



Representação  
no Brasil

Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

# Fazer bem feito

Valores em educação profissional e tecnológica



Jarbas Novelino Barato

# Fazer bem feito

**valores em educação profissional e tecnológica**

**Jarbas Novelino Barato**

Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2015



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Uso-Não-Comercial-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-cbyncsa-en>).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

*Coordenação:* Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

*Revisão técnica:* Marilza Regattieri e Francisco Aparecido Cordão

*Projeto gráfico:* Edson Fogaça

*Revisão e diagramação:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Jarbas, Novelino Barato

Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica. -- Brasília : UNESCO, 2015.

192 p.

Incl. Bibl.

ISBN: 978-85-7652-201-0

1. Educação profissional 2. Ensino técnico e profissional 3. Valores sociais 4. Valores morais  
5. Educação moral I. UNESCO II. Título

*Esclarecimento:* a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

# Fazer bem feito

**valores em educação profissional e tecnológica**

**Jarbas Novelino Barato**

Brasília, UNESCO

2015

# Agradecimentos

Este estudo envolveu centenas de pessoas em unidades escolares e em eventos de validação. Não é possível registrar agradecimentos personalizados a todos os profissionais e alunos que cederam parte de seu tempo para fornecer informações, avaliar resultados parciais, facilitar o acesso a ambientes de trabalho/aprendizagem, explicar processos de trabalho ou mesmo selecionar eventos para observação. Não é possível nomear cada uma das pessoas cuja ajuda foi determinante para que as investigações realizadas acontecessem conforme as solicitações da coordenação do projeto. Ainda assim, registramos aqui nosso desejo de agradecer a cada um desses colaboradores.

Para realizar observações *in loco*, foi necessário o apoio de muitas instituições educacionais em diversas partes do país. Em cada uma delas, gestores, supervisores, professores, pessoal administrativo e alunos ofereceram colaborações preciosas para o estudo, garantindo todas as condições para que a investigação pudesse alcançar bons resultados. As visitas a 33 escolas significaram apoio de centenas de pessoas que dedicaram parte de seu tempo a prestar informações e abriram portas para que o pesquisador pudesse observar atividades em oficinas e salas de aula. Cabe agradecimento especial aos professores que, generosamente, permitiram que suas atividades fossem objeto de estudo e análise.

É preciso destacar e agradecer à coordenação segura e eficiente do Setor de Educação da UNESCO no Brasil, assim como a ajuda da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC).

Em âmbito local, a realização deste estudo tornou-se possível graças ao apoio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dos departamentos regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), dos departamentos regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Centro Paula Souza e das secretarias de educação de dois estados. Cabe registrar nominalmente tais apoios regionais no país, que permitiram que fossem feitas observações, entrevistas e reuniões de validação. Foram determinantes e generosas as colaborações das seguintes instituições: IFs do Rio Grande do Sul, do Espírito Santo, de Pernambuco e de Mato Grosso; departamentos regionais do Senai no Rio Grande do Sul, em São Paulo, no

Espírito Santo, em Pernambuco e em Mato Grosso; departamentos regionais do Senac no Rio Grande do Sul, em São Paulo, em Minas Gerais, no Espírito Santo, em Pernambuco e em Mato Grosso; o Centro Paula Souza, no estado de São Paulo; a Secretaria de Educação do Espírito Santo; a Secretaria de Educação de Mato Grosso.

Duas sessões de validação deste estudo contaram com apoio acadêmico de importantes centros de pesquisa no campo da educação: a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Programa de Pós-Graduação Profissional do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte. Duas outras sessões de validação aconteceram na Consultoria Educacional Peabiru, em São Paulo. Nessa instituição, além de pesquisadores das universidades paulistas, estiveram presentes sindicalistas e profissionais de recursos humanos. Em cada uma das sessões, cerca de 30 pesquisadores analisaram relatórios parciais deste estudo e apresentaram sugestões importantes para ajustes e também para a incorporação de temas que enriqueceram o trabalho.

Reitera-se aqui o desejo de agradecer pessoalmente às centenas de pessoas que se dispuseram a colaborar na realização deste estudo. Cada uma delas certamente identificará nos resultados alcançados marcas de sua colaboração. Todas elas merecem um grande muito obrigado.

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>9</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
Valores na ação.....	14
Valores tácitos .....	16
Extensão dos valores.....	17
Insistência sobre a prática .....	18
<b>Marco conceitual .....</b>	<b>19</b>
Valores na ação.....	20
Quadro referencial.....	24
Direções do estudo.....	29
Metodologia.....	30
<b>Sociedade, valores e educação profissional e tecnológica .....</b>	<b>33</b>
Indicações da literatura.....	33
Situação de passagem.....	36
Esvaziamento do trabalho.....	39
Precariedade do trabalho e educação.....	40
Lições na cozinha.....	41
Observações finais .....	43
<b>Espaços de aprendizagem e desenvolvimento de valores.....</b>	<b>45</b>
Espaços da ação x espaços da palavra .....	49
Cozinha x laboratório de gastronomia .....	52
Sinais de precariedade.....	55
Um tema que merece mais estudo e aprofundamento .....	57
<b>Valores intrínsecos ao trabalho.....</b>	<b>59</b>
Valores na ação: incidentes críticos .....	60
Companheiros de soldagem .....	61
Companheiras no ateliê.....	65
Mais casos de cooperação .....	66
Envolvimento .....	69
Identidade .....	74

<b>Atuação dos mestres .....</b>	<b>79</b>
A arte nas mãos.....	81
A arte da padaria.....	83
Docência e celebração do trabalho.....	85
Reconhecimento da necessidade da ação na aprendizagem de valores.....	87
Considerações finais .....	89
<b>Trabalho e arte.....</b>	<b>91</b>
Fazer bem feito.....	92
Identidade e beleza nos vestidos .....	98
O artista do açougue.....	99
Estética e saber.....	101
<b>Mediação de ferramentas e insumos .....</b>	<b>103</b>
Ferramentas e insumos em uma cozinha profissional.....	105
Ferramentas, equipamentos e insumos na marcenaria.....	109
Ferramentas, perícia e mestria.....	111
Importância educacional de ferramentas e insumos.....	114
<b>Ética do cuidado .....</b>	<b>117</b>
Ética do cuidado e educação .....	117
Ética do cuidado na oficina .....	123
<b>Indicações sugeridas a partir do aprender em ambientes de trabalho/aprendizagem.....</b>	<b>131</b>
<b>Recomendações no plano de políticas educacionais .....</b>	<b>151</b>
<b>Indicações didático-pedagógicas .....</b>	<b>163</b>
Valores na ação.....	168
<b>Indicações finais .....</b>	<b>179</b>
Comunidades de prática.....	179
Ética do cuidado.....	184
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>189</b>



# Prefácio

O caminho para alcançar as metas de Educação para Todos (EPT) e o processo paralelo de definição da agenda de desenvolvimento pós-2015 levaram a reflexões e discussões significativas sobre o tipo de educação que precisamos e queremos para o futuro. Enquanto o aumento do acesso à educação ainda é um grande desafio, a melhoria da qualidade e da relevância da educação recebe mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e o desenvolvimento dos seres humanos em sua totalidade.

O campo da educação profissional está inserido nesse contexto, ou seja, enfrenta o conflito da dissociação entre prática e valores, e outros desafios específicos. O estudo “Fazer bem feito: valores, trabalho e educação” emerge destas preocupações. Ele “investigou valores na direção do aprender a ser em educação profissional e tecnológica, para estabelecer as linhas gerais de mudanças que ocorrem, podem e devem ocorrer quando o alvo da educação é a capacitação de trabalhadores”.

O estudo acompanhou atividades desenvolvidas em oficinas – consideradas locais de trabalho-aprendizagem, nos quais os alunos realizam atividades típicas da profissão que estão aprendendo – analisou documentos sobre cursos e visitou 33 escolas. Assim, identificou problemas como a situação de passagem, a precariedade do trabalho e da oferta de educação profissional, o espaço de aprendizagem e o desenvolvimento de valores e de atuação dos mestres.

Mais precisamente, os resultados do estudo mostraram relações importantes como “a precariedade dos ambientes de trabalho/aprendizagem em educação profissional e tecnológica e sua influência determinante nos resultados do ensino”. Eles mostraram também que as organizações educacionais correm o risco de desvalorizar uma ocupação quando aceitam oferecer cursos em condições de precariedade instrumental. Por outro lado, reafirmou que o “ensino de valores em educação profissional e tecnológica exige professores comprometidos com obras próprias da área de trabalho para a qual se preparam seus alunos”. Seu valor principal é redimensionar o trabalho como uma atividade humana que, além de ser forma de produção de bens, é também forma de produção da existência.

Dessa forma, o estudo aponta para a necessidade de reposicionar a ética, a axiologia e a estética em educação profissional. Ele conclui que a solução é modificar o olhar sobre os fins da educação, ou seja, “no lugar de compreendê-la estritamente como um meio para alcançar conhecimentos, vê-la como uma visão mais abrangente na qual o ser humano tem a possibilidade de alcançar sua plenitude”. Ao final, tece uma série de recomendações para ajudar na reconstrução dessa “ética do cuidado”, na integração de princípios na ação e no reconhecimento da beleza em obras.

Essas orientações correspondem à concepção de educação da UNESCO, entendida em sua totalidade e traduzida em seus quatro pilares base: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS et al., 1997). Mais especificamente sobre a educação profissional, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2012 (UNESCO, 2012, p. 23), em seu capítulo especial sobre jovens e habilidades, já argumentava que, para além das habilidades básicas, é preciso “desenvolver competências que os habilitem [os jovens] a conseguir empregos dignos, prosperar e participar plenamente da vida em sociedade”. Por fim, essas orientações desenvolvidas vão ao encontro das estratégias traçadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em seu documento estratégico de médio prazo, 2014-2021 (UNESCO, 2014), ao caracterizar a qualidade do ensino além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, incluindo o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e também no fomento de desenvolvimento criativo e emocional.

Assim, o estudo “Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica” vem em um momento em que a UNESCO redimensiona os valores da educação e a sociedade deve definir uma nova agenda de desenvolvimento, considerando as implicações mais amplas da evolução socioeconômicas e as novas tendências para a educação em um mundo cada vez mais globalizado e interligado. Nesse processo, é fundamental ter em mente o postulado do estudo, ao reafirmar que o desenvolvimento tem por objeto a realização completa dos seres humanos em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e seus engajamentos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e protetor. Nesse momento, quando a comunidade educativa é convidada a dar passos para a promoção da paz, do bem-estar, da prosperidade e da sustentabilidade, espera-se que esta nova publicação forneça a necessária clareza conceitual e também orientações práticas para sua aplicação efetiva.

# Introdução

Espera-se que a educação resulte em mudanças. No aspecto cognitivo, as mudanças esperadas sugerem superação da ignorância, além de avanços do conhecimento nos planos sociais e individuais. Essa expectativa justifica reações de escândalo quando alguma pessoa ou sociedade não conhece algo que é (ou deveria ser) patrimônio comum dos saberes da humanidade. No aspecto socioafetivo, espera-se que indivíduos e sociedade comportem-se de acordo com os avanços civilizatórios. As mudanças esperadas neste último caso relacionam-se com valores no campo da moral e da estética. Espera-se que a educação promova convivência harmoniosa, respeito mútuo, democracia, respeito pelas diferenças, uso responsável dos recursos naturais, admiração pela beleza de criações da arte e muitas outras virtudes que podem tornar a vida mais feliz.

No campo socioafetivo, os desafios para a educação são imensos. Parece, ainda, que os avanços do conhecimento não são acompanhados por avanços civilizatórios na mesma velocidade.

Em “Educação e emancipação”, Adorno examina a questão dos valores e da educação e sugere que esta última deve ter papel importante na superação da barbárie. Convém registrar como o filósofo propõe a questão.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. [...] Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade (ADORNO, 1995, p. 155-156).

Adorno entende que uma das principais (talvez a principal) finalidades da educação é formar pessoas que evitem a barbárie no mundo em que vivemos. Ele reflete acerca da expectativa de que a educação escolar deve formar pessoas cujas ações contribuam para avanços civilizatórios. Essa, contudo, não é uma missão tranquila; já que violência, fome, corrupção, desrespeito pelos direitos humanos e outros males parecem endêmicos. Mesmo com a universalização da educação escolar e a expansão dos anos de escolarização, parece que avanços significativos no campo dos valores ainda estão muito distantes.

Os sistemas escolares não ignoram a necessidade de promover valores por meio da educação, e fazem esforços consideráveis nessa direção. No entanto, a tarefa enfrenta dificuldades em várias frentes. Às vezes, a escola parece incapaz de se contrapor a valores indesejáveis promovidos pelos meios de comunicação; em outras situações, não consegue substituir famílias desestruturadas no desenvolvimento socioafetivo de seus alunos. Por fim, as organizações escolares parecem não ser capazes de superar a influência de grupos de referência cujos valores, nem sempre desejáveis, são adotados por jovens e crianças. Além disso, as expectativas quanto aos valores que devem ser promovidos podem revelar visões conflituosas decorrentes de interesses dos diferentes grupos que compõem o tecido social.

A educação escolar é, nesse sentido, a arena escolhida por formadores de opinião e grupos organizados para manifestar seus desejos quanto a valores que consideram importantes. Isso aparece com muito destaque em discussões sobre materiais didáticos. Diane Ravitch (2003), em “The language police”, analisa a autocensura que editoras praticam na produção de livros didáticos, assim como *lobbies* de todos os tipos para que certos temas sejam incluídos e outros sejam eliminados em obras utilizadas em educação. Grupos de pressão, politicamente à direita e à esquerda, querem que os textos escolares tenham “completa pureza”, o que se convencionou chamar *politicamente correto*. Em livros didáticos, por exemplo, não se pode apresentar problemas da velhice: as pessoas de idade aparecem praticando esportes e levando vida completamente saudável; nada de bengalas, cadeiras de roda, referências a doenças. Restrições similares ocorrem na apresentação de outros grupos sociais, qualquer referência considerada negativa é excluída de textos e ilustrações. Além disso, os grupos de pressão exigem que obras clássicas da literatura, caso contenham conteúdo considerado inadequado, sejam excluídas das bibliotecas escolares.

A vigilância que grupos de interesse exercem sobre livros didáticos e outros materiais informativos utilizados em educação sinalizam a crença de que a escola tem enorme influência na promoção de valores e reforçam a ideia de que todas as atividades escolares são marcadas por valores. Por outro lado, a escola é criticada por ser ineficiente na promoção de mudanças no campo socioafetivo. A exigência de que a escola atue como principal agência de promoção de valores na sociedade ignora outras instâncias (classes sociais, religião, arte, meios de comunicação etc.) que influenciam crenças e comportamentos. Em um estudo sobre o método de Paulo Freire, essa questão mereceu destaque, pois décadas depois de serem alfabetizados na experiência pioneira do educador

pernambucano em Angicos, no Rio Grande do Norte, constatou-se que os ex-alunos aprenderam a ler com muita fluência, mas não atingiram os níveis de conscientização (um indicador de desenvolvimento de valores) esperados (GERHARDT, 1983). O método aparentemente falhou em uma dimensão que Freire considerava fundamental em educação: talvez o caso não se deva à limitação do método, mas a dificuldades para que ocorram mudanças no plano socioafetivo. A situação é análoga a um fenômeno que já foi bem estudado no campo da aprendizagem da física (McCLOSKEY, 1983). Os alunos aprendem princípios científicos e, com base neles, são capazes de resolver problemas corretamente. Entretanto, crenças equivocadas sobre alguns aspectos da física persistem, apesar da exposição dos alunos a evidências científicas que as negam.

Espera-se muito das escolas na promoção de valores. Ao mesmo tempo, as instituições escolares são criticadas porque não conseguem promover mudanças significativas no plano socioafetivo. Essa situação merece estudos para que fiquem mais claras as responsabilidades que cabem às escolas e também para que se compreenda como essas instituições podem atuar de maneira efetiva na promoção de valores. Cabe, ainda, investigar um aspecto pouco considerado: a promoção tácita de valores em ambientes escolares. Tal aspecto pode ser contemplado nos espaços escolares, nas prioridades político-pedagógicas, na atuação dos professores ou mesmo nos comportamentos dos alunos.

