Durrive, o “outro é a fonte da norma e do valor”. Daí a importância dos encontros sobre trabalho serem encontros de grupos, pois, assim, abre-se a possibilidade de se colocar pontos de vistas pessoais sobre o trabalho coletivo.

No caso desta pesquisa, a interlocução foi com duas profissionais da alimentação escolar que trabalham na mesma escola e concluíram o Curso Técnico em Alimentação Escolar, como já foi dito na introdução deste documento, porém, com a participação de uma terceira profissional que, por ter vínculo de trabalho precário com a escola, não pode fazer o curso. Na próxima seção passa-se a apresentá-las.

5.3.1 As interlocutoras do polo da experiência

Nesta seção será apresentado o modo como se chegou às interlocutoras da pesquisa, as quais serão apresentadas, brevemente, pois suas trajetórias de vida e profissional serão narradas e analisadas na parte 7 com mais consistência no que toca aos objetivos deste documento.

Pois bem, as interlocutoras foram identificadas e convidadas a participarem da pesquisa levando-se em conta os critérios de terem se engajado na formação do Profucionário, trabalharem na mesma escola e terem experiência de trabalho na área da alimentação escolar.

A busca por esse perfil foi feita a partir das turmas do Curso de Alimentação Escolar dos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande Sul, que levou a encontrar EA e ZV nesta situação, numa turma do IFSul.

Uma vez identificada a situação, a primeira providência foi solicitar autorização do Instituto para observar uma aula presencial, expor os objetivos da pesquisa para a turma e convidar EA e ZV para participarem da pesquisa.

Tendo elas aceitado o convite, chegou-se a uma escola na qual havia uma terceira profissional da alimentação escolar trabalhando, também com experiência na função, porém, diferentemente de EA e ZV, com vínculo de trabalho temporário com a escola e sem ter se engajado na formação profissional do Profucionário.

Mesmo assim, a terceira interlocutora, AP, contribuiu, significativamente, em alguns momentos específicos da pesquisa, especialmente aqueles de observação do trabalho coletivo, já que ela participa das atividades coletivas e, portanto, contribui tanto na organização do trabalho em alimentação escolar como nas arbitragens sobre a atividade de cada uma das profissionais, individualmente.

Na observação da jornada de trabalho, conversando com ZV enquanto trabalhavam, AP, por exemplo, indicou que, da perspectiva das trabalhadoras em alimentação escolar, os alunos vão à escola para se alimentar e, nesse sentido, a escola se organiza em torno da alimentação deles.

Quanto às duas interlocutoras engajadas na formação profissional em serviço, por hora, é preciso dizer que EA trabalha há mais de trinta anos com alimentação escolar. Apesar de já estar aposentada, ela continua trabalhando com contrato de permanência³⁰. Ao longo de

³⁰ Conforme Lei Complementar RS Nº 10.098/94: Art. 114 - Ao servidor que adquirir direito à aposentadoria voluntária, na forma do artigo 158, inciso III, alíneas "a" e "b", e cuja permanência no desempenho de suas funções for julgada conveniente para o serviço público, poderá ser deferida, por ato do Governador, uma gratificação

sua trajetória profissional, EA trabalhou em apenas três escolas públicas, sendo uma municipal, com contrato emergencial e as outras duas estaduais, quando ingressou por concurso público na década dos anos 1980. Na primeira escola, EA trabalhou por quase duas décadas e na escola em que atua, hoje, está há mais de onze anos.

Um pouco diferente é a trajetória de ZV, a qual trabalha com alimentação escolar há dezesseis anos e há três está na escola em que se encontrava no momento da pesquisa. Ela também iniciou a trajetória com contrato emergencial e depois ingressou na carreira por meio de concurso público, no final dos anos de 1990. Entretanto, antes de trabalhar em escola, ZV passou por diversos empregos e ocupações, desde fábrica de calçados até proprietária de confeitaria.

Ao longo de sua vida, EA não teve oportunidade de cursar a escola no período regular, pois, filha mais velha de uma família de muitos filhos, cedo, muito cedo, logo aos oito anos de idade, precisou trabalhar para ajudar a mãe a sustentar a família. Seu primeiro emprego foi como babá do filho de sua professora.

Entretanto, incentivada por colegas de escola, quando da instituição do plano de carreira dos funcionários de escola do Estado do Rio Grande do Sul, no início dos anos 2000, EA se dispôs a recuperar o tempo perdido e, por meio da Educação de Jovens e Adultos, concluiu o ensino fundamental e o ensino médio.

ZV, por sua vez, interrompeu o Ensino Médio em decorrência da primeira gravidez, na adolescência, e o concluiu após ter ingressado no trabalho escolar, quase duas décadas depois. Ela conclui o ensino superior, em curso da distância: licenciatura em ciências sociais. Porém, ao experimentar o trabalho como professora, preferiu continuar a trabalhar com alimentação escolar, trabalho para o qual o curso superior pouco contribuiu, do ponto de vista das suas funções, embora a tenha ajudado a entender melhor essas funções e a se reconhecer como profissional da educação, como educadora, segundo ela mesma declarou.

Da mesma maneira que EA, ZV relata que, quando estava na sétima série do antigo primeiro grau, começou a trabalhar como doméstica na casa de uma professora e que, desde os nove anos de idade já trabalhava como babá.

5.3.2 O meio de trabalho: a escola e os espaços de alimentação escolar

especial de 20% (vinte por cento) das importâncias que integrariam o provento da inatividade, na data de implementação do requisito temporal, enquanto permanecer em exercício.

EA e ZV trabalham em uma escola estadual de ensino fundamental localizada em um balneário do litoral gaúcho, fundada nos anos de 1960 por reivindicação de um veranista proprietário que acabou dando nome à escola.

Hoje, vinte e quatro professores fazem parte do quadro da escola, sendo que duas professoras estão em gozo de licença prêmio e uma encontra-se em licença saúde. São, portanto, vinte e um professores em atividade, aos quais se juntam onze funcionários. Entre os funcionários se encontram dois na condição de delimitação de função³¹ e uma com aposentadoria prevista para o mês de abril de 2017³².

A distribuição dos onze funcionários é a seguinte: quatro são “agente educacional I”³³ e trabalham com infraestrutura escolar, dos quais uma em delimitação de função; três são “agente educacional I” e trabalham com alimentação escolar, estando uma delimitada, a qual saiu da escola em maio de 2017³⁴, uma tem vínculo de contrato emergencial e uma tem vínculo com contrato de permanência (aposentada que continua trabalhando); as outras quatro são “agente educacional II” que trabalham na secretaria da escola.

Excetuando-se uma professora e uma funcionária, todos os profissionais que trabalham na escola migraram para o litoral de outras regiões, por motivos diversos e nem todos residem no balneário onde se localiza a escola.

Do ponto de vista da escolarização, entre os professores há um que conta com licenciatura curta. Já entre os funcionários, há uma que ainda não completou o Ensino Fundamental, uma com Ensino Médio em curso e uma com Ensino Médio completo. Os oito restantes concluíram o Ensino Superior, dentre os quais uma é especialista em educação inclusiva.

Esses profissionais atendem a trezentos e noventa e oito alunos matriculados no ano de 2016, procedentes de todos os balneários que formam o município onde a escola está localizada. Apenas dois alunos procedem de outro município, pois a família mudou de residência, mas os responsáveis preferiram mantê-los na escola.

No período em que a escola foi fundada, o acesso ao território em que se localiza era difícil e, até hoje, com todas as transformações e avanços na infraestrutura do local, a escola

³¹ Espécie de readaptação, a “Delimitação de Função é o reaproveitamento do servidor em habilidades no mesmo cargo para o qual ingressou, porém com indicação de restrições de algumas atribuições decorrentes de patologia comprovada em avaliação pericial.”

³² Essas informações foram obtidas no segundo semestre do ano de 2016.

³³ Agente educacional é a designação dos funcionários de escola segundo a legislação do estado do Rio Grande do Sul.

³⁴ Trata-se de ZV, uma das interlocutoras de pesquisa, que foi para outra escola estadual, situada em outro município, onde, segunda ela mesma, está trabalhando como vice-diretora e é responsável pela gestão da alimentação escolar.

não mudou o *status* de “difícil acesso”, o que atrai os profissionais a trabalharem lá, uma vez que recebem um plus no salário.

Em 2015, a escola obteve 5,1 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com meta de 6,0.

A escola, até 2016, ano em que iniciei a pesquisa, contava com um Projeto Político Pedagógico (PPP) e um Regimento Escolar elaborados em 2007, os quais não correspondiam mais à sua realidade e, por isso, especialmente o PPP, não orientava as ações educativas na escola. De 2016 para 2017, a escola elaborou um novo regimento, com vistas a atualizá-lo. Já o PPP continua sem responder à realidade da instituição de ensino, mas está em processo de reelaboração.

A atual diretora da escola é uma funcionária da secretaria, a qual tem formação em pedagogia, com duas especializações: em gestão escolar e em supervisão escolar.

Numa breve entrevista, a diretora relata que não enfrentou muitos obstáculos para ser eleita, pois obteve mais de 90% dos votos. A única coisa que ela lembra, quando da candidatura, é que foi questionada se haveria mais funcionários do que professores na direção, ao que ela respondeu que não. A chapa contava com duas professoras como vice-diretoras, as quais “assumiram mais a parte pedagógica”, enquanto ela se ocupa mais com a parte burocrática. A direção se organizou assim, segundo ela, mais para que pudessem dar conta das demandas da escola do que por questão de competência.

Ao se referir à participação dos funcionários na escola, a diretora afirma que é preciso “vestir a camiseta”. Para esclarecer o que ela quis dizer com “vestir a camiseta”, a diretora relata um episódio da própria trajetória dela na escola, quando teve de assumir a responsabilidade pela emissão dos certificados de conclusão do Ensino Fundamental dos alunos, em 2003, para que pudessem ingressar no Ensino Médio. Diante da recusa de uma colega, sob a alegação de que “não trabalhava no verão”. Ao assumir esse compromisso, ela acabou por assumir as tarefas da secretaria como um todo, pois essa mesma colega havia lhe dito, quando a atual diretora começou a trabalhar na escola, um ano antes, que ela ficaria responsável apenas pelo xérox e pelo mimeógrafo, pois, não lhe entregaria a parte dela.

Feito o relato, a diretora concluiu que

O que é principal é a pessoa ter vontade e assumir suas responsabilidades. E não aquela coisa, assim, ah por que é escola pública eu vou fazer só por fazer. Vestir a camiseta: não adianta ter uma formação se tu não colocares em prática. Há funcionários que não têm a formação, mas têm a vontade, que querem fazer o melhor, que pegam junto.

O depoimento da diretora ajuda a entender um pouco das relações conflituosas vivenciadas na escola, entre “os que vestem a camiseta” e “os que não vestem a camiseta”. Pois, depois, ela afirma que a direção da escola, em períodos anteriores, ficava a mercê de certas

trocas que acabavam prejudicando a própria escola. Essas trocas, do tipo política clientelista, diziam respeito a iniciativas de professores, quanto à frequência ao trabalho, que a direção teria de se responsabilizar.

Retomando a visão da gestora quanto à participação dos funcionários na escola, agora da perspectiva do projeto político-pedagógico, ela refere que os mesmos têm muito a contribuir, entretanto, a escola enfrenta uma situação de que o seu PPP está defasado, pois foi elaborado em 2007³⁵ e nenhuma direção, desde lá, conseguiu estabelecer um processo de atualização do documento, entre outros motivos, por que a escola não tem autonomia, em relação à coordenadoria regional, para fazê-lo.

Sobre a participação dos funcionários nesse processo, a diretora afirma que

Eles têm muito a contribuir, sim. Só que eu sinto, aqui na escola, é que os próprios funcionários (alguns, né), eles mesmos se traem. Por exemplo, amanhã nós temos jornada. Não veio um recurso para a escola. Nós vamos fazer assim: vem uma pessoa que é afiliada de uma colega e trabalha com projetos mais a fundo. Como ela vem passar as férias, vai vir trabalhar conosco e nós já vamos dar umas pinceladas para atualizar o PPP. Convidamos todos, mas eles querem ficar limpando. Um ou dois, talvez, participe. Nós conversamos, falamos que é importante a participação. Alguns oficineiros vêm e eles não. Em quase todas as gestões foi assim. Mais uma vez eles se discriminaram.

Esse posicionamento da diretora de que os funcionários discriminam a si mesmos precisa ser analisado à luz dos próprios funcionários, cuja história, vista rapidamente na primeira parte deste documento, remete a uma situação de subalternidade política e de marginalização pedagógica que, parece, está enraizada nas escolas e na identidade dos funcionários. Sem contar que essa transferência de responsabilidade pela não participação dos funcionários nos processos escolares, de alguma maneira, reproduz a visão histórica dos outros sobre eles. Essa análise será feita na parte 7.

Quanto à infraestrutura, a escola conta com oito salas de aula, três banheiros, uma secretaria, um laboratório de ciências, uma sala de professores e uma casa, ao lado, com três salas, a qual é utilizada para atendimento multifuncional, segundo a diretora. Além desses espaços, há pátio na frente e nos fundos da escola, este com uma quadra esportiva aberta, mais um pátio na frente da casa. Tem, também, uma biblioteca, a sala da direção e a sala da supervisão.

A escola tem espaço específico para a alimentação escolar, composto por despensa, cozinha e refeitório, além de uma churrasqueira e um espaço para horta.

No refeitório, há três mesas para doze pessoas cada e um equipamento de bufete, enquanto a cozinha é equipada com um fogão industrial com seis bocas, três refrigeradores, sendo dois com duas portas, uma pia dupla, um forno elétrico, um forno de micro-ondas, uma

³⁵ A entrevista foi realizada em 2016.

batedeira, um liquidificador industrial (há um liquidificador manual que pertence a uma das profissionais da alimentação escolar) e uma panela de pressão. Já a despensa é uma sala contígua à cozinha, com aproximadamente 8m², que conta com prateleiras em todas as paredes, para armazenar, de um lado, alimentos não perecíveis e, de outro, os utensílios usados na cozinha.

5.3.3 Os procedimentos utilizados na experiência da pesquisa

Possivelmente, os que trabalham sobre o trabalho já desenvolvem ou desenvolveram, por exemplo, o método do sócia, filmes, registros, gravações, observações, etc. Há muitos métodos para considerar a complexidade do trabalho, mas, para que esses métodos não sejam manipulações, eles têm que ser desenvolvidos com a postura do Dispositivo dos 3 Polos. Isso significa que, atrás de expressões como “o real da atividade”, a atividade não é somente o que fazemos, mas também o que queríamos fazer (SCHWARTZ, 2015, p. 230).

Na pesquisa aqui relatada procurou-se estar atento à orientação de Schwartz exposta na epígrafe, acerca de colocar-se na postura do DD3P, independentemente da técnica utilizada na pesquisa.

De fato, na busca por uma abordagem da reconstrução da identidade que considerasse aquela articulação entre “identidade para si” e “identidade para o outro”, proposta por Dubar, mas em situação de trabalho, isto é, a partir da atividade das trabalhadoras em alimentação escolar, na pesquisa não se lançou mão de nenhuma daquelas técnicas que já se tornaram mais ou menos estáveis na abordagem ergológica.

O diálogo entre pesquisador e trabalhadoras da alimentação escolar orientou-se pela busca de criar as condições para dizer a reconstrução da identidade a partir da formação em serviço utilizando-se, basicamente, de técnicas de entrevistas individuais e coletivas combinadas com observação das interlocutoras em situação de trabalho. Além de levar em conta tarefas relativas às práticas formativas do currículo do curso do IFSul e do Profuncionário.

As entrevistas individuais foram orientadas por um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, visando a compreender o que levou as interlocutoras a trabalhar com alimentação escolar, como construíram sua trajetória profissional, por que se engajaram na formação do Profuncionário, como entendem a formação e representam para elas mesmas a identidade profissional.

Portanto, foram entrevistas com as quais, a partir de um roteiro planejado, foi possível abrir a narrativa de vida e profissional das interlocutoras. Por meio da narrativa, as interlocutoras puderam elaborar-se como sujeitos da própria atividade e, assim, expressar seu pertencimento à profissão. Na experiência de narrar sua experiência no trabalho, sua atividade,

suas escolhas, saberes e valores, as profissionais da alimentação escolar puderam elaborar-se como profissionais da educação, ampliando os atributos que até então definiam a profissão para elas.

Por exemplo, quanto ZV é perguntada sobre a sua profissão, ela começa respondendo assim:

Eu estou na função de merendeira. Agente educacional de alimentação é vulgo merendeira. Na função de merendeira a gente executa desde a preparação dos alimentos até servir e fazer também as limpezas. E agora, com o curso, a gente aprendeu que a gente não tá aqui só pra isso. A gente tá aqui também pra fiscalizar a merenda em si, toda a parte de higiene, contaminação de alimentos, essas coisas.

Ela denomina a profissão tanto a partir da definição institucional de “agente educacional de alimentação”, conforme plano de carreira dos funcionários de escola do Estado do Rio Grande do Sul, como a partir da definição mais tradicional de “merendeira”. Entretanto, ao se referir às funções, mostra que as atribuições que construiu a partir do curso vão além daquelas definidas pelo plano de carreira e inclui a colega nessa construção: “com o curso a gente aprendeu que...”

Da mesma maneira, o roteiro de entrevista pré-definiu o(s) tema(s) da entrevista com base em temas que antecipam a interação, mas, as entrevistadas puderam mudar o(s) tema(s), para dizer coisas que consideravam mais importantes sobre o trabalho e a identidade profissional do que o que foi pressuposto pelo entrevistador.

Veja-se o diálogo a seguir, por exemplo, em que o entrevistador está insistindo (ao retomar em outro diálogo o que já havia sido abordado em diálogo anterior)³⁶ em saber como a entrevistada sente que os outros veem o seu trabalho do ponto de vista do valor desse trabalho para a escola, mas, a entrevistada pensa esse valor em termos de relacionamento e de competências pessoais:

Entrevistador: Dona EA, como a comunidade escolar vê o seu “trabalho” (não a pessoa)?

Entrevistada: Eu tenho uma boa relação com as crianças e com os pais, por consequência. E eles enxergam o trabalho que a gente faz. Eu conheço metade... Aqui em Santa Terezinha todo mundo sabe quem eu sou. E lá em Santo Augusto era a mesma coisa. Quando eu tive câncer, meu marido disse que não sabia que eu tinha tanta relação. O telefone parecia uma central telefônica de tanto que tocava. O bom relacionamento conta muito. E conta muito mesmo! E conta também o que tu faz. Por exemplo, você tem de fazer o que você faz bem feito. Oferecer uma coisa bem feita, uma coisa boa. Um feijão bem cozido. Então, conta o teu trabalho e a tua pessoa.

“Bom relacionamento” e “trabalho bem feito” parecem definir, para EA, o valor social do seu trabalho.

Como encontro e como experiência, as entrevistas, embora planejadas, acordadas, agendadas, consentidas e esclarecidas, ainda assim tiveram um “que” de inesperado, um “que” de aventura, pois, por exemplo, houve um dia em que a tia de EA faleceu e ela estava, de fato,

³⁶ Foram entrevistas individuais complementares, para aprofundar algumas informações e esclarecer outras.

muito abalada. Em outro dia, ZV havia dormido mal e estava cansada, reticente, quase muda. Normalmente, usávamos a biblioteca para as entrevistas, pois era o espaço mais adequado na escola. Entretanto, houve uma tarde em que fomos interrompidos diversas vezes por alunos em busca de livros que a professora havia solicitado. Enfim, os imprevistos sempre põem à prova o planejamento, as antecipações e exigem que naquele momento escolhas sejam feitas, decisões sejam tomadas, tais como mudar as perguntas, conversar sobre outro assunto para distrair, etc.

As entrevistas, desta perspectiva, podem ser consideradas, sem dúvidas, atividade coletiva, já que os interlocutores estão ativos e vivos na situação.

A propósito disso, as primeiras leituras das entrevistas individuais foram feitas com o objetivo de identificar temas / categorias com vistas a colocá-los para o diálogo entre as interlocutoras de pesquisa e destas com os atributos formais da profissão.

Pois bem, a partir dessas entrevistas individuais foram identificados dois temas que orientaram entrevistas coletivas que foram denominadas de *entrevistas cruzadas*³⁷, as quais também podem ser entendidas como “encontros sobre trabalho”, já que nessas entrevistas o entrevistador participou como animador da conversa entre as profissionais da alimentação escolar e destas com os atributos da profissão transmitidos pela formação.

O primeiro encontro / entrevista cruzada teve como tema o trabalho de merendeira na escola e foi orientado pela pergunta “o que faz uma merendeira na escola?”, enquanto no segundo encontro / entrevista cruzada o diálogo aconteceu em torno do tema relações de trabalho e foi orientado pela pergunta “em que condições as merendeiras trabalham na escola?”.

No primeiro encontro, falou-se sobre rotina de trabalho, sobre funções, sobre tarefas, sobre competências, sobre conhecimentos para elaborar alimentos, sobre conhecimentos para decidir cardápio e para servir os alunos.

Já no segundo encontro, falou-se sobre a chegada de cada uma das profissionais na escola, sobre o que encontraram, sobre como as relações foram se estabelecendo e como chegaram à situação em que se encontram, para trabalhar, hoje.

Foram essas entrevistas cruzadas que levaram ao conceito de identidade profissional situada, exposto na seção 4.5, pois, como será visto na parte 7, a reconstrução da identidade profissional, quando se considera os atos de pertencimento das profissionais, está muito relacionada com a situação de trabalho.

³⁷ Alusão ao método de autoconfrontação cruzada, usado pela ergonomia e pela clínica da atividade, com a diferença de que o cruzamento aqui não consiste na análise da atividade realizada e registrada em vídeo, mas trata-se de uma conversa por meio da qual EA e ZV puderam expor como representam para si e perante a outra a profissão que compartilham, para, depois, confrontar com a expressão disso em atividade, por meio de observação.

Além das entrevistas individuais e coletivas foram feitas observações do trabalho das profissionais na cozinha e no refeitório da escola. Algumas observações, de um lado, foram aleatórias, durante as visitas cuja finalidade era realizar as entrevistas. Por outro lado, foi feita observação de uma jornada completa de trabalho, de modo a poder visualizar a maneira como as profissionais trabalham para atender a demanda da escola em relação à alimentação escolar.

Por fim, é preciso dizer que foram considerados, também, os memoriais descritivos usados como instrumentos de avaliação pelo IFSul, para analisar os atos de pertencimento das interlocutoras, ainda que esses documentos fossem bastante deficitários, quanto aos conteúdos, em relação aos objetivos da formação e da pesquisa.

5.4 O DIÁLOGO E A NARRATIVA COMO MODO DE DIZER A IDENTIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO

Para compreender o processo de reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço junto com as interlocutoras, em situação de pesquisa, foi preciso provocá-las a falar sobre a experiência formativa e identificar os mecanismos dessa fala para firmar o posicionamento delas frente a si mesmas, frente à profissão, frente à situação de trabalho, frente ao coletivo que arbitra sobre as escolhas a serem feitas para trabalhar.

“Como fazemos *falar* a experiência?”, “como a colocar em palavras?”, pergunta-se Schwartz (2010), ao expor o modo como ele se coloca diante do problema da experiência formadora.

Eis o problema de fundo de toda pesquisa ergológica.

Vê-se, nessas perguntas, a indicação de que, para saber alguma coisa sobre a atividade humana no trabalho, com vistas a compreender os valores que identificam os trabalhadores em coletivos de trabalho, é preciso que a experiência fale, pois é no falar da e sobre a experiência que a atividade pode ser codificada e recodificada. Eis o que caracteriza a atividade do pesquisador no diálogo com as trabalhadoras em alimentação escolar: codificar a experiência em conceito, respeitando os valores que produzem saberes na experiência.

Aquelas perguntas colocadas por Schwartz, mencionadas antes, levam a certo “desconforto intelectual” que impulsiona a busca de um regime de produção de saber sobre a atividade humana, na relação com quem experimenta a atividade que acontece, como já foi dito ao longo da parte 3 deste documento.

Mas, em que consiste o falar da experiência e como se pode aprender alguma coisa sobre reconstrução da identidade com esse falar?

Walter Benjamin (1993c) é um dos autores mais importantes sobre esse tema. Ele desconfia do valor da experiência para a formação humana desde que a vida passou a ser tecnicamente controlada: conhecida e planejada segundo a perspectiva científica da observação, da experimentação e da quantificação. O controle técnico da vida, por assim dizer, ignora o que se passa com o que é observado e experimentado quando só tem vista a produção de números, médias, gráficos, etc... A experiência, nesse sentido, foi sacrificada em nome do experimento, como diz Carlos Skliar (2011).

Mas, não é só o controle técnico e científico que contribui para a desvalorização da experiência como fonte de formação, pode-se pensar, a partir de Benjamin, para quem o modo de dizer o que se passa também contribui. A experiência foi preterida pela ciência e pela técnica e a linguagem da experiência, a narrativa, o foi pela descrição, pela explicação, pela informação.

Benjamin supõe que “na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência” (1993a, p. 107), na medida em que o conteúdo do que se diz parece não dizer respeito à vida, diferentemente da narrativa.

Na narrativa, o narrador, ao transmitir o que se passou, integra o conteúdo transmitido à sua própria vida e à vida de quem recebe o transmitido. O conteúdo da narração é a experiência vivida. O narrador faz da narração uma experiência comum a si e aos ouvintes, leitores. Por analogia, sugere Benjamin, o narrador imprime suas marcas na narrativa como o oleiro ao manipular um vaso de argila. A narrativa é uma forma artesanal e viva de dizer o que se passa, o que acontece consigo mesmo.

Skliar sugere que a narração, como linguagem na qual as pessoas falam de si, de sua vida e com outros, pode possibilitar a emergência de uma perspectiva que coloque a experiência em evidência. Colocar a experiência em evidência como modo de situar a vida nos processos e relações sociais.

Voltando a Benjamin, a narração, diferente da explicação, conserva suas forças independentemente do tempo. A narração é construída com palavras duráveis, capazes de persistir e marcar quem as escuta, quem as lê. Assim, narrar é uma atividade a partir da qual a experiência se sedimenta no narrador e naquele(s) para quem ela é narrada.

A narrativa é um contar aos outros o que se passa consigo. Para contar aos outros é preciso contar com outros. Sair de si. Afastar-se de si. Elaborar a si mesmo, dizendo(-se) ao outro em colaboração com outros.

A narrativa tem essa força por seu sentido prático: o narrador é um conselheiro que, além de informar, oferece dicas, atalhos, conselhos, modos de comportamento. Enfim, a

narrativa tem uma dimensão utilitária pela qual se pode pensar em ensinamento moral e em ensinamento técnico, como já foi dito na seção 3.3. Ensino que abarca a vida prática. Assim, nas dicas, nos atalhos, nos conselhos oferecidos pelas trabalhadoras em alimentação escolar na sua fala da experiência, sobre a experiência, pode-se encontrar conteúdo para compreender de que maneira acontece a reconstrução da identidade a partir da formação em serviço.

Como alguém que ensina com uma dimensão prática, o narrador situa-se entre mestres e sábios. Sabe dar conselhos como sábio, recorrendo ao patrimônio de toda uma vida marcada por experiências próprias e experiências com outros, das quais tomou conhecimento por ouvir os outros dizerem.

Há sabedoria e conhecimento na narração, na linguagem que fala a vida, com e para outras vidas. Há sabedoria e conhecimento na linguagem que expõe a vida e coloca em evidência a experiência.

De sorte que, em se tratando de formação, de reconstrução da identidade e da profissão dos funcionários de escola, a narrativa é a linguagem que permite dizer o aqui e agora no qual se encontra a herança da experiência que abre caminho para as experiências possíveis.

Sendo assim, depois de descrever e analisar o conteúdo dos projetos de formação do Profucionário e do IFSul, no que toca à antecipação das definições da identidade profissional dos técnicos em alimentação escolar, que devem ser transmitidas aos profissionais, procurar-se-á, na parte 7, analisar as narrativas de EA e ZV acerca de suas trajetórias e do trabalho coletivo na escola, com vistas a esclarecer o processo de reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço.

Ou melhor, far-se-á uma narrativa da experiência da pesquisa com o intuito de que, nessa narrativa (que abrange a vida, a trajetória profissional, a experiência no trabalho e o engajamento das trabalhadoras na formação profissional em serviço) apareça a identidade profissional reconstruída pelas trabalhadoras em atividade nas práticas de formação e de trabalho na escola.

6 RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DESDE OS PROJETOS DE FORMAÇÃO

Antes de falar do que se recria na atividade, do “registro Dois” o dos efeitos de urdidura, antes de falar das entidades coletivas relativamente pertinentes, temos de tentar compreender o conjunto das *normas antecedentes*: tudo o que existe nesses esquemas de saberes técnicos e científicos, de possibilidades científicas e técnicas, de organização [...] Se não tentarmos compreender a própria natureza dos postos de trabalho [...] de numerosos saberes, não iremos compreender nada [sobre a atividade e as ECPR] (SCHWARTZ, 2010, p. 156).

Como a atividade em situação de trabalho é marcada pela dupla antecipação, assim também a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço pode ser abordada a partir da dupla antecipação, no sentido de que as práticas formativas são práticas a serem realizadas no exercício da profissão e em relação ao que já foi construído a partir da experiência.

As práticas formativas são concebidas para transmitir normas, conhecimentos e valores da profissão, os quais que definem e antecipam a identidade profissional. Porém, essas práticas, realizadas por profissionais experientes, não podem neutralizar normas, conhecimentos e valores já construídos na experiência com o trabalho.

Sendo assim, pode-se dizer que as práticas formativas são práticas que colocaram as trabalhadoras em alimentação escolar, engajadas na formação, em uma dramática do uso de si no trabalho, na qual produzem saberes e valores que definem a própria profissão e a identidade profissional em relação ao meio de trabalho em que se situam.

Diante disso, nesta parte, passa-se a descrever e a analisar a cadeia de documentos que antecipam a identidade profissional dos técnicos em alimentação escolar e definem os atributos da profissão. A cadeia à qual se faz referência é aquela que começa com os documentos que expõem as reivindicações dos funcionários, passa pelas leis e normas que reconhecem os funcionários com profissionais da educação, asseguram o direito à formação, regulamentam a profissão, definem as diretrizes da formação e instituem a política nacional de formação, até chegar no PPP do Profuncionário e no PPC das instituições que ofertam os cursos do Programa.

No que toca às leis e normas já foram feitas indicações e uma breve análise na primeira parte deste documento, especialmente na seção 2.4.³⁸

³⁸ Considerando-se que as interlocutoras são profissionais da alimentação escolar, na cadeia de documentos que definem os atributos da profissão, haveria de levar em conta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com vistas a identificar os atributos da profissão que vêm deste Programa. Contudo, o PNAE será ser deixado de lado, nesse momento, para que se possa concentrar na formação ofertada pelo Profuncionário, cujo currículo o contempla. Fica o registro, entretanto, de que, no PNAE, as profissionais da alimentação escolar são denominadas de “manipuladoras de alimentos” e entre as suas funções está a de contribuir para a criação de hábitos alimentares saudáveis entre os escolares.

Além desses documentos que se encadeiam diretamente, seria preciso considerar os documentos que normatizam e orientam a escola onde se situa a atividade e a reconstrução da identidade das interlocutoras da pesquisa, sobre os quais já foi mencionada, na seção 5.3.3, a defasagem em relação às práticas da escola, no momento da pesquisa.

