

# Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações

Doriedson S. Rodrigues

Dilma Cardoso Pereira

**Como citar:** RODRIGUES, Doriedson S.; PEREIRA, Dilma Cardoso. Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações. *In:* NOVAES, Henrique Tahan; LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 3. p. 293-324. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p293-324>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# 12

## **Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações**

*Doriedson S. Rodrigues*

*Dilma Cardoso Pereira*

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho<sup>1</sup>, discutimos a formação da classe trabalhadora, no contexto de sua juventude, considerando a qualificação (Machado, 1996) realizada por meio de curso técnico profissionalizante, na perspectiva do Ensino Médio Integrado, no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins<sup>2</sup> (CIEBT), município de Cametá, Amazônia, nordeste do

---

<sup>1</sup> Nesta exposição, apresentamos resultados de pesquisa de mestrado (Pereira, 2019) com acréscimos de considerações sobre a categoria *integração* no interior de processos formativos da classe trabalhadora além de ampliações analíticas.

<sup>2</sup> O Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), pertence ao Sistema Estadual de Educação <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p293-324>

Pará. Problematizamos como os conhecimentos escolares prescritos nos processos de formação do curso Técnico em Alimentação Escolar (TAE), do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo CIEBT<sup>3</sup> são mobilizados ou renormatizados nas atividades de trabalho de trabalhadoras egressas do curso<sup>4</sup>. Eles são compreendidos a partir de uma perspectiva de formação integrada (Ciavatta, 2005) e do pressuposto de que os trabalhadores são sujeitos políticos de culturas e saberes, conforme Arroyo (2002, p. 138).

Metodologicamente, realizamos entrevistas semiestruturadas como base em Triviños (1967) com duas egressas do curso Técnico em Alimentação Escolar do CIEBT, considerando: (i) A relação entre formação e atuação profissional; (ii) As condições de trabalho no exercício do trabalho como Técnico de Alimentação Escolar; (iii) Formação e profissionalização. Também entrevistamos um professor da Base Comum (BC) e outro da Base Técnica (BT), ligados ao curso TAE, buscando enfocar: (i) A relação formação docente e trabalho com a formação integrada; (ii) A relação mundo do trabalho, mercado de trabalho e formação profissional; (iii) A mediação da formação prescrita com os saberes dos sujeitos do curso TAE. Utilizamos, para o tratamento das entrevistas, a perspectiva da análise de conteúdo (André, 1982; Franco, 2003), considerando conteúdos

---

do Pará, com o registro de nº 15587878 junto ao MEC, recebendo discentes das redes estadual, municipal e privada dos municípios de Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará, Baião e Limoeiro do Ajuru, todos no estado do Pará, a fim de cursar o Ensino Médio, conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), de 2017. O município de Cametá possui uma população de 134.184 pessoas, conforme Censo IBGE de 2022, com maior contingente de sujeitos do campo, situados nas ilhas, nas comunidades ribeirinhas e no setor de estradas.

<sup>3</sup> O CIEBT ofertava em 2017 cursos de Ensino Médio Integrado, como Manutenção em Suporte Informática, Aquicultura e Gestão do Agronegócio; Ensino Técnico Subsequente, como Agropecuária e Secretária Escolar; e Ensino Técnico Médio Integrado-PROEJA, como Alimentação Escolar, Administração, Meio Ambiente, Informática, Manutenção de Suporte Informática, dentre outros. O curso TAE, segundo o Plano de Curso (CIEBT, 2016, p. 3), buscava “[...] formar profissionais capacitados para atuar no preparo da alimentação dos estudantes, conforme o cardápio e orientações definidas pelo profissional da área, nutricionista”.

<sup>4</sup> As egressas do curso TAE são oriundas da primeira turma – iniciada em 2010 – que teve a habilitação para atuar como Técnico em Alimentação Escolar no município de Cametá. A turma, inicialmente com 30 alunos, todos oriundos de Cametá, teve somente oito discentes formados, sendo sete mulheres. Quatro delas estão atuando concursadas no serviço público. Do total de técnicas formadas, 03 estão em efetivo exercício da profissão, mas conseguimos entrevistar somente duas. Registramos que nossas entrevistadas haviam interrompido seus estudos há mais de 15 anos, sendo a formação recebida no CIEBT um marco em suas trajetórias de trabalho e de obtenção de renda.

relacionados: a) a renormatizações no campo das mediações técnicas, políticas, sociais; b) a negociações de trabalho na execução de tarefas ligadas ao exercício de poder; c) ao exercício da profissão resultante da formação recebida no CIEBT.

Tratou-se de uma investigação com base no materialismo histórico-dialético, considerando o trabalho das egressas a partir dos princípios da totalidade e da contradição, conforme Kosik (2011, p. 60), entendemos que “[...] a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”, implicando a análise das contradições histórico-sociais, enquanto totalidade que constituem esse trabalho.

Com base em Gramsci (1978), tomamos a categoria mediação por entendermos que os processos de renormatização não acontecem ao acaso, mas resultam de *mediações* realizadas pelos sujeitos, a fim de dar conta de suas necessidades de trabalho, havendo negociação entre o que pode ser alterado e o que não pode.

Assim, partimos, em nossas análises, de um pressuposto caráter mediador das renormatizações na atividade humana de trabalho no espaço laboral de trabalhadoras técnicas em alimentação escolar. Tratamos o processo do conhecimento e as relações de trabalho a partir de situações concretas constituídas e mobilizadas pelas egressas, a fim de desvendar a realidade e de compreender como as relações de trabalho se efetivam a partir de normas e de renormatizações, envolvendo novas situações de trabalho e as contradições por elas engendradas e considerando que “os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a diferença” (Triviños, 1967, p. 69).

Consideramos, nessa perspectiva, que os saberes renormatizados pelas egressas resultam de prescrições e constituem uma unidade de contrários, na qual o novo, o renormatizado, pressupõe de alguma maneira o velho, o prescrito, quer negando-o em sua totalidade, ou assumindo alguns de seus elementos. Entendemos, como Triviños (1967, p. 69), que a nega-

ção da negação pressupõe conhecer “as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos”.

### **PROCESSOS FORMATIVOS E ATIVIDADES DE TRABALHO: PRESCRIÇÕES, RENORMATIZAÇÕES E O CONHECIMENTO-SÍNTESE**

De acordo com Schwartz (2000, p. 485), entendemos que toda atividade de trabalho é constituída por um processo que pode ser um protocolo experimental, acontecendo na experiência e no encontro de experiências de trabalho. Compreendemos, de acordo com Duraffourg (2010, p. 68-69), que, em relação aos “[...] resultados esperados e à maneira de obtê-los [...]”, é a “[...] sociedade quem prescreve [...]”, posto que a atividade do trabalho é sempre social, não resultando, entretanto, “[...] de uma simples aplicação do prescrito [...]”, haja vista que a “[...] situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito [...]”, devido à distância entre a ordem estabelecida e a realidade ser gerida, organizada, operacionalizada em decorrência das condições objetivas de sua realização.