Na educação sistemática, decisões sobre conteúdos socioafetivos são mais delicadas e difíceis do que as decisões para a escolha de conteúdos cognitivos que devem ser contemplados no currículo. Interesses de grupos que, eventualmente, se opõem e também a dificuldade para definir com clareza objetivos desejáveis são as principais questões pedagógicas do problema. Contudo, há ainda dificuldades didáticas. Para o ensino de conteúdos cognitivos, há boas referências em termos das psicologias do desenvolvimento e do conhecimento, o mesmo não ocorre, entretanto, no campo socioafetivo. Além disso, boa parte do desenvolvimento de valores ocorre no âmbito do currículo oculto, em dimensões que os educadores nem sempre percebem com clareza. Como se verá neste estudo, uma instância do currículo oculto – a arquitetura escolar – costuma ser totalmente ignorada pelos educadores (BURKE; GROSVENOR, 2008). E, muitas vezes, o currículo oculto caminha em direção oposta àquilo que é anunciado explicitamente pelos educadores.

As questões até aqui delineadas mostram um quadro de grande complexidade. Todas as atividades escolares refletem valores e promovem visões de mundo que, positiva ou negativamente, contribuem para o desenvolvimento socioafetivo. No entanto, há uma abordagem simplista que sugere que a educação no campo dos valores depende da presença ou da ausência de conteúdos curriculares específicos, tratados como disciplinas ou como competências. Tal visão resulta em prescrições sobre ensino de valores por meio de aulas tradicionais. Todavia, quando esse modo de ver predomina nas escolas, o resultado é um ensino insatisfatório.

Contradições, dificuldades e encaminhamentos equivocados no desenvolvimento de valores acontecem em todas as instâncias de educação escolar. Há, porém, diferenças que merecem

atenção especial, como é o caso da educação profissional e tecnológica. Além das questões comuns a todos os níveis e tipos de educação, a educação profissional e tecnológica exige tratamento específico de valores associados ao trabalho. Este estudo procura se aprofundar nos aspectos específicos das atividades de educação que se vinculam diretamente a atividades laborais em cursos que têm por objetivo capacitar trabalhadores.

## Valores na ação

É bastante conhecido o famoso dito de Antônio Vieira: “vós sois o que fazeis, nada mais” (BOSI, 1992) – o orador sugere que os valores estão associados à ação. Essa visão nem sempre é considerada em educação: em escolas, os valores são, muitas vezes, apresentados de forma abstrata, desvinculados de contextos que lhes dão significado. Nesse caso, há duas ordens de problemas: a primeira delas é que as práticas sociais que conferem sentido aos valores são ignoradas; a segunda, é a proposta de uma educação nos campos da axiologia, da ética e da estética, que não produz os resultados esperados.

Quando se ignora a ação, os valores acabam convertidos em proposições cujo ensino fica restrito a instruções verbais. Privilegia-se, nessas situações, a compreensão no plano intelectual; e, nessa abordagem, fica ausente a adesão das pessoas a princípios que podem orientar suas vidas. Além de sinalizar um entendimento equivocado dos valores, o ensino de normas desvinculadas de contextos de significação é uma solução didática pouco efetiva. No geral, os alunos manifestam descontentamento com tal tipo de ensino e as escolas revelam dificuldade para oferecer oportunidades de aprendizagem que garantam mudanças comportamentais na direção desejada. Ao mesmo tempo, ignora-se a construção tácita de valores por meio de práticas sociais que caracterizam a vida escolar, como ocorre, por exemplo, ao se desconsiderar os efeitos do sistema de avaliação na promoção de comportamentos individualistas e pouco favoráveis à cooperação. Contraditoriamente, o individualismo característico da escola é criticado em aulas sobre moralidade e cidadania.

No caso da educação profissional e tecnológica, o tratamento dos valores ignora, muitas vezes, as práticas sociais significativas presentes em atividades de trabalho. Assim como ocorre no campo cognitivo, marcado por dicotomias como *teoria x prática* e *habilidade x conhecimento*, no campo dos valores é comum encontrar a divisão *técnica x humanismo*. Essa divisão sugere que os conteúdos da técnica são neutros, desprovidos de significação, vazios, e que, para ganharem sentido, precisam ser iluminados por princípios que deem sentido à ação. Contudo, tal modo de ver o ensino não considera os valores intrínsecos ao trabalho.

Este estudo nasceu de casos concretos de insucesso: em algumas escolas, gestores e coordenadores revelavam dificuldades para promover o desenvolvimento de valores em cursos de educação profissional e tecnológica. As abordagens, nesses casos, eram disciplinares com atividades de ensino em salas de aula e a apresentação de normas de comportamento no formato de proposições. Além

disso, o conteúdo de ensino contemplava uma lista de objetivos que não fazia referência a valores específicos da profissão ou da ocupação para a qual os alunos eram preparados.

O tratamento abstrato dos valores nas escolas acaba produzindo um efeito contraditório: as virtudes que os educadores tentam promover não são aceitas, mas os alunos acabam desenvolvendo valores em situações que não merecem atenção como instâncias de construção de conteúdos axiológicos, éticos e estéticos. Este estudo elegeu uma das situações típicas da educação profissional e tecnológica, a aprendizagem em oficinas, como ambiente no qual os valores emergem por meio da ação. Buscou-se, então, encontrar na investigação evidências que revelassem associações entre valores e práticas necessárias à realização do trabalho, tanto na execução quanto nas relações sociais.

Sugestões teóricas recentes – aprendizagem em comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991) e análise de eventos tecnológicos com base na teoria da atividade (KAPTELININ; NARDI, 2006) – enfatizam as práticas sociais como elemento do desenvolvimento de valores. Essas teorias fazem referência ao trabalho como atividade humana exemplar no campo de aprendizagens socioafetivas, elas também enfatizam que a aprendizagem não é um ato individual de aquisição de conhecimentos e habilidades, mas uma forma de participação em empreendimentos de interesse comum. Logo, a aprendizagem assim entendida é compreensiva e não separa técnica de valores.

Os atos de participação em práticas sociais exigem negociação de significados para que se entenda o sentido da ação. Essa é a maneira pela qual o saber vai sendo tecido na sociedade e na estrutura de saber de cada um dos participantes das comunidades de prática. No campo cognitivo, essa compreensão do saber sugere que o conhecimento é sempre compartilhado, seja em suas aplicações ou no processo de aprendizagem. O mesmo ocorre no campo socioafetivo, em que os valores se constroem em negociações que dão sentido à ação. No caso do trabalho, as negociações de significado da ação dão sentido às obras. Por essa razão, é equivocado um ensino de valores que se desvincula dos fazeres típicos da profissão ou da ocupação para a qual se está formando trabalhadores. É preciso buscar no interior do trabalho os valores que lhe são próprios em vez de ensinar princípios abstratos que, supostamente, podem enriquecer a prática (entendida, no caso, apenas como execução).

Em escolas, as atividades em oficinas são organizadas para oferecer aos alunos oportunidade de realizar tarefas típicas da profissão. Esse tipo de organização frequentemente segue tradições de aprendizagem que surgiram há muito tempo, ainda com as corporações de ofício. Em outras palavras: o que predomina nas oficinas não é uma organização baseada em prescrições didáticas de origem escolar, mas incorporação do aluno a atividades que lhe garantam participação em uma comunidade que compartilha interesses comuns e os elabora continuamente por meio da ação. Nas observações para recolher dados para este estudo, constatou-se que essa abordagem que favorece a participação ainda predomina, apesar da escolarização crescente da educação profissional e

tecnológica. Por outro lado, nem sempre as organizações escolares reconhecem a importância das oficinas como locus nos quais as atividades de alunos e professores são constitutivas não apenas de saberes técnicos, mas também de moralidade, estética e visão de mundo.

Neste estudo, o termo oficina é utilizado para designar a situação na qual, por meio da ação, os atores de tramas de aprendizagem colaboram para a confecção de um produto ou a realização de um serviço. Essa definição abrange qualquer ambiente de trabalho/aprendizagem em cujo horizonte haja a produção de obras com mediação de instrumentos, ferramentas e implementos próprios da forma particular de trabalho que é objeto de educação profissional ou tecnológica. Ambientes de trabalho/aprendizagem, além de oferecerem um cenário para aprendizagens significativas, são locais onde as demandas de produção geram interações entre os atores sociais. São justamente essas interações que concretizam a negociação de significados que se desdobram em gestos de apreciação da obra e cooperação (ou, eventualmente, conflito) entre os atores sociais.

## Valores tácitos

Os valores do trabalho estão presentes na oficina. Eles, porém, não são necessariamente evidentes. Em termos de observação, é preciso contar com eventos críticos que podem desvelar valores presentes na ação.

O funcionamento das oficinas é organizado por docentes que reproduzem propostas de ensino enraizadas nas tradições da aprendizagem que se desenvolveram historicamente nas corporações de ofícios. No entanto, no ambiente escolarizado das instituições de educação profissional e tecnológica, não se reconhece explicitamente o papel que esses docentes exercem no ensino de valores. Em parte, isso ocorre porque os valores presentes na oficina são tácitos; eventualmente, eles são verbalizados. Porém, quase sempre, eles se expressam em gestos e interações. No fazer, os atores sociais das oficinas desenvolvem comportamentos que se relacionam com apreciação do bem feito, com a correção (técnica e ética) da obra, com iniciativa para apoiar um companheiro que precisa de ajuda. Esses comportamentos não se acrescentam à execução; são parte dela. Por essa razão, observações superficiais do que ocorre em uma oficina nada revelam em termos da riqueza dos valores. Os docentes, formados no trabalho e pelo trabalho, promovem, assim, valores na ação, e poucas vezes verbalizam esses conteúdos de caráter socioafetivo.

Os valores tácitos presentes nas oficinas fazem parte de um saber integral que não separa execução de significado. Isso acontece tanto no plano cognitivo quanto no plano socioafetivo. Cabe notar que a aprendizagem dos valores na oficina é um processo progressivo, que constitui um quadro de valores com base em eventos do dia a dia. Exemplo disso é a relação que os alunos desenvolvem com suas ferramentas de trabalho. Aparentemente, o cuidado com as ferramentas é uma demanda técnica: para que o trabalho possa ser executado conforme padrões profissionais, é preciso que as ferramentas estejam limpas e bem conservadas. Contudo, para além desses requisitos técnicos,



o cuidado com as ferramentas, assim como o profissionalismo, sintetiza significados e valores construídos historicamente por comunidades de prática.

Valores tacitamente aprendidos perduram e são retomados na medida em que as práticas da profissão são retomadas. Isso sugere uma questão interessante em termos didáticos. Entretanto, há cursos de educação profissional e tecnológica nos quais as oficinas estão ausentes. Nessas situações, os alunos não aprendem os valores do trabalho por meio da ação; talvez os aprendam explicitamente por meio de normas que lhes são apresentadas no formato de proposições no campo da ética e da estética. A ausência da prática, porém, não oferece oportunidade para que a aprendizagem perdure.

Valores tacitamente aprendidos em oficinas sugerem outra consideração em termos pedagógicos para o ensino de valores e, ao mesmo tempo, ignoram as aprendizagens que ocorrem nas oficinas. No plano didático, perde-se a oportunidade de reconhecer as aprendizagens tácitas dos alunos, além da importância dos mestres de ofício como docentes que ensinam valores intrínsecos ao trabalho.

## Extensão dos valores

O filósofo Joseph Rouse (1987) desenvolve o conceito de saber local com base no pensamento de Heidegger. Ao analisar as tramas de construção do conhecimento em ciência e tecnologia, Rouse enfatiza o saber que se constrói concretamente por meio da experiência. Esse modo de ver o conhecimento aparentemente é limitativo, pois o saber local não tem abrangência (extensão) suficiente para explicar uma vasta gama de fenômenos com características similares. Esse é um modo equivocado de ver o conhecimento. As teorias e o conhecimento mais abrangente nascem do saber local e continuam vinculado a ele. O mesmo tipo de raciocínio pode ser empregado para os valores: eles são constituídos localmente, não são aprendidos como generalidades que podem ser aplicadas a casos concretos; além disso, sempre têm gênese na experiência humana.

Na oficina aprende-se um valor local. Possivelmente, os valores universais são construídos a partir desse localismo que caracteriza experiências concretas de interação com dimensões imediatas do mundo. Algumas situações acompanhadas durante este estudo confirmam essa tendência, ao verificar, por exemplo, que valores amplos como companheirismo são construídos com base em sucessivas experiências de cooperação surgidas no funcionamento de uma oficina.

Em algumas propostas de ensino de valores analisadas, os objetivos propostos são constituídos por princípios amplos que, virtualmente, poderiam ser aplicados a qualquer trabalho. A ideia de aplicação após a aprendizagem no plano intelectual de valores amplos ignora a aprendizagem que se constitui no interior das práticas sociais. O resultado é um programa de ensino que privilegia os valores em suas dimensões abstratas. As indicações deste estudo sugerem que tal abordagem não produz resultados satisfatórios, pois, mais que no plano cognitivo, a aprendizagem no plano socioafetivo requer negociação de significados em atividades imediatas e representativas do trabalho.

## Insistência sobre a prática

Os comentários iniciais aqui registrados enfatizam a prática. É preciso destacar que tal prática não se confunde com aplicação ou execução, ela deve ser entendida como experiência ou prática social. No caso do trabalho, a execução é uma categoria mediadora que desencadeia interações significativas histórica e socialmente. O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos. Para que isso ocorra, a ação é fundamental.

A prática, no sentido aqui utilizado, é fundamental na produção da existência humana. Ela consiste em múltiplas relações que resultam em ações que constroem sentido para a experiência. Assim entendida, a prática revela um ser no mundo que dá sentido à existência. Somos o que fazemos, como disse Vieira. Por essa razão, a busca de caminhos para o desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica deve partir das práticas do trabalho. Logo, o melhor local para entender isso é a oficina.

# Marco conceitual

Na década de 1970, a UNESCO solicitou a uma comissão de especialistas um estudo que caracterizasse a educação na época e indicasse rumos a seguir. As conclusões da comissão, presidida por Edgar Faure, foram apresentadas em um relatório intitulado “Aprender a ser” (FAURE et al., 1972).

Esse título merece atenção, pois sugere forma bastante original de compreender os fins da educação. Predominava na época o entendimento de que a finalidade da educação era a aquisição de conhecimentos. Tal entendimento, ainda hegemônico nos dias de hoje, entende a educação como um processo para facilitar acesso a saberes, no qual, contudo, não se evidencia a necessidade de mudança. Nesse contexto, o ser do educando não é explicitamente considerado. A proposta sintetizada pela expressão “aprender a ser” rompe com a visão tradicional e enfatiza a necessidade de uma educação que leve em consideração a totalidade do ser humano.

A comissão presidida por Edgar Faure não abordou diretamente a dimensão dos valores no desenvolvimento da educação, ainda assim, a visão de totalidade por ela proposta indica que é preciso rever as finalidades da educação. O título do informe é muito sugestivo: *aprender a ser* necessariamente pressupõe que a educação deve ser um processo de mudança, em uma perspectiva ontológica que não se pretende perene. Em outras palavras, *aprender a ser* sugere educação como processo por meio do qual é possível alcançar historicamente níveis cada vez mais elevados de cidadania. Para tanto, os sistemas educacionais devem considerar que aspectos integram condições desejáveis de ser no mundo.

Há outra proposta (GARDNER, 2000) de que a educação deve se definir como aprender a ser. Gardner conceitua a educação como processo comprometido com a promoção de três princípios fundamentais: verdade, bondade e beleza. No âmbito da verdade, diz ele, buscam-se pessoas que examinem a vida (nos planos físicos, biológicos e sociais) de acordo com a ciência. No âmbito da bondade, buscam-se pessoas cujo desenvolvimento moral corresponda aos avanços civilizatórios que garantam respeito pelo outro. Já no âmbito da beleza, buscam-se pessoas que produzam e saibam apreciar criações que aprofundem nosso sentimento de admiração pela vida e pelo mundo. Na perspectiva proposta por Gardner, os saberes consistem uma função de um ser desejável, o cidadão comprometido com a verdade, a bondade e a beleza.