Na análise a ser feita nesta parte, portanto, serão privilegiados o PPP do Profucionário e PPC do IFSul, os quais estão mais diretamente relacionados com as práticas formativas que pressupõem atributos da profissão que serão postos à prova na formação em serviço, quando confrontados com a experiência das profissionais no trabalho.

Será considerada, também, a legislação que define as atribuições da função dos agentes educacionais I – alimentação, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Os objetivos desta parte, assim, são: descrever os elementos mais importantes da concepção de formação e analisar os elementos dos projetos de formação mais diretamente relacionados com a identidade profissional, tais como perfil do egresso, competências e currículo, com vistas a identificar os atributos da profissão ali antecipados, por meio de conceitos.

6.1 A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO PROFUNCIÓNÁRIO

Entende-se, no Profucionário, que a formação técnica consiste em um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas. Tais atividades apontam para a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que podem contribuir para que os funcionários da educação se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar, definido em novos perfis profissionais, segundo a proposta político-pedagógica aqui apresentada e à luz do Parecer CNE/CEB N° 16/2005 (BRASIL, 2012, p. 50).

Apesar de a Política de Formação dos funcionários ter sido instituída, legalmente, apenas no final do ano de 2010, o Profucionário foi implantado em 2005, sob a gestão da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB / MEC) e teve suas primeiras turmas formadas a partir de um projeto piloto, iniciado em 2006, com oferta de cinco mil vagas, projeto ao qual cinco estados brasileiros aderiram³⁹.

Em 2007, o Programa foi oficializado, por meio da Portaria MEC N° 25/2007, e expandido para doze estados, com oferta de dezoito mil vagas.

Quatro anos depois, por meio da Portaria MEC N° 1.547/2011, a gestão do Profucionário passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e

³⁹ Os estados brasileiros que aderiram ao projeto piloto do Profucionário foram Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí e Tocantins.

Tecnológica – SETEC / MEC, que vinha ampliando a oferta de vagas por meio da Rede e-Tec Brasil⁴⁰, tendo em vista a estratégia 15.10 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, já citada na seção 2.4.

Quando o Profucionário passou a ser gerenciado pela SETEC/MEC, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) tornaram-se os principais ofertantes dos cursos de formação profissional para funcionários e isso produziu algumas diferenciações na concepção de formação, uma vez que a Rede e-Tec Brasil precisou adequar o PPP do Profucionário ao seu padrão. Mas isso será descrito na seção 6.2, quando da análise do projeto pedagógico de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Essas diferenciações, entretanto, não chegaram a modificar o PPP do Profucionário, o qual valoriza a categoria dos funcionários como profissionais da educação, como gestores de espaços escolares específicos, como cidadãos e como pessoas, como se vê na epígrafe desta seção, assim como se pode ver pelas competências gerais definidas para os quatro cursos ofertados, a saber: Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar.

As competências são as seguintes:

- identificar e reconhecer a escola como uma das instituições sociais e nela desenvolver **atividades que valorizem as funções da educação**;
- descrever o **papel do técnico em educação na educação pública** do Brasil, de seu estado e de seu município;
- atuar e **participar como cidadão, técnico, educador e gestor em educação nas escolas públicas**, seja da União, dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios;
- compreender que na escola todos os espaços são de vivência coletiva, nos quais deve saber **atuar como educador**;
- **participar e contribuir na construção coletiva do projeto político pedagógico** da escola em que trabalha de maneira a fazer avançar a gestão democrática;
- **representar, nos conselhos escolares**, o segmento dos funcionários da educação;
- compreender e assumir a **inclusão social como direito de todos e função da escola**;
- **elaborar e articular** com os docentes, direção, coordenadores, estudantes e pais, **projetos educativos** que assegurem a boa **qualidade da educação** na escola, bem como o cumprimento dos objetivos pactuados em seu projeto político-pedagógico;
- **diagnosticar e interpretar os problemas educacionais** do município, da comunidade e da escola, em especial quanto aos aspectos da gestão dos espaços educativos específicos de seu exercício profissional;
- **manusear aparelhos e equipamentos de tecnologia, colocando-os a serviço do ensino e das aprendizagens educativas e formativas**;
- investigar e **refletir sobre o valor educativo das suas atividades no contexto escolar**, para poder criar melhores e mais consistentes condições para realizá-las;

⁴⁰ A Rede e-Tec Brasil, implantada em 2007, é um sistema que visa a oferta de educação profissional e tecnológica a distância, cujos objetivos são ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, por meio de instituições públicas. Agente fundamental da Rede, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são os principais responsáveis pela execução das políticas de formação profissional com abrangência nacional.

• **transformar o saber fazer da vivência em prática educativa** para a construção de outras relações sociais mais humanizadas (grifos meus) (BRASIL, 2014, p. 78).

Observando as competências gerais definidas pelo Profucionário, nota-se que estão todas relacionadas com a educação ou com os processos escolares, de modo que se pode inferir delas uma antecipação da identidade profissional, ainda que o texto do projeto ressalve que

...no desejo e na busca de se alcançar essa utopia, muitas outras competências entram em jogo e precisam ser valorizadas. Algumas delas já adquiridas pelos cursistas na sua longa experiência nas escolas e outras que serão criadas e adquiridas no percurso deste curso e depois dele (BRASIL, 2014, p. 78).

Isso quer dizer que o projeto pedagógico da formação profissional dos funcionários de escola concebido pelo Profucionário, ao mesmo tempo em que antecipa a identidade profissional por meio da definição de competências que ajudariam na reconstrução da identidade como educadores e gestores de espaços escolares específicos, abre possibilidades para que os próprios funcionários, da experiência no trabalho reconstruam essa identidade a partir de competências a serem produzidas por eles mesmos.

Frente a isso, é preciso entender, assim, como essa perspectiva se coloca em termos de concepção de formação, isto é, quanto aos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos do Profucionário.

Pois bem, a proposta de formação do Profucionário, do ponto de vista pedagógico, sugere que a reconstrução da identidade profissional é um processo que passa pela problematização do que os funcionários vêm fazendo na escola. Problematização que põe em questão, para que os próprios funcionários trabalhem sobre si mesmos e no meio de trabalho, suas funções, os saberes e os valores que produzem no trabalho bem como a posição que ocupam nas relações dentro das escolas:

É problematizando sua vivência e as práticas escolares que o estudante poderá sentir e perceber os conhecimentos de que precisa para compreender e fazer de outro jeito (e, talvez, com outras novas intenções) o que faz todos os dias, ou partir para ações novas, criativas, que revelem sua compreensão científica e pedagógica dos problemas e dos meios para superá-los. Problematizar significa confrontar conhecimentos, valores e habilidades já presentes no fazer cotidiano com outras concepções, visões, teorias, propostas e paradigmas (BRASIL, 2014, p. 73-4).

A concepção metodológica do Profucionário deixa clara a importância de que os profissionais em formação possam confrontar aquilo que se faz na escola e o que eles mesmos fazem como alternativas, como possibilidades de fazer diferente. Esse confronto, esse colocar frente a frente, do ponto de vista da dupla antecipação, ajudaria a própria concepção de formação, especialmente no que concerne ao currículo, a ser retrabalhada, conforme a experiência dos funcionários possa ser tomada como antecipação na dialética que marca a historicidade dos conhecimentos, dos valores e das obras humanas.

Diferentemente do que é costume na elaboração de projetos pedagógicos, que quase sempre antecipam a sua execução, no caso do Profuncinário o PPP só foi formalizado como produto de um processo de discussão sobre a elaboração dos cadernos de conteúdos, do qual participaram elaboradores e funcionários de escola que, como corpo crítico, estudavam e avaliavam se os conteúdos elaborados tinham relação com a situação de trabalho na escola e se faziam sentido para o cumprimento de suas funções, do ponto de vista da transformação dos saberes da experiência em práticas educativas.

Transformar a experiência em prática educativa, eis uma competência que pressupõe o atributo de educador, de profissional da educação aos funcionários.

Claro que essa crítica dos funcionários, do ponto de vista metodológico, envolvia um diálogo entre eles e os elaboradores de conteúdos de tal maneira que não reduzia a avaliação apenas à opinião dos funcionários, mas, por assim dizer, os forçava a discutir o próprio conteúdo de sua experiência com os elaboradores que, por sua vez, eram forçados a (re)elaborar os conteúdos dos cadernos a partir desse diálogo, realizado sempre nas escolas. Foi a discussão dos conteúdos entre elaboradores e entre funcionários e elaboradores que antecipou o PPP do Profuncinário, naquele sentido da dupla antecipação e do diálogo socrático proposto pela ergologia, pode-se dizer, agora.

Contudo, uma vez formalizado, o projeto passou a antecipar as práticas formativas, tornou-se norma que, desde a sua primeira versão, sofreu algumas modificações por conta das mudanças na Política de Formação como um todo e por conta das diversas e diferentes experiências produzidas e vividas no país inteiro. Sem contar com a necessidade de adaptar o projeto à estrutura da Rede e-Tec, quando o Programa foi acolhido pela SETEC/MEC.

Do ponto de vista do currículo, a concepção de formação do Programa foi inspirada em experiências formativas que aconteceram entre a última década do século XX e a primeira do século XXI: Projeto Arara Azul⁴¹, no Mato Grosso; Cursos Profissionais na Rede Municipal de Cuiabá; Cursos Profissionais na Rede Estadual do Acre; Cursos Profissionais na Rede do Distrito Federal; Projeto Pé de Cedro⁴², no Mato Grosso do Sul.

⁴¹ Depoimentos de pessoas que participaram do movimento de luta pela formação profissional dos funcionários da educação, colhidos por correio eletrônico, dão conta de que o título “Arara Azul” é uma analogia feita entre a situação dos funcionários de escola no Mato Grosso que, tal como as aves, estariam em extinção e a profissionalização seria uma forma de reverter a situação naquele momento. Além disso, “são aves que vivem em pares, grupos ou bandos, são fiéis e consideradas como os pássaros mais poderosos de todos - pela incrível força do seu bico, capaz de quebrar cocos”.

⁴² O Projeto Pé de Cedro leva esse título como referência a uma grande árvore de cedro existente na cidade de Coxim - MS. Como diz uma das lideranças do movimento pela profissionalização dos funcionários: “Pela resistência, pela força, pelo valor da madeira cedro... foi que demos o nome de Projeto Pé de Cedro”.

Todas essas experiências se orientavam por uma estrutura curricular que compreende três blocos de saberes: pedagógicos, para formação do educador escolar; específicos da área de atuação, isto é, conforme a função na escola, e prática profissional supervisionada (PPS).

Os blocos de saberes, no Profucionário, entretanto, foram chamados, inicialmente eixos de articulação temática e, hoje, são chamados núcleos de conhecimentos. E passaram a ser quatro, com a inclusão de um núcleo de formação técnica geral, concernente a conhecimentos de redação, informática e direito do trabalho, comuns a todos os cursos do Profucionário.

Posteriormente, com a reformulação normativa, foi incluído mais um núcleo de conhecimentos no currículo, qual seja: o núcleo da parte diversificada, com carga horária de 120h para que as instituições ofertantes pudessem elaborar conteúdos conforme as especificidades locais.

Mas, a mudança de nomenclatura e o aumento no número de núcleos de conhecimentos não trouxe alterações à concepção do currículo que, como se vê pela presença de um núcleo pedagógico, tem em vista, claramente, a formação do educador, de um profissional que conte com conhecimentos, valores e competências para atuar como profissional da educação na escola.

Pois bem, os núcleos de saberes são articulados transversalmente entre si e em torno do tema “escola”, que atravessa e é atravessado por todas as disciplinas e por outros temas, tais como: educação, trabalho, identidade, cidadania e gestão democrática. Temas que apontam, agora, tanto para a formação de um profissional que possa participar da educação e da gestão escolar.

Esse entrecruzamento de temas, disciplinas e núcleos sugere que os funcionários construam sua identidade tendo em vista a experiência que eles têm na escola e os conhecimentos que se produz sobre a realidade escolar desde as ciências e a filosofia da educação, de modo a sentirem-se, em suas atividades, como educadores, gestores e cidadãos. E aqui estão três importantes atributos da profissão de “técnico em serviços de apoio escolar”.

O currículo do Profucionário, assim, pretende priorizar uma formação transversal que problematize a realidade escolar antes do que uma formação disciplinar e vertical em relação à experiência dos funcionários na escola.

No que diz respeito ao entrecruzamento dos núcleos de conhecimentos, do ponto de vista metodológico, os recursos didáticos ou cadernos de conteúdos introduzem conceitos por meio da problematização de situações do cotidiano escolar e da rotina de trabalho dos

funcionários, sugerindo que realizem práticas com as quais possam confrontar o patrimônio de experiência com os conhecimentos em estudo, como já ficou evidenciado anteriormente.

Segundo o PPP do Profucionário, essas práticas podem fazer parte da carga horária de prática profissional supervisionada, desde que o funcionário-estudante as inclua no seu projeto, o qual deve ser construído em diálogo com um tutor que, inicialmente, acompanharia o funcionário, presencialmente, no local de realização das práticas e/ou em encontros presenciais com outros funcionários, nos quais as práticas seriam relatadas, analisadas e avaliadas coletivamente, como forma de fazer circular a experiência formativa.

As práticas profissionais supervisionadas, assim, são o cerne da formação, pois é por meio delas que o profissional coloca frente a frente os conhecimentos e atributos da profissão com a experiência de trabalho.

Assim, no núcleo da Prática Profissional Supervisionada (PPS) não se vai somente aplicar ou usar conhecimentos adquiridos nos núcleos da Formação Pedagógica e da Formação Específica. Ao contrário, a PPS é um lugar e um momento em que o aplicar e usar conhecimentos se tornam problemáticos, críticos, exigindo compreensão, explicação, construção e reconstrução do saber e do saber fazer (BRASIL, 2014, p 80).

É ali, nas práticas, que os funcionários constroem a profissão e reconstróem a identidade profissional, ao produzirem atributos para si mesmos numa situação de trabalho que é ao mesmo tempo individual e coletiva.

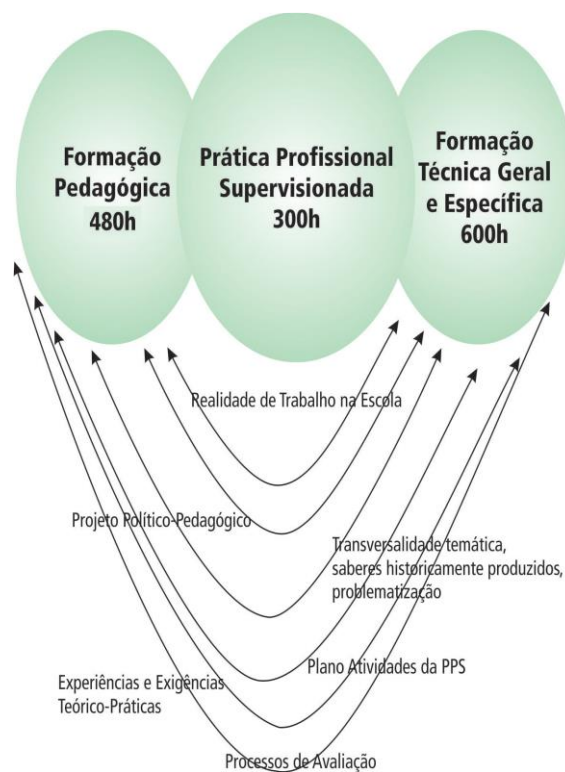


Figura 1 - Esquema das relações entre os núcleos de conhecimentos que constituem o currículo do Profucionário⁴³

Essa composição curricular é orientada por princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, os quais serão descritos brevemente, a seguir:

- o humano como ser histórico, inacabado, em construção: o humano como ser em devir, em permanente (trans)formação.
- indissociabilidade entre teoria e prática: teoria como reconstrução crítica e criativa da prática, entendida, esta, como “saber fazer planejado”, por sua vez, crítica e criativa em relação à teoria.
- co-construção, co-laboração, co-operação: construção coletiva (social) de saberes pelos sujeitos envolvidos na formação, seja como turma de estudantes-funcionários seja como funcionários na prática formativa em serviço na escola.
- construção de conhecimentos e de competências pela problematização, investigação e reflexão da vivência: posicionamento crítico frente à realidade em que atua, de modo a diagnosticar os conhecimentos necessários para transformar sua atuação.
- formação como auto formação: processo de transformação de si por si mesmo.

Esses princípios estão na base do objetivo de desconstrução e reconstrução da identidade profissional e da transformação do saber da experiência em prática educativa, isto é, em ação planejada para educar.

A proposta de transformar o saber da experiência em prática educativa implica numa atitude crítica pela qual se reconhece o valor desse saber, para que os próprios funcionários possam transformá-lo e contribuir para a transformação dos saberes teóricos, mas não para negá-lo, como é explicado nas “Orientações Gerais” ao se referir aos elementos de base na concepção de formação:

O primeiro elemento a ser considerado é o sujeito da formação e em formação: os estudantes. São pessoas adultas, funcionários e funcionárias em efetivo exercício na educação, com larga vivência nas rotinas de suas funções. São pessoas que sabem um saber construído na vivência cotidiana de seu fazer. Sabem um saber fazer que exprime competências adquiridas e construídas no próprio fazer.

Esses aspectos da vivência e do saber fazer dos estudantes, que lhes dão uma identidade atual, precisam ser desconstruídos e reconstruídos para que uma nova identidade profissional possa ser criada, se for o caso (BRASIL, 2012, p. 53).

Como fica evidenciada na citação, a concepção de formação do Profucionário reconhece o saber da experiência dos profissionais da educação básica relativo a uma formação identitária ligada à experiência no trabalho que não pode ser ignorada pela formação escolar.

⁴³ Na figura 1 faltam 120h na carga horária atual dos cursos do Profucionário, concernentes à parte diversificada, cuja responsabilidade é de cada instituição ofertante.

Por outro lado, segundo a proposta político-pedagógica do Profuncionário, dizer que teoria e prática são indissociáveis significa dizer que pela teoria se compreende e, ao mesmo tempo, se reconstrói criticamente a prática, entendida, esta, como “saber fazer planejado”, mas não como saber fazer da experiência, conforme conceito de experiência discutido na seção 3.3.

Nessa perspectiva, a concepção de formação do Profuncionário parte do suposto de que “teoria e prática são condições críticas uma da outra” (BRASIL, 2012, p. 52), pois a prática não é aplicação da teoria nem tampouco a teoria é prescrição para a prática. Ou seja, a prática, como saber fazer planejado pelo próprio sujeito que executa, junto com os outros, exige compreensão/explicação teórica na mesma medida em que a teoria exige reconstrução e recriação práticas. Essa relação crítica, entretanto, não pode prescindir daquilo que a experiência diz ao forçar os funcionários à atividade.

O Caderno de “Orientações Gerais” é categórico: “portanto, não se aprende teoria para aplicar e usar na prática, mas se aprende e se constrói teoria transformando o saber fazer da vivência cotidiana em prática intencional” (BRASIL, 2012, p. 52), a qual, a julgar pela abordagem ergológica, não pode definir plenamente o que se vive na experiência.

Diante disso, pode-se crer que, na concepção de formação do Profuncionário não são os conhecimentos científicos, técnicos, escolares e específicos, os protocolos e saberes constituídos os fundamentais na formação profissional dos funcionários de escola, senão as próprias práticas profissionais nas quais saberes, valores e competências se constroem teoricopraticamente, isto é, nas quais os funcionários se (trans)formam e se recriam: afirmam-se como profissionais da educação ao investirem(-se) na produção dos saberes necessários para agir.

Por fim, como essa (trans)formação, essa (re)criação pela autoformação é avaliada no Profuncionário? É avaliada por meio da elaboração de um memorial que possibilita um retrabalho intelectual e discursivo do funcionário sobre práticas formativas que experimentou em serviço, na medida em que registra, descreve e reflete sobre o modo como essas experiências integram-se à sua trajetória de vida e de trabalho, senão, pelo menos, como cada um se integra à sua trajetória num dos cursos do Programa.

O memorial, assim, ajuda o funcionário-estudante a perceber e a planejar mudanças na sua rotina de trabalho e nas práticas escolares, ao confrontar, pela escrita, a experiência como patrimônio com a experiência como vivência, problematizadas pelos saberes conceituais introduzidos pelas práticas formativas.

Assim, também, outro instrumento de avaliação, o relatório da prática profissional supervisionada, não pode ser considerado apenas um documento formal, pois é um documento

no qual um funcionário-estudante registra, para a história da profissão, a memória das (trans)formações da profissão e da identidade profissional e disponibiliza para a categoria tanto quanto para os estudiosos que se interessam pelo trabalho dos funcionários, a experiência histórica da construção da profissão.

Nesse sentido, os instrumentos de avaliação do Profuncionário são instrumentos de autoavaliação que fazem a mediação da produção de si dos funcionários pela escrita e pelo diálogo com quem os acompanha nas atividades formativas: tutores e professores.

Nessa concepção de participação e diálogo, trabalha-se com o entendimento de que o estudante tem o direito de reconstruir e recriar a prática, bem como a compreensão dela [teoria], no momento em que ela for considerada problemática pelo tutor ou posteriormente [pelo estudante] (BRASIL, 2014, p. 83).

Os princípios que orientam a avaliação são princípios da avaliação formativa, que dão conta de que deve ser processual e dialógica no seu acontecer, diagnóstica e participativa quanto ao método e emancipatória quanto ao objetivo.

Como de pode ver, os atributos da profissão de “técnico em serviços de apoio escolar”, pressupostos ou explicitados pelo PPP do Profuncionário, dão conta de que devem ser profissionais que tenham condições de atuar como educadores e como gestores de espaços específicos, com competência, também, para participar da gestão administrativa e pedagógica da escola.

6.1.1 A identidade profissional dos Técnicos em Alimentação Escolar no PPP do Profuncionário

O perfil profissional do Técnico em Alimentação Escolar é constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como gestor do espaço educativo de alimentação escolar (BRASIL, 2012, p. 73).

Diante da passagem citada como epígrafe, fica muito claro que, do ponto de vista do PPP do Profuncionário, o técnico em alimentação escolar deve saber agir como gestor do espaço de alimentação escolar. Estar credenciado como gestor do espaço de alimentação escolar seria suficiente para reconstruir a identidade como profissional da educação?

É preciso analisar os pressupostos nas competências e no currículo, para responder a essa pergunta.

No PPP do Profuncionário constam as seguintes competências como constituintes do perfil profissional acima mencionado:

- a. preparar cardápios escolares de alto valor nutritivo, baixo custo, preparo rápido e sabor regionalizado e sazonal;
- b. dominar os principais conhecimentos da profissão, integrando os conhecimentos científicos e tecnológicos transmitidos e produzidos, além de ressignificar a sua experiência profissional à luz da política e da legislação sobre alimentação escolar;

- c. conhecer na teoria e na prática os valores nutricionais dos alimentos, à luz dos aportes da química e da biologia, bem como a oferta regional de nutrientes de origem animal, vegetal e mineral em suas variações culinárias;
- d. conhecer os fundamentos e as práticas da educação alimentar nas diferentes fases da vida humana, bem como nas situações familiar, pessoal e escolar;**
- e. diagnosticar na escola casos de subnutrição, obesidade e outros estados que exigem processo de reeducação alimentar;**
- f. ter conhecimento crítico dos desvios na oferta de alimentos, principalmente em suas versões industriais e superfaturamentos;
- g. conhecer várias opções de receitas e de preparação de alimentos compatíveis com as refeições escolares, a partir da oferta regional e das estações do ano;
- h. escolher e planejar cardápios escolares a partir da elaboração das alternativas criadas pelos nutricionistas;
- i. conhecer o mercado local de oferta de alimentos industriais, semielaborados e in-natura e ser capaz de efetuar compras dos insumos para a preparação semanal da merenda na escola;
- j. ter conhecimento teórico e prático do manejo de hortas domiciliares e escolares, como suporte parcial dos insumos da merenda escolar;
- k. dominar as técnicas de relações humanas com crianças, adolescentes e adultos, no sentido de acompanhá-los em sua educação alimentar, inclusive no consumo das refeições e alimentos escolares;**
- l. dominar os princípios e práticas da organização de uma cantina e cozinha escolar, bem como o funcionamento e reparo dos seus equipamentos;
- m. conhecer os princípios e as técnicas de higiene e segurança do trabalho referentes à sua área de atuação na escola, incluindo práticas de conservação e armazenamento de alimentos e correto manejo do lixo;
- n. conhecer as políticas nacionais de abastecimento, de produção de alimentos e de alimentação escolar no contexto nacional.
- o. contribuir para a formação de hábitos saudáveis de alimentação e nutrição escolar;**
- p. conhecer os princípios das dietas alimentares, a composição dos nutrientes e as quantidades adequadas para a merenda escolar enquanto alimentação diária e semanal de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- q. ter a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação e esforçar-se para praticar a interdisciplinaridade na educação alimentar e na oferta de merenda escolar;**
- r. compreender as estações do ano e interpretar a sua influência na produção de alimentos e carnes;
- s. comunicar-se com os estudantes antes e durante a oferta dos alimentos, conduzindo-os para saber decidir a quantidade e suas escolhas;**
- t. interpretar as informações obtidas pela mídia ou pela internet e distinguir o real e o enganoso;
- u. auxiliar a comunidade escolar e familiar a adquirir hábitos saudáveis;**
- v. criar e manter hábitos saudáveis com a disposição para viver seus sonhos com saúde, prazer e como educador da alimentação escolar (grifos meus) (BRASIL, 2014, p. 97-8).**

Para desenvolver / construir essas competências, o Profuncionário propõe o currículo apresentado no quadro a seguir.

Núcleo da Formação Pedagógica - 480h	Núcleo da Formação Técnica Geral - 180h	Núcleo da Formação Técnica Específica - 420h	Parte Diversificada 120h
A Orientações Gerais B Fundamentos e Práticas em EaD C Orientações à Prática Profissional Supervisionada	7 Informática básica 8 Produção textual na educação escolar 9 Direito Administrativo e do Trabalho	10 Alimentação e Nutrição no Brasil 11 Alimentação Saudável e Sustentável 12 Políticas de Alimentação Escolar	Cadernos a serem elaborados por cada IF conforme as necessidades locais/regionais

<p>1 Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores</p> <p>2 Educadores e educandos: tempos históricos</p> <p>3 Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica</p> <p>4 Relações interpessoais: abordagem psicológica</p> <p>5 Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação – 60h</p> <p>6 – Gestão da educação escolar – 60h</p>		<p>13 Produção e industrialização de alimentos</p> <p>14 Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas</p> <p>15 Organização e Operação de Cozinhas Escolares</p> <p>16 Cardápios e Preparo de Alimentos</p>	
NÚCLEO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA – PPS = 300h			

Quadro 1 – Currículo do Curso Técnico em Alimentação Escolar (BRASIL, 2014, p. 99).

Os conteúdos definidos para as disciplinas do núcleo de formação específica são os que constam no quadro a seguir:

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
DISCIPLINA	Ementa
A - Orientações Gerais	O nascimento e a evolução do PROFUNCIÓNÁRIO. A proposta político-pedagógica: conceitos, metodologia e objetivos, estrutura e funcionamento do programa e dos cursos.
B - Fundamentos e Práticas na EaD	A utilização da modalidade Educação a Distância no PROFUNCIÓNÁRIO. Conceitos, modelos e sistemas de educação a distância.
C- Orientações para a Prática Profissional Supervisionada	A Prática Profissional Supervisionada como vivência da ação educativa. O conhecimento: construção e tipos. Princípios éticos que norteiam a prática profissional. Métodos de estudo, pesquisa, observação. Elaboração de relatório.
1 - Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores	Os funcionários da escola no contexto da educação escolar. Papel social da escola e as funções educativas não docentes: prática integrada, profissionalismo e compromisso social. Relação entre os funcionários e a estrutura e operação das etapas e modalidades da educação básica: legalidade e realidade. Papel dos funcionários na elaboração e na execução da proposta pedagógica e da gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino.
2 - Educadores e Educandos: tempos históricos	A educação e a escola através dos processos históricos. A construção, organização e o significado das instituições escolares. Educação e ensino. Funções da escola na sociedade capitalista. As relações entre classes sociais e educação. Processos educativos: continuidades e descontinuidades. Movimentos sociais de mudanças e de resistência. Diversidade étnico-cultural: homens e mulheres sujeitos históricos. Governo, mercado e educação.
3 - Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosófica e antropológica	Processo de construção da cidadania. Filosofia como instrumento de reflexão e prática. Ética, moral e política. O ambiente físico e social. Relações homem-natureza. Aspectos e valores culturais. Linguagem e comunicação.
4 - Relações Interpessoais: abordagem psicológica	Processo de desenvolvimento humano: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Relações e práticas pedagógicas educativas na escola. Relações interpessoais na perspectiva da construção coletiva na educação. Desenvolvimento afetivo e cognitivo.
5 - Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação	A sociologia como resposta intelectual às transformações sociais resultantes da Revolução Industrial, do Industrialismo e da Revolução Francesa. Elementos e características do Funcionalismo e do Materialismo Dialético. Educação na perspectiva conservadora: o registro conservador de Émile Durkheim e a influência do pensamento liberal de John Dewey e da teoria do Capital Humano. Educação na perspectiva crítica: educação como reprodutora da estrutura de classes ou como espaço de transformação social.

	Reestruturação capitalista, reformas do Estado e o mundo do trabalho: o desenvolvimento das relações de trabalho na história da humanidade. A reestruturação do modo de produção capitalista. As reformas do Estado, o papel da escola e o compromisso social dos trabalhadores da educação.
6 - Gestão da Educação Escolar	Administração e gestão da educação: concepções, escolas e abordagens. A gestão da educação: fundamentos e legislação. Reforma do Estado brasileiro e a gestão escolar. Gestão, descentralização e autonomia. Gestão democrática: fundamentos, processos e mecanismos de participação e de decisão coletivos.

Quadro 2 – Ementas do Núcleo de Formação Pedagógica (BRASIL, 2014, p. 114-15)

NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL	
DISCIPLINA	Ementa
7 - Informática Básica	Curso Básico de Informática. Descobertas e criações do homem na sua relação com a natureza e o trabalho. Industrialização no Brasil. O que é tecnologia. Tecnologias da Informação. Internet e acesso à tecnologia da informação no Brasil. Tecnologias e mercado de trabalho. O que é informática. A informática na formação do trabalhador. Sistema operacional Windows XP. Editor de texto Word XP. Navegador Internet Explorer. Linux. O editor de texto no KWord. Navegador Mozilla Firefox.
8 - Produção Textual na Educação Escolar	Produção de textos. Leitura e compreensão de textos. Desenvolvimento da leitura e escrita em documentos oficiais educacionais. A arte de ler, de escrever e de comunicar.
9 - Direito Administrativo e do Trabalho	Conceitos fundamentais de Direito. O mundo do trabalho. A Constituição Federal e a conquista da cidadania. Os direitos do trabalhador brasileiro. Elementos de Direito Administrativo. Os funcionários de escola como sujeitos de sua própria história.