Ainda de acordo com Schwartz (2010), Schwartz e Durrive (2007) e Santos (2000), entendemos que o exame de contextos de trabalho permite compreender a integração entre escola e vida dos sujeitos em formação, nos moldes descritos por Rodrigues (2020, 2024), considerando as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na criatividade humana enquanto produtora de saberes, experiências e posições políticas e decorrente de uma base científica sólida oriunda de processos formativos.

Trata-se, assim, de processos formativos que se opõem à perspectiva de formação humana alicerçada no modelo taylorista-fordista de produção sistematizada, que busca a padronização de comportamentos e a instrumentalização de um conjunto de conhecimentos aplicáveis à rotineirização do trabalho, visualizando-os como técnica em detrimento do sujeito que, frente a múltiplas determinações do mundo do trabalho, produz materialidades outras, inovadoras, para dar conta das necessidades não somente laborais, mas também sociais, políticas e culturais.

Desse ponto de vista, assumimos o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1978, 2001), haja vista que, por meio dele, o homem e a mulher estabelecem mediações com a natureza, a qual habitam e da qual são constituintes, de modo a criar subjetividades e objetividades que atendam suas necessidades de vida. O trabalho é “[...] condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1985, p. 50). Nessa perspectiva, assumimos o trabalho também como inventividade, constituindo-se como atividade fundamental para o processo de criação e transformação humana, sendo responsável pela própria constituição e formação do ser social.

Consideramos as situações de trabalho a partir de relações pluri-disciplinares, conforme Athayde e Brito (2011) e Hennington, Cunha e Fischer (2011) e articulamos os pressupostos teóricos da abordagem ergológica às categorias saberes experienciais e saberes do trabalho, conforme Magalhães e Tiriba (2018) e Rodrigues (2012, 2022), bem como à categoria integração (Rodrigues, 2020, 2024), de modo a entender como, no interior da relação prescrito e renormatizado, surgem subjetividades e objetividades que engendram saberes, entendidos como a materialidade de criações humanas, a partir de suas necessidades de existência produtiva, criadora e humanista.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de as experiências formativas presentes em espaços escolares estarem integradas aos saberes experienciais gestados em ambientes de trabalho, de modo que sejam atualizadas e acrescidas por outras objetividades e subjetividades, em um processo dialético de integração-negação do vivido e do experienciado, resultando em um conhecimento-síntese que segue em movimento, nos moldes descritos por Rodrigues (2024, p. 10), para o qual a integração:

[...] se constitui em uma perspectiva formativa, em moldes de uma polifonia bakhtiniana (Bakhtin, 1979), não meramente uma autonomia discursiva sobre uma temática de trabalho, de economia e cultura, a partir de diferentes práxis discursivas integradas pelos aprendizes em suas linguagens sobre e no trabalho, mas uma

autonomia ligada à construção de um novo conhecimento que já não é o prescrito pela escola, numa perspectiva ergológica, nem tampouco os saberes das experiências do trabalho dos aprendizes, mas uma síntese a contribuir com intervenções em suas práxis econômico-culturais, dentre outras.

Esse novo conhecimento como síntese do conhecimento escolar e dos saberes da experiência do trabalho, em um processo cíclico de análise-síntese-análise, em um movimento permanente de construção dadas as necessidades das atividades humanas, considero integração, como processo de renormalização em moldes ergológicos (Schwartz, 2003; 2002), não se constituindo, contudo, como ressignificação.

Para tanto, defendemos a necessidade de uma base sólida de formação para a classe trabalhadora, nos moldes do Ensino Médio Integrado, conforme Ramos (2005, 2008, 2009, 2019), a partir do que podem ser efetivadas mobilizações e renormatizações em contextos de trabalho.

Pelo exposto, portanto, não assumimos posição a favor da pedagogia das competências<sup>5</sup>, muito menos da pretensa reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017<sup>6</sup>, que nega uma formação integral e de base científica aos sujeitos, priorizando uma formação pragmática, flexível e defendendo que as experiências, por si só, determinam a formação humana e as necessidades da vida. Igualmente, não se trata de entender que somente a formação de ordem teórica, desligada da vida dos sujeitos, consegue dar conta das necessidades de trabalho, compreendido para além das razões de

<sup>5</sup> Segundo Ramos (2009), “[...] a noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e a teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmentos do que por uma seqüência de fatos previsíveis”. E continua: “O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de inteiração com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro”.

<sup>6</sup> Para uma leitura crítica da pretensa reforma do ensino médio, sugerimos o texto “Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico”, de Moura e Benachio publicado em 2021, na revista Trabalho Necessário. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>.

mercado, sendo necessário que a base científica se integre à vida, constituindo-se significativa para a atuação no mundo, quer do ponto de vista técnico, político, econômico, cultural, como do social, ou organizacional.

Defendemos, portanto, a integração entre escola e vida, como destaca Ciavatta (2005, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Com base no exposto, compreendemos que o estudo da relação entre o prescrito em uma formação profissional e a integração em atividades de trabalho, entendidas para além do mundo técnico, contribui para uma compreensão científica de como se efetiva a formação integrada, nos moldes propostos por Ciavatta (2005).

#### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDOS DO TRABALHO: A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO E DA RENORMATIZAÇÃO**

Para um processo de formação integrada, muito há que se ter desenvolvido em termos de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho, o mundo vivido e experienciado pelos discentes, sendo necessário criar possibilidades formativas, aos trabalhadores, como unidades teórico-práticas, integrando o prescrito nos espaços escolares e as experiências de



trabalho desses sujeitos, favorecendo a criatividade e a inovação, materializadas em um novo conhecimento-síntese.

Podemos verificar nas entrevistas com professores e egressas que a formação ofertada no curso TAE buscava, mesmo diante de dificuldades de ordem estrutural do curso e do entendimento da operacionalização da integração por parte de alguns professores, relacionar, nas atividades escolares, vivências que proporcionavam o estabelecimento dessa relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho. No dizer de Frigotto (1989, p. 08), trata-se de uma perspectiva pedagógica, quanto à relação entre escola e vida estabelecida por meio do trabalho, que permita:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica reverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Nessa compreensão, os professores tanto da BC, quanto da BT revelam suas impressões acerca da relação entre educação profissional e mundo do trabalho, circunscrevendo essa relação, muitas vezes, dentro da visão utilitarista de que nos fala Frigotto (1989). É o caso, por exemplo, de quando os docentes entendem que a integração entre escola e vida, mundo do trabalho é envolver os egressos no processo de desempenho da função de TAE, em termos de um *fazer prático*, em oposição a um pensar-fazer em contextos sociais de produção. Todavia, há também a compreensão da relação entre escola e mundo do trabalho como a possibilidade de os egressos, enquanto discentes, terem tido a oportunidade de compreender, nos contextos de trabalho real, a forma como se articula o conhecimento-vivido-experenciado, aqui entendido como um processo integrado, favorecendo a *visão* integral do processo de trabalho do ser social técnico em alimentação escolar.