No presente estudo, busca-se investigar valores na direção do aprender a ser em educação profissional e tecnológica, bem como estabelecer as linhas gerais de mudanças que ocorrem, podem e devem ocorrer quando o alvo da educação é a capacitação de trabalhadores. Seu foco é o trabalho como uma atividade humana que, além de ser forma de produção de bens, é também forma de produção da existência (VÁZQUEZ, 2005). Nessa segunda dimensão, o trabalho concretiza valores que definem identidades, balizam a moralidade e desenvolvem sentimentos estéticos.

Em educação profissional e tecnológica, valores não têm explicitamente grande peso na definição de currículos ou em decisões metodológicas, uma vez que predominam preocupações com repertórios de saber cuja definição se vincula ao mercado de trabalho (ROSE, 2009). Isso não impede, contudo, que muitos trabalhadores experimentem sua arte de modo integral, pois, mesmo quando a educação não privilegia o aprender a ser, a natureza do trabalho, muitas vezes, combina saber e valores em uma totalidade.

Para os educadores permanece um desafio: como integrar os valores do trabalho de modo efetivo em programas de capacitação de trabalhadores?

O panorama até aqui delineado sugere necessidade de abordar os valores do trabalho para que ações de educação profissional e tecnológica caminhem na direção do *aprender a ser*. Para tanto, é preciso examinar a dinâmica dos valores no trabalho e como eles podem ser abordados em educação profissional e tecnológica.

Antes de chegar à educação, convém olhar para o trabalho e compreender como valores emergem na ação.

## Valores na ação

Discussões sobre valores no âmbito de trabalho e educação podem ganhar um caráter abstrato que talvez acabe excluindo algumas dimensões importantes. Para evitar esse risco, convém considerar casos concretos de manifestações de trabalhadores e/ou alunos de cursos de educação profissional e tecnológica.

Um caso que merece atenção é o narrado por Mike Rose (2007). O pesquisador da UCLA<sup>1</sup> observa aluno do curso de eletricidade em um canteiro de obras de projeto de habitações populares. O rapaz acaba de concluir uma instalação elétrica; testa todos os pontos e tudo funciona de acordo com o padrão esperado. Ele se afasta um pouco, contempla sua obra e faz comentário que pode ser assim resumido: “Professor, eu vou refazer a instalação”. Em resposta, Mike Rose comenta: “Por quê? Está funcionando”. O aprendiz de eletricitista reconhece que a instalação está correta, mas observa que ela está feia. O pesquisador lhe diz que isso não importa, pois toda a fiação ficará

---

1. *University of California at Los Angeles.*

oculta quando a construção estiver concluída. O rapaz lhe diz que aquilo importava sim, uma vez que ele “sabe” que a obra é dele e ele não faz coisas feias.

O caso narrado por Rose (2007) ressalta três aspectos importantes em termos de valores:

- a manifestação de uma moral da responsabilidade. O aprendiz de eletricista manifesta compromisso com aquilo que faz;
- a revelação de sentido estético. O aluno está convencido de que não basta fazer as coisas corretamente, quer fazê-las bonitas;
- compromisso, no plano ético e estético, define a identidade do trabalhador.

O episódio de Los Angeles mostra uma situação na qual a obra é determinante no desenvolvimento de valores éticos e estéticos e também na afirmação de identidade. Mostra, ainda, uma aprendizagem que acontece por mediação da obra.

Outro caso exemplar é o de um pedreiro que leva sua família para ver a obra – uma casa que estava construindo (BARATO, 2008a). O profissional mostrou para a mulher e filhos detalhes de acabamento e chamou-lhes a atenção para a beleza do que ele estava fazendo.

Nesse segundo caso, fica evidente o orgulho profissional do trabalhador. Ao celebrar a obra com sua família, ele mostra que faz coisas bonitas e reafirma um sentimento já presente na cultura das corporações de ofício (RUGIU, 1995). Há aqui duas dimensões importantes no desenvolvimento de valores: estética e sentimento de autoafirmação.

O caso a seguir mostra uma das consequências de expectativas desfavoráveis em algumas ocupações. Em um simpósio que reuniu cerca de 30 educadores, uma das comunicações abordou o tema da invisibilidade de certos trabalhos – que abrange não apenas o trabalho, mas também o profissional que o executa. Um dos participantes do evento resolveu fazer uma verificação do fenômeno da invisibilidade. No final de um dia, pediu aos participantes para descreverem a moça que, em quatro ocasiões da jornada, lhes servira café. Nenhum dos participantes foi capaz de descrever a trabalhadora que lhes prestara serviços. Ela não mereceu atenção; integrou-se ao ambiente como uma figura de fundo.

O fenômeno da invisibilidade de muitos trabalhos e trabalhadores reflete sua importância em escalas de valores sociais. Mais do que isso, como observa Mike Rose (2007), ele leva analistas e educadores a ignorarem o conteúdo da ocupação. No plano axiológico, essa ignorância produz convicções de que esses trabalhadores, que passam despercebidos, exercem ocupação muito simples e desprovida de dimensões epistemológicas, éticas e estéticas significativas.

Vale registrar outro caso ilustrativo. Em uma de suas investigações, Liv Mjelde (2011), ouviu um aluno do curso de construção civil comentar que no canteiro de obras não se derruba o fruto

do trabalho. O rapaz fazia referência à prática de derrubar muros e fornos de tijolos feitos por alunos como exercícios no ambiente escolar. O episódio mostra que, nesse caso, a escola estaria contrariando o *ethos* da profissão. O episódio narrado por Mjelde sugere que, em algumas ocasiões, a ética da profissão entra em conflito com práticas pedagógicas, uma vez que estas últimas podem não estar alinhadas ao modo dos trabalhadores respeitarem as obras de seus ofícios. Para os profissionais da construção civil, fazer obras apenas para exercitar habilidades é algo inconcebível. Para eles, a destruição da obra é sempre um ato que contraria seus valores.

É preciso observar que a ética da profissão nem sempre revela aspectos positivos, como mostra a narrativa a seguir.

Em uma aula demonstrativa – parte integrante de projeto que forneceu dados importantes para estudo sobre o *status* epistemológico do saber do trabalho (BARATO, 2003) – aconteceu um episódio que merece atenção. A professora dava uma aula demonstrativa sobre coloração de cabelos para ser observada por seus pares e equipe coordenadora. Quando ela anunciou que iria preparar a tintura, após os devidos testes e identificação do desejo da cliente, fez a seguinte observação: “Agora vou preparar a química atrás do biombo, longe dos olhos da cliente”. Uma das coordenadoras perguntou: “Por que a preparação da tinta deve ser feita atrás do biombo?”. Na resposta, a professora apresentou justificativa que pode ser resumida da seguinte forma: preparar a tinta longe dos olhos da cliente é um ato ético, pois isso evita que ela aprenda o procedimento e deixe de buscar serviços de cabeleireiras.

Valores do trabalho, como mostra esse último caso, podem refletir interesses de uma corporação que entram em conflito com interesses da sociedade. Essa contradição sinaliza outra preocupação que deve ser levada em consideração na educação profissional e tecnológica. Professores de conteúdos técnicos geralmente são profissionais identificados com os valores de sua categoria. Por essa razão, podem promover valores corporativos contrários a valores de cidadania.

A apresentação de casos concretos sobre situações de trabalho e valores pode lançar luz sobre alguns pontos que não costumam ser considerados quando se lida apenas com categorias abstratas. Vale, portanto, retomar os casos relatados, destacando aspectos que merecem atenção quando se abordam valores na confluência entre trabalho e educação.

No caso do aluno do curso de eletricidade, registrado por Mike Rose (2007), fica claro que os valores do trabalho estão associados às obras e à execução. O fazer não se reduz às dimensões técnicas; ele tem significado. Há, nesse caso, um vasto campo de interações entre profissional e obra que merece análise. Há também a indicação de que, em capacitação para o trabalho, um tratamento de valores sem intermediação de obras provavelmente não resultará em aprendizagem significativa.

No segundo caso, o do pedreiro que leva a família para ver a obra, uma das revelações interessantes é a de que profissionais desejam celebrar seu trabalho, pois consideram belas as obras que realizam.

Mais uma vez, fica evidente a importância da execução para que certos valores aflorem. Há muitas semelhanças entre o primeiro e o segundo casos, mas este último revela um aspecto que não aparece no primeiro. O profissional mostra seu trabalho para quem queira com ele celebrá-lo. Em outras palavras, o trabalhador quer compartilhar socialmente sua obra. Isso mostra que atos de celebração do trabalho podem ser situações de grande importância para que o sentimento de beleza experimentado pelo trabalhador seja compartilhado.

O caso que mostra a invisibilidade de um trabalhador e de seu trabalho reflete também a escala de valores na sociedade. Nas análises de Rose (2007), fica evidente que, além de rotular certos trabalhos como destinos ocupacionais indesejáveis, a invisibilidade provoca cegueira quanto ao conteúdo do trabalho e à inteligência de quem o realiza.

O aluno que manifesta estranheza com a derrubada de obras construídas exclusivamente por motivos pedagógicos, além de assinalar a importância da obra na construção da identidade do trabalhador, aponta para contradições entre o aprender que acontece em execuções significativas (para o profissional e para a comunidade de prática à qual ele pertence) e as decisões exclusivamente didáticas em termos da execução de exercícios. No caso apresentado, o fazer no âmbito escolar parece desconhecer que a obra é indispensável na estruturação dos valores próprios de uma profissão. O caso revela conflito, por vezes visível, por vezes encoberto, entre a tradição da educação escolar e a educação enraizada nas tradições das corporações de ofício (MJELDE, 1987).

Quando se examina com empatia valores do trabalho e do trabalhador, corre-se o risco de chegar a interpretações que enxerguem apenas aspectos positivos nos valores elaborados pelos profissionais em seus ofícios. Lave e Wenger (1991), em seu trabalho seminal sobre comunidades de prática, chamam atenção também para aspectos negativos no interior das corporações de ofício. O caso da cabeleireira, que alega manutenção de segredo profissional como uma questão ética, é revelador nesse sentido. O caso sugere necessidade de considerar possíveis conflitos entre valores de cidadania e valores corporativos.

As considerações sobre os casos escolhidos para exemplificar concretamente algumas dimensões dos valores no âmbito do trabalho reiteram pontos já assinalados logo após o registro de cada caso. Por outro lado, os exemplos utilizados não abrangem todas as facetas da relação entre valores, trabalho e educação. São, porém, um ponto de partida para a elaboração de um quadro de referência que pode orientar um estudo do tema, tendo em vista análises de como os valores do trabalho são desenvolvidos.

Os casos registrados indicam que os valores, por sua natureza, não são conteúdos que possam ser adquiridos; são convicções resultantes de interações com objetos, em atividades de transformações intencionais ou em práticas sociais significativas. Os valores não precedem as atividades nem são a elas incorporados. Eles são, por sua vez, parte integrante das atividades, bem como resultado de processos de aprender a ser trabalhador.

## Quadro referencial

A literatura e as explorações de campo preliminares para este estudo sugerem que a educação se dedique a diversas faces de processo de elaboração de valores *no* e *pelo* trabalho. Na sequência, essas faces são apresentadas para destacar objetivos e a orientação do processo investigativo desenvolvido para este trabalho.

O quadro referencial incluiu as seguintes indicações:

1. Os valores que dão significado ao trabalho e moldam a identidade do trabalhador estão intrinsecamente vinculados à ação.
2. Os valores do trabalho fazem parte de uma cultura corporativa elaborada historicamente por comunidades de prática.
3. O esvaziamento do conteúdo do trabalho pode resultar também em esvaziamento dos valores a ele vinculados.
4. Organização, controle e divisão do trabalho podem provocar, no âmbito de valores, resistência ou sentimentos rejeição.
5. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual acarreta elevação do primeiro e rebaixamento do segundo.
6. Em situações nas quais o conteúdo do trabalho é muito esvaziado, há tendências de substituir compromissos com a obra por compromissos com a empresa.

Em planos curriculares, a abordagem de valores aparece como teoria e ocorre em sala de aula (BARATO, 2013c). No geral, os docentes convidados para desenvolver tal conteúdo têm formação humanista, preferencialmente em filosofia ou psicologia, mas sem qualquer familiaridade com a profissão-alvo do curso. Essa circunstância indica um ensino de valores distante da oficina, do laboratório ou das situações de desenvolvimento de técnicas de trabalho. Essa direção parece, ainda, ignorar o modo pelo qual os trabalhadores constroem os quadros de valores típicos de suas profissões.

A história de um publicitário, com uma carreira de sucesso, mas desempregado aos 52 anos, que aceitou emprego como barista em uma cadeia de serviços de café (GILL, 2009) ilustra bem como a ação molda identidade e valores. O cotidiano do antigo publicitário, ao aprender tarefas e operações próprias de uma cafeteria, mostra contínuas descobertas de significado do trabalho a partir da ação. O narrador, ao examinar o que faz, assim como ao observar as ações de seus companheiros de trabalho, registra momentos de grande prazer proporcionado pelo trabalho bem feito. Ele descreve com admiração o orgulho que seus pares, gente muito jovem e de origem humilde, manifestam por dominarem os processos de produção e serviço da cafeteria. Ele próprio experimenta tal orgulho à medida em que vence os desafios de como operar as máquinas, atender



aos clientes, limpar e higienizar o ambiente ou entender e interpretar os códigos de comunicação necessários para operar com fluência o serviço. Gill sintetiza todo esse processo de aprendizagem e desenvolvimento de um trabalho eminentemente braçal em uma frase do escritor Fitzgerald: “trabalho é dignidade”.

A realização da obra envolve não apenas um saber, mas a afirmação do próprio trabalhador. Essa construção de valores em íntima associação com o fazer é ignorada quando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual passa a ser referência para análise de saberes e significados. No plano epistemológico, como observa o filósofo Gilbert Ryle (1984), essa divisão sugere que a execução depende de conhecimento desenvolvido no plano teórico, anterior à execução. Ryle mostra que o fazer é um saber com *status* epistemológico específico, independente do saber proposicional (indevidamente equiparado à teoria). Quando predomina a visão dicotômica intelectual/manual, os valores são tratados como componentes da primeira dimensão, pois a segunda é vista apenas como decorrência mecânica daquela outra (CRAWFORD, 2009). Isso explica, em parte, a orientação didática de abordar valores como teoria.

Cabe aqui uma observação de Crawford:

Em atividades que estão orientadas na direção de um fim (um cano bem ventilado, um chassi balanceado), a bondade do fim em questão não está simplesmente dada. Há uma progressiva revelação do porquê alguém busca justamente aquilo, assim como alguém o consegue. Na medida em que você aprende seu ofício, esse fim particular ganha sentido dentro de uma moldura que vai tomando forma, uma moldura do que significa ser um bom encanador ou um bom mecânico. [...] O caráter progressivo da revelação energiza seus esforços para se tornar competente – alguma coisa no mundo está sendo vista com clareza e é excitante. O sentimento de que seus julgamentos estão se tornando mais verdadeiros é parte da experiência de se engajar naquilo que você está fazendo; é um sentimento de se juntar ao mundo que é independente de você (CRAWFORD, 2009, p. 207).

O autor elabora suas considerações na direção da análise feita por Heidegger (ROUSE, 1987) sobre a técnica como um ato de desvelamento do ser. As observações que faz são de caráter ontológico e ressaltam que a ação é um encontro com o outro (o objeto ou objetos do trabalho) em eventos nos quais se dá, progressivamente, a compreensão de uma face do mundo. Essa interpretação fenomenológica da técnica sugere também que o agente da ação (o trabalhador) apreende valores por meio do fazer e das experiências.

A vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos, não é aceita facilmente. A suposta nobreza de saberes teóricos, como mostram os estudos sobre as técnicas de navegação dos povos da Micronésia (SARUP, 1980; HUTCHINS, 1983), é uma barreira que

precisa ser superada em propostas de ensino de valores na educação profissional e tecnológica. Cabe destacar que, à luz de estudos que mostram o emergir de valores na ação, as atividades de execução em cursos de educação profissional e tecnológica desenvolvem compreensão das coisas no sentido enfatizado por Crawford e são instâncias de aprendizagem de valores próprios da profissão. Essa aprendizagem de valores, com o conseqüente desenvolvimento de identidade, ocorre mesmo quando as instituições de ensino não a consideram na formulação de currículos, no desenho de planos de curso ou no planejamento educacional.

No estudo pioneiro sobre comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991), os autores recorreram ao modelo de aprendizagem que as corporações desenvolveram historicamente para os ofícios. Em comunidades de prática, o saber se constrói nas teias de relações próprias de uma corporação e isso envolve técnicas, valores e desenvolvimento de identidade. Para Lave e Wenger, os aprendizes de um ofício se integram à comunidade, desde o primeiro dia, por meio da produção de obras. Assim, desde o início, a participação na produção, mesmo que em atividades muito simples (pregar botões em uma oficina de alfaiataria, por exemplo), desperta um sentimento de pertencimento à categoria (o aprendiz de alfaiate se percebe como um membro ativo da categoria assim que começa a executar pequenas tarefas vinculadas ao ofício).

Em estudo posterior às pesquisas realizadas em associação com Jean Lave, Etienne Wenger (1998) fez uma investigação extensa sobre comunidades de prática e fundamentou suas conclusões em um estudo etnográfico sobre o trabalho de profissionais que processavam documentação relativa a tratamentos médicos em uma prestadora de serviços de saúde. Para os fins deste estudo, são relevantes as observações de que, mesmo em um trabalho semiqualficado, os trabalhadores adotam muitas práticas sociais características das corporações de ofício.

As profissionais que processam os formulários de serviço de saúde no mencionado estudo confiam mais na troca de informações entre elas do que nos padrões de procedimentos ensinados nas sessões formais de treinamento. Assim, compartilham saberes de maneira bastante parecida com o processo de negociação de significados descritos por Dereck Edwards e Neil Mercer em “Common knowledge: the development of understanding in the classroom” (1987). Nessa perspectiva, o saber sempre é uma contínua construção coletiva e não um ato individual de apreensão de conhecimentos.

O conceito de comunidades de prática, quando consideramos a elaboração de valores vinculados ao trabalho, oferece pistas interessantes para estudar o que ocorre e o que pode integrar propostas de ensino-aprendizagem em educação profissional e tecnológica. Assim como as dimensões cognitivas, as dimensões axiológicas do trabalho têm seu significado negociado entre os membros de um grupo, que, ao produzirem obras, compartilham continuamente significados das obras que produzem.

O conceito de comunidades de prática não é uma proposta que reduz o saber do e no trabalho à execução de obras com negociação imediata de significados. Cabe aqui uma observação de Edwards e Mercer:

A filosofia do aprender fazendo, da aprendizagem experiencial e indutiva, precisa se confrontar com o seguinte: como conseguimos saber e entender coisas que estão além de nossa experiência; é preciso perguntar como sabemos que interpretação dar à experiência, como compartilhamos tais experiências e interpretações com aquelas de outras pessoas (EDWARDS; MERCER, 1987, p. 95).

No trecho acima, os autores alertam para a necessidade de examinar como as transações culturais são apreendidas e negociadas. Tal processo, mesmo que mediado pela obra e por ferramentas, inclui as comunicações estruturantes de uma cultura. No caso do trabalho, convém considerar as culturas específicas das ocupações e ofícios. A fala dos trabalhadores, como assinala Mike Rose (2007), ou mesmo a linguagem dos carpinteiros, por exemplo, são elaborações culturais que apoiam interpretações do significado da profissão.

Quando ingressa em um curso de educação profissional ou tecnológica, o aluno também ingressa em uma comunidade de prática. Isso transparece, prosaicamente, no simbolismo da roupa branca como indicadora de pertencimento a grupos das profissões da área de saúde. Valores próprios de uma profissão ganham formas de expressão que profissionais e aprendizes utilizam como marca distintiva do ofício, de forma a separá-los do resto da população, além de funcionar como um dos elementos de sua identidade.

O conceito de comunidades de prática ilumina alguns aspectos que precisam ser considerados na associação entre valores e trabalho. Esses valores são patrimônio comum de um grupo que compartilha saberes na ação e na aceitação de uma cultura própria da profissão.

A organização do trabalho muda muito. Uma das tendências de tal mudança é a simplificação do trabalho com a transferência do saber dos trabalhadores para máquinas e sistemas (BRAVERMAN, 1974). Nesse sentido, o esvaziamento de muitas profissões ou mesmo sua substituição por um conjunto de ocupações mais simples têm reflexos sobre valores.

O esvaziamento do trabalho teve grande impacto social sobre o modo pelo qual o trabalho é visto pelos jovens. No início da década de 1970, as expectativas da juventude quanto ao trabalho não eram positivas (ROUSSELET, 1974); a maior parte das ocupações era vista como um destino indesejável. Essa situação perdura até hoje e tem sua face mais evidente em expressões que manifestam alívio com a chegada dos finais de semana.

A crise de valores que decorre do esvaziamento do trabalho coloca um desafio difícil para a educação e o desenvolvimento das pessoas nas empresas. A solução tradicional de valorização do trabalho, segundo Rousselet, nada muda. A alergia ao trabalho continua, com a consequente descrença em valores associados às atividades produtivas.

Outro desdobramento da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é a resistência dos trabalhadores aos mecanismos que têm como alvo a conformidade aos padrões de organização

do trabalho. No caso dos jovens, a resistência pode aparecer na forma de rejeição das ofertas educacionais de orientação e preparação para o trabalho (WILLIS, 1991).

“Aprendendo a ser trabalhador”, do pesquisador britânico Paul Willis (1971), mostra a elaboração de uma cultura contraescolar por um grupo de jovens de estratificação operária, sempre se comportando de modo a contestar os valores que a instituição de ensino tentava promover tendo em vista seu futuro profissional. A investigação do autor britânico foi feita em uma escola de ensino médio em anos que precediam o encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho ou para uma oportunidade de capacitação profissional. Durante sua vida escolar, os rapazes acompanhados por Willis revelaram total descrença nos valores que a escola proclamava com relação ao trabalho. A cultura de resistência que elaboraram, influenciada pelo conhecimento que tinham da experiência operária de seus pais, resulta em uma ética de resistência. Nesse caso, constroem-se valores, mas tais valores são a face negativa daqueles proclamados como desejáveis pelas instituições escolares.

Na análise feita por Willis, grande ênfase é colocada sobre o esvaziamento do conteúdo do trabalho. O seguinte trecho mostra a direção das análises do autor:

**Mais que nunca hoje as formas concretas da maioria dos empregos estão convergindo para formas padronizadas. Elas exigem muito pouca habilidade ou treino de seus ocupantes e não podem oferecer oportunidades realistas de satisfação intrínseca. A despeito da ação de retaguarda dos esquemas de reestruturação de postos e de enriquecimento de tarefas, o volume esmagador das evidências é de que, cada vez mais, empregos estão sendo desqualificados, padronizados e intensificados (WILLIS, 1991, p. 161).**

No comentário sobre outros itens, já se abordou aqui a questão da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Uma das consequências dessa separação é o surgimento de preconceitos contra o trabalho manual. O preconceito, no entanto, não se restringe ao trabalho, ele atinge também o trabalhador. Por outro lado, o trabalho mental, mesmo quando dividido em parcelas e pobre em conteúdos, costuma ser muito prestigiado.

Com o esvaziamento do conteúdo do trabalho e a conseqüente crise de valores, as exigências de compromisso do trabalhador tendem a se deslocar da obra para a empresa. Ao comentar *The Smith-Hughes Act*, lei de 1917 que introduziu as oficinas de trabalho manual nas escolas americanas, Crawford observa que: “A motivação previamente gerada pela satisfação intrínseca do trabalho manual foi substituída por ideologia: as artes industriais na educação voltam-se agora para a formação moral” (CRAWFORD, 2009, p. 31).

A formação moral a que se refere Crawford é aquela que entende que o trabalho é um elemento disciplinador. A função das oficinas de artes industriais já não era mais a de um ambiente para a realização de obras significativas, e sim um espaço disciplinador da futura mão de obra do trabalho empobrecido.

O movimento moralizador observado por Crawford ao comentar os desdobramentos da introdução das linhas de montagem na indústria americana ganhou recentemente uma nova versão, a de que o trabalhador deve obrigações de fidelidade à empresa que o contrata. A satisfação intrínseca do trabalho foi substituída por satisfação de caráter ambiental; o trabalho já não é mais a instância de identificação do trabalhador, a empresa à qual está vinculado desempenha esse papel. Cabe perguntar se a mudança tem desdobramentos para a educação profissional e tecnológica.

## Direções do estudo

O cenário aqui apresentado não está completo, mas é um bom ponto de partida para aprofundamento da relação entre valores, trabalho e educação em levantamentos junto a instituições de educação profissional e tecnológica e também em mais referências da literatura. As indicações apresentadas até aqui sugeriram as seguintes direções para o estudo:

- **Aprofundamento da hipótese de que os valores do trabalho estão diretamente associados à ação.** Por essa razão, em investigações sobre cursos oferecidos pelas instituições incluídas no estudo, observações de alunos que atuavam em oficinas, laboratórios ou ambientes de aplicação mereceram prioridade.
- **A celebração da obra é uma forma utilizada pelos profissionais para afirmar publicamente sua identidade.** Observou-se se instituições de educação profissional e tecnológica favorecem a celebração do trabalho e, quando o faziam, indagou-se que sentido isso tem para a promoção dos valores do trabalho.
- **Docentes de conteúdos técnicos geralmente articulam valores com as técnicas de seus ofícios.** Há indicações de que isso pode mudar se prevalecer a tendência de contratar pessoas com formação acadêmica nas áreas técnicas, mas sem experiência no correspondente mercado de trabalho.
- **Preconceitos rebaixam profissões manuais.** A manualidade de algumas profissões não significa necessariamente pobreza de saberes dos ofícios correspondentes, mas há uma tendência a situar os trabalhos manuais nos estratos mais baixos da hierarquia ocupacional.
- **O empobrecimento das dimensões técnicas do trabalho vem acompanhado por crise de valores.** Na investigação, procurou-se verificar se as instituições de educação profissional e tecnológica consideram tal circunstância no planejamento político-pedagógico de suas atividades.
- **Ao direcionar a formação para o mercado, as escolas podem deixar de olhar para o conteúdo do trabalho do ponto de vista da comunidade de prática correspondente.** Uma educação profissional que prioriza demandas imediatas do mercado sofre mudanças

importantes no desenvolvimento de valores. Isso pode ter implicações em termos metodológicos e é mais um aspecto que mereceu atenção no estudo.

## Metodologia

Em observações *in loco*, deu-se preferência ao acompanhamento de atividades desenvolvidas em oficinas. Cabe reparar que o termo *oficina* empregado neste estudo é um rótulo para designar locais de trabalho/aprendizagem nos quais os alunos realizam atividades típicas da profissão que estão aprendendo. As oficinas observadas abrangeram marcenarias com bancadas individuais para os alunos, marcenarias industriais, pavilhões de soldagem, cozinhas de hotéis e restaurantes escolas, laboratórios de produção agroindustrial, cozinhas pedagógicas, áreas de produção de alimentos, salões de beleza, ateliês de costura, estufas para plantio de mudas, laboratórios de segurança no trabalho, laboratórios de prótese dentária, locais da comunidade adaptados para produção alimentar, laboratórios de produção de álcool e açúcar, oficinas de eletromecânica e também laboratórios de informática. Quando a instituição visitada não dispunha de atividade oficial por ocasião da visita do investigador, as observações ocorreram em atividades de sala de aula comum.

Partindo do pressuposto de que os valores do trabalho podem ser encontrados na ação, as observações foram feitas com o propósito de identificar a emergência de dimensões axiológicas, éticas e estéticas nos fazeres dos alunos. Assim, o que se observou foram os processos de trabalho em andamento na oficina. Durante as observações – caso a situação permitisse –, alunos e professores foram entrevistados informalmente, uma vez que se buscava entender comportamentos, gostos, decisões, gestos, erros prováveis e outras ocorrências a partir da ação. Em processos de execução podem acontecer incidentes críticos, como cooperação inesperada entre os alunos, gestos de apreciação de obras em andamento, mau funcionamento de máquina ou ferramenta, solicitação de ajuda ao professor, atos de celebração do trabalho etc. Os incidentes críticos mereceram destaque sempre que seus desdobramentos tinham relações com valores.

Para observações em sala de aula, adotou-se abordagem similar à utilizada em observações efetivadas nas oficinas.

Neste estudo, as observações *in loco* foram inspiradas em ideias de pesquisa participativa desenvolvidas por Mike Rose (2007) em investigações que ele realizou junto a alunos de educação profissional e trabalhadores para determinar o conteúdo e o significado do trabalho nas profissões escolhidas. Um dos requisitos fundamentais desse tipo de investigação é a empatia do investigador pelo trabalho e também pelo trabalhador observado.

Os dados de observação foram complementados pela análise de documentos sobre cursos que integraram a amostra do estudo, por encontros com coordenadores e supervisores pedagógicos,

por entrevistas semiestruturadas com alunos e professores e por simpósios de validação com especialistas em trabalho e educação.

O trabalho de campo realizado não teve características acadêmicas. O que se buscou foi levantar situações que resultassem em narrativas que pudessem mostrar, de maneira exemplar, a emergência de valores na ação. A expectativa de que essas situações seriam identificadas acabou se confirmando: em oficinas e salas de aula, identificou-se grande número de incidentes críticos que mostram com muita clareza valores entranhados na ação.





# Sociedade, valores e educação profissional e tecnológica

Imagens e expectativas sociais desempenham papel importante para cursos de educação profissional e tecnológica. Uma das questões recorrentes nesse sentido é a de que a associação entre trabalho e educação, com a finalidade de capacitar os alunos para uma profissão, é solução para “os filhos dos outros”, como costumava dizer o educador Lauro de Oliveira Lima (1969). Dada sua origem como oferta de ensino para as camadas populares, a educação profissional é vista como educação de segunda categoria. Essa marca negativa do trabalho, sobretudo do trabalho manual, precisa ser considerada quando se pensa em valores e educação.

## Indicações da literatura

Há ampla literatura sobre valores do trabalho e uma amostra desse conjunto já foi mencionada no capítulo anterior. Convém retomar tal amostra e complementá-la com outras referências para caracterizar tendências sobre visões a respeito do trabalho que vêm sendo delineadas nas últimas décadas.

Em “A alergia ao trabalho”, Jean Rousselet (1974) desenha um panorama muito pessimista de como a sociedade industrial avançada vê o trabalho. Em sua obra, o autor examina principalmente o impacto da desvalorização do trabalho para a vida dos jovens. No trecho a seguir, Rousselet apresenta um quadro pouco animador:

O fato de serem os valores relacionados com o trabalho os mais ameaçados hoje em dia não encontra apenas explicação no aparecimento de novas necessidades de consumo ou na generalização das inquietações juvenis. [...] Se tantos jovens, e até adultos, não hesitam em testemunhar nas suas opiniões ou condutas uma surpreendente indiferença por essa forma de atividade humana [trabalho], considerada, outrora, como essencial, é porque também, por seu lado, o progresso tecnológico começa a esvaziar a atividade laboral de significado moral, desumanizando-a de forma desordenada (ROUSSELET, 1974, p. 137).

Essas observações de grande pessimismo perpassam todo o livro. Em outro trecho, Rousselet reflete sobre o desencanto de jovens e adultos com o trabalho:

**O frequente exemplo das derrotas de toda a espécie só reforça em grande parte da juventude a ideia de que não existe, de fato, qualquer possibilidade razoável para a maioria dos trabalhadores escapar à mediocridade de sua condição e do determinismo sociocultural (ROUSSELET, 1974, p.172).**

O mesmo traço de pessimismo aparece em outra obra de sociologia do trabalho escrita na década em que aconteciam os estudos que deram origem à "A alergia ao trabalho". Em "Educación y empleo", Alberto Moncada (1978) afirma que apenas 10% dos profissionais exerciam trabalho compensador do ponto de vista psicológico. As pesquisas realizadas por este sociólogo espanhol indicavam que boa parte de alunos de cursos de formação profissional via o trabalho apenas como uma forma de ganhar a vida, o que evidencia o sentimento de que o trabalho é desprovido de significado.