Quadro 3 – Ementas do Núcleo de Formação Técnica Geral (BRASIL, 2014, p. 114-15)

NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA	
DISCIPLINA	Ementa
10 - Alimentação e Nutrição no Brasil	Contextualização da nutrição no âmbito da Saúde pública. Políticas de Saúde Pública no Brasil direcionadas à alimentação e nutrição. Segurança alimentar e nutricional. Distúrbios nutricionais como problema de saúde pública no Brasil. Perfil nutricional da população brasileira. Padrões alimentares regionais e culturais no Brasil.
11 - Alimentação Saudável e Sustentável	Conceitos: Nutrição, Alimentação e Saúde. Classificação e funções dos nutrientes. Alimentares. Nutrição nos ciclos da vida. Alimentação e Mídia Alimentação saudável.
12 - Políticas de Alimentação Escolar	Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Princípio e Diretrizes. Formas de gestão. Das ações de alimentação e nutrição na escola. A nutricionista e os técnicos em alimentação escolar. A agricultura familiar no programa. Controle de qualidade da alimentação escolar. Conselho de Alimentação Escolar. Alimentação escolar no contexto internacional.
13 - Produção e Industrialização de Alimentos	Dados da produção de alimentos no país. A produção, industrialização e distribuição de alimentos. Sazonalidade. Agricultura Familiar. Educação e alimentação escolar. Produção orgânica.
14 - Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas	Conceito e estratégias de Educação alimentar e Nutricional nas Escolas -EANE. Educador alimentar. Projeto político pedagógico - interfaces com alimentação escolar. Cidadania e participação na escola. Hortas escolares pedagógicas.
15 - Organização e Operação de Cozinhas Escolares	Boas práticas de Manipulação de Alimentos. Vigilância Sanitária. Higiene pessoal, do ambiente de utensílios e de equipamentos. Manejo de resíduos. Aproveitamento da água. Controle de vetores e pragas urbanas. Contaminantes de alimentos. Noções básicas sobre microrganismos e doenças transmitidas por alimentos. Saúde e segurança no trabalho.
16 - Planejamento e Preparo de Refeições Saudáveis na Alimentação Escolar	Princípios do planejamento alimentar. Atendimento às diretrizes e as referências nutricionais do programa. Importância do cumprimento do cardápio elaborado por nutricionistas. Leis da Alimentação. Preparação e conservação de alimentos. Pesos e Medidas. Porcionamento. Ficha Técnica de Preparação. Desperdício de alimentos.

Quadro 4 – Ementas do Núcleo de Formação Técnica Geral (BRASIL, 2014, p. 114-15)

Como se vê, as competências antecipadas pelo projeto de formação do técnico em alimentação escolar constituem uma extensa lista que vão muito além da formação técnica direcionada exclusivamente à elaboração de alimentos e à gestão do espaço de alimentação escolar.

As competências grifadas, articuladas com os conteúdos do núcleo da formação pedagógica atribuem a esses profissionais a qualidade de educadores no sentido de que devem estar preparados para agir na escola com vistas à educação alimentar dos alunos em diálogo com os demais profissionais e participando do projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, os conteúdos da formação técnica específica, que diferencia os profissionais da alimentação escolar dos demais profissionais da educação que atuam na escola, sustentam tanto as competências na elaboração dos alimentos, as de gestor do espaço de alimentação e de educador alimentar, engajado no projeto educativo da escola em que trabalha.

6.2 A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DO IFSUL

O profissional concluinte do Curso Técnico em Alimentação Escolar, na modalidade a distância, integrante do Programa PROFUNCIÓNÁRIO, oferecido pelo IFSul, deve apresentar um perfil de egresso que o habilite a desempenhar atividades voltadas para a atuação em Alimentação Escolar, na área de Desenvolvimento Educacional e Social (IFSul, 2012, p. 12).

A epígrafe desta seção refere-se ao perfil profissional definido pelo IFSul em seu PPC do Técnico em Alimentação Escolar, o qual difere do perfil definido pelo PPP do Profuncciónário, pois, neste, define-se o profissional como gestor do espaço de alimentação escolar, enquanto naquele há uma certa vagueza na definição, já que não há precisão sobre “as atividades voltadas para a atuação em Alimentação Escolar”.

O motivo pelo qual é proposta a análise do PPC do IFSul é que as duas interlocutoras da pesquisa são egressas do Instituto e, nesse sentido, é importante identificar eventuais diferenças entre este projeto de formação e o projeto do Profuncciónário.

Antes de analisar o conteúdo do PPC, entretanto, é preciso contextualizar a oferta dos cursos do Profuncciónário no IFSul.

Como esclarece Carla Balestro Silva (2016), os IFs foram criados no contexto do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, muitos deles por transformações de instituições já existentes. Este é o caso do IFSul, cuja origem remonta à Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), autarquia criada em 1959 e transformada no

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), pela Lei Nº 8.948/1994, por sua vez transformado no IFSul em 2008, por meio da Lei Nº 11.892.

Como já foi informado na seção 6.1, os cursos do Profucionário, a partir de 2011, passaram a ser ofertados por meio da Rede e-Tec e, fundamentalmente, pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), como cursos a distância.

Os Institutos têm autonomia para definir sua política de oferta de cursos bem como para definir sua política de formação. Isso não é diferente no que diz respeito à oferta dos cursos do Profucionário, em relação aos quais os IFs tiveram autonomia tanto para ofertar como para alterar o PPP do Profucionário, adequando-o aos seus Projetos Pedagógicos Institucional (PPI) e às realidades regionais.

Entretanto, no momento inicial da oferta de formação profissional dos funcionários de escola, alguns IFs, entre os quais o IFSul, decidiram ofertar os cursos do Profucionário a partir de um consórcio com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), o qual, como esclarece Luciana Arrial (2016), citando mensagem de Asconaveta⁴⁴:

...ofereceu os seus estúdios para transmissões de aulas semanais com professores especialistas em cada disciplina. A ideia inicial era que os demais IFs captassem estas aulas com um tutor presencial de apoio a cada turma, isto é, serviríamos (o IFSul) de retransmissores, mas com a responsabilidade de certificadores (ARRIAL, 2016, p. 78).

Essa parceria produziu uma primeira diferença na oferta dos cursos em relação á oferta que, até então, tinham cadernos impressos como principal fonte de estudos. Os cadernos, ainda que pudessem ser impressos pelos IFs, foram mais utilizados em sua versão digitalizada, produzida pela Universidade Federal do Mato Grosso, a partir de 2012 e, muitas vezes, foram simplesmente substituídos por vídeo-aulas, de tal modo que não precisaram ser estudados pelos funcionários em formação.

Diante disso, Arrial esclarece que o IFSul não ficou satisfeito em retransmitir as aulas, pois a equipe que coordenou o processo de implantação do Profucionário entendia que o Instituto deveria ter um papel de maior intervenção e, assim, tratou de incluir professores formadores locais e tutores a distância tratou também, tratou de definir um processo de avaliação próprio, de utilizar um ambiente de aprendizagem próprio e, principalmente, utilizar os recursos didáticos como ferramentas e não como a essência do conteúdo. No PPC do Curso Técnico em Alimentação Escolar, entretanto, não fica claro qual é a essência do conteúdo da formação.

⁴⁴ Asconaveta é professor do IFSul e, naquele momento, era o coordenador do Profucionário na Instituição.

Ou seja, o IFSul assumiu o Profucionário para si, com sua autonomia e, assim, procurou adaptar o Programa à realidade local e às necessidades dos funcionários em formação, ao levar em conta o perfil dos estudantes de cada curso.

Para isso, foi preciso criar um grupo, uma comunidade, uma rede de formadores e coordenadores que pudesse dar conta do desafio. Conforme relata Arrial,

A rede do Profucionário IFSul nascia juntamente com as certezas e as incertezas, os desafios e as possibilidades, as probabilidades e improbabilidades, o sonho e a realidade. O IFSul ofertou, em 2012, o primeiro ingresso ao Profucionário, iniciado em 11 de junho de 2012, enquanto o IFPR – Instituto Federal do Paraná estava na sua segunda versão (ARRIAL, 2016, p. 80).

Sendo ofertados na modalidade a distância, os cursos do Profucionário, no IFSul, têm os 20% de carga horária presencial em polos de educação a distância. Informa Arrial que, nesses polos, os alunos assistem vídeo-aulas e posteriormente realizam atividades propostas pelos professores pesquisadores que, segundo EA e ZV, normalmente, são questionários com questões objetivas sobre os conteúdos das vídeo-aulas.

No que concerne à formação dos técnicos em alimentação escolar, o PPC do IFSul orienta-se pelas diretrizes do Profucionário, porém, fazendo adequações.

O PPC do Curso Técnico em Alimentação escolar inicia com uma introdução à política de formação profissional do IFSul, segunda a qual o Instituto se coloca numa perspectiva pedagógica progressista e transformadora, ao entender a educação como uma prática social transformadora, cujo compromisso é com a formação humana integral, articulando ciência, trabalho, tecnologia e cultura, tal como postulado pelo Decreto N° 5.154/04.

Nesse sentido, o PPC do IFSul diz projetar a “formação de um profissional crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente bem como comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social (IFSul, 2012, p. 6).

Os objetivos da política geral de formação do IFSul, segundo o PPC, são

romper com a dicotomia entre a educação básica e a formação técnica, possibilitando resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, superar a visão dicotômica entre pensar e fazer a partir do princípio da politecnia, assim como visa propiciar uma formação humana e integral em que a formação profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientada pelos interesses do mercado de trabalho, mas se constitua em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes, conforme defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) (IFSul, 2012, p. 6).

Como se vê, o Instituto se posiciona frente aos valores em jogo na discussão sobre a formação profissional, apresentada na seção 2.3 deste documento, tomando partido por uma formação que se volta mais ao projeto de vida dos seus alunos, relacionando-o a um projeto de sociedade, do que às exigências do mercado de trabalho e da formação de mão-de-obra especializada.

Quando o documento contextualiza a oferta do curso, refere-se à necessidade de formação “do pessoal de apoio às atividades pedagógicas” (2012, p. 8), para ter um desempenho coerente com os desafios contemporâneos da escola e com o papel social da educação.

Nesse sentido, o PPC do IFSul assume uma posição um pouco diferente do PPP do Profucionário, ao se referir ao pessoal de apoio, pois, no Profucionário, os funcionários não são identificados como “pessoal de apoio”, mas como gestores em seus espaços de trabalho específicos e educadores quanto aos conteúdos desse trabalho, os quais não são abordados em sala de aula ou são abordados apenas de uma perspectiva conceitual.

Esse posicionamento é reafirmado nos objetivos gerais da formação de técnicos em educação, objetivos que cito a seguir, tal como estão no PPC do Instituto:

Promover formação técnica de nível médio para profissionais que atuam em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas de escolas públicas de educação básica, dando-lhes condições para um entendimento da educação e da escola como espaços coletivos de formação humana, de diversidade étnicacultural, bem como de desenvolvimento de competências para atuar em uma habilitação específica, sem perder a noção de totalidade da função social da educação.

Propiciar a profissionalização de trabalhadores para atuarem como técnico na área educacional, valorizando o seu papel como profissional da educação por meio da qualificação e melhoria de sua prática.

Esses objetivos gerais são especificados por outros objetivos que se referem, potencialmente, às funções e competências necessárias para um trabalhador exercer a profissão de técnico em educação, quais sejam: apoiar a gestão dos sistemas de ensino; ser crítico e ético em relação às inovações tecnológicas; relacionar trabalho, ciência, cultura e tecnologia com vistas a compreender as implicações dessas relações na formação profissional e tecnológica, comprometendo-se, assim, com a formação humana e com o mundo do trabalho e, por fim, relacionar teoria e prática por meio da reflexão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos da formação técnica.

Ao especificar a formação do técnico em alimentação escolar, o PPC do IFSul começa pela definição do perfil profissional para o qual planeja a formação, expondo, primeiro, as funções da profissão e, depois, as competências que cada profissional deve adquirir ou desenvolver.

As funções da profissão são, segundo o PPC: preparar a alimentação dos estudantes, organizar e executar os fluxos de aquisição e armazenamento de alimentos e insumos necessários ao preparo do alimento escolar; organizar e controlar os ambientes de preparo e de fornecimento da alimentação aos estudantes; organizar, controlar e executar os processos de higienização dos alimentos, de preparo e do fornecimento das refeições e, por fim, atuar como educador alimentar na escola, condicionado à supervisão de nutricionista.

Ao atentar-se às funções do técnico em alimentação escolar, as quais ajudam a antecipar sua identidade profissional, nota-se que a função principal é “preparar a alimentação”, a qual envolve outras funções, concernentes à higienização e à gestão dos alimentos e dos espaços de alimentação na escola. Nenhuma dessas funções parece estar relacionada com o projeto educativo da escola, sendo tomadas, claramente, como funções de apoio. Entretanto, pode-se considerar que, nessa definição, cabe o atributo de gestor de alimentos e dos espaços de alimentação.

Para exercer essas funções, o IFSul propõe-se a desenvolver competências específicas por meio da formação. As competências definidas pelo projeto pedagógico do IFSul reproduzem as competências definidas no PPP do Profucionário, no rol das quais algumas são alteradas e outras são acrescentadas, porém, valorizando aquelas que dizem respeito à preparação e gestão do alimento e omitindo as que se referem à formação do educador. Da mesma maneira, o PPC do IFSul não faz menção às competências definidas pelo Parecer CNE/CEB 05/2005. Senão, veja-se as competências elencadas do documento:

- preparar cardápios escolares de alto valor nutritivo, baixo custo, preparo rápido e sabor regionalizado e sazonal;
- diagnosticar na escola casos de subnutrição, obesidade e outros estados que exigem processo de reeducação alimentar;
- conhecer várias opções de receitas e de preparação de alimentos compatíveis com as refeições escolares, a partir da oferta regional e das estações do ano;
- escolher e planejar cardápios escolares a partir da elaboração das alternativas criadas pelos nutricionistas;
- efetuar a seleção dos alimentos para preparação semanal da merenda escolar;
- manejar hortas domiciliares e escolares;
- organizar cantinas e cozinhas escolares;
- aplicar as técnicas de higiene, conservação de alimentos e segurança o trabalho;
- aplicar técnicas de sustentabilidade ambiental;
- atuar em equipe com capacidade de relacionar-se com seus pares no ambiente de trabalho (IFSul, 2012, p. 14).

Para ter uma visão das transformações relativas à concepção de identidade dos profissionais da alimentação escolar contidas na cadeia de antecipações concernentes à oferta de formação, vale a pena anotar aqui as competências definidas pelo Profucionário que não foram contempladas pelo PPC do IFSul, destacando aquelas que se referem mais diretamente ao atributo de educador dos técnicos em alimentação escolar:

- dominar os principais conhecimentos da profissão, integrando os conhecimentos científicos e tecnológicos transmitidos e produzidos, além de ressignificar a sua experiência profissional à luz da política e da legislação sobre alimentação escolar;
- **conhecer os fundamentos e as práticas da educação alimentar nas diferentes fases da vida humana, bem como nas situações familiar, pessoal e escolar;**
- ter conhecimento crítico dos desvios na oferta de alimentos, principalmente em suas versões industriais e superfaturamentos;
- conhecer o mercado local de oferta de alimentos industriais, semielaborados e in-natura;

- **dominar as técnicas de relações humanas com crianças, adolescentes e adultos, no sentido de acompanhá-los em sua educação alimentar, inclusive no consumo das refeições e alimentos escolares;**
- conhecer as políticas nacionais de abastecimento, de produção de alimentos e de alimentação escolar no contexto nacional.
- **contribuir para a formação de hábitos saudáveis de alimentação e nutrição escolar;**
- **conhecer os princípios das dietas alimentares, a composição dos nutrientes e as quantidades adequadas para a merenda escolar enquanto alimentação diária e semanal de crianças, adolescentes, jovens e adultos;**
- **ter a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação e esforçar-se para praticar a interdisciplinaridade na educação alimentar e na oferta de merenda escolar;**
- compreender as estações do ano e interpretar a sua influência na produção de alimentos e carnes;
- **comunicar-se com os estudantes antes e durante a oferta dos alimentos, conduzindo-os para saber decidir a quantidade e suas escolhas;**
- **interpretar as informações obtidas pela mídia ou pela internet e distinguir o real e o enganoso;**
- **auxiliar a comunidade escolar e familiar a adquirir hábitos saudáveis;**
- **criar e manter hábitos saudáveis com a disposição para viver seus sonhos com saúde, prazer e como educador da alimentação escolar (grifos meus) (BRASIL, 2014, p. 97-8).**

Mas, se a definição dos objetivos e do perfil profissional não privilegiam a formação do técnico em educação como educador, o currículo e a metodologia de ensino do curso procuram fazê-lo.

O currículo está organizado em três núcleos: Núcleo de Formação Pedagógica, Núcleo de Formação Técnica Geral e Núcleo de Formação Técnica Específica. Essa organização difere um pouco da organização curricular proposta pelo Profuncionário, na qual há um quarto núcleo transversal a esses três, que é o Núcleo da Prática Profissional Supervisionada, em torno do qual os três primeiros são articulados, como já foi visto na seção 6.3.

Entretanto, os três núcleos do currículo do IFSul são articulados por componentes curriculares pelos quais a prática interdisciplinar é buscada, com vistas a uma formação que integre os conhecimentos científicos com saberes advindos do mundo do trabalho e possibilite a construção do pensamento crítico e capaz de intervir em situações de trabalho.

Assim, do ponto de vista metodológico, o funcionário-estudante é colocado como protagonista do processo de aprendizagem, na medida em que a concepção de formação se vale de estratégias educacionais problematizadoras dos conteúdos, as quais levam o próprio estudante a relacioná-los com as dimensões do trabalho, de modo a que “exercitem a formulação de hipóteses, a reconstrução de conceitos e, finalmente, a construção de novas posturas profissionais, adequadas às demandas do contexto social em permanente transformação (IFSul, 2012, p. 17).

Ou seja, a prática profissional é articulada com os núcleos de conhecimentos conceituais por meio de uma metodologia interdisciplinar cujo ponto de interseção são

disciplinas específicas, ao final dos estudos de cada núcleo. São as seguintes disciplinas: Orientações da Prática Profissional (OPP) I e II e Reflexões sobre a Prática Profissional (RPP) I, II e III.

As OPPs têm o objetivo de instrumentalizar os estudantes para a pesquisa, oferecendo-lhes conteúdos sobre temas transversais, natureza do conhecimento, ética, moral, cidadania e metodologia de pesquisa.

Já as RPPs, em cada fechamento de núcleo, têm a função de

...associar teoria e prática, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades de reflexão crítica e propositiva acerca de seu ofício e de suas relações profissionais, com base em conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados nas disciplinas do curso (IFSul, 2012, p. 19-20) .

Essas disciplinas de reflexão sobre a prática profissional, conforme o PPC do IFSul, deveriam se desenvolver por meio de atividades que visam a relacionar os conteúdos das diversas disciplinas com a prática profissional, de modo a retomar os principais conceitos para análise reflexiva e prospectiva de situações específicas, ao mesmo tempo em que desafiaria os funcionários-estudantes a produzirem investigação (observações, entrevistas, descrições, análises e intervenções com base em diagnósticos), cujos resultados seriam apresentados em relatórios de aprendizagem em forma de memorial.

Arrial esclarece bem o sentido e a operacionalidade dessas disciplinas transversais, que visam a promover a integração interdisciplinar. Segundo ela,

A cada 10 semanas de aula, havia um grupo de disciplinas. Nestes grupos, perpassava a RPP, fazendo com que o funcionário-estudante refletisse sobre a sua própria prática profissional, através de memoriais descritivos, entrelaçada pelos conteúdos vistos nas disciplinas/cadernos. A intenção de fazer com que os estudantes refletissem, saindo da acomodação dos estudos habitualmente “fragmentados”, que inicialmente foi pensada para criar vínculos de relações entre os conteúdos e a realidade das escolas e dos sujeitos, ao término do primeiro núcleo, foi a componente curricular que mais reprovou. Independente das boas intenções dos professores, na prática acadêmica isso não ocorreu, visto que os funcionários-estudantes não estavam acostumados a dialogar com novas propostas educacionais, relacionando-as às suas atividades profissionais. (ARRIAL, 2016, p. 106).

Nota-se, assim, uma diferença bastante significativa na concepção de formação contida no PPP do Profucionário e a concepção contida no PPC do IFsul, no que concerne à prática profissionais supervisionadas, pois, no Porufncionário, a PPS constitui um núcleo de práticas que articulam os conhecimentos conceituais dos outros núcleos com conhecimentos da experiência de trabalho, enquanto que, no IFSul, a PPS está organizada em disciplinas teóricas, ainda que visando à problematização da rotina de trabalho e a reflexão sobre as práticas formativas.

A julgar pelos depoimentos de EA e ZV, a carga horária referente à PPS não foi exigida como projeto de ação na escola ou em outras instituições, como concebida no Profucionário, nem tampouco houve rigor na avaliação dos memoriais ao longo da formação.

Seja como for, guardadas as diferenças metodológicas e curriculares, os projetos de formação do Profucionário e do IFSul definem os mesmos atributos profissionais aos trabalhadores da alimentação escolar, embora num e noutro caso esses atributos sejam mais ou menos valorizados, especialmente aquele que concerne em definir os funcionários como educadores.

6.3 AS ATRIBUIÇÕES DAS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O PLANO DE CARREIRA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Considerando-se que EA e ZV são servidoras públicas do Estado do Rio Grande do Sul (RS), é importante considerar a legislação que rege as suas funções nesse estado, pois, nessa regulamentação encontram-se atributos e normas importantes que não podem deixar de ser consideradas no processo de reconstrução da identidade profissional.

No RS, os funcionários de escola contam, hoje, com quadro de carreira, reorganizado pela Lei Nº 11.672, de 26 de setembro de 2001 e atualizado pela Lei Nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014.

Até então, vigorava a Lei 11.407/2000, a qual não distinguia algumas funções do trabalho escolar, estendendo a categoria de “auxiliar de serviços escolares” a atribuições diversas, tais como “execução de trabalhos de zeladoria, jardinagem, vigilância, circulação de documentos, preparação da merenda escolar e limpeza em geral”.

Pois bem, fundamentalmente, a Lei estadual Nº 11.672 organiza os funcionários de escola por meio de categorias funcionais denominadas, genericamente, “agente educacional”, diferenciadas por funções e hierarquizadas segundo graus de A a F, correspondentes à evolução salarial, e por níveis de I a III, correspondentes à escolarização. O nível I corresponde ao ensino fundamental completo, o nível II corresponde ao ensino médio completo e o nível III corresponde ao nível superior completo na área da educação ou em curso correlato à natureza da função.

No caso de EA e de ZV, ambas são “agente educacional I – alimentação”, categoria para a qual é exigida a qualificação de ensino fundamental completo, para iniciar a carreira, além de conhecimentos complementares definidos por edital de concurso. Entretanto, como já

foi dito na seção 5.3.1, EA tem ensino médio completo, concluído na modalidade EJA, enquanto ZV concluiu o curso superior de licenciatura em ciências sociais, na modalidade EAD.

A descrição sintética das atribuições da categoria funcional do agente educacional I - alimentação, segundo o Anexo I da Lei Nº 14.448, diz que as profissionais devem “preparar a confecção da alimentação escolar e limpeza em geral decorrente desta função nos estabelecimentos de ensino.”

No mesmo Anexo I encontra-se a especificação dessas atribuições:

1. Executar, sob orientação, as tarefas relativas à confecção da alimentação na escola e preparar refeições balanceadas de acordo com o cardápio pré-estabelecido.
2. Exercer vigilância técnica sobre a condimentação e cocção de alimentos, manter livre de contaminação ou de deterioração e selecionar gêneros alimentícios quanto à quantidade, qualidade e estado de conservação.
3. Zelar para que o material e equipamentos de cozinha estejam sempre em perfeitas condições de utilização, higiene e segurança.
4. Servir a alimentação nos utensílios próprios e colaborar para que os alunos desenvolvam hábitos sadios de alimentação.
5. Operar com fogões, aparelhos de preparação ou manipulação de gêneros alimentícios, refrigeração e outros e recolher, lavar e guardar utensílios da alimentação, encarregando-se da limpeza geral da cozinha e do refeitório e da despensa.
6. Participar de reuniões de planejamento e formação promovidas pela Escola, CRE e SEDUC.
7. Executar outras atividades afins.

Embora o plano de carreira dos “agentes educacional I – alimentação” vincule a promoção de níveis e de remuneração à escolarização, esta não está diretamente relacionada com formação profissional específica, já que exige formação na área da Educação e em cursos afins com a natureza das funções.

Essas condições levam a pensar que os motivos do engajamento dos funcionários na formação profissional ofertada desde o Profuncionário, no estado, não está diretamente relacionado com a promoção, pois, muito embora EA e ZV, em conversa informal, tenham manifestado alguma surpresa ao saber que a profissionalização não traria promoção, quando perguntadas sobre o que as levou a fazerem o Curso Técnico em Alimentação escolar, disseram o seguinte:

ZV: Tu sabes que... vou te ser bem sincera: quando vieram com essa, pra começar não foi na escola, não partiu da escola, aqui, o curso de Prófuncionário. Se dependesse da escola, nós nunca saberíamos do curso. Uma outra colega minha lá de São Leopoldo que soube que ia ter no polo Santo Antônio [...] daí, no momento, na hora eu fiquei com raiva, porque elas não falaram pra gente não ir né. Daí eu disse: "ah, por birra agora eu vou fazer", tu fica com aquela coisa assim né. Daí eu fui pensando mais assim em desafio, fazer um desafio pra escola que não nos avisaram. Daí fomos, daí chegamos lá e a Dilce explicou como seria o curso, daí a gente "Bah, vai ser legal esse curso, então, vamos fazer". Mas naquele momento foi por desafio, mas foi um desafio bom né, valeu.

EA: Conhecimento, conhecimento pra mim, no curso, quando elas mostraram o curso lá, que elas falaram que tinha filosofia, eu disse "ai meu Deus, é tudo que eu sempre quis". Ai eu disse: "ai, eu queria tanto aprender isso". Tem informática? Ai meu Deus, é tudo que eu sempre queria né, é tudo que eu sempre imaginei um dia, na frente de um computador, saber, se eu soubesse só ligar e desligar já tava feliz. Agora, aprender a fazer... Eu disse "meu Deus do céu, se eu aprender a pegar um Face, né, um "zapp", colocar uma foto, receber uma foto, receber um

recado". Eu disse: "ai meu Deus, era tudo que eu queria, tudo isso que eu queria né." Eu disse: "agora a chance tá na minha mão e eu não vou fazer por que?"

Como se vê, as razões que levaram ZV e EA a se engajarem na formação estão relacionadas, de um lado, a enfrentar as relações de poder no interior da escola e, de outro, com a busca de conhecimento. Porém, um conhecimento que, em resposta direta, não é um saber técnico para o exercício das atribuições específicas da função de agente educacional I - alimentação, senão um conhecimento que amplia as possibilidades de pensar, de pesquisar, de obter informações e de se relacionar socialmente. Conhecimentos, por assim dizer, que potencializam a vida no trabalho. Como ficará evidente na parte 7, entretanto, além desses conhecimentos que elas buscaram para a vida, a partir do curso EA e ZV também se apropriaram e construíram conhecimentos específicos para o exercício de suas funções na escola, o que também potencializa a vida no trabalho.

Nota-se, entretanto, que ambas as interlocutoras só tomaram conhecimento dos objetivos e organização do curso quando tiveram contato com a coordenadora, no polo do IFSul.

Seja como for, a legislação, ao definir atribuições e não exigir formação profissional específica para o cumprimento dessas atribuições, define a identidade profissional e normatiza as atividades das profissionais na escola.

Diante disso, é preciso entender como as trabalhadoras em alimentação escolar se relacionam com essas definições e com aquelas pressupostas na formação profissional em situação de trabalho, o que será feito na próxima parte, a partir das trajetórias profissionais das interlocutoras da pesquisa, com vistas a compreender o que as levou a escolher trabalhar com alimentação escolar e de que modo suas trajetórias se colocam no processo de reconstrução da identidade profissional em situação de trabalho.

7 O QUE SE APRENDEU COM AS TRABALHADORAS EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA

A primeira antecipação propõe preparar o encontro das situações de trabalho (o formador), prescrever, normatizar as tarefas (o responsável hierárquico) ou de nos instruir sobre a atividade social (o pesquisador) a partir disso que cada um pode aí conhecer anteriormente a toda implementação futura. Mas a atividade humana é somente uma simples “implementação” disso que foi decidido anteriormente a ela e geralmente fora dela? Não deveríamos pensar igualmente uma *segunda antecipação*, esta pela qual a atividade – através de seus debates internos, suas dramáticas e, assim, suas formas de eficácia – reconvoça em parte o patrimônio anterior de conhecimentos e de normas e, portanto, requer do formador, dos diferentes níveis do governo do trabalho e dos pesquisadores um retrabalho de seus saberes, de seus procedimentos, de seus referenciais teóricos? Retrabalho que não poderia se reduzir ao registro de uma excrescência residual, mas aquele de produção de (micro) histórias que transformam o dado da primeira antecipação. Cada um dos protagonistas de uma antecipação desenha então o programa de trabalho virtual dos outros parceiros desse binômio *conhecer/fazer*. Cada um se limitará à tarefa que o outro, virtualmente, o propôs? É outra história (SCHWARTZ, 2013, p. 21).

[A identidade real, a identidade para si] pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade ‘virtual’, proposta ou imposta por outrem, e identidade ‘real’, interiorizada ou projetada pelo indivíduo (DUBAR, 2005, p. 141).

Do ponto de vista da sociologia de Dubar, a identidade é construída por um processo de identificação no qual o sujeito articula, em narrativa biográfica, os atributos que os outros lhe endereçam com aqueles que ele atribui a si mesmo.

Como está claro na epígrafe desta parte, tal articulação pode se dar em acordo ou em desacordo entre o que os outros dizem e que o próprio sujeito diz de si, como pode se dar em continuidade ou em ruptura no que toca ao sujeito em relação a si mesmo. Em outras palavras, o processo de identificação pode levar o sujeito tanto a se sentir pertencente a uma categoria social que lhe é atribuída como a se diferenciar dela, assim como pode levá-lo a se sentir evoluindo numa continuidade em relação à sua própria história de vida ou se diferenciar de si mesmo nessa história. É o que se verá, aqui, em relação a EA e ZV, as interlocutoras na pesquisa, no que toca à trajetória delas na profissão.

Certo é que, nesse processo de identificação, o sujeito está em busca de si mesmo, não no sentido de querer encontrar sua essência ou a essência da sua profissão, mas no sentido de estar se (re)construindo pela elaboração discursiva da vida que ele vive, em diferentes momentos, em diferentes espaços de trabalho, junto com outras vidas.

Considerando-se que o trabalho é um modo de vida, ao mesmo tempo em que é um meio de vida, isto é, o trabalho é um elemento que constitui a unidade humana como um ser vivente, não se pode dissociar o trabalho da vida quando se procura compreender o processo de identificação profissional, exceto quando se tenta neutralizar as relações entre outros modos de viver e o trabalho, como se argumentou na seção 5.2, junto com Schwartz.

Isso por que, ao exercer a profissão em atividade de trabalho, os profissionais / trabalhadores não deixam de ser humanos na sua integralidade. No trabalho, seres humanos mobilizam suas potencialidades físicas e intelectuais, o patrimônio corporal construído ao longo da sua vida, incluindo o saber técnico e científico a que teve acesso para dar conta do que lhe é demandado como atribuição social. Este seria um pressuposto universal que, porém, só pode ser conhecido na singularidade das situações em que há seres humanos trabalhando, agindo e interagindo, indica Schwartz, como foi visto na parte 3.

Diante desses pressupostos construídos junto com Dubar e Schwartz, ao longo da argumentação desenvolvida neste documento, e uma vez já explicitados os atos de atribuição, tanto na parte 3 como na parte 6, agora chegou o momento de colocar EA e ZV com mais intensidade no diálogo acerca da reconstrução da identidade profissional, com vistas a explicitar o que se pode aprender com elas, em situação de pesquisa.