Assim, quando fala em associação entre o curso e o mundo do trabalho, quer dizer que seja a forma como eles serão inseridos dentro de todo esse processo, então, muitos deles, criam aquela expectativa: como será que eu vou desempenhar esta função, no local onde eu serei inserido? Então, essa relação minha quando fala do curso de Alimentação Escolar, então eles passaram dentro da cozinha do Hospital Regional, nas escolas e no Hospital Marilac, viram justamente essa visão todinha. Trabalharam com a nutricionista, vendo o cardápio, as formas corretas de manusear e manipular justamente os alimentos e a questão de serem tão necessários justamente nessa função que hoje é qualquer restaurante, qualquer bar, ele precisa justamente de uma pessoa que seja conhecedora, que não somente manipule, mas que utilize as técnicas de forma correta. Então, isso aí veio trazer bastante conhecimento para eles, que eles possam se desenvolver profissionalmente (Entrevistado Prof. BC, 2019<sup>7</sup>).

Há de se salientar, contudo, que essa relação entre escola e vida, entre a experiência formativa e o mundo do trabalho, em unidade, não buscou constituir um processo somente de operacionalização da técnica, como poderíamos depreender da fala do Prof. BC, mas também como uma integração que ultrapassa o domínio da técnica pela técnica, porque buscou-se, nos espaços de trabalho, a observação dos conhecimentos técnicos em relação com o mundo dos direitos e dos deveres, de que nos fala Gramsci (1978). Com isso, foram trabalhadas as relações éticas e cidadãs a partir do mundo do trabalho, propiciando aos discentes, em termos prescritivos e também reais dada a presença em atividades de estágio, por exemplo, uma formação crítica e reflexiva de atuação, tal como observamos quando as egressas se posicionam criticamente nos espaços de trabalho em relação à falta de condições para o desenvolvimento de suas ações laborais.

---

<sup>7</sup> No momento da entrevista, o Prof. BC possuía 48 anos, atuava há 10 na Educação e possuía formação em nível superior na área de Ciências, com habilitação em Biologia. Ministrava a disciplina Biologia, Base Comum, com ação também na Base Técnica, com a disciplina Meio Ambiente. A entrevista foi realizada na sede do CIEBT, em 2019, sendo gravada e depois transcrita.

No dizer do Prof. BT<sup>8</sup>, buscou-se integrar ao longo da formação aspectos de ética, cidadania e criticidade a partir do mundo do trabalho, das experiências reais, onde teoria-prática se inserem enquanto unidade.

[...] é trabalhado a ética, postura, cidadania, tudo justamente que prima para o ser social pensante e ele vai entender também as relações do trabalho. Nós temos ali primeiros socorros, ética do trabalho, as leis, justamente, que amparam o trabalhador e as formas, então, esse trabalhador justamente um cidadão crítico e conhecedor de seus direitos e da forma como ele vai trabalhar (Entrevistado Prof. BT, 2019).

Em termos conceituais, mesmo diante das contradições observadas no desenvolvimento formativo dos egressos, como a dificuldade de operacionalização da integração por parte de alguns docentes, buscava-se dar condições aos discentes de estarem inseridos em contextos de trabalho, com suas prescrições e suas normas, de modo a perceberem as relações ali envolvidas, os discursos produzidos nesses espaços sobre o trabalho do TAE, as técnicas e as tecnologias presentes, mas também o processo de alimentação escolar, para além de um saber-fazer, percebendo culturas, identidades e subjetividades ali existentes, tal como o exposto por Fígaro (2008, p. 92), quando analisa a base conceitual de mundo do trabalho:

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.

---

<sup>8</sup> A Profa. BT, à época da entrevista, possuía 38 anos, atua há seis na Educação e era Bacharel em Nutrição. Ministrava as disciplinas referentes a Nutrição Dietética, Higiene e Segurança no Trabalho. Além disso, a Profa. BT era também Coordenadora do Curso Técnico de Alimentação Escolar/PROEJA. A entrevista foi realizada na sede do CIEBT, em 2019, sendo gravada e depois transcrita.

Em termos de renormatização dessa relação entre o mundo e a formação escolar, que materializa experiências de integração entre escola e vida como observado acima, nossas análises pontuam a busca pela integração entre formação prescrita e mundo do trabalho. As atividades de estágio muito contribuem para essa integração, quando a gestão do curso busca *colocar os discentes em contato com comunidades diversas, para além do já conhecido*, entendido aqui como o espaço onde alguns egressos já atuavam mesmo enquanto eram estudantes, como por exemplo quando se coloca os discentes em contato de trabalho-formativo com comunidades quilombolas, de modo a articular conhecimento da área da alimentação escolar com a cultura de vida dessas comunidades, no sentido de problematizar a formação e os conteúdos formativos recebidos, contestando-os a partir da realidade vivida-experenciada com sujeitos reais e mundos reais de trabalho. Assim, no dizer do Prof. BT:

Olha existe essa relação, tá, porque como eu havia falado, eles estão já atuando nessa área, só que precisa de mais incentivo. Na área da alimentação escolar, eu como coordenadora procuro colocar os alunos para uma realidade bem mais abrangente, que são as comunidades que eles não têm muito acesso, comunidades um pouco distantes do centro da cidade, onde eles atuam no curso, então é importante colocar eles mais diretamente relacionados com a área, com comunidades que realmente precisem desse trabalhador, desse profissional. Como eles são capacitados pra orientar, pra fazer parte de uma equipe multidisciplinar, eles precisam chegar até essas comunidades justamente pra suprir essa necessidade dessa população. Posso dar o exemplo das comunidades quilombolas. Nós já tivemos a experiência de levar alunos pra desenvolver um trabalho, uma visita e ao mesmo tempo conhecer a comunidade e ao mesmo tempo colocar, ajudar com alguns conhecimentos técnicos pra essa comunidade. Então, deu pra perceber que é uma comunidade bastante restrita em alguns conhecimentos, eles têm a própria cultura deles bem fechada e nessa visita os próprios agentes de lá, os coordenadores dessa comunidade, eles pediram que a gente voltasse um dia pra dar um curso de manipulação de alimentos pra eles porque eles não tinham certos conhecimentos como parte da contaminação, como evitar uma contaminação alimentar, porque eles não saem dessa comunidade pra adquirir conhecimentos, então é um conhecimento bem restrito.

Nessa imersão no mundo do trabalho, a partir dos estágios e das vivências em contextos reais de produção-formação, os discentes, hoje egressos, tinham a possibilidade de ir qualificando seus processos formativos, embora também tivessem que lidar com a emergencialidade, sempre pragmática, de inserção no mercado de trabalho, como observado na fala do Prof. BT:

[...] a maioria deles, eles já vêm da escola já pensando nesse mercado de trabalho, muitas vezes, eles já chegam procurando o curso na escola porque eles foram procurar um trabalho e chegaram nesse trabalho foi exigida alguma capacitação. Aí geralmente a pessoa pergunta: você já fez algum curso de área técnica? Ou na alimentação escolar? Ou informática? Então eles já sabem que pra conseguir um lugar no mercado de trabalho precisam ter uma certa qualificação profissional.