Em dinâmica de diagrama de afinidades sobre educação e trabalho realizada no âmbito deste estudo, uma participante de um encontro de supervisores e gestores declarou que ouve constantemente manifestações aliviadas de companheiros de instituição quando chega sexta-feira. Essas manifestações são indicadoras de que o trabalho é visto como uma atividade desagradável, da qual se procura escapar sempre que possível. A má fama da sexta-feira não é apenas um traço folclórico da nossa cultura, esse dado parece ser um indicador de que muitas profissões são vistas como um castigo que se suporta para ganhar a vida. É preocupante verificar que esse modo de perceber o trabalho também esteja presente em instituições de educação profissional. Por outro lado, a declaração da supervisora confirma a continuidade de um sentimento de trabalho esvaziado, conforme os registros de Rousselet e Moncada.

Harry Braverman (1974), em seu estudo clássico sobre trabalho e capital monopolista, aponta elementos de uma crise de valores cujas raízes se encontram no esvaziamento do conteúdo do trabalho. O predomínio do trabalho morto (processos de execução que foram transferidos do repertório de saberes dos trabalhadores para máquinas, equipamentos ou sistemas) deixa pouco espaço para que o trabalhador se envolva com a obra. Ele se torna apenas uma peça em um processo que não entende nem domina. Carlitos, no filme "Tempos modernos", leva para as telas essa situação característica do ambiente da fábrica, que é a epítome da divisão do trabalho. No filme, o vazio do trabalho tem como contraparte o sentimento de vazio de significado experimentado pelo trabalhador.

Outro estudo que aborda questões de interesse sobre a crise de valores no campo do trabalho é "Aprendendo a ser trabalhador" (WILLIS, 1991). O autor, como já se observou no capítulo anterior, acompanhou durante longo período um grupo de estudantes secundaristas de origem operária. Esses jovens, segundo Willis, não veem o trabalho como atividade prazerosa ou desafiadora.

Embora contestadores dos valores que lhes ensinam na escola sobre a dignidade do trabalho, eles consideram seu futuro profissional como um destino de exercício de tarefas desagradáveis para ganhar a vida. E, ao contrário dos jovens conformados que aceitam os valores de uma ideologia de sucesso para quem estuda e se dedica à aprendizagem de uma ocupação técnica, o grupo observado por Willis considera que a preparação para atividades produtivas é desnecessária ou irrelevante.

Outro analista, Antonio Rugiu (1998), observa que os modos de ver o trabalho são contraditórios. Em uma sociedade dominada por valores da indústria – que incorpora progressivamente mais tecnologia no âmbito da produção –, houve um esvaziamento do trabalho artesanal. No modelo industrial, a ideia de que um produto era uma obra de arte foi substituída pela ideia de garantia de qualidade assegurada por observação de padrões que máquinas cada vez mais perfeitas podem assegurar. Nesse cenário, o produto final não é resultado de saberes do trabalhador, mas da qualidade do equipamento utilizado.

Em outra obra, o mesmo Antonio Rugiu (1995) nota que há uma contradição em usos de referências do mundo do trabalho na educação. Muitas pedagogias recentes fazem referência à produção artesanal como experiência de grande valor educativo. No caso americano, por exemplo, a presença de oficinas (de marcenaria, de mecânica e de outras artes industriais) em escolas predominou do final do século XIX até a década de 1960 (CRAWFORD, 2009). Tais oficinas foram desativadas e substituídas em tempos recentes por laboratórios de informática. É necessário se observar que o artesanato nas escolas americanas não tinha finalidade de formação profissional, mas era entendido como experiência para formar o caráter dos alunos. Por outro lado, as possibilidades concretas de incorporação ao mercado de trabalho não têm relação com a cultura artesanal tão valorizada pelas escolas na primeira metade do século XX.

A amostra de literatura aqui apresentada retrata um quadro de crise quanto ao significado do trabalho. O traço comum a todos os autores é o de que o esvaziamento de conteúdo dos fazeres profissionais gera crises morais e de princípios. Essa crise provoca perdas de significado e cria sérios obstáculos tanto ao desenvolvimento de valores vinculados ao trabalho na educação profissional e tecnológica quanto ao exercício de uma profissão.

Há, contudo, análises sem acento pessimista. Jean Lave e Etienne Wenger (1991), por exemplo, ao introduzirem o conceito de comunidade de prática, sugerem que qualquer trabalho é uma prática social com consequências na elaboração compartilhada de saberes e na construção de um quadro de valores que caracteriza o *ethos* de grupos voltados para certa ocupação ou profissão. Esses autores não têm como foco o conteúdo do trabalho, e sim as mediações sociais que acontecem quando as pessoas convivem em contextos voltados para objetivos comuns. Wenger (1998) aprofundou estudos nesse campo e mostrou que mesmo trabalhos bastante simples favorecem o surgimento de comunidades de prática com desdobramentos que dão sentido à ação e ajudam

os trabalhadores a construir significado para o que fazem. O autor indica que as atividades em comunidades de prática moldam a identidade do trabalhador, argumento que lembra o antigo dito do Padre Vieira: “vós sois o que fazeis”.

Os modos de ver o trabalho repercutem na educação profissional e interferem na formação de valores. Porém, casos específicos de tais repercussões acabam não sendo considerados ou percebidos e, aparentemente, as escolas não reparam em casos que acontecem dentro de seus muros. Neste estudo, foram observadas algumas situações que serão relatadas a título de ilustração, com o objetivo de sinalizar a questão do valor do trabalho na sociedade e suas consequências na educação escolar.

### **Situação de passagem**

Em entrevistas realizadas com alunos de cursos técnicos, constatou-se, em muitos casos, que os estudantes consideram a formação profissional como preparação para ocupações de passagem. Uma das consequências desse ponto de vista é uma indisposição para se comprometer com a profissão ou a ocupação que se está aprendendo. Convém examinar isso com base em alguns casos.

Um dos cursos observados em situações de aprendizagem no laboratório e em sala de aula foi o de técnico em açúcar e álcool. As turmas observadas estavam matriculadas em um curso técnico subsequente com duração de dois anos. A região, cuja principal atividade econômica é a de indústria sucroalcooleira, oferece muitas oportunidades para técnicos do setor, mas as ocupações não são bem definidas. Ou seja, o trabalho do técnico pode variar bastante dependendo do interesse das usinas, bem como de mudanças na organização do trabalho devido a avanços tecnológicos. Nesse cenário, os perfis ocupacionais não ficam bem configurados, nem as possibilidades de carreira no setor são bem definidas. Os alunos conhecem tais circunstâncias e vão para o curso com expectativa de serem incorporados ao trabalho no ramo sucroalcooleiro por um curto período de tempo; não veem o trabalho do técnico como um destino ocupacional desejável.

Para a maioria dos alunos, o ingresso no curso aconteceu porque não conseguiram iniciar estudos universitários. É importante destacar que todos os alunos das turmas observadas já tinham concluído o ensino médio. Nas entrevistas, revelaram que continuariam no curso técnico se não conseguissem matricular-se em um curso superior de universidade pública (ou de universidade particular, desde que tivessem ajuda financeira para arcar com mensalidades). Alguns estudantes manifestaram esperança de que um emprego provisório nas usinas lhes permitiria independência financeira para continuar estudos no nível superior.

Nas observações feitas nos laboratórios, os alunos revelaram envolvimento com o objeto de aprendizagem nos termos de previsão sugeridos pela principal hipótese deste estudo. É importante destacar, contudo, que atividades de laboratório, efetivadas para demonstrar determinado

princípio científico, não engajam tanto os alunos como as atividades produtivas em uma oficina. De qualquer forma, o laboratório proporciona um fazer cujos significados não se reduzem à dimensão técnica, já que nos experimentos os alunos aprendem a apreciar os objetos do saber do trabalho. No entanto, a aprendizagem desses valores parece não ter consequências na maneira como os alunos encaram seu futuro profissional no setor. Eles continuam a pensar que a carreira técnica é apenas um modo de ganhar a vida durante seus estudos universitários.

Não há possibilidade de avançar a análise aqui para determinar se a fluidez ocupacional do técnico em açúcar e álcool contamina o desenvolvimento de valores relacionados ao trabalho no curso. O que se observou foi a ausência de entusiasmo dos alunos pela ocupação e o desejo de todos por um curso superior que lhes garanta um destino ocupacional mais promissor. De qualquer forma, a ideia de que o trabalho do técnico é uma situação de passagem sugere que os estudantes não se envolverão com os fazeres da profissão com muito entusiasmo. É bastante provável que os alunos do curso não incorporem o *ethos* da comunidade de prática dos profissionais do setor. Isso, certamente, impõe certa dificuldade para o desenvolvimento de valores vinculados ao fazer na área da indústria sucroalcooleira.

Os alunos do curso em análise não acham que o trabalho de técnicos é para eles. Em seus projetos de vida, sonham com formação de nível superior e, por consequência, com ocupações vinculadas à formação universitária, além de projetarem desejos e valores que suas famílias atribuem ao trabalho. Em outras palavras, essas famílias julgam que a formação técnica não é para seus filhos e os próprios alunos escolhem o curso para aumentar suas chances de ingresso imediato no mercado, mas sem planos de continuar na função ou fazer carreira no setor. Qualquer outro curso técnico, desde que acenasse com possibilidades de emprego, poderia cumprir o papel esperado por esses alunos.

Chama atenção que a situação aqui mencionada não se confunde com expectativas de repetidas mudanças durante a vida produtiva por causa de contínuas alterações nas estruturas ocupacionais. O que se constatou no caso do curso técnico analisado foi o uso de uma oportunidade educacional como forma de acomodação provisória de alunos que aguardam ingresso no ensino superior.

É provável que o tipo de situação de passagem observado no curso de técnico em açúcar e álcool aconteça em outros cursos, sobretudo se os alunos forem jovens que acabaram de concluir o ensino médio e têm alguma dificuldade de ingresso imediato no ensino universitário. Mesmo que os cursos não tenham sido planejados como forma de acomodação provisória da força de trabalho, o desejo dos jovens e suas expectativas sociais quanto à educação e ao trabalho dão à educação profissional um destino não previsto pelos educadores. As consequências dessa questão no desenvolvimento de valores precisam ser mais estudadas.

Outra situação que merece destaque foi observada em um curso técnico integrado. Logo após a observação de atividades em um laboratório de curso técnico de construção civil, entrevistas

com os alunos revelaram que todos os estudantes estavam se preparando para vestibulares das melhores universidades públicas do país. Nenhum deles tinha em seu horizonte de vida a alternativa de trabalhar como técnico no setor. Além disso, poucos tinham como perspectiva ingressar em curso de engenharia civil, o curso superior que guarda relação com a formação profissional recebida, nesse caso, no nível de ensino médio. Situação parecida foi encontrada em curso técnico de agroindústria.

Nesses dois cursos, a situação de passagem não envolve sequer o trabalho. Ela se reduz à matrícula em um curso técnico que pode assegurar boa preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Os alunos, desde o início, decidiram que não exercerão a profissão de nível técnico, nem mesmo por um curto período de tempo.

O fenômeno não é novo. Luiz Antônio C. R. Cunha (1977) já o identificou em seu estudo sobre a profissionalização no ensino médio. O autor tece comentários relacionados a essa segunda forma de situação de passagem (de estudos e não ocupacional, como é o caso do primeiro exemplo). Suas observações registram que o fenômeno já fora observado na década de 1960:

**Uma pesquisa de Roberto H. C. Costa, realizada em 1968 e já comentada no capítulo 2, estima a quantidade de técnicos matriculados em cursos superiores, dentre os formados no período de 1962-1966 em todo o país. O resultado encontrado indica que 33,2% dos técnicos matricularam-se em cursos superiores. Algumas especialidades apresentaram proporções superiores a esta: Eletrônica (52%) e Minas e Metalurgia (41,5%). [...] A relevância deste dado está em contrapor-se ao pensamento corrente a respeito das funções do ensino técnico industrial, não se destacando a função propedêutica (CUNHA, 1977, p. 117).**

Nos dois casos observados, as atividades de laboratórios são muito bem organizadas e envolventes. Constataram-se atos de cooperação entre os alunos e certa apreciação pelos insumos, pelos equipamentos e pelas tecnologias nas experiências desenvolvidas. Há, assim, articulação entre fazeres e valores nos cursos. No entanto, as expectativas dos alunos quanto a seu futuro profissional provavelmente não favorecem compromisso com os valores profissionais das ocupações relacionadas aos cursos técnicos analisados.

Cabe, mais uma vez, perguntar se o desenvolvimento de valores vinculados ao trabalho tem sentido vivencial para os jovens matriculados em tais cursos. As observações não fornecem dados suficientes para uma resposta, mas sugerem que a questão deve ser considerada pelos educadores em reflexões sobre desenvolvimento de valores pelos alunos.

Jovens matriculados em cursos técnicos, mas com planos de continuar estudos em cursos superiores, talvez tenham expectativas quanto ao trabalho como as descritas por Rousselet (1974) e Willis (1991). Eles têm uma visão do trabalho como atividade necessária para garantir a

sobrevivência, mas não se comprometem com os valores da profissão ou da ocupação para a qual estão formalmente se preparando. Esse ponto de vista dos jovens não é, entretanto, resultado de uma opção pessoal. Como observam Rousselet (1974) e Moncada (1978), mudanças no conteúdo do trabalho podem explicar o fenômeno.

Situações de passagem como as aqui relatadas chamam atenção para problemas que precisam ser considerados no desenvolvimento de valores na educação. Cabe perguntar qual a consistência de uma educação voltada para valores em uma situação considerada provisória pelos alunos, em uma formação escolhida apenas por conveniência de continuidade de estudos e em um contexto de sonhos com carreiras que não têm relação com as profissões às quais se vincula o curso oferecido.

## Esvaziamento do trabalho

Um aluno formado no curso técnico em eletrônica fez um relato esclarecedor sobre seu trabalho no ramo. Em evento que discutia relações entre educação e trabalho, ele relatou que trabalhava em uma empresa de máquinas copiadoras. Quando ingressou na empresa, pensou que poderia utilizar seus conhecimentos em reparos e consertos dos equipamentos, mas não era isso o que acontecia. Suas funções se reduziam a instruir clientes sobre processos de cópia e cuidados com limpeza do equipamento; nada do que fazia demandava saberes no nível de sua formação como técnico. O trabalho, esvaziado, não era motivo de orgulho profissional e o deixava decepcionado. Nesse caso, valores desenvolvidos durante a formação acabaram entrando em conflito com o exercício efetivo do trabalho. Esse é um caso ilustrativo de empobrecimento do trabalho, que entra em conflito com valores que os alunos desenvolvem em sua formação. Convém examinar a questão, considerando mudanças em curso na estrutura de outras ocupações.

Neste estudo foi possível verificar que uma mudança está em curso e poderá alterar radicalmente uma ocupação tradicional que ainda mantenha muitas características de trabalho artesanal.

Em uma das escolas visitadas para observação, informações da diretora indicam possível esvaziamento de conteúdos no trabalho do técnico em prótese dentária. Já existe tecnologia que substitui o processo artesanal de escultura dental que caracteriza a profissão. Sistemas digitais podem realizar o trabalho tradicional dos protéticos e há laboratórios que já fazem isso no mercado, embora a tecnologia ainda seja cara. A própria escola visitada já dispõe de equipamentos digitais e estuda futuro uso desses dispositivos na formação de profissionais de prótese dentária. Aparentemente, a escola não considera o esvaziamento do trabalho que decorrerá da introdução de sistemas digitais capazes de realizar esculturas dentais, com provável desaparecimento do protético artesanal, entretanto, os processos tecnológicos disponíveis dispensarão a confecção manual de esculturas dentárias. Na prática, o protético desaparecerá, dando lugar ao operador de sistemas digitais na área de produção de peças no campo da prótese dentária.