O que se aprendeu com elas é que a identidade profissional é reconstruída no exercício da profissão em situação de trabalho, pois a singularidade de cada escola em que trabalharam em diferentes momentos de suas trajetórias como profissionais da alimentação escolar e a própria trajetória de vida exigiu (naquele sentido da experiência que acontece, isto é, de que o meio força o sujeito à atividade) de EA e de ZV diferentes saberes e posicionamentos acerca de suas atribuições profissionais. Exigiu renormalizações no exercício da profissão que as levaram a atos de pertencimento em acordo ou em desacordo com os atos de atribuição que definem a identidade profissional do ponto de vista institucional.

Sendo assim, a seguir será feita uma narrativa da situação de pesquisa em relação à qual é importante lembrar o que se disse na seção 5.4, “o narrador, ao transmitir o que se passou, integra o conteúdo transmitido à sua própria vida e à vida de quem recebe o transmitido.” Nesse sentido, é bom dizer que EA e ZV, ao fazerem suas narrativas sobre a trajetória na profissão, integram o conteúdo de suas vidas à vida do pesquisador que, por sua vez, agora, procura oferecer esse conteúdo a quem se interessar pela leitura deste documento.

Na narrativa da situação de pesquisa, portanto, procurou-se identificar, descrever e analisar os atos de pertencimento de EA e ZV a partir de uma cronologia da trajetória das trabalhadoras no exercício da profissão, de modo a reconstruir as narrativas delas por meio de recortes espaço-temporais cruzados com uma categorização temática dos conteúdos produzidos a partir dos diversos procedimentos de pesquisa, quais sejam: o ingresso na profissão, o desenvolvimento na profissão, o exercício da profissão em situação de trabalho no momento da pesquisa.

Os três temas foram abordados levando-se em conta os atos de pertencimento das trabalhadoras, considerando-se o que elas contaram acerca das suas experiências no trabalho e da formação em serviço, especialmente do Curso Técnico em Alimentação Escolar e da rotina diária na qual EA e ZV se colocavam em atividade de trabalho, no momento da pesquisa.

Quanto ao ingresso na profissão, considerou-se os atos de pertencimento a partir do que EA e ZV contaram sobre o que as levou a trabalhar e a formação que tinham para trabalhar com alimentação escolar, antes de ingressarem na profissão.

No que concerne ao desenvolvimento na profissão, levou-se em conta, como atributos de pertencimento, o que EA e ZV narraram sobre as diferentes experiências formativas que tiveram nas escolas em que trabalharam bem como a formação profissional em serviço no Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFSul, para identificar mudanças de concepção que, por sua vez, levaram-nas à reconstrução da identidade profissional.

Já no que toca ao encontro em situação de trabalho, procurou-se atentar ao que EA e ZV descreveram e como se posicionaram em relação à escola na qual se encontraram para trabalhar juntas, isto é, considerou-se questões sobre a gestão da escola, sobre as relações com a comunidade escolar, sobre funções, tarefas e rotina de trabalho, sobre o perfil dos alunos e sobre as condições materiais para trabalhar, entre outras coisas, pois todos esses elementos que constituem a configuração singular do meio de trabalho pesam nas escolhas feitas por EA e ZV, quando estão em atividade de trabalho, e forçam-nas a reconstruir a identidade profissional no exercício da profissão.

Feito isso, conclui-se esta última parte da argumentação ao analisar o que faz com que EA e ZV se identifiquem, hoje, como profissionais da educação, como educadoras alimentar.

7.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: O INGRESSO NA PROFISSÃO

Ao narrarem suas trajetórias profissionais até ingressarem na profissão, EA e ZV contaram a maneira como o trabalho entrou nas suas vidas e o que as levou a trabalhar com alimentação escolar. Essa narrativa resultou dos mais diversos questionamentos feitos em situação de pesquisa (acerca da vida, da formação, das funções na escola e da profissão)⁴⁵ e possibilitou compreender, em parte, a concepção que ambas tinham do trabalho com alimentação escolar e como se identificavam como profissionais ao ingressarem na profissão,

⁴⁵ Veja-se o roteiro que se encontra em anexo a este documento.

assim como permitiu compreender que essa concepção sofreu transformações a partir da experiência de trabalho tanto quanto da formação profissional em serviço.

A trajetória de ZV, considerando o que foi abordado em situação de pesquisa, difere da trajetória de EA em aspectos que valem ser destacados: 1) EA só trabalhou com serviços domésticos e com alimentação e limpeza escolar (pois à época de seu ingresso a profissional era responsável tanto pela merenda como pela conservação e limpeza da escola), enquanto que ZV teve experiências profissionais em diversas áreas; 2) EA, depois de ter feito concurso público para ingressar na carreira de funcionária de escola, trabalhou sempre na mesma escola até se transferir para a atual, por motivos de saúde, enquanto ZV trabalhou em diversas escolas estaduais em vários municípios.

De certa maneira, essa diferença faz entender a perspectiva de EA sobre o trabalho com alimentação escolar ser um dom, uma vocação, apesar de ela contar que, no início da carreira, foi convencida pela diretora da escola a fazer concurso para a função de merendeira, quando EA entendia ter melhor chance em prestar concurso para servente, já que havia mais vagas para esta função. Segundo EA, ela tinha experiência para trabalhar com alimentação escolar, pois “tinha base, minha mãe cozinhava muito bem, minha vó cozinhava maravilhosamente bem, né, então, aquilo ali já vem na gente, né.”

Para ZV, diferentemente, o trabalho com alimentação escolar seria um trabalho remunerado, um emprego. Ela conta que decidiu trabalhar como merendeira num momento em que estava desempregada e enfrentava dificuldades financeiras para cuidar dos filhos. Um emprego, porém, que tem relação direta com a sua trajetória profissional na área da alimentação, como logo adiante ficará explícito.

Apesar dessa diferença de concepção, ambas justificam a permanência na carreira, de um lado, à estabilidade no emprego e, de outro lado, ao reconhecimento que os alunos demonstravam em relação ao trabalho delas. Elas se sentem gratificadas até hoje e dizem gostar de trabalhar com alimentação escolar.

Nenhuma delas, contudo, tinha no trabalho com alimentação escolar um projeto de vida, pois ambas foram levadas à profissão pelas circunstâncias políticas, sociais e econômicas de um momento da história do país, do lugar onde viviam, das suas próprias vidas.

Foi uma escolha feita naquele momento, ao ponderarem sobre os conselhos de pessoas próximas sob o critério do emprego fixo e estável no serviço público: EA, no início dos anos de 1980 e ZV no final dos anos de 1990.

ZV relata o seguinte, diante da solicitação de explicar o que a levou a trabalhar como merendeira:

Tu sabes que foi um período bem difícil, porque eu estava desempregada, as crianças já eram grandes, né, a mana já tinha 14, o mano 17, mas foi um período que estava muito difícil de conseguir emprego e daí a R. falou pra mim [inscrever-me para vaga de merendeira por contrato emergencial], daí eu fui e gostei, achei que não ia dar certo, mas, assim, logo de cara eu gostei, sabe aquele carinho que as crianças têm com a gente: "ai tia, hoje tá bom"; "o que que tem hoje pra comer?" Aquelas coisas assim, né. Eu gostei de fazer aquilo, daí fiquei.

EA, por sua vez, conta que foi convidada, foi chamada pela diretora de uma escola municipal, muito sua amiga, para trabalhar com ela por contrato, pois a amiga “ajeitaria as coisas com o prefeito”, o que caracteriza aquela situação de clientelismo à qual se fez referência na seção 2.2. Assim, diz EA,

Eu, quando comecei a trabalhar em escola, eu não era merendeira, a gente fazia merenda, mas fazia toda a limpeza da escola também, né. Limpava sala, fazia toda a limpeza e mais a merenda, né. Daí quando saiu o concurso pro Estado, a minha diretora me disse assim:

- Oh EA, você faz pra merendeira.
 - Daí eu disse: ai, E., tem mais vaga pra servente do que pra merendeira.
 - Dai ela disse assim: Não, se esforça um pouquinho mais, estuda um pouquinho mais, mas faz pra merendeira, eu quero você como merendeira.
 - Eu disse: ai E...
 - Dai ela disse assim: por que eu gosto da tua maneira de trabalhar e da comida que tu faz, faz pra merendeira.
 - Eu disse: Tá, tá bom!
- Daí eu fiz pra merendeira, porque eu já tinha aquele dom de que com uma coisinha eu faço [muito na cozinha].

A situação de ZV, por sua vez, não se caracteriza tão claramente como uma situação de clientelismo, pelo que ela conta, pois fazia parte do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola pública estadual em que seus filhos estudavam num momento em que estava desempregada e recém separada do primeiro casamento. Diante disso, a diretora da escola, sua amiga, informou-lhe que havia vagas para contratar, emergencialmente, merendeiras, sugerindo que ZV se candidatasse. Nas palavras de ZV:

...daí a R., que é a diretora lá até hoje, a R. sempre foi minha amiga e daí ela disse pra mim: “vai lá na secretaria de educação que eles estão fazendo contratos pra merendeira”. Daí eu fui lá e logo fui chamada e gostei de trabalhar, gostei muito de trabalhar, fazer comida para as crianças.

E, daí, no ano de 2002 teve o concurso [...] Daí eu passei no concurso, quando a [diretora] me falou, eu disse pra ela:

- Não, eu estou com vontade de abrir um restauantezinho, alguma coisa assim, né.
- E ela disse: “mas bah, mas isso ai tu não vai ter sossego nunca, tu não vai ter sábado, tu não vai ter domingo, tu vai te estressar, né, tu vai ganhar menos na escola, mas tu vai ter sábado e domingo, tu vai ter uma vida mais tranquila”.

Eu aceitei a ideia dela e foi muito bom, gostei e de lá, então, nunca mais larguei, né.

Sendo assim, pode-se dizer que tanto EA como ZV ingressaram no trabalho com alimentação escolar, primeiro, por contrato emergencial e, depois, por concurso público, devido a relações com pessoas que sugeriram e incentivaram-nas a investir na carreira.

Ao serem questionadas, nas entrevistas individuais, se elas haviam se preparado para trabalhar com alimentação escolar quando fizeram concurso, as interlocutoras deixaram muito claro o vínculo entre os serviços domésticos e o trabalho na escola, de tal modo que, para elas, a experiência com aqueles teria sido suficiente para construir um patrimônio de saber que lhes possibilitou ingressar no segundo.

Não se pode deixar de notar, diante disso, que EA e ZV, ainda hoje, têm presente, quando buscam a identidade profissional, a origem dos saberes do trabalho com alimentação escolar nos serviços domésticos realizados, tradicionalmente, por mulheres. Veja-se, por exemplo, as seguintes declarações de ZV e de EA, respectivamente:

Eu acho que a gente, dentro do refeitório, dentro da cozinha, a gente tendo sempre tudo bem limpo, por exemplo, os panos de prato sempre bem branquinhos, isso também é um tipo, é uma educação visual, porque as meninas, às vezes a gente vê, as meninas ficam olhando assim, a gente lavando a louça lá, elas olham pros panos. Isso aí eu acho que é uma educação também, pra elas verem assim "Pô, é tão branquinho lá, né, a gente tem que ser caprichosa". Ter capricho pra dar também o exemplo da limpeza, da higiene.

Eu entrei pra lá [para a escola] fazendo tipo, fazer o pão, fazer o arroz, fazer o feijão, do meu jeito. Como eu fazia em casa eu fazia na escola.

Em relação a isso, de como as experiências passam e ficam nos sujeitos, como foi visto na seção 3.3, é que se faz sentir a importância de reconstruir a narrativa biográfica, para compreender o processo de reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço.

Acontece que com a reconstrução é possível identificar a herança de saberes e valores que concorrem nas renormalizações do trabalho atual, em cuja atividade são atualizados e, assim, são atualizados os próprios sujeitos, como sugere Schwartz acerca das antecipações da atividade (seção 4.2), e como sugere Dubar, no que toca à (re)construção da identidade profissional com os atos de pertencimento situados no espaço e no tempo (seção 3.2).

As renormalizações ou atualizações do sujeito pela atividade em situação de trabalho são deveras relevantes na produção discursiva dos atos de pertencimento, que podem caracterizar tanto a continuidade como a ruptura em relação à herança que os sujeitos carregam, como se verá com a reconstrução das narrativas da trajetória profissional de EA e de ZV em situação de pesquisa.

Pois bem, tanto EA como ZV se identificam, antes de mais nada, como merendeiras, pois, recorrem a essa categoria socialmente disponível ao longo de todos os diálogos que tivemos em situação de pesquisa, para dizer o que são, profissionalmente.

Ao serem perguntadas, diretamente, sobre “qual a sua profissão”, enquanto ZV se diz merendeira antes de se dizer agente educacional (ato de atribuição), ao afirmar que “estou na função de merendeira, agente educacional de alimentação é vulgo merendeira”, EA faz o contrário, colocando a elaboração da merenda como uma das tarefas do agente educacional I - alimentação: “sou agente educacional I, alimentação. Trabalho na área de alimentação, fazendo a merenda para as crianças, servindo e ensinando elas dentro do refeitório a se alimentar e a conviver, em convívio junto também.”

A identificação de EA e de ZV como merendeiras tem a ver tanto com a origem de suas trajetórias no trabalho com alimentação escolar quanto com a condição, naquele momento do ingresso na profissão, de serem trabalhadoras não especializadas, do ponto de vista da formação, porém, com conhecimentos adquiridos com as mães e avós e com a própria experiência de trabalho em casa, que seriam a base dos saberes e dos valores exigidos para exercer a profissão, segundo ZV e EA:

ZV: Na realidade são poucas coisas que eu faço, assim, que eu aprendi depois, com o tempo, né. Mas o básico, a base vem de casa, da família, de ver a mãe cozinhando, né, de como a vó fazia, a base é de casa, não é de nenhum curso, não é, a base é bem de casa.

EA: Eu aprendi muito [em casa], a minha vó era muito prendada, só que a minha vó não era de ensinar, por isso que eu digo, eu sempre aprendi de butuca, porque ela não gostava nem que a gente colocasse a mão nas coisas dela, né. Então tinha que ficar de olho, assim, no que ela estava fazendo [...] eu cuidava tudo que ela estava fazendo pra fazer igual. E eu sempre digo, eu sempre queria ser igual a ela, sabe, fazer o que ela fazia, né. Claro, não sou igual a ela, mas eu acho que eu chego perto.

Ainda crianças, tanto EA como ZV iniciaram suas trajetórias profissional como babás. A primeira cuidou da filha de sua professora quando só tinha oito anos de idade, enquanto a segunda tinha nove anos quando começou a cuidar de crianças menores e a preparar as refeições, em casa, para os irmãos mais velhos que, à época, tinham de conciliar trabalho e estudo.

Como já foi indicado, alguns parágrafos atrás, se, por um lado, EA teve toda uma trajetória nos serviços domésticos, ZV, diferentemente, se colocou em diversas ocupações, entre as quais: produção rural, fábrica de calçados, secretária de consultório médico e de uma empresa de alimentação organizacional, balconista no comércio e na cozinha de uma lancheria. Além dessas experiências como assalariada, ZV tentou, mais de uma vez, estabelecer seu próprio negócio em torno de serviços de alimentação: uma fruteira, uma lancheria, uma confeitaria, afora a experiência voluntária com eventos festivos no clube esportivo do qual seu primeiro esposo era presidente.

Da mesma maneira, EA também teve experiência não profissional com eventos festivos em Centros de Tradições Gaúchas (CTG).

Segundo conta EA, ela era a primeira filha de uma família com dez irmãos e precisava ajudar a mãe no sustento de todos. A interlocutora esclarece: “eu sempre trabalhei feito doida, [pois], quando chegava o final do mês já devia o outro mês por que a mãe já tinha mandado buscar dinheiro, então, eu nunca podia sair dali porque eu estava engatada trabalhando”.

Desde a primeira experiência como babá, EA explica que nunca mais se desvinculou do trabalho com crianças. Sob esse aspecto do trabalho com crianças, EA encara o movimento que a levou a trabalhar com alimentação escolar como uma continuidade na sua trajetória profissional, como ela mesma diz: “...eu fui na escola, no primeiro ano escolar e já fui pra casa

com a professora como babá da filha dela, nunca mais me desvinculei de criança. Minha vida toda foi em função de criança, de trabalhar com criança”.

Além desse vínculo com crianças a que EA se refere, ela indica, da mesma forma, uma certa continuidade na trajetória profissional quando declara que teve diversas experiências com serviços domésticos, nas quais construiu um patrimônio de saber que a ajudou a ingressar na escola, conforme afirma:

Eu aprendi trabalhando a vida toda. Eu, desde oito anos, trabalhava de doméstica nas casas, né. Eu só olhava, eu via uma patroa minha fazendo qualquer coisa, eu ficava olhando: "vou fazer também." Às vezes, fazia e não dava bem certo, né, daí eu pensava assim: "mas alguma coisa está errada." Eu ia lá e perguntava: "o que tu botastes aqui que na minha ficou assim?" - "Ah não, faz isso..." - "É isso, tá, deu certo". Só de ficar assim oh, só de butuca, olhando, sabe? Foi assim que eu me virei, né.

EA conta, ainda, que continuou a trabalhar muito com serviços domésticos mesmo depois de casada e já trabalhando na escola, uma vez que não desejava que seus filhos tivessem de viver a mesma vida que ela, do ponto de vista financeiro. Então, trabalhava para que seus filhos sempre tivessem o que comer, o que vestir e não precisassem trabalhar antes do tempo.

O ingresso no trabalho com alimentação escolar, por convite de uma diretora de escola que ela passou a admirar, aliado à necessidade de trabalhar e à experiência em serviços domésticos, parecem indicar as razões pelas quais, ainda hoje, EA diz, orgulhosa, que na escola não tem medo de trabalho e que está sempre procurando o que fazer e disposta a atender os pedidos e as necessidades da diretora, seja para o que for:

...eu chego, se não tem o que fazer eu vou arrumar alguma coisa, eu vou limpar lá em cima, eu vou ajeitar aqui, ajeitar ali, que o meu local de trabalho é aqui. Se a diretora precisar de mim lá na frente eu largo tudo e vou ajudar. Se ela pedir - Oh, EA, faz... - [Eu] faço, não tem problema nenhum.

Para EA, a rotina diária de trabalho, certamente, extrapola as atribuições de agente educacional I - alimentação, embora ela diga que reconhece o seu lugar e a hierarquia da escola. Contudo, como ficará claro mais adiante, na seção 7.3, o trabalho não extrapola as funções no sentido da participação no projeto político-pedagógico da escola, o que seria fundamental para o reconhecimento e o auto reconhecimento como profissional da educação.

Com trinta e três anos de atuação como profissional da alimentação escolar, EA considera que o trabalho na cozinha da escola, cuidando da alimentação dos alunos, a identifica como profissional: “entrei pro Estado em 89, e estou até hoje. Sempre como merendeira dentro da cozinha da escola. Minha vida é em função de dentro da cozinha da escola.”

ZV, da mesma maneira que EA, conta que construiu seu patrimônio de saber para trabalhar com alimentação escolar nos afazeres de sua própria casa, junto com a mãe, que, segundo ZV, “ganhou dinheiro trabalhando na cozinha de restaurantes e lanchonetes, com a avó e até com o pai, que era cozinheiro em canteiros de obras. Diz ela que “tem como base aquilo que eu já aprendi de casa, né, a base da preparação do alimento”.

Muito cedo, conta ZV, ela já tinha responsabilidades com as refeições dos irmãos, conforme conta, com um certo espanto, em entrevista cruzada, em diálogo com EA acerca da origem dos conhecimentos que necessitam para exercer a profissão:

...eu, com 9 anos, já fazia comida da casa, porque meu irmão trabalhava o dia todo, chegava de noite e tinha que ir pra escola, tinha que ter janta pronta. Daí eu ia na escola de manhã, meio dia eu arrumava a comida, pra mim e pro meu outro irmão, e ainda, depois, preparava a janta pra esperar o meu irmão que vinha do trabalho, que ele tinha que estudar, né, não podia esperar a mãe voltar do trabalho. Então desde os 9 anos de idade que eu já fazia, adiantava, preparava a comida, imagina. E eu me lembro que era fogão a lenha, que dificuldade, dia de chuva que a lenha estava molhada.

Além dessa base construída com a família, como já foi referido, ZV, ao longo de sua trajetória, teve mais de uma iniciativa para colocar um negócio próprio na área de alimentação, uma das quais não deu certo em decorrência do momento histórico da economia brasileira, como ela explica: “...a gente montou uma confeitaria, daí, na época do Collor, a gente teve que fechar a confeitaria, por que ele resgatou o nosso dinheiro da poupança, que era nosso capital de giro, daí ficamos sem nada de novo, tivemos que começar do zero.”

Mesmo no momento da decisão de fazer o concurso para merendeira, ZV ainda tinha o projeto de ter um negócio próprio, como já foi citado, anteriormente: “no ano de 2002 teve o concurso [...] Daí eu passei no concurso, quando a [diretora] me falou, eu disse pra ela: não, eu estou com vontade de abrir um restaurantezinho, alguma coisa assim, né.”

Com dezesseis anos de atuação como profissional da alimentação escolar, ZV considera que o trabalho na cozinha da escola é o que a identifica como profissional, mesmo depois de ter concluído o curso de licenciatura em ciências sociais, como ela justifica: “nunca me preocupei em fazer concurso pra professor porque não gostei. Cozinha é meu chão”.

Considerando o que foi dito até aqui, pode-se notar, nas trajetórias de EA e de ZV, que a primeira encara o trabalho na escola de uma perspectiva mais relacionada com os cuidados com crianças enquanto a outra o encara mais como um trabalho de preparação de alimento, mesmo.

Essa diferença fica bem nítida quando elas contam qual é a principal função de cada uma na organização do trabalho coletivo na escola em que trabalham juntas, hoje, pois ZV é responsável pelo preparo dos alimentos enquanto EA encarrega-se de servir e orientar os alunos sobre o modo como devem comer e se comportar, ainda que as duas se ocupem com todas as funções dentro dos espaços de alimentação escolar, como ficará mais claro na seção 7.3

Sendo assim, pode-se dizer que, quando do ingresso na profissão, EA e ZV identificavam-se como merendeiras e consideravam suas principais atribuições as de cozinhar e limpar a escola, além de cuidar da alimentação dos alunos, de tal modo que essas atribuições não requeriam, para elas, formação específica, senão uma formação pela experiência com

serviços domésticos. Ou melhor, em relação à tarefa de cozinhar grandes quantidades, ambas tiveram de se valer de saberes construídos em outras experiências de trabalho que não os serviços domésticos, quais sejam: em entidades cultural e esportiva, respectivamente.

Diante do exposto nesta seção, portanto, pode-se dizer que EA e ZV ingressaram na profissão por razões semelhantes, porém, com trajetórias e concepções diferentes sobre o trabalho com alimentação escolar. Se EA vê continuidade entre os serviços domésticos com crianças e o trabalho na escola, para ZV, o trabalho como merendeira parece ser uma ruptura frente à diversidade de ocupações que ela já havia tido e, ao mesmo tempo, uma continuidade frente a um projeto pessoal de trabalhar com serviço de alimentação.

7.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: SABERES DA EXPERIÊNCIA NO TRABALHO E DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesta seção a narrativa recai sobre o problema de “como EA e ZV se reconstróem como profissionais, e, assim, reconstróem a própria profissão bem como a identidade profissional”, ao produzirem saberes no exercício da profissão seja por exigência da experiência no trabalho seja por exigência das ações de formação em serviço, por meio de cursos de capacitação e do Curso Técnico em Alimentação Escolar, ao qual se dará mais atenção, já que o objeto da pesquisa é a reconstrução da identidade profissional a partir da formação profissional em serviço.

Notou-se, em situação de pesquisa, que EA e ZV mudaram suas concepções acerca da profissão tanto com as experiências no trabalho, em diferentes escolas, como com as práticas dos cursos de capacitação e, especialmente, com o Curso Técnico em Alimentação Escolar. Nota-se, ao mesmo tempo, que o diálogo em situação de pesquisa contribuiu nessas transformações também, sobretudo, quando se discutiu, nas entrevistas coletivas, o saber fazer das merendeiras, como será explicitado a seguir.

7.2.1 Atos de pertencimento e experiência no trabalho

Como foi indicado na seção 7.1, EA e ZV ingressaram na profissão sem ter alguma preparação específica para o ingresso, pois, para cumprir as funções de merendeira, os saberes construídos e adquiridos na experiência com serviços domésticos eram suficientes, conforme elas mesmas disseram.

Tanto EA como ZV entendiam, inicialmente, que não havia diferença entre o trabalho na escola e os serviços domésticos e ambas confirmaram não terem recebido, da escola, nenhum tipo de formação específica para trabalhar com alimentação escolar, senão para qualificar as técnicas para cozinhar, no caso de EA, quando perguntadas sobre o tema. Veja-se nas declarações de ZV e EA, respectivamente:

ZV: Não, só assim, no concurso né, prova, perguntas, coisas básicas, como dividir uma lata de leite condensado de 2 kg, tu divides e quantos docinhos dá, essas coisas, coisas que, daí, tu já estás acostumada, né. Perguntas do tipo, o que tinha no concurso naquela vez, perguntas do tipo "se a criança cai, se machuca, o que que tu fazes? Tu vais correndo pedir ajuda, tu chamas a diretora, tu chamas o bombeiro, tu acodes a criança, né", coisas do tipo assim. Coisas bem simples foi a prova. Me lembro que uma pergunta que tinha também, sobre detergentes, "quando chegava detergente e a comida, onde que botava, onde que tu guardavas", tinham umas perguntas, mas eram tudo coisas bem básicas, bem simples, que a gente já tá acostumada, né, foi fácil a prova. A única preparação. Eu acho que foi de certa forma uma preparação, né.

EA: ...eu ganhei muito curso, eu fiz muito, porque a diretora sempre estava atenta, às vezes ela sabia que tinha pela EMATER, que lá em Santo Augusto tem muita EMATER, daí ela dizia "Ah, a gente vai ter um curso disso, vai lá fazer?" "Vou", "É de noite..." "Não tem problema.", "Ai EA, tem curso disso, vai lá fazer." "Vou." Fiz [curso] de doce, de salgado, de torta, de sabe, tudo assim, mas não oferecido pelo Estado, pelo Estado é o primeiro agora, esse PROFUNCIÓNÁRIO, né, nunca o Estado deu nada pra nós [...] Tenho muitos, muitos [cursos], mas não oferecidos pelo Estado.

Como se vê, ZV considera que os conhecimentos abordados no concurso teriam sido a única preparação que teve para trabalhar na escola, porém, reitera que as perguntas feitas na avaliação abordavam conhecimentos com os quais ela já estava acostumada, isto é, já tinha como patrimônio construído pelas experiências anteriores. Além disso, dentre os exemplos de perguntas do concurso, ficaram na memória de ZV aquelas que se referem a conhecimentos que não concernem nem ao papel da escola nem muito menos a conhecimentos sobre educação alimentar.

EA, diferentemente, fez diversos cursos, porém, por iniciativa própria ou a pedido da direção da escola, sem que esses cursos tivessem sido planejados seja por uma política de formação do Estado seja por uma política de formação da escola. Nota-se, ao mesmo tempo, que os cursos a que EA se refere são cursos voltados à qualificação da tarefa de cozinhar, indicando, assim, a centralidade dessa atribuição no exercício da profissão e na identidade profissional. Segundo EA, esses cursos ajudaram muito no seu desenvolvimento na profissão, pois, se ainda não tinha segurança para fazer algum alimento que lhe fosse solicitado, ela "chegava em casa correndo para as minhas apostilas", para pesquisar.

Nesse sentido EA como ZV estão de acordo, pois, ao serem indagadas sobre como aprenderam o que sabem para trabalhar com alimentação escolar, ambas trouxeram exemplos do aprender a cozinhar, reafirmando, portanto, essa atribuição como fundamental na identidade das profissionais e confirmando, nesses atos de pertencimento, os atos de atribuição que se

destacou na seção 6.3, especialmente os que constam no quadro de carreira dos funcionários do Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo EA, ela aprendeu a cozinhar observando sua mãe e sua avó em casa, como já foi referido na seção anterior, mas ela aprendeu, também, observando e experimentando fazer como suas patroas, nos serviços domésticos, faziam:

Eu só olhava, eu via uma patroa minha fazendo qualquer coisa, eu ficava olhando, "vou fazer também.". Às vezes fazia e não dava bem certo, né, daí eu pensava assim "mas alguma coisa tá errada.", eu ia lá e perguntava "o que que tu botou aqui que na minha ficou assim?" "ah não, faz isso..." "é isso, está, deu certo".

ZV, por sua vez, conta que aprendeu a cozinhar em casa, como já foi visto na seção anterior, mas, também, por meio de cursos que ela fez por conta própria e da experimentação de receitas nas ocupações de trabalho com alimentação: lancheria, confeitaria:

Tu sabes que foi um pouco de metida assim, por gostar eu acho né, daí a gente vai se metendo, daí vai lendo uma receita aqui, pergunta uma coisa para uma pessoa que " ah, mas faz assim", assim eu fui indo. Daí, quando nós estávamos na confeitaria eles pediam muito tortas decoradas, daí eu fiz um cursinho com a Odete Cruz, daí daquela avenida Caxias do Sul, a Odete Cruz, fiz um cursinho rápido com ela para aprender tortas. Daí, ela me ensinou algumas coisas que ela sabia, e eu comprei alguns livros de São Paulo, mandei vir, encomendei por revista, uns livros de tortas decoradas, daí por um bom tempo eu ganhei bastante dinheiro fazendo tortas decoradas com bichinhos, bonecas.

Em situação de pesquisa, portanto, é em relação à atribuição de preparar e elaborar os alimentos, isto é, em relação à atribuição de cozinhar que EA e ZV explicitam o modo como a experiência se coloca no exercício da profissão, por meio de dicas e conselhos, nos diálogos sobre as atribuições das merendeiras.

Por exemplo, quando dialogavam em torno da preparação de um creme de chocolate servido para os alunos da escola em que trabalham, atualmente, ZV afirma que

...às vezes fica duro, às vezes tu tens que pegar e bater leite quente, né, e afinar, porque o creme, conforme ele vai esfriando, ele vai endurecendo, né, então o ponto para tu desligar o fogo, ele tem que estar bem fininho, porque sabes que quando esfriar vai endurecer. São cuidados que tem que ter.

Ainda em entrevista cruzada, ambas orientam sobre como elaborar e servir macarrão na escola, para evitar que o alimento esfrie e fique pastoso. Veja-se o que elas dizem:

EA: ...tu cozinhas a massa ali, tu já fazes o molho separado do lado né, pica cebola, tomate e já faz o teu molhozinho ali, cozinha a massa, já colocas lá na frente pra servir, já colocas o molho, eu nunca misturo tudo junto, porque eu sempre coloco, o molho vai ficando quente, vai colocando o molho na massa e vai esquentando né, daí ele não fica aquela polenta que esfriou e vira gororoba, né, então tu vai sempre colocando aquele molhozinho quente em cima, vai colocando aquele molho por cima, tu sempre tá servindo a massa gostosa para as crianças, quentinha.

ZV: É, tipo assim, a massa, quando vai se fazer massa, geralmente em torno de nove quilos de massa, nove quilos de massa não conseguem cozinhar de uma vez só. Eu cozinho de três em três quilos, daí sempre está a massa fresquinha ali pra ela servir. Sabe, eu vou escorrendo e já vou pondo mais água a esquentar para fazer mais três quilos.