Em termos formativos, entendemos que a articulação entre formação e mundo do mundo, materializada na vivência dos discentes em espaços formais e informais de trabalho com questões relacionadas ao curso em desenvolvimento, partia de uma perspectiva de formação integrada baseada na análise do meio social de trabalho, no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de uma autogestão de decisões e ações, a partir do mundo do trabalho, do real, do vivido, do experienciado.

A autonomia, condição desejável pelo projeto de ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história (Araujo, 2015, p. 75).

Outrossim, destacamos que a imersão dos discentes no mundo do trabalho, do vivido e das experiências laborativas no momento da formação estimula suas criatividade na realização de ações diante do mundo

do trabalho, atualizando, renormatizando saberes a fim de dar conta das demandas apresentadas por esse mundo experienciado nas atividades de estágio, uma vez que, segundo Araujo (2015, p. 70), a “[...] força criativa desenvolve-se principalmente por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas”.

Assim, a escola, em seu processo formativo, buscou a integração entre escola e vida, de que nos fala Ciavatta (2005), de modo a consolidar, com contradições, a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Buscou também propiciar que a formação dos alunos possibilitasse a compreensão do mundo do trabalho, compreendendo, de acordo com Araujo (2015, p. 75), “[...] a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais”, no sentido de promover a “[...] integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais [...], buscando [...] a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (Araujo, 2015, p. 75), aqui considerada como o mundo do trabalho em suas diferentes mediações e dimensões.

Entendemos que a ação formativa estudada buscava integrar os conhecimentos historicamente acumulados por gerações anteriores e acrescidos das inovações tecnológicas e da produção de novos conhecimentos científicos, de modo a permitir a compreensão das relações no mundo do trabalho e de suas influências no modo de viver dos seres humanos entre si, com a natureza e com novos conhecimentos.

#### **INTEGRAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES EM EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO: ENTRE O PRESCRITO E O RENORMATIZADO**

A discussão sobre os saberes prescritos no contexto de formação do curso Técnico em Alimentação Escolar (TAE) do CIEBT, compreendidos

a partir de uma perspectiva de formação integrada e suas mobilizações e renormatizações nas atividades de trabalho nos ambientes laborais das trabalhadoras egressas do curso pressupôs entender o conjunto de normas previstas no projeto pedagógico do curso. A seguir destacamos alguns aspectos do documento (CIEBT, 2016, p. 50):

- Dominar as principais diretrizes da profissão, integrando os conhecimentos científicos, tecnológicos e sustentável, além de contribuir para a formação de indivíduos que compreendam, problematizem e atuem na construção de propostas para a melhoria das condições de saúde e alimentação da comunidade escolar;
- Ter conhecimento teórico e prático do manejo de hortas domiciliares e escolares;
- Preparar cardápios escolares de alto valor nutritivo, baixo custo, preparo rápido e sabor regionalizado e sazonal a partir das alternativas criadas pelos nutricionistas.

De posse desses elementos, analisamos como esses domínios formativos prescritos atualizavam-se nos espaços de trabalho das egressas, considerando que na formação escolar houve momentos de busca dessa atualização por meio de atividades de estágio e pela presença em territórios de trabalho real, tomando o disposto por Trinquet (2010, p. 95), para o qual é necessário

[...] conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência.

Em consonância com Trinquet (2010), que aponta que é melhor conhecer a realidade para compreender em que condições ela se realiza, consideramos ainda a necessidade de não perder de vista a compreensão

do todo, como apontado por Kuenzer (2013), uma vez que a atualização de aspectos formativos em contextos reais de trabalho sempre ocorre em virtude de múltiplas determinações, que constituem a materialidade produtiva humana, quer no sentido de existência das condições de produção, quer em decorrência de sua negação. Assim, para a autora,

[...] apreender o todo, de modo que tanto mais penetre no específico, melhor apreenderá a totalidade, com sua teia de relações, descortinando, assim, a concretude, jamais plenamente dada (como se descascássemos a cebola e obtivéssemos o prêmio de observar – finalmente – o seu miolo), mas sempre ‘processo de concretização’, móvel, parcial, dinâmico, em permanentemente reconstrução (Kuenzer, 2013, p. 62).

Observando a realidade de trabalho das egressas, constatamos que houve atualização da formação prescrita no sentido de se assumir, de forma autônoma, a gestão dos espaços de trabalho. O que percebemos foi que o “conhecimento teórico e prático”, quanto à problematização das condições de trabalho e de sua materialização, foi assumido pelas profissionais, conforme destaca a Egressa 1<sup>9</sup>, no que se refere a suas ações na elaboração de cardápio, na organização da merenda, bem como na limpeza e na higienização do espaço de trabalho.

Na escola que eu trabalho faço mais a parte de coordenação. Trabalho na coordenação. Eu tenho um auxiliar que é o manipulador de alimento, eu sou responsável pela elaboração do cardápio, sou responsável pela organização, pelo depósito da merenda e sou responsável também pela limpeza, pela higienização das louças, materiais que a gente trabalha, sou responsável de higienizar tudo (Entrevistada Egressa 1).

---

<sup>9</sup> A entrevistada, em 2019 quando foi realizada a entrevista, possuía 52 anos. Atuava há 17 anos na área da Educação, doze dos quais como manipuladora de alimentos. Passou a atuar como Técnica em Alimentação Escolar em 2014.



Contudo, essa atualização fica comprometida quando as condições de trabalho não permitem sua normatização, enquanto ação performativa. É o caso de quando, em decorrência de *fartura de merenda*, a própria nutricionista monta o cardápio. Entretanto retorna a renormatização de montagem de cardápio quando há falta de produtos de merenda em quantidades adequadas, o que conduz as egressas a criarem cardápios com o que é possível diante das condições objetivas. Ou seja, quando há falta de materiais para a merenda em grande quantidade ocorre uma intensificação do trabalho, no sentido de se ultrapassar os limites de uma simples execução de operacionalização da montagem do cardápio, pressupondo tanto a esquematização do que será oferecido na escola, quanto a elaboração da alimentação.

É por causa de que, quando vai a lista da merenda, o cardápio já vai pronto só pra executar já, não vai por causa de que a nutricionista dá merenda, né? Já vai o cardápio só pra gente executar, a gente não tem como! A gente só faz o cardápio quando a merenda está pouco, né? Que a gente vai ter que executar (Entrevistada Egressa 2).

Todavia, nessa intensificação do trabalho do técnico em alimentação escolar, há de se considerar a renormatização da capacidade de inventividade do trabalhador, de criação diante das condições objetivas por ele vividas, o que representa também a atualização de sua capacidade crítica de intervenção diante do mundo, buscando superar as limitações impostas pelas políticas que deveriam sempre propiciar a materialidade necessária para o fornecimento da alimentação escolar.