O esvaziamento dos conteúdos do trabalho pode ter diversos desdobramentos para a relação entre educação e capacitação profissional. A maior consequência do esvaziamento é os profissionais deixarem de ter compromisso com o objeto de suas atividades.

O filósofo M. Crawford (2009) aborda essa questão no campo da mecânica. Com o esvaziamento do conteúdo do trabalho dos mecânicos, os profissionais de hoje são incapazes de diagnosticar problemas em carros. Eles, na verdade, intermediam a venda de componentes. Essa circunstância gera prestações de serviços nas quais os profissionais não revelam compromisso e envolvimento com seu trabalho. Eles não têm o *ethos* de mecânicos, mas de vendedores.

## **Precariedade do trabalho e educação**

Em encontros de validação deste estudo, alguns pesquisadores chamaram atenção para a precariedade do trabalho e das ofertas de educação profissional. Os pesquisadores sugeriram que se considerasse a situação de parte da população que tem dificuldades para se incorporar ao mercado de trabalho e acaba aceitando oferta de um curso que a prepara para ocupações precárias. Os cursos e as oportunidades de trabalho, nesse caso, asseguram ganhos imediatos e trabalhos no mercado informal.

Nos acompanhamentos realizados, verificou-se que as condições de funcionamento de alguns cursos também eram precárias. Nesses contextos, parece que as instituições não estão atentas para mensagens que a precariedade pode passar para os alunos. A observação que cabe aqui é que, quando se configura a precariedade, escolas e instituições criam ofertas que passam mensagem de um trabalho sem prestígio. Do ponto de vista didático fica difícil conciliar ensino de valores com as condições de desenvolvimento do curso e/ou destinação ocupacional.

Mais uma vez, é preciso registrar que escolas e instituições educacionais não estão atentas a isso. As situações de precariedade são examinadas apenas com base em determinações econômicas, sem considerar os aspectos valorativos que envolvem as ocupações e os cursos propostos.

A questão da precariedade é muito frequente em cursos de qualificação ou de iniciação profissional, porém, em observações para este estudo, foram encontradas também situações de precariedade em cursos técnicos. Em uma rede estadual, sem tradição no campo da educação profissional, cursos estruturados recentemente carecem de laboratórios e oficinas e são desenvolvidos exclusivamente em salas de aula. Os alunos não se envolvem concretamente com os objetos que integram o trabalho que supostamente estão aprendendo. Em uma das escolas visitadas, os alunos, jovens com mais de 22 anos e adultos, manifestaram grande esperança de conseguir trabalho congruente com expectativas criadas pelo curso que estavam fazendo. Eram pessoas da periferia urbana, esperançosas de que o curso técnico em que se matricularam lhes garantiria futuro promissor. No entanto, a precariedade da escola gera dúvidas quanto ao futuro



ocupacional daqueles alunos. É muito provável que a educação recebida não lhes proporcione capacitação suficiente para ingressar nas ocupações desejadas.

As condições precárias de educação costumam ocorrer com clientela que já vivem situações de precariedade econômica e ocupacional. As instituições educacionais procuram oferecer uma resposta imediata às necessidades dessas clientela, mas não cuidam das condições necessárias para que os cursos contem com oficinas, equipamentos e materiais que engajem os alunos em fazeres típicos do trabalho que estão supostamente aprendendo. Há, no caso, uma questão de valores que precisa ser considerada no âmbito da gestão da educação. Alunos que frequentam escolas precárias aprendem que as instituições não lhes dão a devida atenção. Aprendem que a escola reproduz a precariedade, em um círculo vicioso do qual dificilmente escaparão. Aqui, antes de tudo, é preciso pensar a relação entre valor, trabalho e educação no plano da qualidade da educação que se oferece para uma população com grandes carências.

Convém insistir na conclusão dessa análise da oferta de uma educação profissional marcada pela precariedade. O foco, no caso, não é didático-pedagógico; a principal preocupação é com o quadro de valores dos dirigentes das instituições de educação profissional e tecnológica.

## Lições na cozinha

Convém examinar algumas tendências na área da cozinha que ficaram evidentes nas observações feitas para este estudo. Tal exame não tem como objetivo apenas valores relativos à formação de trabalhadores no campo da cozinha. O caso é importante porque é uma referência que pode lançar luz sobre situações similares em outros campos de trabalho além da produção de alimentos.

Há um curso tradicional de formação de cozinheiros, desenvolvido em várias partes do país, que não exige escolaridade superior ao ensino fundamental. Foram observadas turmas em São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Em todos os estados, a história recente do curso tem características muito parecidas.

A formação sistemática de cozinheiros teve início no final da década de 1960, em hotéis e restaurantes escolas. A clientela era constituída por pessoas com escolaridade muito baixa, com uma média de cerca de três anos de estudo. Essa situação durou até a década de 1980, quando começaram a surgir cursos na área com exigências de mais escolaridade, assim como convênios para a formação em artes culinárias com aval e apoio de escolas do exterior. Atualmente, há cursos oferecidos em todos os níveis de ensino. Tal diversificação sinaliza mudanças em modos de ver o trabalho na cozinha, e essas mudanças alteraram significativamente o perfil dos alunos que buscam o curso básico.

Neste estudo não houve observação direta de cursos técnicos e superiores na área de cozinha, ocorreram apenas alguns contatos com alunos de gastronomia que faziam estágios em um hotel-escola

ao lado de alunos do curso básico. Assim, no relato apresentado a seguir, o foco será o curso básico com eventuais comentários sobre opiniões de alunos do curso superior (tecnólogo em gastronomia).

Em todos os estados, os alunos do curso básico de cozinha completaram o ensino médio. Muitos têm ensino superior completo ou iniciado. A procura pelo curso na escola mais tradicional no campo do ensino hoteleiro, sem que haja qualquer propaganda sobre o curso, é de oito candidatos por vaga. Em todos os estados visitados, a média de idade dos alunos gira em torno dos 30 anos e predominam alunos de classe média. Esse quadro é muito diferente da situação da década de 1960, época em que havia grande dificuldade para preencher todas as vagas oferecidas, mesmo com o incentivo de uma bolsa auxílio para os alunos. A escolaridade de quase todos eles não ultrapassava quatro anos. Em São Paulo, boa parte dos alunos era recrutada junto a egressos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). De modo geral, os alunos do curso vinham das periferias urbanas e tinham idade em torno de 20 anos. Naquele contexto, a cozinha era um destino ocupacional indesejado.

Hoje a cozinha é um destino ocupacional buscado por pessoas com elevados índices de escolaridade e experiência prévia em outros setores do mercado de trabalho (em um grupo de alunos entrevistados, havia pessoas com experiência no magistério de ensino fundamental e médio, funções auxiliares de escritório, jornalismo, funções de taifeiro no exército nacional e funções de operação de restaurantes). O contraste com alunos da geração anterior é notável. As aspirações dos alunos também merecem destaque: os alunos da década de 1960 buscavam emprego como auxiliar de cozinha; os alunos atuais querem abrir seus próprios negócios ou exercer funções de gerenciamento na cozinha.

Há um detalhe que merece registro: muitos alunos do curso básico de cozinha planejam fazer o curso superior de gastronomia; por outro lado, alguns alunos do curso de gastronomia declararam que desejam fazer o curso básico de cozinha. Esse movimento bidirecional indica tanto o desejo de alcançar um título acadêmico na área quanto o reconhecimento de que o curso básico pode dar aos tecnólogos de gastronomia um domínio técnico do saber que eles não conseguem desenvolver no ensino superior.

A história recente do curso básico de cozinha indica mudança radical no modo pelo qual a sociedade passou a conceber o trabalho na cozinha. Na época em que o curso surgiu, nenhuma pessoa com boa escolarização e origem social de classe média desejava se dedicar a essas ocupações; hoje esse é o perfil social predominante no curso. É interessante notar que há cursos na mesma área nos níveis médio e superior, mas essa circunstância não marca o curso básico como um programa destinado às camadas mais pobres da população. A imagem da cozinha como destino ocupacional sofreu uma mudança notável, ainda não estudada sistematicamente. Entretanto, os casos examinados mostram que os modos de ver uma ocupação podem mudar substancialmente a busca por formação em determinada área.

Mudanças no modo como a sociedade percebe um trabalho podem ter consequências que as instituições talvez não considerem. No caso do curso básico de cozinha, o prestígio recente que o trabalho em produções gastronômicas adquiriu provocou mudanças significativas no perfil dos alunos. Com as vagas do curso básico ocupadas por alunos da classe média, a antiga clientela perdeu oportunidades de qualificação formal em centros formadores de excelência. Eventualmente, pessoas das camadas mais pobres da população acabam sendo indicadas para cursos que não oferecem a mesma riqueza de conteúdos e condições do ambiente de trabalho/aprendizagem do curso básico de cozinha.

## Observações finais

O quadro de relações entre sociedade, trabalho e educação profissional aqui esboçado é incompleto, mas sugere algumas considerações de aspectos que merecem atenção dos educadores.

Cursos que os alunos utilizam como mecanismo de passagem, tanto para incorporação provisória ao mercado de trabalho quanto como mecanismo conveniente para acesso ao ensino superior, enfrentam dificuldades para desenvolver valores vinculados ao trabalho que é objeto de educação sistemática. Os interesses dos alunos nas situações examinadas estão voltados para outros alvos. Essa é uma questão que merece investigação, pois os educadores não estão atentos a prováveis dificuldades didáticas no desenvolvimento de valores vinculado a um trabalho pelo qual os alunos não têm interesse genuíno.

O esvaziamento do trabalho tem impactos consideráveis na aprendizagem de valores, afinal, em um trabalho que se esvazia, perdem-se relações que dão sentido à experiência; e sem experiências significativas há empobrecimento do rol de valores que se pode aprender na ação. Nas observações *in loco*, foi possível identificar algumas situações de esvaziamento que deveriam merecer atenção. Um sintoma de esvaziamento pode ser encontrado em cursos nos quais os alunos não contam com oficinas (ambientes de trabalho/aprendizagem). Os valores são apresentados verbalmente como princípios na forma de enunciados. Não há, nesses casos, experiências significativas nas quais é possível envolver-se com dimensões concretas do trabalho.

O esvaziamento do conteúdo do trabalho vem sendo analisado, como se observou na primeira parte desta seção, por pesquisadores do trabalho. Boa parte dos analistas revela pessimismo e registra crise de valores. Em uma sociedade em que o trabalho parece perder significado, as escolas deveriam preocupar-se mais com a aprendizagem de valores nos cursos que oferecem. Por outro lado, estudos sobre comunidades de prática indicam que qualquer trabalho é rico em significados e, por essa razão, é fonte de valores que precisam ser considerados na formação da identidade do trabalhador.

Em várias partes deste estudo foram registradas observações sobre a questão da precariedade – do trabalho, da formação e das condições materiais de ensino. Cabe refletir sobre a mensagem que as diversas faces da precariedade passam para os alunos, bem como sobre os caminhos possíveis para afastar a precariedade do horizonte para que os alunos possam ter formação de qualidade e para que, na sociedade, certas ocupações não sejam marcadas por uma visão que diminui o trabalho ou os trabalhadores.

Finalmente, o caso do curso básico de cozinha mostra que profissões e ocupações podem sofrer variações significativas nos modos pelos quais são vistas na sociedade. Esses pontos de vista podem provocar mudanças muito grandes nos perfis dos alunos que buscam formação profissional. No caso da cozinha, o curso básico vem sendo procurado por uma clientela de classe média, pois o estigma de ocupação braçal e indesejável que existia com relação ao cozinheiro foi substituído por um entendimento de que a profissão é charmosa e destino de grande realização pessoal/profissional. No entanto, a mudança observada sugere que a antiga clientela do curso ficou desassistida ou que a esses grupos são oferecidas oportunidades de formação inferiores ao curso básico de cozinha.

# Espaços de aprendizagem e desenvolvimento de valores

Os roteiros de observação para este estudo previam a necessidade de verificar espaços dos ambientes de trabalho/aprendizagem nas escolas e em cursos que foram objetos de investigação. Esse cuidado tinha por objetivo principal determinar como as atividades aconteciam espacialmente, uma vez que as características dos cenários fornecem pistas interessantes para que a compreensão de interações entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esse item de observação não tinha, ao menos inicialmente, finalidade de relacionar ambiente físico das escolas e cursos a valores. Na medida em que as observações ocorreram, a arquitetura escolar começou a merecer mais atenção, uma vez que ela é uma dimensão importante da concretização dos valores em educação.

Ambientes de trabalho/aprendizagem têm duas faces: uma delas concretiza visões da sociedade e dos responsáveis pelas instituições educacionais quanto ao significado da educação que é oferecida; a outra, ajuda os alunos a construir significados sobre a profissão ou a ocupação que estão aprendendo, bem como sobre sua identidade como trabalhadores a partir das mensagens tácitas inscritas na arquitetura das escolas, das salas de aula, das oficinas e de outras instalações das instituições educacionais. Com base nas observações registradas para este estudo, ficou evidente que o ambiente onde se ensina e aprende merece análise no campo de valores.

Para mostrar a importância dos espaços em educação, foram escolhidas algumas situações que destacam relações entre ambiente onde estudam os alunos e desenvolvimento de valores, particularmente valores no campo do trabalho. Os exemplos escolhidos não abrangem todas as dimensões espaciais que poderiam ser examinadas, mas ilustram bem a questão.

Antes de abordar esses aspectos que mostram relações significativas entre ambientes de trabalho/aprendizagem e valores, convém recorrer a análises sobre arquitetura escolar e seus significados no âmbito da educação. O tema mereceu atenção recente de dois arquitetos britânicos (BURKE; GROSVENOR, 2008), cuja obra será considerada aqui.

Propostas de educação sistemáticas são desenvolvidas em espaços conhecidos geralmente como escolas. Tais espaços historicamente sofreram transformações que não se deveram exclusivamente a desenvolvimentos das técnicas de construção, mas também a modos de conceber a educação

em determinados períodos e sociedades. O edifício escolar, interna e externamente, revela visões do que é educar, do que se espera do ensino, das crenças que existem com relação aos fins da educação, de como os alunos são vistos por responsáveis pelas políticas educacionais e também das razões que justificam criação de determinados ambientes para desenvolvimento de saberes. Todas essas intenções concretizadas na arquitetura dos prédios escolares têm relações diretas com valores. O espaço, muitas vezes, revela intenções educacionais que não são explicitadas em documentos pedagógicos e no discurso dos educadores. Como observam Burke e Grosvenor, “os prédios escolares não devem ser vistos apenas como cápsulas nas quais a educação está localizada e onde professores e alunos atuam, mas também como espaços planejados que, na sua materialidade, projetam sistemas de valores” (BURKE; GROSVENOR, 2008, p. 8).