EA: Se tu fizeres tudo de uma vez só, o último vai comer uma polenta.

Diante disso, ao serem questionadas, em entrevista cruzada, se uma dava dicas à outra sobre como fazer melhor o que costumam fazer, elas disseram que sim, que uma aprende com a outra e que sempre chamam a atenção uma da outra quando percebem falhas na execução.

Nota-se aí que a cooperação é um dos valores que aparecem nas escolhas que as interlocutoras fazem para realizar a atividade coletiva no trabalho.

A respeito das dicas ou transmissão de conhecimento no trabalho, em entrevista individual, EA declarou que tem dificuldades para dizer uma receita com precisão, pois ela sabe fazer e pode ensinar a fazer, mas não sabe especificar quantidades e o modo de fazer, senão fazendo. Isso por que foi assim que ela aprendeu, apesar de saber seguir uma receita quando é preciso. Segundo EA,

Hoje a ZV, me dizendo que queria a receita desse pão [de milho preparado para o lanche dos funcionários e pesquisadores], eu disse "mas que receita de pão menina? É farinha, é... não tem receita, foi o que eu tinha ali foi o que eu fiz." Então é aquela coisa, né, que tu sabe o que vai fazer, né, tu sabe o que tu vai fazer tu corre ali, né, agora se ela me perguntar "o que que tu colocou?", eu sei, coloquei isso, coloquei aquilo... mas não que fosse uma receita aquilo ali, né. A AP, agora, queria a receita do pão de queijo. "A receita do pão de queijo?" " Que receita? Eu peguei leite, queijo, polvilho e bati e fiz, né. Se tu quer o jeito que eu fiz eu te dou, agora a receita dele não tem, não tem receita, fiz do meu jeito, né."

Na situação narrada acima, nota-se que EA cozinha com o que tiver disponível e, no sentido de não seguir uma receita *ipsis litteris*, dá a entender que renormaliza em atividade, isto é, encontra uma maneira de fazer e de afirmar-se viva nesse fazer, no sentido de se sentir potente, capaz, mesmo que as condições não sejam as ideais para trabalhar.

Outro exemplo em que as trabalhadoras em alimentação escolar valorizam os saberes da experiência aparece quando elas são perguntadas se conseguem e como conseguem preparar alimento suficiente para todos os alunos de modo a que não sobre nem falte. Veja-se o diálogo entre EA e ZV:

EA: Consegue, a gente tenta pelo menos.

ZV: É, tenta. Até tu tens uma base, assim, por exemplo, um quilo de arroz dá para duas turmas.

EA: É o olho clínico da gente às vezes, assim, ela olha para panela e fala para mim "EA, vai dar?", eu olho "Dá."

ZV: Sabe? A gente já tem aquela prática de serviço e sabe.

Mas, frente a esse tema proposto pelo pesquisador, é mais importante de destacar o tema que EA vinculou ao mesmo, que é o de "servir o alimento". Sim, pois, se há saberes da experiência envolvidos na preparação do alimento, também há no servi-lo. EA explica o seguinte:

EA: Semana passada aconteceu bem, né. A fila estava aqui na porta e eu olhava para panela e olhava para fila e dizia, meu Jesus, eu vou ter que fazer multiplicar isso aqui, que nem Jesus fez multiplicar os peixes, porque não vai dar para todos, né. E olhava aquela fila, cada vez aumentava mais, e aquela panela ali.

Dante: Você já tinha feito a comida e...

EA: Já tinha, pensando que ia vir X de alunos e veio o dobro, e eu consegui dar para todo mundo e deu.

Dante: Mas como é que a senhora fez isso?

ZV: Um pouquinho, daí vai diminuindo...

EA: Eu conheço cada aluno ali. Eu sei daquele que eu posso tirar um pouco e daquele que eu tenho que dar mais um pouco. Eu conheço.

ZV: É, essa parte de serviço sempre é com ela.

EA: Eu já estou aqui há 11 anos, eu conheço eles desde o prezinho, eu sei aquele que precisa comer um pouco mais e aquele que precisa comer, mas não tanto que nem o outro, né.

Nessa passagem do diálogo em encontro sobre o trabalho, entretanto, mais do que a valorização do saber da experiência por parte de EA e de ZV, revela-se a importância do conhecimento da vida dos alunos, adquirido por uma profissional que tem vínculo de trabalho efetivo com a escola e que participa da comunidade que a escola atende.

Se, por um lado, esse conhecimento ajuda EA a viver e a se realizar no trabalho ao conseguir servir alimento a todos os alunos de modo a que nenhum se sinta prejudicado em seus direitos e necessidades, por outro, é um conhecimento que poderia contribuir em muito para o projeto educativo da escola na medida em que as profissionais da alimentação escolar e de outras áreas participassem dos processos de gestão pedagógica, pois, na sequência do diálogo, EA esclarece que

Não, essa foi uma decisão, realmente, disso, de conhecer fora da escola a realidade deles. É buscando lá fora, porque não adianta eu conhecer ele aqui dentro se eu não conheço a família dele lá fora. Eles aqui dentro são uma coisa, às vezes tem uma criança que vem suja, cheirando ruim, né. "Ah, é porque o fulano de tal..." Gente, vão lá na casa deles, vão lá ver a realidade deles. [...] Um dia tinha um aluno nosso aqui que disse um monte de besteira e daí os professores ficaram doido, daí eu disse "olha gente, vão lá na casa deles. Ele mora lá, em tal lugar assim, assim. Vão lá para vocês verem a realidade deles." Como é que tu queres que uma criança chegue aqui e diga com licença, muito obrigada, amém Jesus, se lá em casa ele ouve só o que não presta. O que que ele vai dizer aqui, aquilo que ele aprendeu lá em casa, lá na casa dele. Ele não vai chegar aqui e ser um anjinho aqui, lá ele não ouve nada disso, lá é o contrário, lá ele ouve isso, isso, o que ele diz aqui. Então eu disse "gente, vão lá. Nós temos coordenação também, vejam a realidade da criança, é essa a realidade dele. Ele está mostrando para nós o que ele vive em casa."

Diante desse posicionamento de EA, com o qual ZV concorda, nota-se que há uma perspectiva político-educativa e até uma preocupação pedagógica no que tange a profissional se dispor a conviver e a conhecer os alunos e a situação social de suas famílias, para podê-los atender melhor na escola.

Sendo assim, embora EA e ZV tenham o cozinhar como atribuição central da identidade profissional, a partir das experiências no trabalho elas reconhecem outras atribuições do "agente educacional I – alimentação" e, ao se referirem ao trabalho na escola, deixam claro, lamentando, de certa maneira, que suas atribuições não se reduzem ao cozinhar.

Em entrevista cruzada, provocadas a dizerem "o que faz uma merendeira na escola", uma complementa a outra, como se pode ver nos diálogos a seguir:

EA: Porque eu sempre digo, ser merendeira não é só fazer a comida ali, dentro do refeitório ali, nós temos tudo pra fazer, porque seria muito cômodo se eu fosse, só chegasse ali, fizesse a comida e fosse embora, mas eu não tenho outra que vem fazer pra mim, eu tenho que lavar os pratos, eu tenho que lavar os panos, eu tenho que limpar o chão, né.

ZV: Tá ai, tudo isso que ela falou, envolve limpeza de geladeira, envolve limpezas de armário, a limpeza do depósito, que o depósito não dá pra deixar assim, simplesmente só largando e botando. Toda a semana tem que passar pano, tem que ir mantendo né, então é bastante trabalho.

ZV: Essa parte seria bom se fosse como restaurante, que no restaurante tem a cozinheira e a auxiliar de cozinheira, porque a cozinheira só faz a comida e a auxiliar faz a limpeza, né, o pré-preparo, e a gente não tem isso, a gente tem que pôr a mão em tudo.

EA: Eu sempre digo, que bom se fosse assim, né. Chegar aqui, eu sou a cozinheira, eu vou fazer só o almoço, fulana vai fazer isso, mas pra nós não é.

Nesse momento da pesquisa, EA e ZV estão se referindo ao que fazem na escola em que trabalham, atualmente, mas, em outro momento, trazem lembranças das experiências nas escolas anteriores, para confirmar que o exercício da profissão sempre envolveu mais do que cozinhar e servir alimentos, consoante aos atos de atribuição advindos do quadro de carreira dos funcionários de escola do Estado do Rio Grande do Sul.

No caso de ZV, ela lembra a experiência imediatamente anterior, dizendo que

Eu me lembro uma vez que eu fiquei na escola, na outra escola, Nossa Senhora Aparecida, antes de me mudar pra cá, eu fiquei 6 meses sendo a única funcionária dentro da escola, tinha que fazer a merenda, varrer sala, cuidar de secretária, tinha que fazer tudo, então essas coisas que deixa a gente meio chateado, porque a falta de pessoal, o quanto a gente se desgasta pra dar conta.

EA, por sua vez, dá outros detalhes sobre a experiência na escola em que ela trabalhou por cerca de 22 anos:

...a escola que eu vim era 1200 [alunos], então a gente chegava, eu abria a escola as 6:30h da manhã, daí eu trabalhava das 6:30h até as 10:30h, daí depois eu pegava as 13h e soltava as 17h, de ter dias da gente não ter tempo de ir no banheiro, porque é puxado, tu preparas o lanche, faz tudo que tu tens que fazer, faz uma sujeira desgranida né, serve, daí tem que limpar tudo de novo, e quando tu está terminando de limpar já tem que começar pra outra turma de novo, né.

A partir das experiências no trabalho, pode-se dizer que EA e ZV, em seus atos de pertencimento, continuam a se reconhecer como cozinheiras, mas, ao mesmo tempo, como responsáveis por toda a gestão dos alimentos na escola, que vai do recebimento ao preparo, passando pela higienização, embalagem e armazenamento.

7.2.2 Atos de pertencimento e formação profissional em serviço

Da escola em que EA e ZV trabalham, matricularam-se seis funcionários nos cursos ofertados pelo IFSul a partir do Profucionário, porém, dois deles, quando souberam que a formação não traria nenhum benefício para a carreira, decidiram não frequentar, o que faz notar que as interlocutoras na pesquisa, ao escolherem concluir o curso, não tinham em vista a progressão na carreira, mas outras razões pessoais e profissionais.

Nas entrevistas individuais, quando perguntadas sobre o que as levou a fazer o Curso Técnico em Alimentação Escolar, como já foi referido na seção 6.3, EA e ZV confirmaram que não era a progressão na carreira que tinham em vista, pois não mencionaram essa como uma razão. Entretanto, elas se posicionaram diferentemente uma em relação à outra. A primeira disse que buscava conhecimentos enquanto a segunda declarou que entrou no curso “por birra”, como

uma forma de enfrentar a omissão de informações sobre o curso por parte da direção da escola. Mas, depois de dizer isso, ZV pondera que o resultado da sua “birra” valeu à pena, pois aprendeu muitas coisas novas sobre a profissão.

Nesse sentido, o que se mostrará, no que segue, é como EA e ZV reconstruíram a identidade profissional a partir dessa aprendizagem, desses conhecimentos que entraram no trabalho delas, na vida delas, depois de anos de exercício da profissão, tempo no qual construíram seus patrimônios de saberes.

Pois bem, como se viu na seção anterior, EA e ZV não tiveram formação específica para trabalhar com educação alimentar na escola ao longo de suas trajetórias como profissionais em alimentação escolar. Em situação de pesquisa, as ações de capacitação das quais elas disseram ter participado, depois que ingressaram na profissão, estavam relacionadas com a preparação de alimentos, isto é, com técnicas para cozinhar. Considerando isso e considerando que as demais atribuições declaradas por elas giram em torno de servir o alimento aos alunos e da higienização dos espaços de alimentação, notou-se que, na experiência de trabalho nas escolas, EA e ZV construíram uma identidade profissional como cozinheiras responsáveis pela conservação e higienização da cozinha e do refeitório das escolas.

Entretanto, ao início das entrevistas individuais, quando foram perguntadas sobre “qual é a profissão, o que se faz na profissão, para que existe a profissão e que saberes são necessários para o seu exercício”, ZV e EA já estavam concluindo o Curso Técnico em Alimentação Escolar e, nesse momento, aparentavam ter ampliado a identidade de merendeiras (cozinheiras e higienizadoras) de tal maneira que indicavam, nos atos de pertencimento, conhecimentos que entraram no processo de identificação a partir da formação profissional em serviço.

ZV deixa isso mais claro quando explica que

Na função de merendeira a gente executa desde a preparação dos alimentos, até servir e fazer também as limpezas. E, agora, **com o curso** a gente aprendeu que a gente não está aqui só pra isso, a gente tá aqui também pra fiscalizar a merenda em si, toda a parte de higiene, contaminação de alimentos, essas coisas... como selecionar esses alimentos que até então era feito de uma forma e agora a gente começou a fazer de outra forma, como recebia os alimentos também a gente mudou o jeito de receber os alimentos né, que a gente não ligava muito, agora a gente tem um cuidado maior com tudo.

Nota-se, na explicação de ZV, que a participação no curso contribuiu no processo de reconstrução da identidade profissional quando se atenta à referência feita a um momento posterior ao curso: “agora, com o curso a gente aprendeu”.

Mas, se ZV ampliou as atribuições da merendeira para fiscalizar os alimentos e cuidar da higiene e da conservação dos alimentos, apontando para conhecimentos técnicos que até então não faziam parte da sua experiência de trabalho, quando é solicitada a dizer dos saberes

necessários ao exercício da profissão, ela se refere, primeiramente, aos conhecimentos sobre saúde e nutrição antes do que aos conhecimentos técnicos sobre a gestão de alimentos:

Tem que saber o que que é bom para eles comerem, né, o que que é saudável, horário, né [...] tem que saber coisas desse tipo, né, como alimentar a criança também. ... entender um pouco o que que é nutritivo, saber um pouco sobre proteínas, vitaminas, né, minerais, né. Saber selecionar essa parte assim de alimentos, né.

Nesse sentido, o ato de pertencimento de ZV indica que a merendeira, agora, além de preparar os alimentos e higienizar os espaços de alimentação, é uma profissional que cuida da conservação dos alimentos e da alimentação saudável e nutritiva dos alunos na escola.

Em entrevista cruzada, ZV e EA estão de acordo a esse respeito, mas ponderam que os cuidados com a saúde e a nutrição, do ponto de vista da alimentação dos alunos, estão diretamente relacionados à preparação de alimentos saborosos, pois, se os alunos não gostarem da comida, se eles não comerem, de nada adianta uma alimentação saudável e nutritiva. Assim, assevera ZV, complementada por EA:

[Quando estou cozinhando penso] que eu tenho que fazer bem feito, bem limpo, não salgar, não queimar. Deixar no ponto, gostoso, que vá ser apreciado, que as pessoas vão saborear, né [EA: Nutritivo e saudável.] É, e que eles gostem. O principal objetivo é que eles comam, que eles gostem de comer, né, porque está fazendo para eles, eles é que têm que gostar.

EA, por outro lado, em entrevista individual, amplia as atribuições da merendeira na direção da educação alimentar, afirmando que “trabalho na área da alimentação, fazendo a merenda para as crianças, servindo e ensinando elas dentro do refeitório a se alimentar e a conviver, em convívio junto com todos, também.”

Nesse momento, nota-se, no ato de pertencimento, a dimensão educativa do trabalho com alimentação escolar por meio do ensinar a conviver. Essa dimensão educativa da alimentação escolar, de um lado, está relacionada com a educação alimentar, ligada à saúde e à nutrição, e, de outro lado, está relacionada com a educação moral dos alunos.

No que diz respeito ao aspecto da saúde na educação alimentar, EA e ZV, tanto nas entrevistas individuais como nas entrevistas cruzadas, dão conta de que tal atribuição exige conhecimentos sobre as propriedades nutritivas dos alimentos, tendo em vista que boa parte dos alunos da escola em que trabalham, quando tem o que comer em casa, não recebe os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento. Portanto, segundo EA e ZV, os alunos não vão à escola apenas para aprender os conteúdos ensinados pelos professores nas salas de aula, como EA deixa claro:

Eu sempre digo assim: a criança não vem na escola só para aprender a ler e a escrever. Ela vem para aprender um conteúdo de tudo. Ela tem que aprender respeito. Ela tem que ter um bom relacionamento com todo mundo. A merenda é um complemento daquilo que ela vem fazer na escola. Só que, para nós, a merenda tem de ser uma coisa bem feita, bem nutritiva, bem servida. Para oferecer uma coisa boa para o aluno. Porque nós não vamos dar só sopa de pedra para ele, né. Tem muitas crianças que comem aqui o que eles não têm em casa. Eu sempre digo assim: nós temos que dar para eles além daquilo que eles têm em casa. Eles não ganham nutrientes. Vamos supor

a própria couve. O que nós servimos ali na couve [por exemplo]: ferro, que muitas vezes eles não têm isso em casa...

Veja-se no diálogo a seguir, quando são questionadas sobre as relações entre cozinhar, servir os alunos e limpar os espaços de alimentação, como ZV e EA continuam a colocar-se como cozinheiras, mas, desta vez, como cozinheiras que querem ensinar os alunos a se alimentar bem, com alimentos saudáveis e nutritivos, por meio da oferta de refeições saborosas e bonitas, o que remete a um senso estético no preparo dos alimentos, capaz de atrair os alunos:

ZV: Eu acho que sim, né? Tu tens uma parte da cultura né, a comida né, geralmente é, envolve a cultura da gente também né, não é? [...] Sim, os índios comiam aipim, milho só, essas coisas, né, e nós aqui temos uma cultura, o litoral fala muito que tem a cultura do peixe, mas nem se come tanto peixe aqui nada, coisa nenhuma, aqui é o arroz [EA: Nem na festa do peixe a gente não come.] É, nós não comemos o peixe. Mas é, daí, assim, que nem o que eu **estou aprendendo lá no curso agora**, como tu incentivar as crianças a comerem as frutas, as verduras né, para mudar a cultura da alimentação nesse país, porque eles tão muito acostumados, hoje em dia, está querendo vir essas coisas artificiais.

Dante: Então, como é que isso está colocado no teu cozinhar?

ZV: Procurar fazer coisas bem saudáveis, bem naturais, assim, que nem o arroz, o feijão, coisas básicas e que alimentam mesmo e que é saudável, né. Que nem a moranga, a gente usa bastante moranga aqui, moranga, saladas verdes, né, as crianças gostam. A gente quer que eles se acostumem a comer essas coisas boas, naturais e não essas coisas artificiais, né.

EA: Um dia a ZV disse que eles não gostavam de chuchu né? Eu disse para ela, "espera um pouquinho pra te ver se eles não gostam de chuchu." Nós cozinhamos o chuchu, fizemos ele bem temperadinho com temperinho verde, com tomatinho, com coisa assim bem bonitinho ali [ZV: Colorimos o prato.] Comeram, tu sabes o que é assim oh, todo mundo "Ai tia, que coisa mais boa esse chuchu." Eu disse, "oh ZV, eles não gostam de chuchu, mas não gostam de chuchu cozido e jogado lá para eles."

ZV: É, a moranga também, no início também, só a moranga pura não vai, mas se tu botar um milho verde, um tempero verde ou um orégano, que o prato fica colorido, mais chamativo, eles comem.

EA: Faz uma moranguinha caramelada e coloca para ver se eles não comem, não fica nada, né. Faz uma farofinha, no dia de feijão, a gente faz uma farofinha, coloca a farofa ali, quanto mais farofa tu colocar ali mais eles comem. Isso eles não têm em casa, isso a mãe é muito difícil fazer, né, e a gente faz aqui e oferece para eles.

Apesar da rápida menção feita pelas interlocutoras, na primeira passagem do diálogo acima aparece uma dimensão cultural da educação alimentar, que EA e ZV reportam aos hábitos alimentares e à produção local de alimentos, a serem valorizados, embora, na região em que se situa a escola em que trabalham os hábitos tradicionais tenham se perdido.

Em entrevista individual, EA expressa a ligação entre os dois aspectos da dimensão educativa da alimentação escolar, quando sentenciava, ao ser perguntada sobre o que é preciso saber para exercer a função de merendeira. Para ela,

Primeiro de tudo tem que saber conviver, entender as crianças e preparar o alimento que eles gostam, o alimento que eles aceitem, e também ensinar aquilo que eles não gostam, né. Tem muita coisa que eles não gostam, mas a gente ensina, a gente mostra, a gente serve, a gente ajuda, eles veem e eles acabam aceitando. Então o nosso trabalho além de fazer, servir, é educar também.

Quanto ao aspecto moral da educação alimentar, mais especificamente, conforme EA e ZV, esse aspecto refere-se, fundamentalmente, ao comportamento dos alunos no espaço e no momento de se alimentar, os quais devem ser respeitados e valorizados. Nas palavras das trabalhadoras, em entrevista cruzada que tematizava o fazer das merendeiras, aparecem as seguintes declarações:

EA: Aqui, além de cozinhar e servir a merenda para eles, nós estamos educando aqui também. Nós temos responsabilidades, eu não vou deixar uma criança chegar ali gritando e quebrando, entrou para dentro do refeitório, aqui é o meu setor, respeito. A gente vem ali, conversa, não brigo com aluno nenhum, com criança nenhuma, mas cada um que chegar ali, "Calma, aqui dentro é o nosso setor."

ZV: A gente também ensina, assim, os meninos, tirar o boné para sentar na mesa. Vai chegar, vão a lugares de repente que não pode estar com boné na cabeça, então a gente ensina que não pode. Sentou na mesa tira o boné pra comer, ou pelo menos põe a aba para trás, né. Sinal de educação, de respeito pelo alimento.

E quanto ao uso adequado dos talheres, para comer, EA e ZV assim se manifestam, ao mesmo tempo em que reafirmam critérios para a divisão de tarefas segundo a organização coletiva da atividade de trabalho, referindo-se à falta de paciência de ZV, para lidar com crianças:

EA: Eu acho que merendeira também é uma educadora, né, que a gente além de preparar a merenda, servir e ajudar eles ali, a gente educa também, né. Porque lá fora a maneira deles se servirem no prato, né. Hoje uma guria, de manhã, disse assim pra mim, "tia, me dá uma colher." Eu disse, "por que eu vou te dar uma colher? Se é arroz com guisadinho? Tem garfo e faca, tu vai ficar com dezesseis anos junto com o namorado comendo com a colher? O que que é isso? Vai comer com o garfo e com a faca." "A, mas..." "Não sabe, vai aprender. Senta ali no cantinho..." Daí ela pegou, ficou assim, daí começou a comer bonitinho. Daí ela disse: "mas lá em casa a gente come só com a colher né." Mas, daí eu disse: "não, mas aqui na escola você vai comer com o garfinho e com a facinha. Senta ali e vai comer devagarinho." Daí ela sentou e comeu e depois ela me olhava e ria assim sabe, que ela conseguiu comer e não derrubou arroz. Que ela tinha medo de certo de derrubar né, de fazer alguma... Comeu, daí ela disse assim "óh tia!", né. Então, além da gente preparar pra eles, a gente também educa, né, e eles criam essa confiança na gente, de dizer o porquê, né [...]

ZV: Como ela falou antes, que às vezes tu ensina a criança como pegar o garfo, usar o garfo, usar a faca, mas também tem aqueles, tu vê ali, os pequeninhos do primeiro ano que já sentam na mesa com a colher, o garfinho e a faca na mão, eles sabem comer, ajudam com a faca no garfo, né. Tu vê, tem uns que já vêm educadinhos de casa. Daí, como ela contou a história. Às vezes também tu vê essas moças já, que não sabem usar um garfo, é bem... E ela tem mais contato com as crianças do que eu, eu sou assim, não tenho paciência, ela tem mais calma, mais jeito de educar do que eu. Eu sou mais é do fazer e ela é do educar.

Para EA, a educação alimentar, em suas dimensões moral e da saúde convergem para uma educação da cidadania, pela qual se vê que a profissional tem clara concepção de que a alimentação é um direito dos alunos, como ela mesma diz:

Para mim, educação é mais ampla do que cozinhar e servir, né. Nós também temos uma parte de responsabilidade no crescimento da criança, no educar a criança, né. Eu sempre digo, a criança não vem na escola só pra aprender a ler e escrever, ele vem na escola pra aprender a ser cidadão, e nós temos responsabilidade também, né, de quando ele tá aqui dentro da escola a gente fazer ele crescer e ser um cidadão, que um dia ele vai dizer assim olha, "A tia me disse isso", e tu guardou, né. Ele vai levar para sempre. Então a nossa função não é só servir, também educar e fazer da criança um cidadão.

Sobre esse ato de pertencimento que as identificam como educadoras alimentar, EA conta com entusiasmo a respeito de uma prática solicitada pelo Curso Técnico em Alimentação Escolar, na qual elas elaboraram um mural com informações sobre alimentos saudáveis e alimentos não-saudáveis, pois tal tarefa representou, para ela, a identidade como educadora. Conforme ela diz:

Então, muito conhecimento a gente está trazendo de lá [do curso] e aplicando aqui, aqui no refeitório, depois vou te mostrar, a gente fez lá, numa das tarefas nossas, alimentação saudável e a não saudável, e colocou no mural ali, e as crianças vão lá e, elas olham assim "isso aqui não dá para comer, é salgadinho, esse aqui não é saudável. Nós temos que comer esse aqui, porque esse aqui é saudável." Então, está ali, o saudável e o não saudável, e a gente vê e fala para eles, eles se identificam. Tu vê as crianças mostrando um para o outro, "esse aqui é saudável oh, esse aqui é saudável. Oh, está lá, esse aqui não é saudável, oh esse aqui está naquele que não é saudável". A gente está ensinando eles, eles estão aprendendo, e é coisa que a gente trouxe de lá.

Em entrevista cruzada, ao tematizar as condições de trabalho na escola e as relações com a comunidade escolar, ZV se refere à possibilidade de ensinar os alunos sobre alimentação saudável e nutritiva instruindo-os sobre esse tema em sala de aula, em parceria com os professores.

Porém, diante do questionamento sobre a diferença entre instruir e educar, ZV afirma que, “para ensinar a comer é preciso oferecer o alimento saudável e, portanto, a educação alimentar não passa, necessariamente, pela instrução”.

Assim, percebe-se que o trabalho educativo das profissionais em alimentação escolar, agora educadoras alimentar, tem uma natureza estética e ética, além da intelectual / cognitiva. Alguém se alimenta bem quando sabe o que é saudável e nutritivo, ainda que não seja agradável ao paladar, mas se alimenta melhor, quando sabe o valor nutritivo e sente prazer ao se alimentar. Nesse sentido, ZV sentencia: “há diferença entre fazer uma ‘boa comida’ e oferecer uma ‘refeição completa’”. E complementa: “o alimento é o combustível do ser humano. Sem ele, o ser humano não faz nada, não consegue aprender. Se a comida é o principal, então, quem faz a comida é o principal na escola”.

Ela diz isso referindo-se ao que dizem as professoras sobre as dificuldades de aprendizagem e de concentração das crianças quando estão malnutridas ou com fome. ZV afirma, assim, o valor do trabalho das profissionais em alimentação escolar na escola e confirma o pertencimento à categoria de educadora, de profissional da educação.

Pois bem, pela narrativa reconstruída aqui, em torno do tema da formação em serviço, sobretudo com o Curso Técnico em Alimentação Escolar, vê-se que os atos de pertencimento de EA e ZV identificam as profissionais em alimentação escolar como educadoras alimentar e que o exercício da profissão exige saberes técnicos acerca da higiene, da saúde, da nutrição e mesmo da cocção de alimentos, além de senso estético e moral para oferecer alimentos bonitos e saborosos em um ambiente de respeito ao alimento. Sem contar com conhecimentos sobre a cultura alimentar da região em que a escola está situada.

Com isso, EA e ZV dão outros sentidos ao que fazem na escola de modo a ampliar a concepção da profissão a partir dos conhecimentos adquiridos e construídos com a formação profissional em serviço, no confronto com a experiência no trabalho.

A ampliação da concepção da profissão muda o modo de exercê-la e muda, assim, a identidade profissional das interlocutoras, embora não mude as funções e as tarefas atribuídas a elas institucionalmente.

7.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: A ESCOLA EM QUE SE ENCONTRAM EA E ZV PARA TRABALHAR JUNTAS

Com a narrativa da pesquisa, até aqui, pode-se compreender, a partir da trajetória de cada uma, o que levou EA e ZV a ingressarem no trabalho com alimentação escolar e como elas, a partir de diferentes experiências de trabalho e de formação em serviço, chegaram a definir, cada uma a seu modo, uma identidade profissional como educadoras alimentar: ZV mais voltada ao cuidado e ao preparo de alimentos e EA enfatizando mais o cuidado, a educação moral e o comportamento dos alunos nos espaços de alimentação escolar.

Tendo compreendido isso, agora passa-se a explorar, na narrativa de pesquisa, o encontro entre as duas profissionais para trabalharem juntas na mesma escola. Com a narrativa do encontro, será possível fazer o trânsito entre os atos de pertencimento e as renormalizações que EA e ZV precisaram fazer, no confronto entre o patrimônio construído pela experiência e os saberes adquiridos no curso de formação profissional em serviço, em situação de trabalho, para exercer a profissão da melhor maneira, para se sentirem vivas na escola.

Nesse confronto, em situação de pesquisa, é que se pode compreender que a identidade profissional e a própria profissão são construídas e reconstruídas no exercício da profissão pelas trabalhadoras, isto é, quando EA e ZV estão em atividade coletiva de trabalho num meio material e simbólico de relações com tecnologias, espaços, normas, relações de trabalho, entre outros elementos que tanto constrange quanto potencializa a identificação das trabalhadoras com a profissão, isto é, como profissionais da educação.

A narrativa do encontro entre EA e ZV na escola em que trabalham juntas, então, terá como pano de fundo a situação de trabalho na escola, considerando a rotina e as condições materiais, as relações com a comunidade escolar e a participação no projeto político-pedagógico, temas que foram abordados tanto nas entrevistas individuais como nas entrevistas cruzadas, além de terem sido objeto das observações *in loco* feitas pelo pesquisador.

Assim, foi possível compreender como EA e ZV vivem a profissão ao exercê-la e de que maneira esse viver a profissão expressa a identidade profissional delas.

7.3.1 O encontro de EA e ZV com a escola e entre elas na escola

Em entrevista cruzada, foram abordadas as condições de trabalho na escola, EA e ZV entenderam que seria importante fazer comparações entre a escola em que trabalhavam no momento da pesquisa e as outras escolas nas quais haviam trabalhado antes e mostraram, assim,

que a construção da identidade profissional, do ponto de vista dos atos de pertencimento, está diretamente relacionada com o exercício da profissão em situação de trabalho.

Nas seções 7.1 e 7.2 já foi visto que a identidade profissional foi construída e reconstruída pelas interlocutoras ao longo das suas trajetórias como profissionais em alimentação escolar, as quais envolveram a experiência construída no exercício da profissão bem como a formação profissional em serviço.

Ao comparar as condições de trabalho em escolas diferentes, ambas do sistema de ensino estadual, EA disse que havia uma enorme diferença, pois, na escola em que trabalhava antes havia uma gestão do trabalho bem normatizada, com “mapa diário da merenda e planejamento anual da mesma, além de visitas regulares da nutricionista à escola”, o que ela não encontrou quando chegou para trabalhar na escola em que trabalha hoje.

