



MJELDE, Liv. *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/formacion\\_taller](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/formacion_taller)>. Acesso em: 31 out. 2016.

BARATO, Jarbas Novelino. *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra\\_con\\_fp\\_jnovelino](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra_con_fp_jnovelino)>. Acesso em: 31 out. 2016.

ROSE, Mike. *Mentes trabajando: una valoración de la inteligencia del trabajador estadounidense*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016. Disponível em: <[https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/mentestrabajando\\_rose](https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/mentestrabajando_rose)>. Acesso em: 31 out. 2016.

## Ação e saber profissional: três lançamentos para se pensar o valor da prática na construção do conhecimento discente

Organizar processos de execução de trabalho, lidar com a incerteza e reestruturar as próprias atividades em conjunto com os ajustes que outros colegas, em funções relacionadas, também devem realizar. Fazer cálculos mentais rápidos, lidar com as matemáticas complexas do espaço, revelar habilidade estética e intelectual, cronometrar, alcançar eficiência estratégica e um alto grau de habilidades sociais. Estas e outras capacidades são aquelas geralmente associadas às atividades altamente especializadas, que requerem um alto grau de “qualificação”.





Certamente, não haverá oposição se forem utilizadas para descrever o trabalho de cirurgiões, pilotos de avião, *designers* industriais ou gerentes. E a pergunta é: como esses profissionais conseguem alcançar a experiência necessária? A resposta dará um certo espaço para o desenvolvimento de habilidades por meio da prática (cirurgias, horas de voo e, em geral, anos de experiência). Mas não se pode deixar de enfatizar a necessidade de uma base sólida, na qual os conhecimentos fundamentais foram estabelecidos por meio de uma formação teórica consistente. Nesta linha de raciocínio, entende-se que o conhecimento verdadeiro e fundamental é proveniente da formação teórica mencionada e as práticas posteriores são nada além de um exercício de aperfeiçoamento na aplicação de tal conhecimento.

O que pode não ter o mesmo consenso é a consideração de tais capacidades como presentes e necessárias para funções como as de garçom, pedreiro, encanador, carpinteiro, cabeleireiro. As categorias que geralmente utilizamos para analisar as estruturas dos mercados de trabalho nos levam a classificar as funções como “qualificadas”, “semiqualificadas” ou “não qualificadas”. Isso condiciona nosso olhar, realçando umas e reduzindo ou até mesmo ofuscando o valor de outras, entendendo-se que umas necessitam de grande conhecimento e outras nem tanto ou nenhum. No entanto, são frequentes as declarações que celebram a dignidade, o valor econômico e moral, inclusive, a nobreza do trabalho físico, mas não tanto o pensamento necessário para fazer o trabalho de forma correta.

Isso determina iniciativas cheias de boas intenções, como ter “uma educação inerente e de qualidade para todos”, por meio da estratégia de incorporar, em maior escala, o que é socialmente aceitável e válido como conhecimento genuíno. Este é outro exemplo que se obtém com uma boa imersão no conteúdo teórico, primeira e fundamental fonte de conhecimento que poderia iluminar e guiar aquelas atividades voltadas à execução manual. “Educar não só para o trabalho, mas também para a cidadania” é um outro exemplo de *slogan* utilizado com frequência, mas que transparece o preconceito (e discriminação) de que o trabalho por si não é um saber e, finalmente, desumaniza.

Os autores das três publicações recentes da coleção “Pensar la Formación” (Pensar a Formação), do Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento em la Formación Profesional (Cinterfor), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com diferentes caminhos profissionais e de vida, chegam a um profundo questionamento sobre esses “sentidos comuns”. Eles propõem, como alternativa, abordagens que resgatem o valor epistemológico do trabalho, a validade do conhecimento desenvolvido de maneira indutiva, não realizado de maneira individual e isolada, mas no âmbito da participação em comunidades de prática e, conseqüentemente, recuperam as virtudes de formação e motivacionais da educação profissio-

nal e do espaço de oficinas, em comparação à educação geral e à aula tradicional.

Em *Las propiedades mágicas de la formación en el taller* (As propriedades mágicas da formação na oficina), a autora, Liv Mjelde (Noruega), professora de Psicologia Vocacional e especialista em Sociologia da Educação, com uma vasta experiência no estudo das mudanças nas relações entre a formação profissional e a educação, aborda temas como o status epistemológico do saber técnico, analisa os processos de ingresso das mulheres em mercados de trabalho tradicionalmente masculinos e desdobra as descobertas realizadas a partir de entrevistas com estudantes. Por meio do estudo das reformas educacionais em seu país, ela consegue mostrar a tensão entre o modelo escolar e o modelo aprender fazendo.