Os sistemas de valores projetados nos prédios escolares não são necessariamente evidentes. Muitas análises da educação ignoram completamente o espaço onde atuam os atores de processos de ensino-aprendizagem. “Muitos educadores identificados com os ideais da Escola Nova entendiam termos como ‘novo’, ‘reforma’ ou ‘moderno’ apenas nas dimensões de práticas pedagógicas, ignorando a concepção física dos prédios escolares” (BURKE; GROSVENOR, 2008, p. 75-76). Entretanto, desde o surgimento dos sistemas públicos de educação, edifícios escolares e equipamentos dizem para os alunos como eles são vistos. Lurie deixa isso muito claro no seguinte comentário:

**Para os alunos, os efeitos da arquitetura escolar podem ser muito grandes e permanentes. Para as crianças do pré, sua creche ou escola infantil transmite-lhes uma mensagem silenciosa, mas dramática. Equipamento de qualidade e bonito, salas confortáveis e grande número de brinquedos interessantes não só deixam as crianças felizes, mas também lhes dizem que elas merecem o melhor. O pátio sem árvores e grama de uma creche popular, com suas gangorras avariadas e piscina de plástico furado, passa a mensagem contrária; mensagem que nem mesmo a professora mais carinhosa é capaz de contradizer totalmente. O edifício onde esta última creche está localizada provavelmente tem janelas muito altas que não permitem que as crianças vejam o que acontece lá fora, assim como portas cujas maçanetas não estão ao alcance de suas mãos, aumentando a sensação de prisão e falta de poder (LURIE, 2008, p. 31).**

Os comentários de Lurie mostram, com muita clareza, mensagens embutidas no espaço de creches e escolas infantis, mas essas mensagens também estão presentes nos prédios escolares onde se faz educação em outros níveis. No caso do ensino universitário, por exemplo, *campi* distantes dos centros urbanos sugerem que o estudo é uma atividade isolada, desvinculada do que acontece na vida pública da cidade. Na década de 1960, estudantes de direito da Universidade de São Paulo (USP) temiam a ida de seu curso para a Cidade Universitária. A faculdade de direito da USP fica em um prédio integrado à paisagem urbana e os movimentos que acontecem nesse edifício têm

repercussão imediata na vida da cidade. As Arcadas (nome do espaço histórico da Faculdade de Direito da USP) são conhecidas por sua presença em eventos históricos do país. Os estudantes da década de 1960 argumentavam que isso desapareceria se o curso migrasse para um prédio na Cidade Universitária. Essa distância entre universidade e cidade poucas vezes é considerada, mas certamente sinaliza compreensões do que é educação superior e de como os estudantes devem ficar isolados do dia a dia da pólis.

Em “School”, Burke e Grosvenor (2008) analisam a história dos prédios escolares a partir do século XIX, época em que as escolas passam a ser um espaço público marcante no tecido urbano das cidades europeias. As primeiras escolas públicas inglesas do século XIX têm uma característica marcante: sua área central é um salão com capacidade para centenas de crianças, todas sentadas e quietas, olhando para um professor que lhes passa lições oralmente. Essa escola é um imenso auditório. Do ponto de vista arquitetônico, o grande desafio era criar um espaço que permitisse que todos os alunos vissem e ouvissem bem o professor e, ao mesmo tempo, permitisse que o professor tivesse uma boa visão de cada um de seus alunos.

Na segunda metade do século XIX começaram a surgir escolas que separavam os alunos por nível ou idade. Nessas instituições, em vez de um salão para acomodar todos os alunos, existiam salas de aula para acomodar cerca de meia centena de alunos. Nesse caso, não há mudança significativa, pois a ideia de que a educação se faz em um auditório continua intacta. Esse desenho do espaço escolar é bem conhecido, pois ele predomina até os dias atuais.

Na primeira metade do século XX, com a influência da Escola Nova, houve muitas mudanças em algumas escolas. No entanto, tais mudanças enfrentaram dificuldades, como ilustra um caso contado por Burke e Grosvenor. O filósofo e educador John Dewey recebeu a seguinte resposta para uma encomenda que fizera a um fornecedor de móveis escolares: “não posso fornecer-lhe o que o senhor pediu, professor; o senhor quer móveis para crianças que trabalham, eu faço móveis para crianças que escutam” (DEWEY apud BURKE; GROSVENOR, 2008). O episódio repercute uma abordagem mais formal da questão pelo filósofo americano:

**Se colocarmos diante do olho da mente uma sala de aula comum, com suas fileiras de carteiras feias em ordem geométrica, ocupando boa parte do recinto de tal maneira que sobre pouco espaço para que alunos possam movimentar-se, todas quase que do mesmo tamanho, com espaço apenas suficiente para acomodar livros, canetas e papel, e acrescentarmos uma mesa, algumas cadeiras, paredes nuas e, possivelmente, algumas gravuras, podemos reconstruir a única atividade educacional que ocorre em tal lugar. Um lugar feito ‘para ouvir’, pois apenas estudar lições do livro é outra forma de ouvir; a situação assinala que uma mente [a do aluno] depende de outra [a do professor] [...] (DEWEY apud BURKE; GROSVENOR, p. 67).**

O espaço descrito por Dewey reflete a concepção pedagógica de que o aluno é uma mente que deve receber, via audição, conteúdos de saberes enunciados pelo professor. As carteiras fixas, os espaços exíguos entre os móveis e a ordem geométrica das fileiras de carteira, além de refletirem um modelo pedagógico de transmissão de conhecimento, sinalizam que os alunos dependem inteiramente das decisões do professor. Não há, em um ambiente assim concebido, espaço para que os alunos trabalhem ativamente na elaboração de um saber pessoal. Além disso, o desenho do espaço não é favorável à cooperação entre pares. As atividades de estudo em sala de aula como a descrita de modo caricato pelo educador norte-americano são marcadas por individualismo, importa a assimilação individual das informações transmitidas pelo professor ou pelo livro didático. Nesse ambiente, não cabe a elaboração compartilhada do saber, predominam individualismo e competição.

Em algumas experiências pedagógicas reformistas, os prédios escolares foram vistos como elementos essenciais na educação. Na famosa experiência de educação infantil desenvolvida em Reggio Emilia, Itália, os educadores sugeriam que no processo educacional há três diferentes professores: as crianças, os adultos e o edifício escolar. Neste último, segundo eles, vários aspectos são de importância fundamental: os interiores, a textura, as cores, as dinâmicas espaciais. Em Reggio Emilia, os alunos reorganizavam o espaço de acordo com seus interesses, seus gostos e seus objetivos. Por isso, ali nada havia que lembrasse a sala de aula tradicional descrita por Dewey. Em Reggio Emilia, educadores e crianças sabiam que o espaço também é educante.

Os educadores nem sempre estão abertos para mudanças. Há um caso de estudo do meio que pode ilustrar essa questão. Na década de 1930, o departamento de educação da cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, criou uma atividade que recebeu o nome de *Today's Aerial Geography Lesson*. O projeto contava com aviões que faziam voos panorâmicos sobre a cidade, levando grupos de alunos para conhecer a região em que viviam de um modo bastante original. Era uma inovação marcante. Mas, alguns detalhes indicam que não se superou a visão da escola-auditório:

[...] A cabine do avião foi transformada numa sala de aula convencional. No lugar de poltronas, os alunos se sentam em carteiras escolares. Na parte da frente da cabine, há um quadro negro. Fotografia do interior do avião mostra a professora apontando um globo terrestre. Os alunos olham livros didáticos sobre suas mesas e para a professora à sua frente. Ninguém olha pelas janelas da aeronave. [...] Para as atividades de estudo do meio a partir de um voo panorâmico, os educadores da grande cidade americana da Califórnia resolveram transformar o interior da aeronave em uma sala de aula padrão. O uso de um meio de transporte capaz de mostrar ao vivo uma visão ampla do território onde viviam os alunos não foi traduzido numa arquitetura de interiores que facilitasse o aproveitamento do recurso disponível. Ao contrário. A nova tecnologia foi submetida às ideias hegemônicas sobre espaços na aprendizagem sistematizada. O avião foi transformado numa escola. E essa transformação diminuiu sensivelmente as



possibilidades de aprendizagem que um voo panorâmico poderia oferecer. Uma escola convencional voadora continua sendo uma escola convencional (BARATO, 2008b, p. 97-98).

O modelo de auditório não sofreu mudança significativa. Em vez de um grande auditório, as escolas passaram a ter diversos pequenos auditórios, as salas de aula. Esse modelo de auditórios para turmas seriadas ainda predomina nos dias de hoje, apesar de esforços para promover uma educação na qual os alunos não sejam ouvintes passivos.

O prédio escolar do século XIX é um lugar que sugere que o saber é concretizado por meio do discurso. Por essa razão, o espaço escolar é um cenário organizado para a circulação do discurso entre os atores do processo de aprendizagem, pois, mesmo quando a rigidez da escola-auditório é rompida, o ambiente continua a ser o de um lugar em que a palavra tem precedência. Ao analisar o modelo de escola que herdamos da história da educação no Ocidente, Liv Mjelde (1987) observa que nossas instituições de ensino estão estruturadas para promover a cultura literária. Saber e palavra se confundem, deixando pouco espaço para a ação como fonte de conhecimento.

As análises até aqui registradas referem-se a escolas voltadas para a educação geral. No campo da educação profissional e tecnológica, o modelo da escola-auditório não foi inicialmente adotado nos espaços de aprendizagem de ocupações e ofícios. Necessidades de “aprender fazendo” acabaram por exigir arquiteturas completamente diferentes da arquitetura das escolas convencionais. Por outro lado, a influência do modelo escolar no campo da educação profissional e tecnológica vem ganhando terreno e isso pode ser visto nos prédios das instituições cujo objetivo principal é o de formar trabalhadores. Nas observações feitas para este estudo em 33 escolas de educação profissional e tecnológica, foi possível notar aspectos ambientais que indicam dois tipos de valores muito distintos: um que privilegia a ação, outro que privilegia a palavra, ainda que nem um nem outro exista em estado puro. Os prédios escolares de instituições de educação profissional concretizam certa mistura entre duas visões bastante diferentes do educar e do saber.

## **Espaços da ação x espaços da palavra**

Entre as escolas visitadas, há algumas cujas características nitidamente sugerem ação. Uma delas é um centro de referência no campo de tecnologias da indústria moveleira. No prédio há uma grande oficina de marcenaria, dividida em dois ambientes. Um deles simula uma marcenaria artesanal, com 30 bancadas que podem ser utilizadas individualmente pelos alunos. Em cada bancada, há um conjunto completo de ferramentas e equipamentos de uso manual e entre elas há espaço suficiente para que os alunos possam circular pelo ambiente. Outro ambiente simula uma oficina moderna com máquinas e equipamentos industriais. Esse ambiente é utilizado pelos mesmos alunos que têm suas bancadas individuais na oficina artesanal. Durante as atividades, os

alunos circulam de uma para outra oficina de acordo com as necessidades de produção do móvel que estão confeccionando. Além dos dois ambientes de trabalho, há espaço para armazenamento de madeira de uso imediato.

Em entrevista, o diretor da escola revelou que a existência da oficina artesanal é uma necessidade para que os alunos se envolvam mais com o ofício, fazendo manualmente muitas operações que podem ser feitas por máquinas. Segundo ele, uma oficina artesanal ajuda o aluno a construir o “gosto” pela madeira, pelas ferramentas e pelo produto (obra) que confecciona. Esse espaço, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades que não são requeridas em uma oficina industrial, tem forte apelo em termos de vivências da arte da marcenaria. A escola conta, ainda, com um amplo laboratório para testes de qualidade de móveis, que presta serviços à indústria moveleira local e é utilizado para ilustrar aprendizagens no campo de tecnologias de aferição da qualidade de móveis.

Na escola, os ambientes de trabalho/aprendizagem disponíveis proporcionam aos alunos oportunidade de agir como marceneiros, além de experimentar técnicas de produção com muito envolvimento com insumos, ferramentas e equipamentos. Nas duas oficinas e no laboratório de testes de qualidade, os alunos não estão em uma “escola”, eles estão em uma marcenaria exemplar. Eles são, desde o início, marceneiros envolvidos com produções de obras, não alunos aprendendo discursos sobre marcenaria.

Na mesma escola, há outras áreas de formação, como eletricidade e eletrônica. Não foram feitas observações em atividades dessas áreas, mas as oficinas foram visitadas. Em cada uma delas há amplos espaços com máquinas e equipamentos para que os alunos possam desenvolver projetos de produção. Ao que tudo indica, nesses outros ambientes o desenvolvimento do saber profissional acontece também por meio da ação.

A predominância de oficinas no prédio tem consequências nos demais espaços da escola. As salas de aula, por exemplo, têm pés-direitos bastante altos, pois seus tetos acompanham os tetos das oficinas. E todos os demais espaços guardam similaridades com ambientes fabris, em que tudo é muito despojado: cantina, sala dos professores, secretaria, biblioteca, sala do diretor e outras dependências não lembram instalações escolares convencionais. Essa conformação do ambiente de trabalho/aprendizagem foi constatada em outros prédios nos quais havia número expressivo de oficinas cuja construção foi planejada desde a planta do edifício para garantir espaços similares aos melhores padrões existentes em unidades industriais. Não é preciso descrevê-las aqui. Basta notar que todas elas têm oficinas e laboratórios bastante amplos e completos e sua arquitetura interna e externa lembra muito mais fábricas do que escolas.

Os espaços da escola referência em tecnologia moveleira, assim como de algumas outras voltadas para diferentes áreas de trabalho, privilegiam a ação. Nesses ambientes, a ideia de aprender fazendo é sempre evidente, já que os prédios escolares convidam para a ação. O que modela a arquitetura de todo edifício é uma cultura do trabalho. O prédio parece dizer: “aqui se trabalha”.

Em outro grupo de escolas visitadas, os espaços sugerem elaboração e reelaboração do discurso. Em dois casos, o mesmo prédio, em horários diferentes, é utilizado para educação geral e a educação profissional. Em outros dois casos, a educação profissional e tecnológica está sendo oferecida em escolas construídas originariamente para educação geral, sem que nenhuma alteração tenha sido feita para o novo fim. O ambiente típico nesses edifícios é a sala de aula, um local onde professores e alunos utilizam o discurso como meio e fim do processo educacional. A única alteração sofrida foi a conversão de algumas salas de aula em laboratórios de informática. Vale destacar que esses laboratórios de informática têm as máquinas em mesas que se assemelham a carteiras escolares, distribuídas em fileiras voltadas para a mesa do professor. No geral, as salas de aula são agrupadas em torno de longos corredores de circulação e todas elas têm o mesmo *design*, bem como os mesmos móveis e equipamentos. Esses prédios parecem dizer: “aqui se estuda”, são, assim, espaços voltados para uma educação literária.

Uma escola construída recentemente para educação profissional e tecnológica tem arquitetura que privilegia salas de aula; seus laboratórios e salas especiais são apenas salas de aula modificadas. Parece que arquitetos e engenheiros envolvidos na construção do edifício desconsideraram necessidades específicas de acomodação de máquinas e equipamentos nos laboratórios, ou, ainda, que imaginaram estar construindo uma escola-auditório na qual algumas salas de aula teriam usos especiais. O espaço, nesses casos, coloca demandas do trabalho em segundo plano. Observações da atuação dos alunos nos laboratórios confirmam tal interpretação: nas atividades de laboratório, os trabalhos mais exigentes são realizados por técnicos (auxiliares de laboratório), não por alunos. Entrevista com um dos professores revelou que o funcionamento dos laboratórios da escola assemelha-se ao funcionamento de laboratórios universitários, nos quais as atividades dos alunos ficam restritas a procedimentos mais simples, cabendo aos técnicos os procedimentos mais complexos. A mensagem tácita em tal arranjo é a de que no seu trabalho futuro os alunos não precisarão envolver-se com atividades de produção.

Finalmente, há um grupo de escolas onde se observa uma arquitetura que é escolar em alguns setores e laboral em outros. Tais escolas são antigas e já passaram por diversas reformas, ainda assim seus edifícios denotam influências do que se enfatizou nas diversas épocas em que houve intervenções na organização de seus espaços.

Hotéis e restaurantes escola, que funcionam como empresas, são uma categoria completamente diferente das escolas descritas até aqui. Nessas instituições, os alunos trabalham diretamente na produção de alimentos servidos a clientes comuns. Cabe destacar que esses hotéis e restaurantes diferem de empresas de aplicação que podem ser encontradas em escolas de hotelaria e turismo de diversas partes do mundo. Nestas últimas, restaurantes e hotéis atendem apenas a clientes convidados pelas escolas e não funcionam como empresas abertas ao público. Dada suas características muito peculiares, os restaurantes e hotéis escola visitados serão analisados em seção especial, mais à frente.

É possível fazer uma classificação genérica dos edifícios visitados para observações neste estudo. Há um grupo que corresponde à descrição com a qual se começou esta seção: são os prédios onde predominam oficinas. Há outro grupo com arquitetura que privilegia as salas de aula: são prédios voltados para concepções da escola-auditório. No entanto, não há categorias inteiramente distintas. Em edifícios em que predomina a orientação de uma arquitetura que privilegia a ação, há salas de aula onde as transações de ensino-aprendizagem estão voltadas para o discurso; já em edifícios construídos para escolas convencionais, apesar da arquitetura tipicamente escolar, há adaptações para que seja possível alguma atividade que, no mínimo, simule situações de trabalho.