Em termos de inovação, diríamos que, embora não operando transformações reais na realidade da falta de merenda escolar, essa perspectiva de inventividade dá conta de resolver a demanda imediata, permanecendo, entretanto, a necessidade de uma ação para além do cotidiano das emergencialidades. Nesse sentido, Cardoso (2007, p. 2, grifo nosso), estudando a questão do conteúdo de inovação em termos educacionais, salienta que: “[...] a inovação não se trata de uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo [...] *as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema*. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e

conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Ou seja, para os propósitos deste trabalho, a renormatização da autonomia do profissional na tomada de decisões não consubstancia, nesse contexto, uma ação ampla para além da emergencialidade do trabalho, pois não provoca alteração no sistema responsável pela oferta da merenda em sua totalidade.

Além disso, podemos melhor compreender as atividades das egressas, do ponto de vista da totalidade, a partir da produção do conhecimento dos fenômenos da realidade concreta que possibilita a produção e a mobilização de saberes dos trabalhadores na atividade profissional em decorrência da vivência no mundo do trabalho, entendido como

[...] o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação, e assumir a formação de trabalhadores como sua tarefa fundamental. Apoia-se no pressuposto do trabalho como mediação fundamental para a constituição do homem: sua humanização. Ao produzir a vida em sociedade o homem produz-se a si mesmo, torna-se humano. Com certeza, este tem sido um fundamento essencial para problematizar o saber e a experiência do trabalhador (Fischer; Franzoi, 2018, p. 197).

Ou seja, é no cotidiano do trabalho das egressas que elas também vão se constituindo como profissionais formadas pelo curso TAE e não somente pelo processo de certificação decorrente da formação no CIEBT, sem a qual, contudo, não poderiam ir em movimento se constituindo como técnicas em alimentação escolar, razão pela qual defendemos uma base formativa para a classe trabalhadora, nos moldes do Ensino Médio Integrado, que lhe permita a inventividade, a criatividade e o posicionamento político em relação à realidade social.

A vivência no mundo do trabalho efetivo, no exercício, é o que favorece também um processo de renormatização do ser social técnica formada, em um processo dialético entre o prescrito e a renormatização dessa formação, tratando-se, assim, de um saber profissional em mobilização, permitindo, conforme Caria (2005, p. 25), “[...] improvisar (*habitus*) face a um imprevisto [...]”, mobilizando “[...] (por transferência de conhecimento,

cf. Frenay, 1996; Meirieu; Develay, 1996), rotinas do fazer e repertórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjetividade”, de avaliações que se entrecruzam com experiências outras, como a possibilidade de interação com a formação vivida no CIEBT.

No mais, trata-se de uma oportunidade de afirmação da identidade profissional desses sujeitos, partindo do pressuposto de que, com base em Caria (2005), “[...] os grupos profissionais para poderem gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas precisam de, ao nível micro, desenvolver competências reflexivas na interação social que permitam associar os processos de recontextualização do conhecimento aos saberes em situação profissional”, sob pena de o “[...] trabalho profissional [...]” não ser “[...] capaz de lidar com a complexidade do mundo, nem com a frustração das expectativas de interação, podendo ficar-se pelo dualismo das formas legítimas e técnicas de uso do conhecimento abstrato ou pelo conservadorismo das formas tradicionais e praticistas” (Caria, 2005, p. 27).

Por outro lado, temos que considerar que essas ações das profissionais no cotidiano do trabalho, com seus processos de renormatização de competências reflexivas que se aproximam, às vezes, de atualizações praticistas de intervenção, mas que, às vezes, delas se distanciam, pressupõem tomar o trabalho como elemento de formação humana, constante, humanizando-o em suas relações com seus objetos de conhecimento, colocando-os em unidade teórico-prática, de maneira que, segundo Fischer e Franzoi (2018), os saberes e as experiências dos trabalhadores vão assumindo uma práxis que lhes fortalece, enquanto profissionais que mobilizam saberes específicos do trabalho, em situações reais de uso. Como destaca Caria (2005, p. 23),

[...] o trabalho profissional começa por lidar com os problemas sociais que em grande parte já estão codificados e predefinidos (prescritos) pelos ‘analistas simbólicos’ e, portanto, pelo campo de produção discursiva. Mas no campo da prática, na interação com os clientes e utentes dos serviços, os profissionais não se limitam apenas a reproduzir um sistema de análise e de prescrição, de interpretações ou de ações: têm que recontextualizar um sistema

de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com “o outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder (Cf. Stoer, 1994; Caria; 2004; Lahire, 1998).

Assim, nos espaços de trabalho, as egressas vão se constituindo profissionais em movimento, recontextualizando normas prescritas, criando outras não previstas, constituindo-se *capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade social, num saber saber-estar com o outro*, conforme Caria (2005). É o que se observa nas falas das egressas, para as quais o trabalho pressupõe ação coletiva na solução de problemas, evidenciando que o profissional vai se constituindo também nas relações, ultrapassando o limite do domínio de um saber técnico da sua área de formação, abrangendo também uma imersão com os demais sujeitos do espaço de trabalho.

[...] Olha aí, a gente vai pro coletivo, né? Porque a gente entra e tem que ter é dialogo, a gente começa o diálogo o que a gente vai fazer, como a gente vai resolver aquele problema, aí eu corro, eu vou pro coletivo [...] (Entrevistada Egressa 1).

[...] no trabalho, graças a Deus, eu me dou com todo mundo, não tem esse tipo de problema, me dou bem com todos eles, todos os professores, total o grupo da escola. Assim, consigo porque a gente conversa, né? (Entrevistada Egressa 2).

Como podemos notar, esses saberes e essas experiências que as egressas relatam estão carregadas de valores, de contribuições e de um conhecimento que as tornam mais humanas para mediar o processo do trabalho. É dessa maneira que a ergologia reafirma

[...] o papel fundamental exercido por aqueles que trabalham, ao evidenciar que, mesmo que as influências externas não possam ser consideradas, cada profissional irá situar as regras que se encontram definidas no contexto que vivenciam mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções (Aranha; Daniel, 1977, p. 55).

São dessas manifestações humanizantes e mediadas pelo trabalhador que o saber e as experiências na atividade humana vão se constituindo, em encontros, debates que *forjam* também o sujeito profissional em TAE, pois a atividade é sempre “[...] lugar de debates com resultados incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências a renormalizações resingularizadas pelos seres humanos” (Schwartz, 2005, p. 64) ressaltando que toda atividade laboral é constituída de uma singularidade com sujeitos que também apresentam suas singularidades. Tudo isso suscitando novos debates que remetem às normas e às renormalizações.

Para trabalhar, é necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetivos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Quem prescreve? Em termos mais gerais, é a sociedade quem prescreve. Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade devem ser geridas. E estas distâncias são irreduzíveis: irreduzíveis! (Duraffourg, 2010, p. 68).