Para Mjelde (2016, p. 57), há contradições fundamentais na sociedade, derivadas da divisão de trabalho desenvolvida com a industrialização, que refletem no crescimento e desenvolvimento da educação. Há contradições entre o conhecimento prático e teórico, entre o trabalho manual e o mental, entre os ofícios e a atividade intelectual, entre as tradições acadêmicas e de aprendizagem na oficina e entre métodos indutivos e dedutivos de pensamento.

A autora lembra que, se na perspectiva pedagógica, o conceito central é o de aprendizagem, desenvolver uma compreensão de como as pessoas aprendem é o básico na organização de um sistema pedagógico. Ela apresenta dados estatísticos, como a capacidade de retenção do modelo escolar ou acadêmico versus o técnico-profissional, ou as médias de assistência às classes teóricas versus os espaços de oficinas na própria educação técnica-profissional, o que sugere que ambas as tradições possuem efeitos diferentes para os estudantes em termos de motivação e significado. Por meio de entrevistas com educadores, mestres, estudantes e aprendizes, ela consegue aprofundar as operações lógicas da sala de aula e oficina e a forma que são vividas por ambos. A primeira e contundente conclusão é que, no setor de educação profissional, estudantes e aprendizes prosperam e aprendem quando estão ativos no emprego, e encontram significado ou relevância nas horas de educação acadêmica ou geral.

Efeitos tão diferentes levaram Mjelde a propor que a lógica de aprendizagem proposta para a oficina e para a aula são, em sua essência, muito diferentes.

As oficinas são imitações dos empregos reais, nos quais o docente atua como um contramestre/mestre do ofício. Na oficina, as atividades são organizadas





de forma similar a um dia de trabalho. Enquanto isso, na sala de aula, o estudo é dividido em períodos de 45 minutos, geralmente de seis assuntos diferentes. Na oficina, aprende-se de maneira holística, baseada na atividade física e na interação, enquanto na educação geral, na sala de aula, o aprendizado é estruturado de forma tradicional, com fortes divisões entre os temas. O docente atua de forma lógica com a configuração e estrutura dos temas em questão, e isso, junto com os objetivos dos planos de estudo, formam o ponto de partida da educação fragmentada (MJELDE, 2016, p. 75, tradução nossa).

A autora utiliza a teoria de Lev Vygotsky e sua análise histórica do desenvolvimento das funções mentais superiores dos seres humanos para explicar como a experiência da oficina é eficaz, pois ali o conhecimento encontra-se em seu contexto natural, integrado como um todo, dando sentido e gerando motivação em um ambiente marcado pela cooperação ativa entre o docente e o grupo de estudantes, estimulando cada indivíduo a alcançar um novo nível de desenvolvimento pessoal: a zona de desenvolvimento proximal. Ela também relembra que, mais de cem anos atrás, John Dewey já criticava “a forma da teoria estéril que se opõe à prática” e a divisão entre disciplinas práticas e teóricas, que impossibilita o desenvolvimento do pensamento científico e analítico.

Já o livro *Trabajo, conocimiento y formación profesional* (Trabalho, conhecimento e formação profissional), de Jarbas Novelino Barato (Brasil), contribui para este debate ao afirmar que a natureza do saber do trabalho tem recebido pouca atenção dos educadores. Estes tendem a desenvolver certo encantamento com os conhecimentos científicos e deixam de lado o *know-how* das características técnicas do saber produtivo que resulta em obras. Daí derivaria a persistência de certos pares, como teoria-prática ou concepção-execução e, o mais importante, a atribuição de maior valor ao primeiro componente. Ou ainda, a subordinação do “saber como” ao “saber o quê”. A prática como mera execução, sem valor epistemológico próprio. O fazer como mero gesto de imitação, desprovido de inteligência.

Barato reflete sobre a sua própria experiência de trabalho de muitos anos no Senac, onde, por meio das oficinas, pouco a pouco, foi redescobrimo um aprendizado de sua infância, escondido sob várias camadas de formação acadêmica – “a obra é o centro de todo aprendizado significativo no campo da educação profissional”.