Já ZV, comparando a escola atual com as outras escolas em que trabalhou, antes, registra que encontrou a mesma situação em todas elas, qual seja, a de falta de planejamento e de controle quanto aos alimentos e ao trabalho com alimentação escolar. Segundo ela, nas outras escolas, assim como nesta, não havia uma gestão organizada da alimentação escolar. Ou seja, ZV está diante de uma ausência de normas em relação à qual ela precisa se posicionar, isto é, enquanto não se constroem normas que orientem o trabalho, é preciso construir essas normas em atividade, no exercício da profissão.

A partir dessas comparações, na entrevista cruzada em que se dialogou sobre o tema “o fazer da merendeira”, EA e ZV esclareceram como é a gestão da merenda na escola em que trabalham, hoje, ao serem questionadas acerca das informações que recebem sobre o número de alunos para o qual deverão fazer a merenda, a cada dia.

Dante: Vocês recebem alguma informação das professoras sobre quem faltou, quem não faltou antes de fazer merenda?

ZV: Não.

EA: Pior é que elas não fazem isso.

ZV e EA: Mas deveriam.

ZV: Nas outras escolas, assim, que eu já trabalhei, todos os, digamos assim, na entrada da chamada, já a professora já escreve num papelzinho o número de alunos que tem em sala de aula e aqui nessa escola eles não fazem esse tipo de coisa.

EA: E a gente já sugeriu, mas...

Essa situação de não saber o número de alunos para os quais cozinhar, exige que, diariamente, EA e ZV tenham de pressupor um volume de alimentos e, ao servir, precisam da experiência e do conhecimento do perfil socioeconômico e da situação de cada um dos alunos no momento da alimentação, para oferecer uma quantidade adequada, como já foi mencionado em seção anterior.

Quanto a isso, quando foram solicitadas a confrontar o conhecimento adquirido no curso com o que fazem na sua rotina diária, conhecimento referente a uma fórmula para calcular a quantidade de alimentos a ser preparada conforme a quantidade de alunos a serem servidos, EA, ainda comparando as escolas, explica que o trabalho na escola anterior era mais regulado e padronizado, pois era uma escola de elite, frequentada por alunos que, de fato, só faziam lanche na escola e se satisfaziam com uma quantidade padrão de alimentos.

Segundo ela,

Da escola que eu vim, a nossa nutricionista fazia isso, ela vinha "olha, é 100 ml pra cada aluno, é 50 gramas pra cada aluno, tá tá tá, tá tá tá. Um quilo tem que dar tantas porções e tá tá tá, né." Então, nós tínhamos aquela planilha ali, só que era uma escola de elite, uma escola [ZV: De nível superior.] de nível bem, né.

Tanto para EA como para ZV, esse cálculo, embora seja válido, não pode ser usado em todas as escolas em decorrência do perfil socioeconômico dos alunos que as frequentam.

Elas deixam isso muito claro no diálogo que já foi reproduzido na seção 4.4, mas que vale à pena recolocar aqui, pois é um dos argumentos mais consistentes que as interlocutoras apresentam para fazer entender que o exercício da profissão e a identidade profissional estão diretamente relacionadas com a escola em que trabalham, com a situação de trabalho:

ZV: Eu acho que é muito relativo, né, porque na nossa escola tu podes fazer uma porção maior. Já tem, por exemplo, a escola ali, a Tamandaré, no centro de Tramandaí, a porção pode ser bem pequenininha, porque lá eles são tudo bem de vida, se alimentam bem, não vão comer tanta merenda. Isso varia de escola pra escola.

EA: A realidade de cada escola. Eu acredito que seja a realidade de casa escola.

ZV: Sabe, não tem um padrão, isso varia de escola pra escola.

Dante: E essa variação se aprende como?

ZV: Até pelo nível das crianças tu já sabes: "Ah, essas crianças não vão comer". Até o que tu vais colocar no cardápio tu sabes.

Dante: Nível escolar? Nível socioeconômico?

ZV e EA: Socioeconômico!

ZV: Que nem tem coisas no cardápio que nós fizemos aqui, que naquela outra escola tu nunca vai pôr, porque tu sabes que lá as crianças não vão comer, porque elas comem de uma outra [maneira].

De volta ao tema do encontro de EA e ZV com a escola em que se encontraram para trabalhar juntas, é relevante observar as mudanças que aconteceram, segundo elas, desde a chegada de cada uma.

EA disse que, quando chegou nesta escola, levou "um choque, pois era uma realidade muito diferente da escola em que eu trabalhava. Aqui era cada um por si. Não havia mapa de merenda nem cardápio nem previsão". Disse ainda que, desde que está aqui, faz onze anos, a nutricionista apareceu na escola umas duas vezes e apenas para dar uma olhada. Essa situação fez EA pensar em voltar para a escola anterior. Contudo, como sua transferência foi feita por motivo de saúde e ela precisava diminuir a intensidade de trabalho, acabou ficando, pois a escola atual tem menos alunos do que a anterior e, portanto, deveria dar menos trabalho.

O fato de não haver planejamento da merenda na escola decepcionou EA, pois ela estava “acostumada” a trabalhar com outro espírito, isto é, com outra forma de organização do trabalho. Essa falta de planejamento, aliada ao “cada um por si” que ela destacou, teria dificultado (e ainda dificulta) que algumas atribuições profissionais pudessem ser assumidas pelas merendeiras, no sentido de colocar seu nome em favor da escola, pois, segundo EA e ZV, corria-se o risco de assumir dívidas pessoais em nome da escola. Elas se referiam ao modo como a escola adquiria os alimentos: uma conta no supermercado em nome de profissional que trabalha na escola.

EA menciona (e ZV confirma), que desde que está na escola, a responsabilidade pelas compras de alimentos fica por conta de uma professora e nunca das merendeiras, embora sejam as profissionais da alimentação escolar que informem o que é necessário comprar, conforme o cardápio estabelecido.

Segundo EA, cinco anos depois de sua chegada à escola, houve mudança na gestão e abriu-se mais o diálogo com vistas a “reorganizar” a gestão da alimentação escolar. Naquele momento, havia seis merendeiras para trezentos alunos, quando o recomendado seria uma merendeira para cada cem alunos. Por não haver trabalho suficiente para todas, a gestora da escola decidiu abrir um bar na escola, pelo qual EA ficou responsável. Ou seja, EA, ao trocar de escola, inicialmente, deixou de trabalhar com alimentação escolar para se ocupar com outra função, em decorrência da gestão da nova situação de trabalho.

ZV, por sua vez, conta que, quando chegou à escola, há mais ou menos três anos, EA estava trabalhando no bar e ela (ZV) foi designada para ser assistente da responsável pela merenda, que, naquele momento, era uma servente em desvio de função.

Essa situação não deixou ZV contente e ela reivindicou assumir suas funções por direito. Isso causou um certo confronto que levou alguém⁴⁶ a denunciar à CRE o desvio de função de EA, para o bar. Essa denúncia, entretanto, teve um efeito inesperado, pois, com isso, EA voltou para a cozinha, para assumir suas funções de direito, junto com ZV, enquanto a servente, que estava em desvio de função, teve de sair da cozinha.

Ambas, EA e ZV, afirmam que muitas coisas acontecem na escola por que as pessoas evitam “comprar briga”, mas dizem que, para elas, “às vezes é preciso comprar briga para mudar alguma coisa”.

Como se vê, o encontro de EA e ZV com a escola e entre elas na escola, foi um encontro em que tiveram de assumir funções diferentes daquelas que lhes são de direito em

⁴⁶ Nem EA nem ZV souberam dizer quem foi a/o denunciante.

razão da própria gestão da escola, sobre a qual tiveram de agir para reorganizar e poderem trabalhar nas funções de “agente educacional I – alimentação”.

7.3.2 Atos de pertencimento e rotina de trabalho na escola

De que maneira os saberes da experiência são confrontados com os saberes da formação profissional em serviço na rotina de trabalho e, nesse confronto, levam EA e ZV a atos de pertencimento a partir das renormalizações diante das condições materiais da situação de trabalho, contribuindo, assim, para a reconstrução da profissão e da identidade profissional, eis o que será narrado e analisado nesta seção.

EA e ZV, tanto nas entrevistas individuais como nas entrevistas cruzadas, declararam que a rotina de trabalho com alimentação escolar é uma “rotina puxadinha”, o que foi testemunhado pelo pesquisador durante as observações que fez da jornada de trabalho delas.

São oito horas de trabalho corridas, durante quatro dias da semana, pois elas negociaram, com direção da escola e com a CRE para ter um dia de folga semanal, justamente por não terem intervalo durante a jornada diária, já que o período que seria reservado ao intervalo coincide com o momento mais intenso de trabalho das profissionais, isto é, o período entre as refeições da manhã e da tarde, que também coincide com o horário do almoço dos alunos durante uma parte do ano letivo.

Ao lembrar que AP forma a equipe de merendeiras da escola, junto com EA e ZV, como já foi esclarecido na seção 5.3.1, é preciso explicar que as três trabalham juntas em dois dias da semana e, nos outros três dias, as tarefas são realizadas por apenas duas delas, como explica EA, quando está contando, em diálogo com ZV, como é a rotina de trabalho:

Então a gente fez um acordo com a diretora e com a coordenadoria, a gente faz 8h corridinha, e daí ela dá uma folgzinha para gente recuperar essas horas, porque a gente não ganha hora extra nem nada né, então a gente sempre combina, segunda a ZV vai tirar uma folga dela, daí fica só eu e a AP, daí são só duas. O dia da minha folga fica só ela [ZV] e a AP, o dia da folga da AP, fica só nós duas [ZV e EA], e daí é tudo, né. Daí é fazer o café, a gente faz o café e leva na sala dos professores, fazer o lanche, fazer o almoço e fazer a limpeza da cozinha e do refeitório.

A rotina diária é ritmada pelo horário de trabalho dos demais profissionais que atuam na escola e pelo intervalo de tempo entre a entrada e a saída de cada turma de alunos no refeitório. Um ritmo sincronizado com as atividades dos professores nas salas de aula, de modo a que não pode haver atrasos nem adiantamentos, sob pena de perda da qualidade das refeições.

Às 9h30min, diariamente, chega a primeira turma no refeitório, para o lanche da manhã, e às 15h chega a última turma, para o lanche da tarde. Desde às 7h até às 17h, EA, ZV e AP se revezam entre as funções de cozinhar, servir, lavar as panelas e a louça, bem como

higienizar os móveis e o chão da cozinha e do refeitório, para que todas as turmas possam ser atendidas da melhor maneira nos espaços de trabalho das profissionais em alimentação escolar.

Observe-se a descrição feita pelas interlocutoras, em entrevista cruzada, para se ter mais claro como a “rotina é puxadinha”:

ZV: Tá, segunda-feira, eu vou chegar às 7h na escola, vou abrir o portão, vou entrar, já pegar as garrafas térmicas de café, venho pra cozinha e ponho água pra esquentar e preparo os cafés. Nisso eu já vou pegando o feijão que já ficou escolhido na sexta-feira, hoje elas já deixaram escolhido pra segunda. [EA: Já fica pronto pra segunda.] Daí eu lavo o feijão, já ponho o feijão a cozinhar, primeira coisa é o feijão que a gente põe no fogo, e vou adiantar a merenda. Segunda eu vou ter que fazer creme de chocolate, já ponho a panela com água a esquentar, pra depois bater o leite e o achocolatado e por pra ferver. Daí, depois, quando está fervendo, tu vais bater a maisena pra misturar. Preparas o creme, Quando o creme está pronto, esperando a hora de começar a servir, já vai adiantando, colocando os potes que vão ser usados, os talheres, né, deixa tudo preparadinho, a bacia depois pra pôr a louça suja. Enquanto a AP daí chega, a AP vai ajudar a servir, e a EA, e daí eu já vou preparando, lavando o arroz, botando a carne pra fritar, vendo algumas saladas e ao mesmo tempo que a gente vai nesse manejo, a gente vai também já lavando a louça que já começou a ser servida a merenda. Daí tu já ajuda a lavar a louça, uma lava outra seca, já vai alcançando pra aquela que tá servindo e cuidando da comida que tá no fogo, que tem que ser servida ao meio dia. Depois, quando tá tudo pronto, daí né, essas horas vão passando, a carne ficou pronta, vou temperar o feijão, botar o arroz no fogo. O arroz ficou pronto, daí eu vamos temperar as saladas. Prepara as saladas e arruma todas as comidas lá. [...] Vamos servir, daí começa os pequenos a vir, daí uma serve, a outra ajuda e outra vai lá lavar a louça, sempre assim, nessa rotina.

EA: Mas no final [quando a última turma termina o lanche e retorna para a sala de aula, segundo EA e ZV], depois ainda tem todo o refeitório, o pesado fica para depois. São as mesas que ficam todas sujas, é o chão que fica sujo, são os panos de prato que ficam todos sujos, que tu tens que lavar antes de sair. Tu tens que deixar tudo limpo, porque ser merendeira não é só fazer e ir embora, né.

ZV: É, toda a limpeza. Toda a limpeza. A parte de higienização toda.

EA: O fogão, tu respingas tudo ali no que tu estás fazendo, tu tens que lavar a chaleira, tu tens que lavar a panela, tu tens que fazer tudo, né. Porque eu sempre digo: ser merendeira não é só fazer a comida ali, dentro do refeitório, ali nós temos tudo para fazer, por que seria muito cômodo se eu fosse, só chegasse ali, fizesse a comida e fosse embora, mas eu não tenho outra que vem fazer para mim, eu tenho que lavar os pratos, eu tenho que lavar os panos, eu tenho que limpar o chão, né. E isso é um serviço nosso, somos nós que temos que fazer o que tem aqui dentro, né. Então, merendeira não é só fazer a merenda e está pronto.

Nessa rotina, como se vê, ZV é a primeira a chegar. É ela quem abre a escola, prepara o café para os professores e, em seguida, inicia o preparo dos alimentos para os alunos. Depois, às 8h, chega AP, que vai tratar de auxiliar ZV seja diretamente no preparo dos alimentos seja na limpeza e descarte dos resíduos de alimentos não usados por ZV. AP também prepara e dispõe, no guichê entre a cozinha e o refeitório, as louças e talheres que os alunos vão usar para se alimentar. Às 9h, é o horário de chegada de EA, responsável por servir os alimentos aos alunos.

Mas, se a rotina diária já é uma “rotina puxadinha”, além das tarefas que EA, ZV e AP cumprem todos os dias, nas segundas-feiras as profissionais se ocupam com o recebimento, tratamento e armazenamento adequados dos alimentos que serão usados no preparo da merenda ao longo da semana. Isso implica, também, em cuidados com a higiene e com a organização da despensa da escola. Às segundas-feiras, portanto, a “rotina fica mais puxadinha ainda”, conforme EA conta com a anuência de ZV:

Na segunda-feira chega toda a alimentação que vem dos mercados. Daí vem carne, tu tens que ir para geladeira, colocar na geladeira, tem coisa que tem que ir para o freezer, né, tem coisas, pacotes que tu tens que dar uma limpada primeiro, antes de colocar lá na despensa e quando a gente vê é meio dia, tu tá, sabe, meu deus do céu, tu não vê a hora, se piscou ali é 11 horas, né. É assim oh, não é brincado, é uma coisa assim oh, bem puxadinha.

Tanto não é brincado que ZV não deixa de relatar os problemas de saúde causados por essa rotina ao longo dos dezesseis anos de trabalho. Como ela diz:

Quando tu vens trabalhar na escola, tu tens que fazer tudo, desde levantar o panelão, lavar 100 pratos, tens que fazer tudo, e isso acabou com a minha coluna, né, tive que fazer cirurgia, e eu estou sempre em tratamento médico, porque eu faço infiltração nos braços, agora eu vou ter que fazer, aqui, aqui, aqui [mostra as partes do braço]. Eu tenho uma infecção crônica aqui, tudo de levantar peso. Tu sabes que é bom trabalhar, é gratificante, mas a gente sofre muito, pelas faltas de condições, falta de pessoal, sabe.

Por isso, ZV, hoje, está na situação de delimitação de função, mas, nem por isso deixa de trabalhar, por solidariedade às colegas EA e AP, pelo valor da alimentação escolar para os alunos e por que trabalhar a ajuda a viver. Nas palavras dela:

Hoje sou a funcionária de limitações, eu nem podia estar mais trabalhando na cozinha, mas eu tenho que trabalhar porque as outras duas não vão dar conta nunca sozinhas, daí não adianta me botar sentada aqui sem fazer nada, eu tenho que trabalhar né. Como é que eu vou viver dentro da escola e não fazer nada?

Diante disso, não é difícil notar que as responsabilidades que EA e ZV atribuem a elas mesmas no exercício da profissão envolvem, além da limpeza, a gestão dos espaços destinados à alimentação escolar e dos próprios alimentos que ficam armazenados na escola. Nesse sentido, pode-se dizer que esses atos de pertencimento dão conteúdo àquele ato de atribuição do projeto de formação do Profuncionário pelo qual se define os técnicos como gestores dos espaços de alimentação escolar.

Assim, ao serem questionadas, em entrevista individual, se a formação profissional havia trazido alguma contribuição para cumprir melhor suas funções na escola, EA e ZV foram bem claras ao dizer que sim. E exemplificaram referindo-se ao armazenamento dos alimentos. Nas palavras de EA:

Então nós tiramos muita coisa dali de dentro [da despensa], que hoje não tem mais, né. Porque tu sabes que não dá para jogar saco de batata no chão, né, tem que ter prateleira para erguer, né, tu não podes colocar um pacote de sabão em pó junto com um pacote de farinha, né [...] Hoje eu sei que não pode. É despensa da escola, então vai tudo para despensa, tudo para despensa. Não, aqui é da alimentação, agora limpeza é diferente, não é aqui, vai para outro lugar.

Além da cozinha, do refeitório e da despensa, a escola conta com uma horta que fica sob os cuidados das merendeiras, especialmente de EA, cuja finalidade é produzir alimentos complementares e temperos para tornar os alimentos mais apazível ao paladar dos escolares. Essa também é uma atribuição relativa à situação de trabalho atual, já que não são todas as escolas que contam com este espaço e profissionais preparadas para cuidar da horta.

Ao contar as mudanças que a formação trouxe para elas e para a escola, EA se refere, também, a um aprendizado sobre educação alimentar, produto de uma prática exigida pela

formação, a qual ela valoriza muito, pois representa e expressa, materialmente, a identidade de educadoras das trabalhadoras. Segundo EA,

Então, muito conhecimento a gente está trazendo de lá [do curso] e aplicando aqui, aqui no refeitório, depois vou te mostrar, a gente fez lá, numa das tarefas nossas, alimentação saudável e a não saudável, e colocou no mural ali, e as crianças vão lá e, elas olham assim “isso aqui não dá para comer, é salgadinho, esse aqui não é saudável”.

Na narrativa sobre essa rotina de trabalho, ficaram evidentes os atributos pelos quais EA e ZV se identificam como profissionais da alimentação escolar: cozinhar, servir os alimentos, orientar os alunos quanto ao uso dos talheres, ensinar a valorizar os alimentos e o ambiente de alimentação, higienizar, fazer a gestão dos alimentos e dos espaços de alimentação, criar hábitos de alimentação saudável e nutritiva entre os alunos.

Entretanto, no exercício da profissão, há tarefas pelas quais as profissionais da alimentação escolar são responsáveis na escola, algumas das quais, por direito, não caberiam a elas, como explica ZV:

A merendeira só faz comida para as crianças. Trabalha só para as crianças. Para as serventes, as serventes, está lá [no quadro de carreira dos funcionários do Estado] que elas fazem café para os professores. Para nós, merendeiras, não temos que fazer nada para professor, só para aluno. Mas a gente faz, né, porque está inserido aqui no meio da gente.

Essa afirmação de ZV, além de mostrar que ela tem conhecimento de suas atribuições de direito, deixa evidente que ela assume tarefas na escola por razões situacionais: é ela que abre a escola, diariamente, e, por isso, deve aprontar o café antes da chegada dos professores, pois não há outro profissional para fazê-lo.

ZV esclarece quais são as tarefas que assumem, profissionalmente, mas que, por direito, não seriam tarefas delas, ao ser perguntada se ela fazia mais alguma coisa na escola, além daquelas tarefas às quais já havia feito referência, ao que ela responde ao dizer que “a gente faz bolo, às vezes quando tem reunião dos professores, essas coisas assim, a gente faz pra servir pra eles.”

Da mesma maneira, por meio da observação das profissionais em atividade, foi possível notar que, enquanto ZV estava ocupada com a preparação da merenda e AP em servir os alunos, EA preparava docinhos para os professores.

Diante disso, é possível afirmar que há uma negociação entre os profissionais da escola para que as merendeiras assumam essas atribuições, de modo a fazer com que o trabalho da escola, como um todo, possa andar bem, ao que EA e ZV respondem positivamente.

Da mesma maneira, pode-se compreender que a assunção de uma tarefa que não é das profissionais em alimentação escolar, por direito, é assumida num ato de pertencimento e leva à construção de uma identidade situada, como podemos ver em outro momento da narrativa da jornada de trabalho por ZV:

Eu chego de manhã, já passo na sala dos professores e pego as térmicas de café, para fazer o café deles. Recolho as bandejas de louça, lavo as térmicas, abro, boto água a esquentar, volto e pego as louças para lavar, levo para cozinha. Enquanto a água está esquentando eu lavo a louça e deixo pronta na bandeja, daí as chaleiras grandes já estão, daí eu passo os cafés nas térmicas, fecho, levo para lá [para a sala dos professores].

Novamente, a narrativa da pesquisa, quando voltada à rotina de trabalho das profissionais, possibilita ver que essas funções e atribuições são situadas na singularidade das escolas, pois, tanto EA como ZV ponderam que, em diferentes escolas as tarefas e a forma de trabalharem variam, embora as atribuições, por direito, sejam válidas para quaisquer escolas.

Ainda no tocante à rotina de trabalho, é importante atentar às condições materiais para o exercício das funções e cumprimento das tarefas das trabalhadoras. Na seção 5.3.2 foi feita uma rápida descrição do espaço físico da escola e dos espaços específicos da alimentação escolar, ao mesmo tempo em que se apresentou uma relação dos equipamentos técnicos que EA e ZV dispõem para trabalhar na cozinha e no refeitório.

Quando as interlocutoras estavam a dialogar sobre uma atividade específica, a preparação de um creme de chocolate, elas disseram dos ingredientes, mencionando as quantidades, e os utensílios necessários para a execução da tarefa.

Ao serem perguntadas sobre como costuma medir as quantidades, EA e ZV explicam que, na falta de uma balança na escola, costumam medir pelo peso contido em cada embalagem. Mas, quando isso não é possível, elas se valem da experiência para usar um peso aproximado. Quando a receita exige precisão, entretanto, EA e ZV são obrigadas a buscar auxílio com os vizinhos da escola ou mesmo em casa. Veja-se o diálogo travado entre elas e o pesquisador:

Dante: Como é que se mede um quilo e seiscentos gramas de achocolatado?

ZV: Eu calculo o peso que tem no pacote.

EA: E nós temos a balança também.

Dante: Sim. Bom, o meu interesse com essa pergunta, em saber isso é mais pelo seguinte: quando vocês não têm aquilo que precisam pra cozinhar [ZV: A gente traz de casa.] E quando não tem em casa também?

EA: Eu dou um jeito.

Dante: Isso que eu quero saber? Como é que dá jeito?

ZV: Pede emprestado pros vizinhos, vai lá na creche.

EA: Eu me viro.

ZV: Vê quem é que tem, que pode emprestar. A gente vai atrás.

Dante: Mas, vamos supor assim: quando não tinha uma balança na escola, bom, é fácil, você vê a quantidade de peso que tem em cada embalagem, você calcula o peso. Mas quando você não consegue calcular pela quantidade que tem num pacote, por exemplo, como é que se resolve?

EA: Mas, daí, é isso que eu te disse, o olho clínico da pessoa que está conduzindo ali.

Dante: Está, mas o que é esse olho clínico?

EA: Eu olho pra alguma coisa, "isso aqui tem meio quilo", "ah, não tem meio quilo", "pesa pra você ver." Vai lá pesar e se não dá meio quilo dá quatrocentos e oitenta gramas, porque o olho bateu ali, né.

ZV: É pela experiência, a prática, né. Daí tu tens uma certa noção assim de quantidade, de peso.

EA: Às vezes as gurias olham, "dá uns dois quilos de arroz aqui?" "Dá." "Ah, mas não dá." "Vai lá pesar pra ver se não dá". Se não dá, dá dois e cem, dá um e novecentos, mas que dá quase dois."

ZV: Quando não tinha balança, que aconteceu, não me lembro pra quando eu precisei uma vez pesar, acho que pra fazer merengue, que eu precisava o peso exato e não tinha balança aqui na escola, eu peguei o açúcar e fui lá no mercado, lá no Marisul, no mercado, lá na balança do mercado pesar, por que eu precisava exato aquele peso. Dai eu fui lá pesar.

ZV, em entrevista individual, esclarece mais ainda sobre as condições materiais para trabalhar na cozinha da escola em que atuam, fazendo referência a momentos em que as próprias merendeiras precisam fazer investimentos financeiros para poder dar sabor aos alimentos a serem oferecidos para os alunos. Uma espécie de renormalização, sem dúvidas, no sentido de que alcançar o sabor do alimento é potência de vida, para ZV, a qual, em diversos momentos da pesquisa, reiterou a importância dos alunos gostarem de comer o que lhes é oferecido na escola. Conforme ela declara,

A gente tinha que ter melhores condições sabe? A gente tem dificuldade as vezes com louça, com panelas, sempre muito defasado, não tem dinheiro pra comprar, não tem isso, não tem aquilo. Às vezes, que nem na sopa, no início quando a gente começou a fazer sopa, eu trazia carne de casa pra fazer a sopa, não tinha, eu comprava galinha caipira e trazia de casa pra botar na sopa, porque não tinha dinheiro pra comprar, e daí como é que eu ia fazer sopa só com legumes, que sabor que ia dar? Não dá sabor, né?

Como se vê por esse diálogo, EA e ZV, diante da falta dos equipamentos necessários para cumprir suas tarefas, são forçadas a renormalizar, isto é, são forçadas a preparar os alimentos conforme a situação de trabalho exige e dá condições, lançando mão da experiência quando isso é necessário e possível e, quando não é possível, socorrem-se de algum modo para poder fazer o que têm de ser feito na escola, não apenas por obrigação em relação às suas funções, mas pelo valor que dão à alimentação dos alunos e ao trabalho que elas fazem.

7.3.3 Atos de pertencimento e relações com a comunidade escolar

Em diálogo com Dubar, na seção 3.2, observou-se que a "identidade para si" resulta de um processo de identificação constituído por atos de pertencimento nos quais os sujeitos articulam, em narrativa biográfica, os atributos que lhes são oferecidos socialmente seja pelas instituições seja nas relações intersubjetivas em espaços sociais como os espaços de trabalho.

Nesse sentido, nesta parte da narrativa de pesquisa serão destacados os atos de pertencimento de EA e de ZV frente aos atributos que os segmentos da comunidade escolar oferecem a elas, com vistas a compreender o processo de identificação profissional desde essa perspectiva.

Mais uma vez, na narrativa feita, aqui, levou-se em conta todo o conteúdo produzido nos diversos momentos e procedimentos da pesquisa, porém, com especial atenção ao que as

interlocutoras disseram quando solicitadas a contar “como a comunidade escolar enxerga o trabalho que elas realizam na escola”.

Diante desta solicitação, ZV se refere aos professores, inicialmente, e afirma que eles não reconhecem o trabalho das profissionais em alimentação escolar, afirmando que, salvo as exceções, são mal-agraçados e acham que as merendeiras têm obrigação de servi-los. Ela está a dizer que os professores não valorizam o trabalho das merendeiras por ser um trabalho subalterno.

ZV usa como argumento o fato de os professores questionarem a folga semanal que as merendeiras têm, ao dizer que a grande maioria sempre acha que é obrigação elas estarem à disposição da escola todos os dias: “ ‘Ah, por que que tu não fez?’ Outro diz assim: ‘Mas vocês têm folga pra que?’ Mas, elas [as professoras] não veem o tempo que a gente fica trabalhando ali [na cozinha].”

Depois, da mesma maneira, ao se referir aos pais e responsáveis, ZV pondera que esse segmento da comunidade escolar não dá

...valor nenhum pra gente, “ganham pra isso, não tem nada que reclam0ar”. Quando se faz uma greve eles dizem, “mas greve pra que se não fazem nada, são funcionários do Estado, tão lá ganhando sem fazer nada”. Eles não veem sacrifício nenhum, não veem que a gente dá comida para as crianças. Agora, deixa ficar um dia sem merenda pra tu ver, eles vêm no portão e botam a boca no trombone. Mas não há reconhecimento, não. Não existe.

Nota-se na declaração que ZV se refere ao trabalho das merendeiras como um sacrifício, no sentido de que elas trabalham muito, mesmo sem ter as melhores condições de saúde, como ficou evidente na narrativa sobre a rotina de trabalho.

ZV, portanto, se sente desvalorizada nas relações com professores e pais e responsáveis, mas indica que os últimos reconhecem a importância do trabalho com alimentação escolar, embora não seja possível identificar o que levaria os pais a esse reconhecimento, senão por suposição, a partir de outros momentos da pesquisa, em entrevista cruzada, na qual as interlocutoras se referem não só às necessidades nutritivas dos alunos, mas à necessidade de comer, propriamente dito, como fica claro nos exemplos oferecidos tanto por ZV como por EA, a seguir:

ZV: Ontem mesmo, logo que entrou, deu o sinal, que entrou uma hora da tarde, veio uma professora na cozinha pedir se tinha alguma coisa para dar antes do horário da merenda pra criança, que a criança estava desmaiando de fome, que desde ontem, a última refeição que fez foi na escola, ontem à tarde, passou a manhã, dormiu a noite toda, a manhã toda em casa e não tinha o que comer. Daí tem que ajeitar alguma coisa antes da hora da merenda pra dar pra criança né. Então a função da gente também é alimentar as crianças.

EA: Aquela guria da semana passada né, ZV, que veio me pedir pra mim fazer, na entrada quando nós chegamos ela pediu se eu fazia um miojozinho pra ela, antes de começar a aula. Aquela criança comeu assim, como se fosse uma semana que ela não tinha o que comer, engolia aquela massinha assim sabe, da fome que ela estava.

EA, por sua vez, ao contar como sente que a comunidade escolar enxerga o seu trabalho, refere-se a dois aspectos para dizer que em todas as escolas em que trabalhou sempre

teve bom relacionamento com todos: as relações pessoais e a competência no trabalho. Segundo ela, “o bom relacionamento conta muito, e conta muito mesmo. E conta também o que tu faz. Por exemplo, você tem de fazer o que você faz bem feito. Oferecer uma coisa bem feita, uma coisa boa. [...] Então, conta o teu trabalho e a tua pessoa.

No que concerne às relações pessoais, EA se refere à disposição para trabalhar e contribuir no enfrentamento das necessidades da direção da escola. Nas palavras dela:

Então, eu sempre tive um bom relacionamento, tanto dentro como fora da escola. E todas as pessoas de dentro da escola, a gente se identificou de uma maneira, e sempre valorizaram o meu trabalho. Porque se precisar trabalhar de noite eu vou, se precisar trabalhar de tarde eu vou... pode contar comigo, só não vou se eu não puder, se eu puder eu estou dentro da escola pra servir [...] Então sempre as pessoas me enxergaram como uma pessoa fundamental dentro do meu trabalho, e isso eu conquisto com meu trabalho, é com o meu trabalho que eu me identifico com as pessoas. O que eu faço aqui dentro da escola e o que eu faço do portão pra fora também.