Com base no disposto por Duraffourg (2010) e na fala da Profa. BT citada a seguir, podemos entender que os processos de renormatizações dos saberes profissionais da formação implicam também o preenchimento de conhecimentos não previstos na formação, como a capacidade de mediar conflitos no trabalho desenvolvida pelas egressas pesquisadas, posto que,

conforme a Profa. BT, embora a formação tenha mobilizado conhecimentos para atuar no campo da profissão, muitas vezes esses conhecimentos ficaram circunscritos ao saber técnico na área da produção, do planejamento e da organização alimentar. Ou seja, o foco da formação acabava ficando na tecnicidade, embora com ações de favorecimento de uma autonomia. Mas a fala abaixo evidencia que o desenvolvimento da capacidade de mediação de conflitos é um imprevisto no trabalho que possibilita a elaboração de um saber, que passa a constituir também o profissional.

Eles aprendem é o conceito daquela disciplina do curso, de todo curso, que eles têm que é da disciplina que move todo curso, por exemplo, na alimentação escolar, eles vão adquirir todo o conhecimento técnico que o eixo pedagógico exige para eles poderem atuar, então eles além de terem conhecimento técnico de produção alimentar, eles tem conhecimento técnico de atuar no planejamento organizando essa alimentação dentro do ambiente escolar, estimulando o aluno pra que ele possa, considerar essa alimentação nutritiva e estimular esse aluno que vai consumir essa alimentação, colocando os porquês dessa alimentação estar dentro do ambiente escolar. Então, eles saem com a formação técnica completa (Entrevistada Profa. BT, 2019).

Nesse sentido, de acordo com a Profa. BT, os saberes dos egressos TAE são resultados dialéticos do processo metódico que foi substanciado epistemologicamente por meio de conceito adquirido na disciplina de sua formação inicial, dando-lhe base formativa para compreender o que é inerente ao curso, como: produção alimentar, atuação no planejamento organizado da alimentação no ambiente escolar estimulando o aluno a consumir alimentação nutritiva, mas também resultante dos imprevistos no trabalho, que mobilizam a criação de novos saberes.

Analisando a fala da Profa. BT, observamos que, na realidade, isso tudo não é possível se materializar, muitas vezes, no espaço de trabalho, pois, de acordo com o depoimento da Egressa 2, apenas em parte é possível concretizar o trabalho técnico, “por causa de que quando não tem merenda, aí somos chamadas para ver o que vamos fazer, e às vezes não tem

nada [...]”. Isso é, a constituição do ser social profissional de técnico em alimentação escolar, a partir de seus espaços de trabalho, também decorre de um processo de negação, de renormatização, ou de recontextualização de saberes prescritos, quando os sujeitos constatam a impossibilidade de desenvolvê-los, embora manifestem conhecimento, quando dadas as condições objetivas.

A partir das falas, tomamos como referência a ergologia que tem como base os saberes no trabalho. Para ela há saberes “[...] produzidos (relativamente) em aderência à experiência e os saberes produzidos (relativamente) em desaderência”, sendo que “[...] estes últimos constituem o conhecimento prévio do trabalho em geral – tanto científico quanto pessoal do trabalhador – sendo, portanto, saberes que se produziram no encontro com situações variáveis” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 209). Há, assim, um saber em aderência que, no caso dos sujeitos pesquisados, se caracteriza por um conhecimento marcado pela impossibilidade de se trabalhar no contexto de trabalho por eles experienciado, atualizando conhecimentos técnicos, dadas as condições objetivas da realidade em que se encontram. Logo, saberes experienciais, aderentes são desenvolvidos pelas egressas, face à negação de operacionalização dos saberes prescritos do tipo técnico.

Dessa maneira, podemos entender o saber do trabalho como aquele mobilizado, modificado, ou criado em situação de trabalho, situando-se, portanto, no polo da experiência de trabalho, de acordo com Fischer e Franzoi (2018, p. 209). Conforme se verifica nas falas das egressas a seguir, o “saber do trabalho” se situa no polo das experiências de trabalho, onde se ampliam os conhecimentos formativos de base técnica oriundos do curso realizado. São saberes que o profissional pode recontextualizar não somente em atividades práticas operacionais, mas também enquanto saberes prescritivos para outros sujeitos do ambiente escolar, como quando a profissional orienta as crianças sobre questões alimentares.

É aquilo que eu já falei professora, é que nós aprendemos lá, aprendemos muito de educação nutricional, e isso eu trabalho lá na escola e trabalho a parte da educação nutricional. Eu converso com as crianças e eu tenho assim, a minha, tenho muita afetividade com

as crianças, eu Deus o livre comigo lá, *ai eu trabalho com eles porque lá na minha escola eles vendem muitos salgados, ai eu falo pra eles que aquilo não é bom, que eu estou trabalhando a parte nutricional deles.* Agora, é um desafio, porque muita coisa não aprendemos na escola relacionado com o curso. Cada professor falava sua língua. Quem fazia sempre relação era o professor de Biologia, ai sempre tinha um pouco de relação. Outros trabalhavam como Geografia normal, Matemática também (Entrevistada Egressa 1).

Trabalhado com o reaproveitamento de alimentos, né! Foi uma série de coisas mesmo (Entrevistada Egressa 2).

Nessa relação com o saber, ressalta Fischer e Franzoi (2018, p. 212), são imprescindíveis a experiência e o saber do trabalho. Nessa direção, é preciso captar os processos prescrito e renormatizado implicados na produção e na reprodução dos egressos TAE. São processos nos quais o profissional recontextualiza a formação recebida, manifestando, na organização dos alimentos, um processo de fortalecimento também da identidade profissional, dado o reconhecimento da escola quanto à atividade desenvolvida – colocar placas para a organização dos alimentos é um exemplo, outro, é a profissional atualizar o conhecimento prescrito sobre higienização do espaço de trabalho com a troca de materiais antigos, desenvolvendo certa autonomia quanto à gestão do espaço.

Foi quando eu fui trabalhar na parte de organização da merenda, ai quando chego porque quando eu estou, eu aprendi que tinha que fazer as plaquinhas em cada alimento, que tinha que organizar o alimento, tinha que colocar as plaquinhas com data de validade, ai quando vence a data de fabricação, a data que vence, né? Tudinho! O lote eu tinha que colocar e eu cheguei lá eu não esperei que ninguém me falasse para fazer aquilo, ai eu faço, tanto que foi a primeira escola que quando eles chegaram eles viram que tinha feito foi lá. [...] Eu muita coisa já sabia, ai tanto é que eu já fazia, eu já estava fazendo o que eles ensinavam lá, eu estava fazendo na escola, então isso contribuiu na parte de organização (Entrevistada Egressa 1).



É no coletivo por causa de que tem, eu que faço a merenda, agora eu faço a merenda porque não tem manipulador na escola e os funcionários são poucos aí, fica a menina que me ajuda lá, me ajuda no trabalho e fazemos nós duas, eu e a menina. Na cozinha, a gente tem autonomia com as coisas, que tivemos que trocar. Eu troquei os copos, os pratos, as colheres tudinho, são novas. Agora, eu falei pra diretora dar um jeito de trocar porque estava muito antigo, muita coisa eu troquei. Na questão da conservação da merenda eu consegui, na dispensa tem tudinho coisas de merenda, está com ventilação também que não tinha, né? (Entrevistada Egressa 2).