O autor fornece elementos não só para questionar os formatos mais tradicionais, escolarizados e “literários” (obcecados pelo conteúdo), mas também para melhorar as experiências focadas no desempenho demonstrado com eficácia, como o princípio orientador das atividades de aprendizagem nos programas de formação. A respeito disso, propõe-se utilizar, como

ponto de partida, a pergunta em relação a quais obras são valorizadas pelas comunidades de prática nas quais se desenvolve o trabalho do profissional que se pretende formar. Como ocorre nas comunidades de prática estabelecidas em ambientes de trabalho, os programas de educação profissional seriam direcionados à realização de obras bem-feitas, bem-acabadas. Nessa proposta, não há espaço para obras executadas somente para fins pedagógicos.

O conceito de participação periférica legitimada, que o autor retira de Lave & Wenger<sup>1</sup>, mostra como, por intermédio da inclusão do aprendiz em um grupo que organiza os processos de trabalho para, mais uma vez, a realização de obras, dá-se a possibilidade de participação em uma construção social de conhecimento. Nessas experiências, o aprendiz tem o direito de participar e conhecer todo o saber produzido pela comunidade, além de ser reconhecido como alguém que produz conhecimento e troca conceitos dentro do grupo.

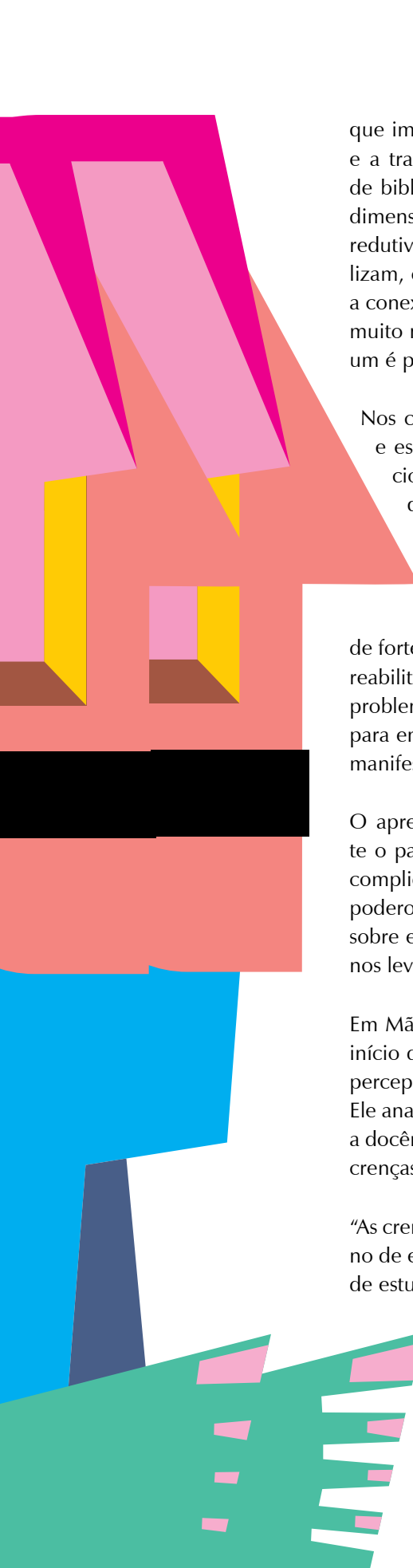
Na perspectiva de quem participa de um processo de aprendizagem, seja em um local de trabalho, seja em um centro de formação (ou uma combinação de ambos), encontrar um sentido para tal participação é fundamental. Encontrar ou não um sentido depende de questões-chave, como a capacidade de retenção da proposta e aprendizado útil e eficaz. Barato nos lembra que tal sentido abrange coisas tão básicas para todos nós, como pertencer a um grupo, saber que a ação individual é útil, pois nos permite realizar obras cuja realização requer a união de esforços e a combinação de conhecimentos, assim, portanto, existe um reconhecimento mútuo das contribuições realizadas. E, é claro, a obra será bem-feita porque todos farão bem as coisas, resultado do compromisso com sua obra e execução.

Jarbas Novelino Barato, filho de pedreiro, que além de tudo deu a ele esse aprendizado revelador, apresenta-nos ao terceiro autor nesta resenha. Mike Rose (Estados Unidos), professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e autor de *O saber no trabalho – Valorização da inteligência do trabalhador*, cuja mãe, por mais de três décadas, sustentou a família com o salário de garçoneiro, profissão de baixíssimo prestígio social, mostra a ampla gama de conhecimentos que abarca em seus estudos, ignorada pelos analistas.

O mesmo aplica-se às profissões de cabelereiro, encanador, carpinteiro, eletricitista e soldador, que Rose analisou minuciosamente por meio de entrevistas. Saberes amplos, complexos e baseados em contextos de trabalho nos quais a obra é o centro principal de interesse.