Entretanto, EA, em certa medida, concorda com ZV, em outro momento do diálogo, de que há dificuldades da parte de alguns professores em reconhecer os funcionários como profissionais que participam do processo educativo da escola como educadores, conforme os atos de pertencimento vistos na seção 7.2:

E outra coisa que eu penso, assim oh, tem que haver uma mudança também na cabeça de certos professores, porque tem professores que não reconhecem os funcionários como educadores. Professor é educador, funcionário é funcionário, né. Então vai demorar muito tempo pra chegar esse ponto? Vai. Mas nós vamos chegar um dia lá, porque hoje a gente já tem pessoas que reconhecem isso.

No que toca às relações com funcionários da escola que trabalham em outras funções, especialmente os da infraestrutura escolar, as palavras de EA, ao relatar as mudanças nas práticas de gestão dos alimentos na escola, a partir da formação em serviço, indicam uma certa resistência daqueles, uma vez que essas mudanças afetam o modo como o trabalho de todos está organizado. Diz ela:

Quantas vezes eu brigo por causa disso, “gente, isso aqui não é lugar, aqui. O lugar disso aqui não é aqui.” “Ah, só porque tá fazendo o curso, agora quer ser...” “Não é que eu queira ser só por que eu estou fazendo o curso, é que não pode, gente. Hoje eu sei que não pode.”

No que diz respeito à equipe de direção da escola⁴⁷, EA e ZV se posicionam de maneiras diferentes.

Como já foi dito na seção 6.3, ZV decidiu fazer o curso técnico “por birra”, isto é, como forma de protestar contra a omissão de informação por parte da direção da escola, o que leva a crer que ela se sentiu desvalorizada pela direção.

EA, por outro lado, sente-se valorizada naquilo que é possível, especialmente no que toca à formação profissional. Aqui, é importante lembrar que a atual diretora da escola é uma funcionária da secretaria que, no momento da pesquisa, estava frequentando o Curso Técnico em Secretaria Escolar ofertado pelo IFSul, por meio do Profucionário, o que é situação

⁴⁷ Cabe anotar que houve mudança na direção da escola no transcorrer do tempo em que EA e ZV frequentavam o Curso Técnico em Alimentação Escolar.

relevante na reconstrução da identidade profissional, na medida em que EA e ZV, agora, se sentem apoiadas no exercício da profissão e, sobretudo, nas iniciativas de transformação da gestão da alimentação escolar com vistas a poderem trabalhar melhor e se sentirem vivas no trabalho.

Conforme EA argumenta,

Então a gente está trazendo muito conhecimento de lá [do curso] pra dentro da escola, a gente está trazendo e a diretora, não só por ela estar fazendo também o [curso] de secretaria, que ela está fazendo o de secretária, também, está. A outra [diretora] também, que saiu já, deu muito espaço, ela sempre dizia assim "olha, tudo aquilo que tu aprender lá, que for bom pra nossa escola, nós temos que aplicar aqui."

Apesar dos diferentes posicionamentos frente às relações com pais, funcionários, professores e direção, EA e ZV se sentem reconhecidas pelos alunos. De certa maneira, para elas, é o reconhecimento dos alunos que as motiva a querer fazer o melhor no trabalho, pois é o reconhecimento que recebem dos alunos que expressa o valor social e educativo da alimentação escolar.

Para ZV, esse reconhecimento "faz [diferença], porque, daí, cada vez mais tu quer fazer com mais vontade, quer fazer melhor, né. Eu acho, eu pelo menos penso assim "ah, ele gostou, tentava sempre fazer bolo bom pra ele, melhor pra ele, pra que ele goste".

Considerando que ZV decidiu continuar a trabalhar como merendeira também porque gostou de cozinhar para as crianças na escola, pelo carinho que dá e recebe no trabalho, por um lado e, considerando, por outro lado, as experiências dela com serviços de alimentação comercial (lancheria e confeitaria), ela foi convidada a comparar a alimentação escolar com a comercial e disse o seguinte:

Em relação à comercial, assim, que nem trabalhar em lancheria não é a mesma coisa, é melhor na escola, a relação com o consumidor da escola é melhor o relacionamento do que com o consumidor comercial, porque o comercial nunca te fala nada, se tá bom ou não. Às vezes até reclamam, mas nunca te dizem se tá bom. Agora, o relacionamento na escola, com o aluno, é melhor, por mais simples que tu faças, eles gostam, eles agradecem, eles reconhecem.

EA, da mesma maneira, coloca o reconhecimento dos alunos acima de qualquer coisa, em termos de valores no trabalho. Vale à pena reproduzir, aqui, pelo menos três momentos, em situação de pesquisa, em que EA afirma e reafirma o valor que o reconhecimento dos alunos tem, para a sua vida pessoal e profissional:

Então, assim, eles ficam esperando a gente servir pra eles ali, porque eles tão ali esperando aquela comida que a gente serve pra eles né. Eles adoram e a gente tá ali pra ajudar eles, pra servir eles, pra mostrar pra eles né. Eu coloquei arroz e ele disse assim, pra mim: "bota mais carne tia, você sabe que eu gosto de carne, e lá em casa não tem quase carne.". Daí tu acha que isso aí não é... o salário que a gente ganha, claro que ajuda, mas isso aí é muito mais gratificante do que qualquer coisa, né. Então é uma coisa que tu sai dali realizada.

Sim, tia pra lá e tia pra cá. E aqui, hoje ainda, tem uma menininha que me chama de mãe, ela disse: "tia eu posso te chamar de mãe?". Eu disse: "claro que pode, minha filha", então é mãããããe, né, então é aquela identificação com as crianças né, então, é uma rotina puxada, é, mas é gratificante, é muito bom.

...pra trabalhar em escola, em primeiro lugar, tem que se identificar com as crianças, porque se as crianças pensarem que tu não gosta delas está pronto, né, e se tu for amigo, o meu marido que sempre diz que ele não gosta

de sair comigo na rua, nem lá em Santo Augusto, nem aqui, por causa que tudo que é negadinha, eles vêm correndo, "tia, tia, tia", né, e daí "mas eu saio contigo e a gente leva meia hora pra chegar em tal lugar, né", por que daí eles vem correndo, né.

No que foi dito nesta seção, nota-se que EA e ZV, nas relações com a comunidade escolar, encontram dificuldades para serem reconhecidas e se identificar como educadoras e como profissionais que cumprem funções educativas na escola, tanto mais por que suas funções não estão contempladas no PPP da escola em que trabalham.

Seja como for, é em nome da educação alimentar dos alunos, naquele duplo sentido de educação para a saúde e educação moral, portanto, que EA e ZV, juntas com AP, organizam a atividade na cozinha e no refeitório da escola, confrontando os valores e saberes exigidos pela educação alimentar com a identidade que lhes é atribuída por parte da comunidade escolar, como se procurará mostrar na próxima seção.

7.3.4 Atos de pertencimento, PPP e atividade coletiva na escola

Conforme ZV esclarece, ao ser perguntada sobre as relações entre o trabalho dela e o projeto da escola:

Projeto político pedagógico da escola, tu sabes que eu nem nunca li o projeto político dessa escola aqui, nem sei como é que funciona. Até uma vez foi pedido no curso, na primeira fase do curso foi pedido. Eu acho que elas nem deram pra nós, porque eu acho que nem elas não acharam na época, quando era a S [diretora]. O plano político pedagógico da escola, deixa eu ver, eu acho que não tem nada a ver, eu acho que não tem nada a ver. Nunca li o nosso.

Mesmo dando mostras de que não conhece o PPP, pois, segundo a diretora, o PPP é de 2007 e já não corresponde mais às concepções e práticas pedagógicas da escola, ao contrário de ZV, EA entende que o trabalho dela tem tudo a ver com o projeto da escola, pois ela também ensina o que os alunos querem conhecer, tal como os professores em sala de aula. Segundo EA, ...às vezes eles ficam olhando assim e perguntam pra gente "tia, como é que tu fez isso?", tem tantas crianças que chegam e "tia, a tua comida é melhor do que a da minha mãe, o que a senhora faz? O que que a senhora bota? O que a senhora coloca?", né. "Ah eu faço tal coisa." "Ah, a mãe não coloca isso." Eles tão aprendendo também, né.

Sendo assim, se a escola e a comunidade escolar não atribuem a EA e a ZV a identidade de educadoras e não reconhecem suas funções como funções educativas, por um lado, por outro lado, EA e ZV identificam-se, fortemente, no trabalho com a educação alimentar dos alunos seja pela função de preparar alimentos saudáveis, nutritivos e saborosos e, assim, criar hábitos de alimentação, seja pelas funções de servir e orientar os alunos sobre como usar talheres adequadamente ou por ensinar-lhes como se comportar diante dos alimentos em um ambiente coletivo de alimentação.

A educação a que EA e ZV se referem, entretanto, não está contemplada no PPP da escola. Ela acontece, por assim dizer, informalmente. Por outras palavras, é uma educação não-

escolar que acontece na escola. Mas, diante disso, pode-se perguntar, afinal, se a educação escolar não seria mais ampla do que costumeiramente se pensa.

Ao atentar para isso, há que se considerar que, em relação à educação que a escola planeja para seus alunos, as trabalhadoras em alimentação escolar renormalizam, pois fazem uma educação a partir de escolhas diante de situações com as quais se deparam aqui e agora, sem recorrer a algum método pedagógico, senão ao patrimônio construído na trajetória de vida e profissional. Veja-se os exemplos oferecidos por ZV e por EA, a primeira em entrevista individual e a segunda em entrevista cruzada:

ZV: Eu acho que, eu acho que eu sou uma profissional da educação também, a partir do momento que eu to lidando com a criança, alguma coisa eu estou sempre ensinando né, por exemplo, as vezes quando tão brigando aqui na rua "Vem cá, não briguem, vem aqui, calma", porque isso é um tipo de educação, é uma forma de educar, de ensinar, mostrar pra eles que eles não podem brigar, que eles têm que ser amiguinhos, né. Ou está gritando, ou vem um com um pau bater, "não, não pode bater no coleguinha, não é assim que se faz, tu vais machucar ele, vais ferir. Isso dói, tu querias que batessem em ti?" É uma forma de ensinar.

EA: Às vezes eles [os alunos] tão ali no refeitório brincando, né, as crianças brincando e dando risada, "É recreio?" Não precisa dizer mais nada, não precisa falar, "não é recreio aqui, o que que é?" Aqui é um refeitório. Refeitório o que a gente faz? A gente vem pra comer. E quando a gente vem comer o que a gente faz? Silêncio." Então, olha, tu só chegas ali. Às vezes a ZV diz "oh, vai lá, vai lá, é contigo." Eu já vou lá "oh, já comeram? Vão indo pra..." Então a gente também está educando eles, né. Eu sempre digo, eu me sinto educadora, podem dizer o que quiserem, eu sou educadora.

Frente a isso, ZV se posiciona muito claramente sobre as necessidades de formação das merendeiras, ao ser questionada, em entrevista cruzada, sobre o que é preciso saber para exercer a profissão. Diz ela, complementada por EA, aproveitando para avaliar o curso técnico ofertado pelo IFSul por meio do Profucionário, que:

Tem que ser uma parte pedagógica. Essa primeira parte do nosso curso do ano passado foi uma parte pedagógica, muito fraca, mas teve uma parte pedagógica. [EA: Psicológica também.] É, esse contato com as crianças que eu não consigo ter, que ela tem melhor do que eu, nessa parte pra mim ser uma educadora, tinha que ter sido preparada pra isso. Que eu não sei lidar com eles porque eu nunca fiz pedagogia, eu me formei em ciências sociais, mas eu fiz licenciatura mas não fiz pedagogia, na pedagogia tu aprende como lidar né. Esse de como fazer contato, isso eu não tenho. Então, tem que ter preparação, eu acho que a gente tinha que ser mais preparado pra isso. Pra poder trabalhar melhor, né.

Esse posicionamento ZV já havia firmado, em entrevista individual, quando, ao ser perguntada se vê relações entre a formação profissional e a identidade de profissional da educação, respondeu que

... agora, no final [do curso], assim, que eu fui entender um monte de coisas, até a relação com as crianças, que nem tu falaste ali no pedagógico da escola [...] a gente não tem conhecimento, não sabe como é, não sabe como funciona, não sabe como se faz, não participa dessas coisas, né. Eu acho que a gente tinha que saber mais disso, entendeu. Tinha que saber muito mais sobre isso.

Resta, assim, às merendeiras da escola pesquisada, ensinar pelo exemplo, tendo formação profissional ou não, já que não participam da gestão pedagógica da escola nem conhecem o PPP, como ilustram as declarações e observações a seguir.

Observando-se as profissionais em atividade e atentando-se aos diálogos entre elas, notou-se que AP havia colocado os panos de prato de molho, pois, segundo ela, “precisam estar limpos e não podem ficar encardidos, foi assim que eu fui criada”.

ZV, em entrevista cruzada, já havia deixado clara a ideia de ensinar pelo exemplo, ao se referir à mesma tarefa que AP: “Isso ai eu acho que é uma educação também, pra elas verem assim ‘Pô, é tão branquinho lá, né, a gente tem que ser caprichosa””.

EA, por sua vez, complementa o posicionamento de ZV, para enfatizar que o trabalho das merendeiras não se reduz a preparar a merenda, pois o que elas fazem no trabalho é exemplo para os alunos:

Não é só fazer merenda, nossa função é deixar sempre o mais perfeito possível, porque como é que tu vais entrar numa cozinha e vais ver uma panela, eu, se eu chegar e enxergar uma panela encardida, suja, me dá um, nem que não seja minha, eu vou lá e lavo, me dê aqui pra mim, pronto, bonitinha ali. Como é que eu vou fazer um arroz, um feijão, um café, dentro de uma coisa que parece uma bacia de porco? Não tem como. Como é que eu vou secar a xícara, a colher que se o senhora vai lavar, que o senhor vai usar ali, com aquele pano que parece um pano de chão?

Esse posicionamento das profissionais em alimentação escolar parece estar relacionado com o que elas sabem sobre a vida dos alunos em suas casas, como sugere ZV, em outro momento da pesquisa, em entrevista individual.

Não, eu penso assim, ai eu tenho que fazer bem gostosinho pra que eles comam bastante, porque não vão ter o que comer direito em casa e as vezes nem é falta de condições de ter o alimento em casa, às vezes é a mãe que dorme até o meio dia e não faz comida para as crianças, ou, sabe? Gente que é preguiçosa, que não faz as coisas em casa, a gente vê muito disso também. Às vezes nem é falta de dinheiro, é falta de vontade dessas mães, hoje em dia, que não querem fazer nada em casa. As crianças, às vezes, não têm roupa, mas como não têm roupa se eles moram numa casa boa, tem isso, tem aquilo. Ah, mas a mãe não lava a roupa, deixa estragar, apodrece, bota fora, daí nunca tem roupa que chegue, por relaxamento, pobres e relaxados. Tudo isso tu tem que aguentar, daí tu vês e daí tu pensas, pensas, pensas... daí a gente fica pensando e vai fazendo as coisas, tentando fazer o melhor. E vamos levando.

Como se vê, para as profissionais em alimentação escolar, ser exemplo para os alunos é uma forma de ensiná-los, ao mesmo tempo em que orienta a atividade coletiva na cozinha e no refeitório da escola.

Na seção 4.4 foi abordado o conceito de ECRP, com o qual se procurou mostrar que a identidade profissional que cada trabalhador constrói, para si, por meio de atos de pertencimento, está diretamente relacionada com valores que eles compartilham com os colegas ao organizarem a atividade coletiva e que, assim, a identidade profissional é construída coletivamente em situação de trabalho.

A organização coletiva da atividade de trabalho, por um lado, é uma forma de arbitrar sobre a atividade individual e os valores, nesse caso, servem como orientação para a arbitragem, muito embora os valores não sejam produzidos antecipadamente em relação à atividade. Por outro lado, a organização da atividade coletiva em situação de trabalho é resultante das renormalizações que os trabalhadores fazem, em relação à organização institucional, às

prescrições, para poderem trabalhar melhor. Melhor trabalhar significa realizar suas tarefas e cumprir bem suas funções de tal maneira que possam continuar a trabalhar e a viver com saúde no trabalho.

Pois bem, na escola, já se sabe que ZV é a responsável pela preparação dos alimentos quando as três profissionais estão trabalhando juntas. Nesses dias, EA assume a função de servir e AP auxilia a ambas. ZV e AP se revezam na higienização da louça enquanto EA e AP servem os alunos. EA e AP se responsabilizam pela limpeza geral no fim do dia, conforme já foi descrito na seção 7.3.2.

Mas, como em três dias da semana, apenas duas delas estão na cozinha, nesses dias, ambas as profissionais se dedicam a todas as funções, ficando por conta de EA a preparação dos alimentos quando ZV não está.

Ao falar sobre a importância da alimentação para os alunos, em entrevista individual complementar, portanto, realizada depois das entrevistas cruzadas, ZV confirma a divisão de tarefas. Nesse momento, ao mesmo tempo, ela revela outros aspectos da organização coletiva do trabalho, pelos quais se pode identificar valores que são compartilhados pelas profissionais.

ZV explica que

Agora, eu não posso mais servir merenda porque o meu emocional não dá mais. Porque assim como eu brigo quando as crianças são mal-educadas, eu choro de pena. Então, eu já não sirvo mais merenda por isso. Porque, já aconteceu assim de tu estar servindo a criança, já deu repetição, já serviu à vontade, daí ele fica ali na janela te espiando: “Tia, mas eu não comi nada em casa. Eu não tinha nada pra comer em casa.” Sabe que essas coisas me fazem mal. Daí eu prefiro não servir, porque o meu emocional não dá para aguentar isso. E a gente percebe que tem uns que vêm só por causa da comida. Por que sabem que aqui vão comer. Por isso que a gente sempre dá comida na segunda e sexta, quando eles voltam do final de semana e antes deles irem embora. A gente dá comida bem forte nesses dois dias, porque a gente sabe que eles vão ficar o final de semana em casa e, de repente, não vão ter o que comer. A gente tem esse cuidado.

O primeiro aspecto da organização da atividade coletiva se refere ao cardápio semanal, pois, devido à necessidade dos alunos, a escola decidiu servir comida em todas as segundas e sextas-feiras.

Diante da questão emocional descrita por ZV, ela foi questionada sobre o que pensa quando está cozinhando para os alunos, o que a levou a afirmar que pensa no que está fazendo. Pensa em fazer bem, para que eles gostem. Quer dizer, na atividade de preparar os alimentos, que requer uma série de movimentos físicos, de operações com equipamentos de cozinha, de cuidados com o horário de chegada dos alunos no refeitório, entre outras coisas, aparece o pensar que integra tudo isso: o fazer bem, o fazer para os alunos, para que os alunos gostem.

Aqui, as interlocutoras valorizam as habilidades de cada uma e a generosidade em relação aos alunos.

Exemplificando, veja-se o que ZV diz ao dialogar com EA, em entrevista cruzada, sobre a dimensão afetiva da identidade de merendeira:

... hoje a gente elaborou o cardápio tal, daí vou fazer aquilo, "ah, esse aqui vou botar tal tempero pra ficar mais gostoso. Vou fazer de tal jeito. Vou fritar bem aquela lingüicinha pro feijão ficar mais gostoso", sabe, sempre tenta aprimorar alguma coisa a mais e fazer melhor, fazer mais gostoso e que as crianças vão gostar, principalmente né, que a gente cozinha pra eles.

Em entrevista cruzada, sobre as condições de trabalho na escola, ZV e EA explicam que elas também dividem as tarefas por competências e afinidades: ZV cuida mais da preparação dos alimentos enquanto EA se ocupa mais em servir os alunos, pois, como já foi bem indicado na narrativa, desde o ingresso na profissão ZV se identifica mais com a preparação de alimentos enquanto EA se identifica mais com o cuidado das crianças.

Mas, dependendo do alimento a ser preparado, a tarefa fica por conta de uma ou de outra, isto é, com a que sabe fazer melhor. Por exemplo, ZV faz bolo melhor do que EA e esta faz pão melhor do que aquela. Segundo elas, qualquer uma pode tentar fazer melhor o que a outra faz.

Outro valor construído na organização da atividade coletiva diz respeito à busca de consenso sobre o resultado da preparação de alimentos, pois, observando as profissionais prepararem vitamina de frutas (mamão e banana) para servir aos alunos como lanche (cardápio que foi definido no dia anterior, segundo o critério de aproveitamento das frutas que, normalmente, são usadas na sobremesa, mas estavam se estragando), ZV tomou a providência de provar o sabor da vitamina antes de começar a servi-la aos alunos. Segundo ela, todos os alimentos devem ser "provados". Se ela mesma não provar, EA ou AP farão a prova e, no caso de a degustadora não aprovar, a outra prova, para tirar a prova. Se houver consenso de que o alimento não está saboroso, então procuram melhorar o sabor, antes que o alimento chegue aos alunos.

Em entrevista individual, ZV deixa claro que a solidariedade é um valor indispensável na atividade coletiva, como já foi dito antes, quando ela explica que, mesmo estando na condição de "delimitação de função", não deixa de trabalhar na cozinha para que a escola funcione bem, para que as colegas consigam dar conta de todas as suas tarefas e para que os alunos estejam bem alimentados.

A organização da atividade coletiva na cozinha e no refeitório da escola, portanto, é coerente com os fins para os quais a profissão que elas exercem existe, a saber: para ZV a profissão existe para alimentar as crianças, para que elas saciem a fome e estejam bem nutridas para aprender, enquanto, segundo EA, a profissão existe para "educar e fazer da criança um cidadão".

7.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL SITUADA: EA E ZV, MERENDEIRAS, MAS EDUCADORAS ALIMENTAR

Nesta seção final, procura-se apresentar, sinteticamente, o que se aprendeu com as trabalhadoras em alimentação escolar sobre a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço, ao levar em conta os atos de pertencimento identificados na narrativa de pesquisa feita nesta parte do documento, como reconstrução das narrativas de EA e ZV acerca de suas trajetórias na profissão.

O primeiro objetivo da apresentação é expor a ampliação no sentido da categoria “merendeira” como categoria pela qual as duas trabalhadoras se identificam como profissionais da educação e as relações que essa ampliação tem com a formação profissional em serviço. Outro objetivo é explicitar em que medida o processo de reconstrução da identidade profissional se faz em continuidade ou em descontinuidade ao longo das trajetórias de EA e ZV e de que maneira a situação de trabalho configura esse processo.

Pois bem, a narrativa de pesquisa começa situando EA e ZV no contexto do seu ingresso na profissão. Esse contexto faz notar que nenhuma das trabalhadoras tinha a alimentação escolar como projeto profissional e que ingressaram na profissão por sugestão e incentivos de pessoas próximas.

Nenhuma delas, naquele momento, tinha qualquer preparação ou formação para trabalhar com alimentação escolar, porém, se sentiam preparadas para exercer a profissão no sentido de que tinham um patrimônio de saberes construídos pelas experiências que tiveram em serviços domésticos em casa ou em casa de terceiros, no caso de EA, e, no caso de ZV, com serviço de alimentação comercial, além dos serviços domésticos. Esses saberes, fundamentalmente, se referiam a tarefas de cozinhar e limpar os espaços de alimentação na escola, no caso de ZV e, no caso de EA, também se referiam ao cuidado com crianças.

Quando do ingresso na profissão, assim, EA e ZV consideravam-se pertencentes à categoria das merendeiras, socialmente instituída para designar os trabalhadores ocupados com alimentação escolar, cuja principais atribuições eram de cozinhar, servir a merenda e limpar a escola, segundo elas. Em palavras mais diretas, para EA e ZV, merendeira, nesse momento, é aquela que cozinha, serve o alimento aos alunos e limpa os espaços de alimentação na escola.

A partir do recorte “ingresso na profissão”, pode-se concluir que a identidade de merendeira, embora o trabalho com alimentação escolar não fosse um projeto, estava em continuidade com suas trajetórias.

Em segundo momento, recortou-se a narrativa com a temática do “desenvolvimento na profissão”, com vistas a identificar, nos atos de pertencimento de EA e de ZV, possíveis mudanças na concepção da profissão a partir das experiências de trabalho na escola e da formação profissional em serviço, uma vez que elas, até hoje, dizem pertencer à categoria de merendeira.

As experiências de trabalho na única escola em que trabalhou depois de fazer concurso, reforçaram, para EA, a atribuição de cozinhar como a mais importante atribuição das merendeiras, na medida em que recebeu muitos cursos nesta área, com vistas a aperfeiçoar as habilidades desenvolvidas nos serviços domésticos.

ZV, por sua vez, não teve, nas experiências de trabalho nas diversas escolas em que trabalhou, a mesma sorte de EA. Nunca participou de cursos de capacitação ou de qualquer tipo de formação específica para trabalhar com alimentação escolar.

Considerando-se as experiências de trabalho, os atos de pertencimento de EA e de ZV indicam, entretanto, que elas ampliaram a concepção de merendeira depois que começaram a exercer a profissão, acrescentando às atribuições identificadas quando ingressaram na profissão aquelas relativas à gestão dos alimentos na escola, pois, nas escolas em que trabalharam, eram responsáveis pelo recebimento, pelo armazenamento e pela conservação dos alimentos.

Ao recortar as narrativas de EA e de ZV com o tema “formação”, mais especificamente “formação profissional em serviço”, atentando ao que o Curso Técnico em Alimentação Escolar introduziu na vida das trabalhadoras, nota-se que os atos de pertencimento identificam-nas como educadoras alimentar, ampliando e complexificando, assim, a concepção que elas têm da categoria merendeira.

A concepção da merendeira como educadora alimentar exige que EA e ZV introduzam nas suas atividades e na organização da atividade coletiva, isto é, no exercício da profissão, saberes técnicos acerca de higiene, de saúde, de nutrição e mesmo da cocção de alimentos, além de senso estético e ético para oferecer alimentos bonitos e saborosos em um ambiente de respeito ao alimento. Exige, também, conhecimentos sobre a cultura e a produção alimentar local de modo a poderem definir na escola ou contribuir com as nutricionistas responsáveis, um cardápio que atenda as necessidades nutritivas dos alunos.

Quando se recortou a narrativa de EA e de ZV com base no tema “situação de trabalho”, com vistas a identificar os atos de pertencimento de EA e ZV frente às condições que elas encontravam na escola em que estavam atuando no momento da pesquisa, pode-se perceber dois movimentos importantes do ponto de vista da reconstrução da identidade profissional. O primeiro é que, ao descrever e explicar a rotina de trabalho, EA e ZV deixam claro que é do

exercício da profissão que elas a concebem. O segundo é que, ao pensar comparativamente as experiências de trabalho que tiveram, EA e ZV indicaram que em experiências diferentes, em escolas diferentes, em momentos diferentes de suas vidas e com saberes diferentes, a concepção da categoria merendeira se faz diferente. Ou seja, a trajetória profissional é também um processo de reconstrução permanente da profissão e da identidade profissional.

Isso ofereceu a possibilidade de pensar que o processo de reconstrução da identidade a partir da formação em serviço não pode ser apreendido isoladamente em relação ao processo histórico da trajetória profissional e de vida das trabalhadoras, mas, analisando a trajetória é possível notar de que maneira a formação introduz novos elementos no processo de identificação.

No momento em que a narrativa de pesquisa tematiza a rotina de trabalho, os atos de pertencimento de EA e de ZV colocaram a merendeira como profissional da alimentação escolar, cujas atribuições já não se reduzem mais a cozinhar, servir os alimentos e limpar os espaços de alimentação, pois cabe a elas, também, orientar os alunos quanto ao uso dos talheres, ensinar a valorizar os alimentos e o ambiente de alimentação, higienizar, fazer a gestão dos alimentos e dos espaços de alimentação e criar hábitos de alimentação saudável e nutritiva entre os alunos, preparando alimentos saborosos e bonitos, com ingredientes naturais e, quando possível, produzidos e consumidos pela cultura local. Tudo isso com a finalidade de educar os alunos para serem cidadãos.

Todas essas funções que EA e ZV atribuem a si mesmas como merendeiras, agora, passaram a ser valorizadas por elas mesmas desde a participação no Curso Técnico em Alimentação Escolar oferecido pelo IFSul por meio do Profucionário, uma ação de formação profissional em serviço.

As funções não eram valorizadas por elas porque nunca haviam recebido formação profissional específica, que possibilitasse a EA e ZV sentirem-se, em atividade de trabalho, como profissionais que possuem saberes especializados acerca da educação alimentar, saberes esses que, agora, definem a profissão, para elas. Saberes complexos, pois envolvem conhecimentos e valores relacionados com saúde, com nutrição, com cultura alimentar local, com senso estético e ético, além, sobretudo, dos conhecimentos pedagógicos, os quais são fundamentais na formação de educadores que trabalham em escola e que ZV e EA, explícita ou implicitamente reclamam formação mais consistente.

Com os atos de pertencimento de EA e de ZV e com as observações das trabalhadoras em atividade na escola, pode-se dizer que, em situação de trabalho, todas as atribuições estão em função da educação alimentar.

Ser merendeira, para EA e ZV, portanto, é ser educadora alimentar. No caso de EA, uma educadora voltada ao cuidado com as crianças no que toca ao modo de se alimentarem e à própria alimentação, tendo em conta valores morais como respeito pelos colegas, pelo alimento e pelo ambiente de alimentação. No caso de ZV, uma educadora mais voltada à preparação dos alimentos, de tal maneira que os alunos gostem de comer e, como isso, estejam bem nutridos e saudáveis para aprender os demais conteúdos culturais ensinados na escola.

Assim, pode-se dizer que EA e ZV, hoje, identificam-se como merendeiras, porém num sentido mais amplo do que essa categoria já teve em outros momentos da história da educação e ainda tem nas políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul, como se pode notar pelos atos de atribuição identificados no quadro de carreira dos funcionários, expostos na seção 6.3.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os objetivos de registrar a inédita política nacional de formação dos funcionários de escola no Brasil e de compreender o processo de reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar a partir da formação em serviço ofertada pelo Profucionário, é que se desenvolveu a pesquisa narrada neste documento.

Uma pesquisa desenvolvida em diálogo com duas profissionais que exercem a profissão em uma escola estadual de ensino fundamental do Estado do Rio Grande Sul, EA e ZV, por meio de entrevistas biográficas, de entrevistas cruzadas e de observações das protagonistas, em atividade de trabalho, procedimentos com os quais foi possível construir as condições para compreender as relações entre a vida das interlocutoras, suas trajetórias profissionais e a reconstrução da identidade a partir da formação profissional em serviço.

Essa abordagem metodológica, pode-se dizer, é uma das contribuições que a pesquisa trouxe, no tocante à investigação da identidade profissional, pois é resultante do inédito diálogo que se procurou estabelecer entre a sociologia das profissões, de Claude Dubar, e a ergologia, tal como desenvolvida por Yves Schwartz.

O diálogo com EA e ZV e com autores dessas duas áreas de produção de conhecimentos, a sociologia das profissões e a ergologia, possibilitou encontrar argumentos empíricos e conceituais para construir e fundamentar a tese de *que a identidade profissional é uma identidade construída e reconstruída ao longo da trajetória de vida e do exercício da profissão, portanto, é atualizada pelas profissionais nas situações de trabalho em que elas se encontram aqui e agora, pois é nas situações de trabalho que se faz a história da profissão e a história de vida das profissionais que a ela se sentem pertencentes.*

As situações de trabalho são singulares, pois configuradas nas relações simbólicas e materiais em meio às quais as profissionais procuram criar as melhores condições físicas, intelectuais, políticas e éticas para exercer a profissão, para trabalhar e para viver no trabalho. Nas situações de trabalho as profissionais se encontram com outros profissionais e com eles constroem e compartilham valores que orientam a atividade coletiva e o exercício das profissões de todos.