As experiências incorporadas ao corpo-si são mobilizadas na atividade humana de trabalho. Igualmente, a ergologia reafirma o papel fundamental exercido por aqueles que trabalham, no caso aqui estudado os egressos TAE, ao evidenciar que, mesmo que as influências externas não possam ser desconsideradas, cada ação irá situar as regras que se encontram definidas no contexto que vivenciam mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções.

Com base em Schwartz (2000), entendemos que, nas atividades de trabalho, podemos compreender como os sujeitos se contrapõem a normas, no sentido de nelas imprimir seus valores e suas regras, reorganizando-as de modo a atender às necessidades do trabalho real, como o observado nas ações empreendidas pelas egressas que fogem ao prescrito na formação, ou que a ele seguem com alterações, dadas as condições objetivas de trabalho. É o caso, por exemplo, da proposta de criação de hortas, como o curso preceituava, embora, muitas vezes, essa operacionalização não possa ser feita em virtude da falta de recurso, como expõe a Egressa 1:

[...] lá onde eu trabalho eu tenho tomada de decisão, eu tenho algumas novas ideias, só que elas não são aceitas, aí quando eu coloco uma ideia minha nova que é relacionada com o que eu aprendi, e o que acontece o diretor, ele acha que lá o centro é ele, aí só que vale, tanto é que eu fiz, ele fez um projeto pra mim, na agricultura que eu queria colocar uma horta lá na escola, que nós

temos espaço, aí eu levei lá pro secretário, fui lá com ele, eles foram lá, os técnicos de agricultura foram lá ver o local, aí eu falei com ele: 'Diretor bora fazer a horta, porque tem espaço, né? Bora trabalhar?' Aí ele falou: 'Tá'. Aí eles foram lá, olha, aí o que ele me falou, me deu de resposta: 'Olha dona Fulana a gente não tem dinheiro pra gente fazer essas coisas'. Aí, quer dizer, fico de mão atada.

Nas falas da egressa percebemos que, no interior da atividade de trabalho e das condições que a cercam, os trabalhadores encontram possibilidades de gestão diferenciada de si mesmos, o que não os eximem de um esforço em relação à capacidade industriosa da atividade de trabalho, mas permitem uma autonomia frente às tarefas executadas, mesmo que suas operacionalizações sejam vedadas pelas ausências do estado na viabilização de condições para o trabalho do TAE. Todavia, mesmo assim, há espaço para uma gestão diferenciada:

[...] no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, se abre espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Carga de trabalho, fadiga deixam de ser dados objetivos que agridem do exterior o indivíduo; eles se negociam em uma alquimia sutil onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares (Schwartz, 2000, p. 37).

Assim, apreender as contradições dos espaços de trabalho na atualidade, a partir da totalidade dos processos de trabalhos que agregam as atividades dos egressos TAE permite compreender a experiência de classe que emerge nesses espaços e as possibilidades de formação no âmbito do capital e para além dele. Portanto, cada egresso TAE, nos seus relatos de experiências no cotidiano de trabalho, encontra-se com as regras definidas no contexto que vivencia mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções. Portanto, sempre será necessário gestar as imprevisibilidades de acordo com cada contexto de atuação, ou seja, o sujeito

precisará fazer uso de si, o que nem sempre é fácil para o trabalhador, pois há imprevistos no trabalho que não dependem somente de um saber-fazer, mas de uma unidade saber-fazer-condições de fazer que ultrapassa os limites do ser social egresso TAE. Como diz a Egressa 1:

muitas coisas do que eu estudei não posso colocar em prática porque falta material, falta de [...] como é que eu posso dizer, é falta de instrumentos da área, que a gente não tem um material, a gente vai fazendo com o que tem, né? Mas falta muita coisa pra elaborar o trabalho da gente com clareza, né? Porque está faltando muito material na escola, a gente não tem material suficiente, louça, o copo das crianças, a gente que não tem porque o nosso curso dizia que se a gente tem 300 alunos, a gente tem que ter 300 copos pra que a gente não venha repetir esse copo, lava e entrega logo pro outro, tem que higienizar bem pra poder entregar pra outro, só que lá não acontece porque falta material. [...] A parte financeira. A escola, ela não recebe recurso, dois, três anos ela não recebe recurso nem um, aí as vezes a gente que inova, quer fazer alguma coisa, nós, a gente, não tem recuso financeiro.

Na fala da Egressa 1, compreendemos que nem toda situação de trabalho pode ser prevista. São situações de trabalho que as normas antecedentes que são propostas ao ser humano precisam ser (re)interpretadas. Logo, embora essas elaborações realizem uma primeira antecipação dos eventos, elas serão retrabalhadas na atividade pelos indivíduos (Aranha; Daniel, 1977, p. 40). Nesse sentido, esses autores enfatizam ainda que

as normas antecedentes são elementos que estarão sempre presentes quando da efetivação das atividades de trabalho. Esclarece Schwartz (2011) que essas produções são criadas na e pela história humana, sendo, portanto, um patrimônio universal. Nessa medida, tais normas constituem um legado que serve de importante referência no trabalho, posto que expressam, dentre outros, saberes que foram ‘relativamente estabilizados’.

Isso posto, o que observamos é que nos processos de recontextualização de normas, prescrições, dialeticamente, há possibilidade de realização, pois estão no campo do sujeito, de sua ação. Entretanto, mesmo não havendo as condições objetivas necessárias para sua realização prática, não significa que o saber necessário não será atualizado pelas profissionais.

Outrossim, nossa pesquisa mostra que a formação das técnicas em Alimentação Escolar teve seus desafios, mediante um processo aligeirado na modalidade PROEJA, mas que ainda assim permitiu às egressas conseguirem, para além do que estava prescrito no curso, desenvolver, nos seus espaços de trabalhos, suas atividades com inventividade e com certa autonomia, dadas as possibilidades de as atividades serem realizadas ou não, como bem relatam:

eu tenho autonomia, eu quero fazer uma coisa nova, o que acontece quando falta uma verdura, um tempero, o que a gente faz? Gente faz uma coleta e vai comprar, esse é o maior desafio. Eu trabalho tudo isso. Tem a dispensa, lá, eu pedi pra fazerem porque não tinha a prateleira, né? No curso dizia que ter a prateleira com as divisões, né? Aí lá vai pedir pra diretora, foi na gestão passada, aí eu pedi pra diretora mandar fazer, ela mandou fazer, no primeiro ano que eu trabalhei logo ela mandou fazer, eu tenho as prateleiras, eu arrumo tudo direitinho, cada coisa no seu lugar, as louças tem as prateleiras também, tem o armário. Olha aí, a gente vai pro coletivo, né? Porque a gente entra e tem que ter é diálogo, a gente começa o diálogo o que a gente vai fazer, como a gente vai resolver aquele problema, aí eu corro, eu vou pro coletivo. Como foi o caso do fogão da escola, ele estava todo quebrado, aí eu pedi e nada de resposta. Aí eu fui com a Coordenadora do Conselho da Merenda Municipal, né? Aí eu falei pra ele que eu precisava desse fogão, aí eu conseguir um fogão novo. Assim, quando acontece outras coisas como falta de ingredientes para completar a merenda, às vezes a gente vai e compra, quando falta, porque falta muita verdura, aí, eles não entregam, eu tenho tomada de decisão, eu tenho autonomia, porque quando falta aí eu faço um documento e entrego pro diretor, aí você resolve lá, porque não é isso, isso é isso. Aí ele pega, ele bota o documento quando ele vai prestar conta ele grampeia é, eu faço isso, né? Aí então ele,

quando faltam as coisa, ele compra com o dinheiro dele mesmo. Uma coisa é certa, na escola, tu não está só, embora algumas decisões eu tenha que falar pras meninas que quem trabalha com o técnico tem que ser assim, tem que se impor um pouco porque senão, aí o que a gente estudou vai embora, aí a gente tem que se impor porque quando assim, eu encontrei muita dificuldade em relação a isso. Aí a partir do momento que comecei a me impor, eu estudei, eu tenho que colocar isso em prática que vai ser. Aí a coisa funciona (Entrevistada Egressa 1).

Frente ao exposto, há a necessidade de preparar o profissional para o mundo do trabalho, mas sempre tendo como premissa que esse profissional deve estar preparado para as mudanças advindas da introdução das novas tecnologias nos processos produtivos e para a necessidade constante de atualização por parte dele. No caso das trabalhadoras estudadas, há a necessidade de uma preparação para as situações adversas do trabalho, como podemos notar nas suas falas, dados os desafios que enfrentam no dia a dia do processo de trabalho, como falta de estrutura para a realização da merenda escolar, falta de material apropriado para o trabalho, falta de recursos financeiros e de reconhecimento da profissão, além da preparação de um saber-fazer que pressupõe o reconhecimento também de sua capacidade de gestão, como evidenciamos nos saberes atualizados pelas profissionais quanto à cobrança de condições de trabalho e para a implementação de projetos de horta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, consideramos o trabalho de Técnicas em Alimentação Escolar (TAE) no espaço laboral por elas vivido e ao qual estão submetidas, a partir das normas prescritas no curso TAE. Percebemos que a experiência lhes possibilitou, dialeticamente, a inventividade, a transgressão do *status quo* de normatização do trabalho, por meio de renormatizações de processos de trabalho. Entendemos, assim, que a formação em TAE oportunizou, com contradições, processos de recontextualização de

saberes e de criação de outros, previstos no cotidiano do trabalho vivido. Também observamos que a formação prescrita, muito ligada à questão técnica, não se articulou a aspectos amplos da educação brasileira, considerando os locais de atuação das profissionais, onde, não raro, faltam equipamentos e investimentos, de modo que as variáveis de trabalho previstas em ambiente escolar, nem sempre encontram condições adequadas para se desenvolverem em ambientes de trabalho das profissionais em TAE.

Nossas análises indicam ainda que a formação de base científica fornece condições necessárias para processos de inventividade em atividades de trabalho, opondo-se à tese de que somente a experiência *de per se* pode dar conta de constituir o ser social profissional técnico em alimentação escolar. Ou seja, se há *inovações* é porque há um conhecimento científico-escolar integrado às experiências de trabalho permitindo dar conta das necessidades laborais.

Também ressaltamos que os processos de integração de saberes pressupõem formação docente nessa perspectiva, de modo que possam se constituir em ação ampla no universo formativo e não somente a partir de experiências, embora exitosas, de um trabalho docente individual, que se constituam em ação coletiva no trabalho docente, a partir do prescrito nos documentos pedagógicos das escolas.

A perspectiva de formação integrada, contudo, opõe-se à integração de base da pedagogia das competências por indicar a necessidade de formação ampla para as juventudes, em oposição ao pragmatismo e ao imediatismo de uma formação para atender somente o aspecto funcionalista do cotidiano de trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. E. D. A. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Revista Tecnologia Educacional*, ABT, Rio de Janeiro, p. 40-45, maio/jun. 1982.

- ARANHA, A. V. S.; DANIEL, I. B. S. A Dialética dos saberes produzidos e mobilizados no trabalho: a atividade do trabalho como princípio educativo. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 33-55, maio/ago. 2017.
- ARAUJO, R. M. de L. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à Educação. In: ARROYO, M. et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-52.
- ATHAYDE, M.; BRITO, J. Ergologia e Clínica do Trabalho. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. (org.). *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.
- CARDOSO, A. P. Educação e inovação. *Millenium*, n. 6, mar. 2007. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.
- CARIA, T. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: CARIA, Telmo H. (org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS (CIEBT). *Plano de Curso Técnico em Alimentação Escolar Proeja*. Cametá: CIEBT, 2016.
- DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade: uma conversa entre Jacques Duraffourg, Marcelle Duc e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 47-82.
- FÍGARO, R. O Mundo do Trabalho e as organizações. *Abordagens discursivas de diferentes significados*, São Paulo, ano 5, n. 9, segundo semestre de 2008.
- FISCHER, M. C.; FRANZOI, N. Experiências e Saberes do Trabalho: Jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, L. D.; TIRIBA, L. (org.). *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando, 2018.
- FRANCO, M. L. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, G. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

- HENNINGTON, A. F.; CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 5-18, 2011.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KUENZER, A. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, L. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MAGALHÃES, L. D.; TIRIBA, L. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicação, 2018. p. 190-196.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- PEREIRA, D. C. *Processos de formação profissional: um estudo com os egressos do Curso Técnico de Alimentação Escolar/PROEJA – Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins-Cametá-PA*. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.
- RAMOS, M. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Seminário sobre ensino médio*. Rio Grande do Norte, 2008.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- RAMOS, M. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I.; LIMA, J. C. (org.). *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. *Revista Nova Paidéia*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.
- RODRIGUES, D. *A formação da classe trabalhadora: ampliando a discussão sobre saberes, conhecimentos e práxis formativa integradora*. 2024. No Prelo.
- RODRIGUES, D. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 12, 2020.
- RODRIGUES, D. *Saberes Sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16*. 2012. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- RODRIGUES, D.; CASTRO, O. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, A. E.; TIRIBA, L. (org.). *Cios da*



*terra*: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SANTOS, E. Ciência e cultura ou uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, 2000.

SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octares, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Proposições*, Campinas, v. 1, n. 5, p. 32, jul. 2000.

SCHWARTZ, Y. Dicionário: Actividade. *Revista Laboreal*, Porto, v.1, n. 1, 2005.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niteroi: UFF, 2007.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR* [online], n. esp., p. 94-110, ago. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1967.