Assim como Mjelde e Barato, Rose faz referência ao debate sobre a formação de força de trabalho e a variedade de experiências educacionais





que implicam a integração do currículo acadêmico e técnico-profissional e a transição da escola para o trabalho. Porém, alerta sobre a escassez de bibliografia na área da educação sobre qualquer análise profunda da dimensão cognitiva do trabalho físico. A raiz disso estaria nos conceitos redutivos que a sociedade implica em tais trabalhos e pessoas que os realizam, conceitos problemáticos, especialmente, quando se tenta repensar a conexão entre escola e trabalho. “As opiniões sobre a inteligência pesam muito na nossa cultura, e uma das formas de julgar a inteligência de cada um é por meio do nosso trabalho” (ROSE, 2016, p. 12, tradução nossa).

Nos capítulos *A vida de uma camareira em seu trabalho* e *Cabelereiro e estilismo*, Rose analisa dois tipos de serviços e dois caminhos tradicionais para mulheres imigrantes e da classe operária. São trabalhos que tendem a ser definidos em função da satisfação das necessidades emocionais e sociais, ao invés de realizá-los em nível do conhecimento envolvido na sua execução. Em *A inteligência do encanamento*, é possível observar o papel do professor/mestre no desenvolvimento do pensamento sistemático, em um espaço de forte interação, que estimula os alunos (integrantes de um programa de reabilitação social para menores) a pensarem por meio da resolução de problemas. Em *Um vocabulário de carpintaria*, encontram-se elementos para enriquecer nossa forma de olhar e descrever o trabalho, assim como manifestações de inteligência que não se encaixam no padrão.

O aprendizado do ofício de eletricitista serve para que o autor confronte o par teoria-prática, questionado por Mjelde e Barato, e mostra quão complicadas são tais distinções na realidade, em que “aprendemos coisas poderosas sobre o mundo, não só refletindo sobre, mas também agindo sobre ele: e que o que aprendemos por meio das ações pode muito bem nos levar à contemplação” (ROSE, 2016, p. 97, tradução nossa).

Em *Mão e Cérebro*, Rose recompõe um retrato do operário industrial do início do século 20 e as peças que, ao longo da história, foram formando percepções sociais sobre a carga de inteligência de diferentes ocupações. Ele analisa três tipos de trabalho profissional de nível superior, que incluem a docência e a medicina cirúrgica, proporcionando um novo olhar sobre as crenças gerais em relação ao trabalho físico.

“As crenças sobre a inteligência e a organização social subjacente a um plano de estudos são tão importantes quanto o próprio conteúdo desse plano de estudos” (ROSE, 2016, p. 171, tradução nossa), disse Rose, ao abordar os paradoxos e contradições do ensino técnico-profissional e seus vínculos com a educação geral acadêmica. Uma consequência é a subestimação do fazer e da prática pelos espaços de formação orientados para os trabalhos, ofícios, profis-

sões e ocupações e, por associação, grupos inteiros da sociedade. Outros desperdícios de oportunidades incríveis, mágicas, para o desenvolvimento do conhecimento situado e integrado, com significado e grande potencial democrático, são diluídos em “áreas separadas onde o plano de estudos acadêmicos, e não o técnico-profissional, foi identificado como o lugar onde se demonstra a inteligência” (ROSE, 2016, p. 161, tradução nossa).

Os três autores acreditam na necessidade de construir uma educação integrada, que não separe a ação do saber. Para tanto, um dos desafios é evitar que a integração prevista não resulte na subordinação da pedagogia da oficina à da sala de aula, na escolarização do saber do trabalho. Por outro lado, eles observam que os conteúdos que vemos como teóricos precisam, na verdade, ser desenvolvidos na oficina, em seu contexto colaborativo e integrado, orientado pelas obras e apurando o tratamento verbal, cheio de significado. São, sem dúvidas, grandes desafios para a educação profissional e para todo o ensino médio de nossos países.

## Nota

<sup>1</sup>LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Citado pelo autor, páginas 6, 10, 16-17, 23-24, 40, 44-45, 70, 79-81, 126, 141.

### Fernando Casanova

Uruguaio, sociólogo, vinculado à OIT/ Cinterfor desde 1995. Trabalhou como consultor e coordenador de projetos de cooperação em áreas como Formação e Emprego de Jovens, Institucionalização da Formação Profissional, Diálogo Social e Formação, Desenvolvimento Econômico Local e Formação, entre outros. Atualmente, é Oficial de Programação da OIT/ Cinterfor, colaborando com sua política editorial.