Nesse sentido, as profissionais se sentem pertencentes à profissão por que participam, ativamente, da sua construção, tanto do ponto de vista empírico, como do ponto de vista conceitual (prático e teórico), produzindo conhecimentos e valores necessários ao exercício da profissão em situação de trabalho.

A identidade profissional, a partir da pesquisa narrada neste documento, pode ser dita, então, *identidade profissional situada* e este conceito foi o principal resultado alcançado, pois pode trazer contribuições teóricas tanto para a pesquisa sociológica da identidade profissional como para a pesquisa ergológica da atividade em situação de trabalho.

A tese também pode contribuir nas discussões acerca da formação profissional em serviço, pois ajuda a compreender que as profissionais, em diferentes situações de trabalho, não encontram as mesmas condições nem muito menos as condições ideais e formais pressupostas pelos conhecimentos e valores da profissão, de modo que precisam recriá-los, adequá-los, transformá-los, para poder exercer a profissão.

Pois bem, apresentado o principal resultado e algumas das possíveis contribuições teóricas da tese, convém retomar a argumentação desenvolvida no documento, porém com uma outra lógica, de modo a dar o devido valor às contribuições de EA e ZV na pesquisa.

A tese resulta de uma pesquisa cujo tema é a reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar, o qual foi problematizado a partir das relações entre formação e experiência em situação de trabalho, tendo em vista a concepção de que os cursos do Profuncionário são cursos de formação em serviço. São cursos para funcionários de escola que estão em efetivo exercício de suas funções e, portanto, têm um patrimônio de saberes e valores construído nas experiências de trabalho.

A argumentação que sustenta a tese foi construída em diálogo com interlocutores e interlocutoras que se ocupa(ra)m com a construção de conhecimentos formais sobre trabalho, sobre identidade profissional e sobre identidade profissional dos funcionários de escola, entre os quais: Claude Dubar (1998, 2005, 2009), João Monlevade (2009), Naira Franzoi (2006) e Yves Schwartz (2010, 2012, 2013, 2015), de um lado. De outro lado, a tese foi construída no diálogo com interlocutoras que protagonizam o processo de reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço na escola em que trabalham, as quais foram citadas, ao longo do documento, pelas letras iniciais de seus nomes: EA e ZV.

EA e ZV são trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram, em 2016, o Curso Técnico em Alimentação Escolar do Profuncionário, ofertado pelo IFSul, quando trabalhavam juntas em uma escola estadual de ensino fundamental.

EA concluiu o ensino médio por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos, em 2001. Já ZV concluiu o curso de Licenciatura em Ciência Sociais, modalidade EaD, numa universidade privada, em 2011.

Tanto EA como ZV começaram a trabalhar muito cedo, aos 8 e aos 9 anos, respectivamente, como babás. Entretanto, EA seguiu trabalhando em serviços domésticos até

ingressar na profissão de merendeira. ZV, por sua vez, além de experiências com serviços domésticos, teve diversas experiências de trabalho, desde fábrica de calçados até consultório médico, passando por confeitaria, empresa de fornecimento de refeições, entre outras.

Coincidências da vida, ambas tiveram experiências em serviços domésticos ao trabalharem para suas professoras quando estavam no ensino fundamental.

As duas começaram a trabalhar com alimentação escolar por sugestão de pessoas com as quais tinham relações de amizade, em momentos específicos de suas vidas, cujo contexto social não lhes era favorável, do ponto de vista da empregabilidade. Inicialmente, trabalharam com contrato temporário e só depois fizeram concurso público. Ou seja, nenhuma delas planejou trabalhar em escola pública, com alimentação escolar. Foram levadas a escolher a profissão por circunstâncias da vida. Mas, uma vez na profissão, optaram por permanecer seja pela estabilidade no emprego seja pelo reconhecimento do seu trabalho pelos alunos.

Nenhuma delas teve formação específica para ingressar nem para se qualificar no trabalho com alimentação escolar. Sua formação para exercer a profissão estava relacionada com o patrimônio construído em experiências fora da escola (serviços domésticos em casa ou para terceiros, CTG, clube de futebol, serviços de alimentação) e em capacitações relacionadas com a elaboração de alimentos, mas, nunca, relacionadas com práticas pedagógicas ou com conhecimentos sobre a escola ou sobre educação alimentar. O Curso Técnico em Alimentação Escolar foi a primeira ação de formação em serviço que abrangeu a especificidade da profissão, isto é, o trabalho educativo que elas realizam com a alimentação escolar.

Sobre o curso, EA diz que mudou a sua vida no trabalho e fora do trabalho, enquanto ZV sugere que deveria ser mais forte no que diz respeito à formação pedagógica, pois uma das dificuldades que encontra no trabalho é a de se relacionar com os alunos.

Com EA e ZV aprendeu-se que uma “profissional da educação” que trabalha com alimentação escolar é aquela cujo trabalho se identifica com a educação, que faz o melhor pela educação, ou seja, é uma profissional que contribui para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender os conteúdos de sala de aula. Mas, além dessa contribuição, segundo elas, uma profissional da alimentação escolar é uma educadora alimentar, pois, em situação de trabalho, ensinam receitas e hábitos de alimentação saudáveis e nutritivos aos alunos, além de ensiná-los a usar adequadamente os talheres e a se comportar em ambiente de alimentação.

A educação alimentar, tal como EA e ZV a concebem, depois da formação profissional em serviço, exige conhecimentos sobre nutrição e saúde, sobre higiene e conservação de alimentos, sobre gestão dos alimentos. A educação alimentar exige conhecimentos sobre a

educação e sobre a escola. Exige senso estético e ético, além de conhecimentos sobre a cultura e a produção alimentar local.

Numa escola de periferia, que atende alunos de comunidades populares, a educação alimentar na escola exige que as profissionais conheçam a realidade social e econômica das famílias, para poderem decidir sobre o cardápio e sobre o porcionamento dos alimentos no momento de servi-los aos alunos.

Considerando, por outro lado, as observações da atividade coletiva das profissionais, feitas pelo pesquisador, pode-se dizer que uma “profissional da educação” que trabalha em alimentação escolar é aquela que faz a gestão do seu trabalho em meio às condições materiais e simbólicas da escola, à disponibilidade de alimentos para decidir sobre o cardápio, às condições socioeconômicas e afetiva dos alunos, aos horários de merenda, às demandas do dia, ao número de trabalhadoras em atividade no dia, às condições físicas, emocionais e intelectuais de cada uma, aos seus desejos e necessidades de vida, entre outras componentes que configuram uma situação de trabalho. Em meio a essas componentes, a profissional da alimentação escolar se orienta e faz escolhas valorizando o respeito à vida das pessoas e aos direitos dos alunos como cidadãos.

O diálogo com ZV e EA, narrado na parte 7 do documento, como se pode ver, foi decisivo para compreender que a identidade profissional é construída e reconstruída pelas próprias profissionais, ao longo da trajetória e no exercício da profissão em situação de trabalho, nas quais a formação profissional em serviço é introduzida e contribui para que a concepção da profissão seja transformada pelas próprias profissionais que, por sua vez, transformam a profissão e a identidade profissional.

Para dar sustentação conceitual a essa concepção de identidade profissional construída no diálogo com EA e ZV, foi preciso dialogar com e mediar um diálogo entre os autores já citados anteriormente.

Do diálogo com João Monlevade, na primeira parte do documento, pode-se situar o tema da reconstrução da identidade profissional no contexto histórico dos funcionários de escola e compreender que, desde a história da escola no Brasil, eles foram irmãos coadjuutores, escravos, afilhados / dependentes políticos, assalariados que sempre se ocuparam com as condições materiais da educação e, muitas vezes, com as condições intelectuais e morais também. Porém, eles estiveram sujeitos à invisibilidade social, à subalternidade política, à marginalidade pedagógica, à sub-valorização salarial, à indefinição funcional e à indizibilidade histórica. Ou seja, embora sempre tenha havido funcionários trabalhando e educando nas

escolas, eles não haviam sido reconhecidos, institucionalmente, como educadores, como profissionais da educação.

Essa sujeição, contudo, começou a ser transformada com a unificação dos funcionários com professores e pedagogos no movimento de valorização dos “profissionais da educação”, cuja origem recente remonta aos anos de 1980 e tem seu momento mais importante no final dos anos de 1990, com o acolhimento dos funcionários na CNTE.

A partir de 2004, construiu-se uma política nacional de valorização dos funcionários, cuja ação principal vem sendo a formação profissional, para a qual foi preciso instituir uma área profissional, a dos Serviços de Apoio Escolar. Com a criação desta área profissional, foi possível definir a identidade profissional dos funcionários de modo geral e das trabalhadoras em alimentação escolar, especificamente, a partir de atos de atribuição.

Pois, no diálogo com Claude Dubar, com Naira Franzoi e com outros autores da sociologia das profissões, construiu-se o argumento de que a profissionalização tem a ver com um momento histórico da divisão social e técnica do trabalho em que este é valorizado conforme o nível de especialização, por sua vez relacionada com a especialização do conhecimento. A especialização do trabalho exige que os trabalhadores tenham formação específica para poder trabalhar. Formação que é, ao mesmo tempo, um processo de socialização concernente ao pertencimento do trabalhador a uma profissão, e um processo de subjetivação concernente à diferenciação do trabalhador em relação à profissão.

A formação profissional ou formação especializada, entretanto, não é suficiente para que um trabalhador se sinta pertencente à profissão, pois o processo de identificação exige que os trabalhadoras exerçam a profissão, se reconheçam e sejam reconhecidos pelos outros (institucional e intersubjetivamente) como profissionais, no exercício da profissão.

Nesse sentido, para compreender a reconstrução da identidade profissional é preciso considerar a articulação entre duas transações nas quais um profissional está envolvido. A primeira transação acontece na relação do trabalhador com os atributos sociais da profissão (identidade para o outro, institucional, virtual), enunciados em atos de atribuição aos quais se chegou, nesta pesquisa, por meio da análise do conteúdo dos documentos legais e oficiais concernentes à instituição da profissão e aos projetos de formação do Curso Técnico em Alimentação Escolar.

Já a segunda transação acontece na relação do trabalhador consigo mesmo, pela qual ele se auto define como pertencente à profissão (identidade para si / biográfica / real) por meio de atos de pertencimento (tempo de vida / processos de socialização) nos quais articula sua trajetória e a situação de trabalho com os atos de atribuição. Aqui, chegou-se aos atos de

pertencimento de EA e ZV por meio da análise do conteúdo das entrevistas individuais e das entrevistas cruzadas, realizadas na escola em que elas trabalhavam no momento da pesquisa.

Tendo em conta, então, que a profissionalização é especialização do trabalho e que a identidade profissional é construída pelos profissionais no exercício da profissão, foi preciso entender em que consiste a formação em serviço, para abordar a reconstrução da identidade a partir dela.

O argumento de que a formação em serviço acontece no encontro e no confronto entre saberes/valores formais da profissão, produzidos científica e tecnicamente, e saberes/valores da experiência dos profissionais, produzidos em situação de trabalho, foi construído em diálogo com filósofos e teóricos da educação que se ocuparam em pensar as relações entre experiência e formação.

Entretanto, do ponto de vista de EA e ZV, como sujeitos que vivem, a experiência de trabalho deve ser entendida de duas maneiras, intrinsecamente relacionadas: de um lado, a experiência é a relação que elas estabelecem com a escola, na qual alguma coisa acontece com e entre ambas. Na relação com a escola, EA e ZV são, ao mesmo tempo, passivas e ativas. São passivas no sentido de que estão sujeitadas aos constrangimentos institucionais e intersubjetivos que as forçam a agir para poder viver/trabalhar. Ou seja, a configuração da situação da escola coloca EA e ZV em atividade.

Essa atividade que acontece em EA e ZV a partir de sua passividade em relação às configurações da escola dá outro sentido à experiência, agora entendida como saberes/valores produzidos pelas próprias profissionais em atividade, saberes/valores que são incorporados por elas e, portanto, formam-nas como profissionais e constituem seus patrimônios subjetivos, os quais possibilitam a elas agir na escola, exercer a profissão e, assim, juntas, produzirem um patrimônio coletivo, tanto do local de trabalho como da profissão.

O conceito de formação em serviço como encontro / confronto entre os atributos sociais da profissão e o exercício da profissão pelas profissionais, construído ao final da parte 3 do documento, ajudou a entender o lugar da experiência e da atividade na formação profissional e abriu caminho para argumentar que a reconstrução da identidade profissional a partir da formação em serviço está situada no trabalho.

Esse argumento foi desenvolvido ao longo da parte 4, em diálogo com Yves Schwartz, o qual tem se ocupado em desenvolver uma antropologia do trabalho partindo do pressuposto do humano como um ser vivente, cuja vida é afirmada pela atividade sobre o meio e sobre si mesmo nesse meio.

Para Schwartz, o humano, em atividade, é um ser enigmático: um corpo-si. É a unidade, a sinergia de elementos heterogêneos à qual não se tem acesso imediato.

No trabalho, um ser humano está em um tipo de atividade que faz convergir todas as suas potencialidades (sensibilidade, imaginação, vontade, inteligência, razão, habilidade), de modo a unir corpo e mente, fazer e conhecer, agir e pensar, executar e conceber, prática e teoria, experiência e sentido da experiência.

Isso por que, no trabalho, um ser humano está “entre” a experiência (viver / fazer o trabalho) e o experimento (conhecer / planejar o trabalho). No trabalho, um ser humano está entre normas de vida e normas sociais, entre saberes próprios e saberes formais e, portanto, está num debate de normas.

No trabalho, um ser humano está entre um uso de si por si mesmo e um uso de si pelos outros, isto é, está numa dramática do uso de si na qual produz renormalizações: transgide, transforma, cria normas para viver no trabalho e, assim, produz história. História de vida, história do lugar de trabalho, história da profissão, história da humanidade.

No trabalho, um ser humano não está sozinho e, portanto, age coletivamente. A atividade coletiva em situação de trabalho Schwartz denomina de Entidade Coletiva Relativamente Pertinente (ECRP), a qual regula ou arbitra, avalia, por assim dizer, a atividade individual a partir de valores concernentes a uma vida em comum. São valores éticos e políticos, valores sem dimensão, com os quais se torna possível um viver comum no trabalho e na sociedade. Esses valores do viver em comum é que marcam a reconstrução da identidade profissional situada, pois, é com eles que as profissionais estabelecem relações de pertencimento e de diferenciação com a profissão no meio de trabalho.

Sendo assim, para conhecer o trabalho de EA e ZV, como humanas no trabalho, para compreender que sua identidade profissional é permanentemente reconstruída no exercício da profissão, foi preciso aprender, com elas, que se colocaram “entre” as antecipações e definições da profissão, dos colegas de escola e de si em situação de trabalho, além de conhecer as próprias antecipações e definições contidas nos documentos institucionais.

Assim, foram identificados, descritos e analisados aos atos de atribuição contidos nos documentos oficiais, pelos quais os funcionários de escola são definidos como profissionais da educação e os documentos institucionais que normatizam a formação necessária ao exercício da profissão, os quais definem a identidade profissional, pois nomeiam a profissão, definem o nível da formação necessário, definem os conhecimentos, os valores e as competências necessárias, dizem o que é preciso para que um/a trabalhador/a possa pertencer à profissão.

Conhecendo os atos de atribuição ou as antecipações normativas, partiu-se ao encontro de EA e ZV, para saber como elas se relacionam com essas normas e com esses atributos em suas vidas no trabalho. Em nossos encontros, elas souberam reproduzir os atributos institucionais, os quais estão aquém e estão além dos atributos de pertencimento das profissionais no exercício da profissão, pois a variação da configuração da escola exigiu e tornou possível tanto o pertencimento quanto a diferenciação delas em relação à profissão.

EA e ZV ensinaram ao pesquisador que, numa escola, a educação dos alunos é mais ampla do que a instrução e o ensino de conhecimentos formais, pois, numa escola, educa-se para a cidadania, com valores morais como respeito e generosidade. Elas ensinaram que a escola, do ponto de vista de uma profissional da educação que trabalha com alimentação escolar, deve ser organizada a partir do refeitório, pois seu trabalho é feito em função da centralidade da educação alimentar e o ritmo das aulas também é ditado pelo horário da alimentação. EA e ZV ensinaram, também, que a alimentação e a educação alimentar são elementos fundamentais do papel social da escola, pois, sem alimento, um ser humano não vive. As profissionais da alimentação escolar fizeram notar que seu trabalho é orientado por valores políticos: saciar a fome com alimentos saudáveis, nutritivos, saborosos e bonitos, isto é, trabalha-se para garantir o direito à alimentação, à saúde e à educação dos alunos, mesmo com uma rotina puxadinha, que faz adoecer.

Observando e dialogando com EA e ZV, foi possível compreender que o trabalho das profissionais da educação que se ocupam com alimentação escolar tem uma dimensão educativa que envolve saberes diversos e complexos, tais como: alimentação saudável e nutritiva, educação e gestão escolar, conhecimentos técnicos sobre estocagem, conservação e cocção de alimentos, sobre organização e higienização de utensílios e espaços de alimentação, saberes éticos relacionados com o modo de viver, de se alimentar e de cuidar da alimentação e da higiene, além do comportamento nos espaços de alimentação e demais espaços escolares, sem contar com valores estéticos relacionados com o prazer, com a beleza e com o sabor da alimentação e conhecimentos sociais e culturais sobre a comunidade onde se situa a escola em que as profissionais trabalham.

Para finalizar, é razoável dizer que a tese aqui sustentada pode trazer outras contribuições teóricas e práticas, além das já citadas, tais como:

- na discussão política e conceitual acerca do trabalho das profissionais da alimentação escolar e dos demais profissionais da educação, no que toca à natureza e complexidade do trabalho educativo intrínseco às suas funções;

- na indicação de elementos para construir uma concepção de formação profissional em serviço que valorize a vida no trabalho, no sentido de que a criação, a transformação de conhecimentos e valores da profissão, a renormalização é uma exigência de vida, para que os trabalhadores possam continuar a trabalhar;
- na identificação de aspectos que ajudem a construir uma gestão escolar atenta à vida na escola, pelo mesmo motivo de que a vida exige que os profissionais da educação, pais e alunos vivam na escola;
- na construção de uma metodologia para avaliar políticas de formação desde a perspectiva da atividade dos trabalhadores em situação de trabalho, isto é, desde a perspectiva ergológica;
- no movimento de construção da visibilidade social e acadêmica dos funcionários de escola como profissionais da educação e como educadores em espaços específicos da escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.67: p. 05-20, jul./set. 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história.** Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, p. 19-78.
- _____. A potência do pensamento. Tradução de Carolina Pizzolo Torquato. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18 - n. 1, p. 11-28, Jan./Jun. 2006.
- _____. O que é o contemporâneo? In: _____. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2010, p. 55-73.
- ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional de Mato Grosso: uma demanda para as universidades públicas.** Cuiabá: UFMT, 2015. Dissertação (Mestrado)
- ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/4390/3895%3E>. Acessado em 18/01/2017.
- ARATA, Nicolás. Los saberes del oficio: notas conceptuales. **Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 149-163, set/dez 2013.
- ARRIAL, Luciana. **Solidariedade como fundamento ético para a formação do educador ambiental:** estudo de caso no Curso Técnico em Infraestrutura Escolar do Programa de Educação a Distância do Profucionário – IFSul. Rio Grande: FURG, 2016. Tese (Doutorado)
- ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: O trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n 1, Porto Alegre: Palmarinca, 1990. p. 3-44.
- _____. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESSA, Dante Diniz. A carreira dos funcionários da educação *A concepção de formação do Profucionário.* **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016.
- BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. **Uma avaliação da efetividade do Programa de Alimentação Escolar no município de Guaíba.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado)
- BRASIL. Casa civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.** São Paulo: Editora do Brasil S.A, 1996.
- _____. **Decreto Nº 2.208**, de 17/04/1997. Brasília, 1997.
- _____. **Decreto Nº 5.154**, de 17/08/2004. Brasília, 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16/1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação dos trabalhadores em educação:** em cena os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 05 de novembro de 2005**. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB Nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, 2005a.

_____. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 16/2005**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para área profissional de Serviço de Apoio Escolar. Brasília, 2005b.

_____. Conselho Nacional da Educação. **Decreto nº 7.415 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, 2010c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em dez. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Funcionários de escolas:** cidadãos, educadores, profissionais e gestores/ João Antonio Cabral de Molevade, – 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Homem, pensamento e cultura:** abordagem filosófica e antropológica: formação técnica / Dante Diniz Bessa. 4.ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012c.

_____. Casa civil. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em maio de 2013.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional da Educação. Brasília, 20014a. Disponível em: < <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>> Acesso em: 27 de ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações para a Prática Profissional Supervisionada**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Orientações Contextuais. **Orientações Gerais**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. 4. ed. atualizada e revisada. Brasil, 2014b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução 02 de 13 de maio de 2016**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Charles Baudelaire. Um lírico no auge do capitalismo**. [Obras Escolhidas III]. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1993a, p. 103-149.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993b, p. 197-221.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993c, p. 114-119.

CAMARGO, Silvio Cesar. Experiência social e crítica em André Gorz e Axel Honneth. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 25, nº 74, 108-120, outubro/2010.

_____. **Trabalho imaterial e produção cultural**: a dialética do capitalismo tardio. São Paulo: Annablume, 2011. (Coleção Crítica Contemporânea)

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001.

CHAIX, Marie-Laure. Analyse d'entretiens biographiques et place de al dimensaions subjective em sociologie. **Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)**, Université de Genève, septembre 2010.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: Silvia T.M. Lane; Wanderley Codo. (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 4.Red. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 58-75.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORREIA, José Alberto. TRABALHO E FORMAÇÃO: crônica e uma relação política e epistemológica ambígua. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 35, n.1, jan/abr/2010. p. 19-33.

COSTA, E. de Q.; LIMA, E. da S. e RIBEIRO, V. M. B.: O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto de Nutrição Annes Dias Rio de Janeiro (1956-94). **História, Ciências, Saúde Manguinhos**, vol. 9(3): 535-60, set.-dez. 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes da Educação)

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. V. 19. n. 62, Campinas, Abr. 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acessado em 09.06.2017.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2003. p. 43-52

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das Identidades**: A Interpretação de uma Mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. V 42, n.146, maio/ago 2012. p.351-367

DURRIVE, Louis. O formador ergológico ou “ergoformador”: uma introdução à ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Ahayde... [et al]. Niterói: Editora da UFF, 2010.

_____. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Piérre Platre e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 2011.

_____. Comment approcher une situation du travail en formation dans une perspective ergologique? **Ergologia**, n° 10, pp. 131-141, Décembre 2013. Disponível em <http://www.ergologia.org/revue-ergologia--revista-ergologia.html>. Acessado em 05.06.2016.

EFROS, Dominique. Trabalhar em equipe: de que equipe e de que trabalho falamos? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 418-426, ago. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n2/v20n2a13.pdf>. Acessado em 12.05.2017.

FANTI, Maria da Glória Corrêa di; BARBOSA, Vanessa Fonseca. Uma entrevista com Yves Schwartz. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s222-s233, nov. 2016. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acessado em 12.05.2017.

FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Saberes do Trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. **Trabalhonescário**, www.uff.br/trabalhonescario, ano 13, n. 20, p. 2015.

FERNANDES, Ana Gabriela de Souza; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SILVA, Adilson Aderito da. Alimentação escolar como espaço para educação em saúde: percepção das merendeiras do município do Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(1):39-48, 2014.

FREIDSON, Eliot Lazarus. La profesión médica. Un estudio de sociología del conocimiento aplicado. Tradução de Maria Isabel Hirsch. Barcelona: Edicions 62, 1978.

_____. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. Tradução de João Roberto Martins Filho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1989. p. 13-26

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. Formação humana e educação profissional: Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, N° 29, 2009, p. 35-51.

GOMES, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1989. p. 43-59

GRANGER, Gilles Gaston. Filosofia do estilo. Tradução de Scarlett Zerbetto Marton. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1979. (Estudos, 29)

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. **Civitas**. Porto Alegre, v. 8 n. 1 p. 46-67 jan.-abr. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/4321/3263>. Acessado em 06.05.2014.

JAY, Martin. El juicio de La “experiencia”. In: _____. **Cantos de experiência**. Variaciones modernas sobre um tema universal. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 25-59.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentação à prática da filosofia na escola pública. In: _____; LEAL, Bernardina & RIBEIRO, Álvaro. (orgs.) **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 21-73.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10.01.2017.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. A Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, jul./set. 1998, p. 365-384.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSLI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006 Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acessado em 30/12/2013

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr de 2002. p. 20-28.

_____. A experiência e suas linguagens In: _____. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56.

LHUILIER, Dominique. Trabalho. Tradução de Fernanda Spanier Amador. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 483-492, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 11.06.2017.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Funcionários das escolas públicas**: educadores profissionais ou servidores descartáveis. Brasília: Idea, 1995.

_____. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola**. v.3, n. 5, Brasília: CNTE jul/dez 2009.

_____. **Profissionalização ou terceirização?** O futuro dos funcionários de educação à luz das conquistas e desafios do presente. Brasília: Edição do autor, 2014.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação**: da constituição da identidade à ação como co-gestores da escola. Brasília: FE/UnB, 2006. Dissertação (Mestrado)

NUNES, Bernadete Oliveira. **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2000. Dissertação (Mestrado).

NOUROUDINE, Abdallah. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais o trabalho? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 69-83, 2011.

O'LEARY, Timothy. Foucault, Experience, Literature. **Foucault Studies**, Nº5, p. 5-25, jan. 2008. Disponível em: http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO_FoucStuArt2008.pdf

PEDROSO, Jociane Martins. **A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação** – Profucionário no Paraná. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Dissertação (Mestrado)

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **Formação de Professores** – Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-41.

POCHMANN, Márcio. Trabalho e formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade

_____. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Líber Livros, 2011.

RETRATOS DA ESCOLA/ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (Esforce), v.3, n. 5, Brasília: CNTE jul/dez 2009.

REZENDE, Antônio. **Curso de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

REIS, Leonardo Rangel dos. **O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: experiências limiars na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFBA**. – Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2015. Tese (Doutorado). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20692/1/TESE-LEONARDO%20RANGEL%20DOS%20REIS.pdf>. Acessado em 26/02/2017.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Nº 11.672, de 26 de setembro de 2001.

_____. Lei Nº 14.448, de 14 de Janeiro de 2014.

_____. Lei N ° 11.407, de 06 de janeiro de 2000.

ROCHA, Zeferino. A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã. **Ágora** (Rio de Janeiro) v. XI n. 1 jan/jun 2008 101-116.

RUGIU, Antônio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAINSAULIEU, Renaud. *L'identité au travail*. 3ed. Paris: Presses de Sciences Po, 1996.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-22

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 4ed. Rio de Janeiro, Record, 2013.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interacções**. N. 8. Abril 2005. p. 123-144. Disponível em <http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/issue/view/9/showToc>. Acessado em 08.04.2015.

SANTOS, Eloisa Helena Soares. Incorporação da ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.27-43, set./dez.2012.

SCARPARO, Luiza Sander et al. **Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar**. Brasília:Ministério da Educação, 2014.

SCHWARTZ, Yves. **Travail et philosophie: convocations mutuelles**. 2ed. Tolouse: Octares Éditions, 1994.

_____. Une science du sujet singulier est-elle possible? In: _____. **Travail et philosophie: convocations mutuelles**. 2ed. Tolouse: Octares Éditions, 1994. p. 215-236

_____. “Une remontée en trois temps”, G. Canguilhem, la vie, le travail. In: _____. **Travail et philosophie: convocations mutuelles**. 2ed. Tolouse: Octares Éditions, 1994. p. 237-256

_____. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 126-149, jul/dez - 2000.

_____. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 5 (32) junho 2000a.

_____. Disciplina Epistêmica, Disciplina Ergológica: Paidéia e Politéia. **Pro-posições**. Campinas, v. 13 n.1(37), jan/abr. 2002.

_____. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan/jun 2003.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 33-55, 2004.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. Tradução de Carlos O. Bertero. In: DANIELLOU, F. (Coord.). A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004a. p. 141-179.

_____. Entrevista. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 457-466, 2006.

_____. Um bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité. **Activité – revue électronique**, v. 4 n. 2, p. 122-133, 2007. Disponível em <http://www.activites.org/v4n2/schwartz-FR.pdf>. Acessado em 24.06.2015.

_____. Entrevista. **Revista Comunicação & Educação**, Ano XIII, N. 2, p. 93-102, maio/ago 2008. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42399>. Acessado em 16.01.2017.

_____. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 264-273, setembro/dezembro 2009.

_____. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Ahayde... [et al]. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 151-166

_____. A experiência é Formadora? **Educação e Realidade**. v. 35, n. 1, p. 35-48. Porto Alegre: FACED/UFRGS jan/abr/2010a.

_____. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n. 1, 2011, p. 55-67. Disponível em <http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/pt/927>. Acessado em 10.06.2015.

_____. Intervenção, experiência e produção de saberes. **Revista Serviço Social & Saúde**. Campinas, v. X, n. 12, Dez. 2011a.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Org.s). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011b. p. 132-166.

_____. Expérience et connaissance du travail. **Paris: Les éditions sociales, 2012.**

_____. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.17-33, set./dez., 2013.

_____. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

_____. L'activité peut-elle être objet d'“analyse”? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), s42-s52, dez. 2015.

_____. O trabalho numa perspectiva filosófica. Tradução de Marc-Annik Bernier. Palestra UFMT, s.d.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Ahayde... [et al]. Niterói: Editora da UFF, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto e LIMA Fº, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, vol.32 no.116 Campinas jul./set. 2011, p.725-744.

SILVA, Carla Odete Balestro. **A atividade do docente da educação profissional dos institutos federais de educação ciência e tecnologia: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2016. Tese (Doutorado)

SILVA, Jackeline Oliveira; MELO, Nedir, Santana de; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal de. A astúcia invisível de mulheres trabalhadoras de escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 427-445 Dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Questões de nossa época; v. 25).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Cristina Worraber (Org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, Carlos. Ensayar. In: _____. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**. Ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño Y Dávila, 2011, p. 121-129.

SOUZA, Jessé de. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, Leandro Aparecido de. **Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica**. Presidente Prudente: UNESP, 2017. Dissertação (Mestrado)

SZINWELSKI, Nadia Kunkel et alii. Auto-percepção do papel da merendeira no espaço escolar. **Congresso Virtual Brasileiro – Administração – CONVIBRA**, 2015. Disponível em

http://www.convibra.com.br/upload/paper/2015/58/2015_58_11402.pdf. Acessado em 20/02/2017.

TAKAHASHI, Mara Alice Batista Conti; PIZZI, Célio Roberto; DINIZ, Eugênio Paceli Hatem. Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba – para além do pão com leite. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 35 (122): 362-373, 2010.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; SABEDOT, Francielli Regina Boroski; SCHAFER, Elisângela. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 11-20, jun. 2010.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos**: dissertações, teses, TCC de Pedagogia, TCE de Especialização; organização de Ana Gabriela Clipes Ferreira... [et al.] – Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2014.

WAUTIER, Anne Marie. Trabalho em perspectiva: identidade e subjetividade. **Revista de Ciências Sociais**, v.2, no 2, p.149-173, jul./dez. 2012.