Historicamente, os dois modelos se confrontam e podem predominar em certo período. O modelo laboral, na medida em que os sistemas de educação profissional se integraram com a educação geral, cedeu espaço para o modelo escolar. O reflexo desse processo pode ser observado em edifícios cuja arquitetura pouco difere da arquitetura de escolas convencionais.

As análises aqui apresentadas referem-se ao grupo das 33 escolas visitadas e os contrastes entre discurso e ação ficam evidentes na arquitetura. Escolas mais antigas já foram reformadas diversas vezes em sua história, tanto para ampliar ambientes voltados para o discurso quanto para ampliar ambientes voltados para a ação. As considerações feitas são, contudo, preliminares. A história das escolas e os projetos arquitetônicos precisariam ser estudados com maior profundidade para compor um quadro mais completo sobre os significados dos ambientes de trabalho/aprendizagem em escolas de educação profissional e tecnológica. Essa análise preliminar, porém, já é suficiente para indicar que discurso e ação aparecem tacitamente na arquitetura do espaço desenhado para a educação. Ela também é suficiente para que se possa sugerir que os ambientes de trabalho/aprendizagem refletem sistemas de valores.

## Cozinha x laboratório de gastronomia

Os espaços de ação podem ser muito diferentes. Nas visitas a escolas de hotelaria isso ficou bem evidente em função dos contrastes entre a cozinha e o laboratório de gastronomia.

Em algumas escolas, o curso de cozinheiro básico – oferta bastante tradicional de formação cujos inícios remontam à década de 1950 – é desenvolvido em cozinhas que produzem alimentos para restaurantes abertos ao público. Para efeito de análise, foi escolhido um hotel-escola que é referência nacional no ensino hoteleiro.

No hotel-escola que mereceu mais observações de seus ambientes de trabalho/aprendizagem, a cozinha foi inteiramente remodelada na década de 1980 para oferecer espaços suficientes em cada setor para funcionários, instrutores e cerca de cinco alunos. Além disso, o ambiente foi desenhado para que a produção de alimentos acontecesse de modo eficiente e higiênico. Apesar da previsão de espaço para alunos, essa cozinha não é “pedagógica”, ela é um ambiente

voltado para a produção e tudo que se faz nesse local está destinado aos restaurantes do hotel. Ela funciona normalmente com ou sem alunos. Os equipamentos da cozinha são profissionais e planejados a fim de obter maior eficiência possível na produção do que pede o cardápio do dia. Assim, fogões, fornos, bancadas, pias, câmaras frias e outros equipamentos foram planejados tendo em vista requisitos profissionais. O mesmo se passa com todas as ferramentas e utensílios utilizados nesse ambiente.

Nessa cozinha os alunos desempenham tarefas que lhes são atribuídas pelo chefe de setor (que acumula na escola a função de docente) como se fossem funcionários da casa. Eles aprendem fazendo e, ao mesmo tempo, o que produzem tem aproveitamento imediato. O ambiente é um ambiente de produção e não é um ambiente “pedagógico”. Os alunos trabalham como membros da equipe de um setor. É interessante ilustrar isso com um exemplo. No açougue, os alunos são distribuídos pelas três bancadas de corte: pescado, carne e aves. Em cada setor, realizam os cortes necessários ao processamento determinado pelo menu do dia. As carnes que processam precisam ser requisitadas ao setor de câmaras frias e, uma vez processadas, serão encaminhadas à cozinha quente. Os alunos, portanto, trabalham com dois outros setores da cozinha, além de realizarem seu serviço no açougue. Em ocasiões de plena ocupação do hotel, o açougue processa carne para 500 refeições por período. Isso requer um ritmo bastante intenso de trabalho.

No açougue, no *garde manger*, na confeitaria, na cozinha quente e em outros setores da cozinha, os alunos participam da produção de um menu que é determinado pelos eventos, tipos de hóspede do hotel ou calendário turístico. Cada aluno sabe que é parte de um trabalho que articula fazeres de muitos profissionais. No setor, ele aprecia a produção local (os confeitados produzidos em um período, por exemplo) e, ao mesmo tempo, tem uma ideia de toda a produção do almoço ou jantar para o qual foi destacado.

O ambiente da cozinha é, assim, um ambiente de trabalho. Trabalho, aliás, é a palavra que os alunos, em entrevistas formais, utilizaram para descrever o que fazem na cozinha do hotel. Eles não se referem ao que fazem como aula ou processo de aprendizagem; veem sua atuação em cada setor como uma atividade de produção, um trabalho. Ao mesmo tempo, em respostas às questões das entrevistas, disseram que aprendem muito naquele trabalho e não veem outra forma de aprender a cozinhar. E mais, acham que os seis meses de curso, com 90% do tempo dentro da cozinha do hotel, poderia ser duplicado, pois trabalhar na cozinha é uma grande oportunidade de aprender.

No mesmo hotel-escola há um curso superior de gastronomia. Os alunos do curso superior não passam necessariamente pela cozinha do hotel. Podem requisitar oportunidade de estágio voluntário nela, dependendo de vagas e oportunidades. Eles aprendem a cozinhar no laboratório de gastronomia, onde há bancadas individuais com fogão, mesa de preparo e pia. Os alunos executam individualmente pequenas porções de determinadas receitas. As atividades ali não são definidas como trabalho, mas são vistas como exercícios de aprendizagem nas fases iniciais e como

atividades criativas nas fases finais. A produção é consumida pelo próprio aluno ou por colegas próximos. Nesse contexto, o laboratório não é um ambiente de trabalho, é mais um ambiente pedagógico, planejado para permitir que os alunos possam elaborar ou criar receitas.

O contraste entre os dois ambientes (cozinha do hotel x laboratório de gastronomia da escola) é evidente. No primeiro, o aluno se envolve em uma produção que o vincula a um trabalho concreto e a outros companheiros cujas atividades contribuem para que a produção da cozinha chegue à mesa dos clientes. No segundo, o aluno produz solitariamente um prato sem vínculos com clientes concretos. No primeiro, o resultado do trabalho tem uma dimensão social imediata. No segundo, o resultado do trabalho é uma experiência sem qualquer consequência produtiva. Em cada um dos casos, o desenho do ambiente está vinculado ao significado do trabalho que o aluno construirá a partir daquilo que produz.

O desenho de laboratórios de culinária para uso de alunos do curso de gastronomia é explicado por critérios pedagógicos. As justificativas são as de que o aluno deve ter oportunidade de experimentar e criar. Nessas justificativas, porém, não ficam claros julgamentos que se fazem quanto à natureza da formação oferecida em suas vinculações com o trabalho. O individualismo da atividade do aluno em uma bancada em que ele tem todo o equipamento necessário para desenvolver uma receita contém mensagens tácitas sobre a importância que se atribui à profissão e à posição (de chefia) que o futuro profissional irá exercer.

A aprendizagem no e pelo trabalho na cozinha do hotel passa uma mensagem diferente. Tacitamente, a decisão de formar os alunos em postos de trabalho vinculados à produção parece indicar a crença de que o aluno do curso básico será “peão de cozinha”. A situação em que ele aprende sugere formação de um executor que terá pouca ou nenhuma criatividade em seu ofício. Ao mesmo tempo, a integração a um processo cuja experiência é significativa ajuda o aluno a construir laços de companheirismo e princípios de respeito por obras produzidas coletivamente.

Mesmo assim, alunos e docentes do curso básico de cozinha não consideram o aprender na cozinha do hotel condição limitante em termos de criatividade. O *ethos* profissional da categoria tem fortes traços de identificação dos profissionais, qualquer que seja o trabalho que façam, com uma atividade que eles percebem como arte. As demonstrações do docente chefe do açougue, por exemplo, foram nomeadas explicitamente por muitos funcionários do hotel e alunos como *shows* de um artista. Apesar disso, as diferenças marcantes entre os dois ambientes são reveladoras de julgamentos que os responsáveis pela oferta de ambos os cursos fazem a respeito dos profissionais que se formam na escola.

Diferenças entre ambientes para a formação de cozinheiros em cursos básicos e de profissionais de cozinha em cursos de gastronomia foram observadas em outras três escolas de hotelaria. Em linhas gerais, o curso básico tem como local de aprendizagem a cozinha de um hotel ou restaurante, já o curso de gastronomia ocorre em um laboratório.

Análises sobre conveniências pedagógicas de um e outro arranjo ambiental na área de cozinha podem aprofundar modos de ver o conhecimento nas suas dimensões tecnológicas. E, certamente, responsáveis pelo ensino nos diversos cursos observados tomam decisões sobre o desenho dos espaços de trabalho/aprendizagem com base na natureza dos conhecimentos que querem ver desenvolvidos. No campo dos valores, porém, parece que os responsáveis pelos cursos não chegam a considerar os desdobramentos axiológicos das escolhas dos ambientes em que os alunos realizarão suas aprendizagens. As indicações aqui delineadas oferecem algumas pistas para que se examine o espaço nas suas relações com intenções educacionais explícitas e implícitas. Na área de cozinha, as diferenças entre dois ambientes contrastantes refletem hierarquização ocupacional que sugere mais concepção e criatividade na formação do tecnólogo em gastronomia. Sugere, ainda, que o cozinheiro do chão de cozinha terá um destino ocupacional subalterno. Isso está “escrito” na arquitetura dos dois espaços de trabalho/aprendizagem, a cozinha do hotel e o laboratório de gastronomia. Nas entrevistas, alunos e docentes do curso básico de cozinha revelam forte adesão a um *ethos* profissional que confere ao que fazem e aprendem *status* de arte; eles não aceitam, por exemplo, as sugestões que podem ser lidas em um laboratório de gastronomia. Cozinha e laboratório são instâncias muito diferentes de prática. Na primeira, o fazer comprometido com produção tem prioridade, já no segundo, o fazer é visto como forma de concretizar concepção. A criação de diferentes níveis de ensino para ocupações na cozinha sinaliza que quanto mais elevada a escolaridade do aluno maior será sua importância na hierarquia ocupacional. Esse mecanismo não acontece apenas no âmbito da hotelaria, mas em todos os setores em que a formação profissional e tecnológica passa a refletir desejos de hierarquização do trabalho. Os ambientes de trabalho/aprendizagem em cada nível de ensino podem revelar diferenças que nem sempre são explicitadas, mas que estabelecem condições inteiramente diferentes para cada ocupação que é objeto de educação sistemática. Olhar para os ambientes de trabalho/aprendizagem pode ser uma boa maneira de apreender como as ocupações são valoradas pelos sistemas educacionais.

## Sinais de precariedade

Muitos cursos de educação profissional e tecnológica requerem oficinas, equipamentos e ferramentas que exigem investimentos consideráveis das instituições educacionais. Em escolas tradicionais dos sistemas mais antigos (institutos federais, Senai e Senac), os alunos aprendem fazendo, em ambientes com meios suficientes para produções e experimentos necessários a uma educação profissional e tecnológica de qualidade. No entanto, há situações em que os recursos para a execução de práticas profissionais são precários.

Neste estudo, a questão da precariedade foi levantada inicialmente por um diretor de escola que forma marceneiros. Ele manifestou dúvidas sobre cursos que a escola desenvolvia no âmbito de um programa que atendia clientela localmente em periferias urbanas. Nesse programa, os ambientes

de trabalho/aprendizagem eram improvisados em instalações oferecidas pelas comunidades, com alguma complementação de equipamentos e ferramentas que a escola podia disponibilizar para uso fora de suas instalações. O dirigente declarou que tinha muitas dúvidas quanto aos resultados da formação que os alunos poderiam receber devido à precariedade do ambiente de trabalho/aprendizagem.

A questão da precariedade foi levantada posteriormente por um pesquisador que participou de um dos encontros de validação deste estudo. Ele destacou que identificava duas dimensões da precariedade em ações de educação profissional. A primeira delas aparece na definição dos programas de formação. Para atender a uma clientela que tem muitas carências educacionais e nenhuma qualificação profissional, alguns projetos de intervenção social oferecem programas para preparar as pessoas para ocupações de subsistência no setor informal. Segundo esse pesquisador, a resposta para situações de precariedade apenas reproduz precariedade. A segunda dimensão que ele identificou é a precariedade das condições oferecidas para o aprender.

As indicações de um diretor de escola e de um pesquisador sobre a precariedade sugeriram que observações sobre a questão poderiam enriquecer este estudo. Segue análise de uma das observações com base nas indicações dos dois educadores.

Em uma mesma região foram observados dois cursos de salgadeiro, um realizado em instalações cedidas por uma igreja na periferia, outro realizado em um ambiente de produção de alimentos de uma escola de educação profissional e tecnológica. Eram ambientes de trabalho/aprendizagem completamente diferentes.

No curso desenvolvido na periferia, a lanchonete do salão de festas da igreja foi adaptada para as aulas do curso. O local não tinha instalações adequadas para o armazenamento de matérias-primas, fornos para produção em grande escala, sistema de refrigeração com padrão profissional etc. Não é preciso registrar aqui detalhes sobre o ambiente. Importa apenas comentar um aspecto revelador de como a precariedade de recursos conflitava com valores que o curso pretendia promover. Mereceu atenção a bancada onde a massa dos salgados era preparada, uma superfície azulejada contígua à pia da lanchonete. Os padrões de higiene sugerem superfície ou de aço inoxidável ou de granito, sem qualquer emenda que favoreça proliferação de micro-organismos. A superfície que estava sendo utilizada contrariava cuidados de higiene exigidos para atividade profissional de produção alimentar. Dificilmente esse requisito de cuidado profissional integrará o quadro de valores dos alunos, pois o próprio ambiente de trabalho/aprendizagem o nega.

No curso desenvolvido na escola de educação profissional e tecnológica, o ambiente de trabalho/aprendizagem foi desenhado com cuidados especiais. Para manter conforto ambiental, os fornos ficam em recinto separado da área em que as massas são preparadas. Há uma despensa, assim como espaço com armários para os alunos acomodarem suas roupas e mochilas. A bancada para preparação de massas é bastante ampla, com tampo de aço inoxidável e sem emendas.



O ambiente todo é confortável e atende a todos os requisitos de limpeza e higiene. Todos os cuidados aconselhados para uma produção profissional de alimentos são atendidos e praticados. Entrevistas informais com os alunos revelaram que eles desejavam adquirir equipamentos similares aos encontrados na escola para suas futuras atividades profissionais. Os alunos incorporaram, pela prática, todos os padrões profissionais aconselháveis na produção de salgados e a incorporação desses padrões resulta em um quadro de valores.

O caso do curso de salgadeiro refere-se a um programa voltado para uma ocupação que, geralmente, é exercida no mercado informal. Os alunos, uma vez formados, talvez continuem com muitas dificuldades no campo do trabalho. Entretanto, as turmas formadas em diferentes ambientes apresentarão variações marcantes com relação ao desenvolvimento de valores vinculados à ocupação que aprenderam. As condições do ambiente onde os alunos aprendem favorecem valores muito diferentes, mesmo que os professores e os materiais didáticos tenham o mesmo discurso e definam verbalmente os mesmos padrões profissionais para ambos os casos. As condições precárias do local onde aprendem na construção de seus repertórios de produção de salgados sugere exercício da ocupação sem cuidados de higiene que definem comportamentos profissionais de respeito pelos beneficiários dos serviços de salgadeiros. As condições encontradas na escola de educação profissional favorecem desenvolvimento de “profissionalismo”.

As situações aqui examinadas em um curso relativamente simples são exemplos que vale considerar, pois mostram que a precariedade dos ambientes de trabalho/aprendizagem em educação profissional e tecnológica tem influência determinante nos resultados do ensino. Essa exemplificação mostra também que as organizações educacionais correm o risco de desvalorizar uma ocupação quando aceitam oferecer cursos em condições de precariedade instrumental.

## Um tema que merece mais estudo e aprofundamento

As análises sobre espaço e aprendizagem desenvolvidas neste estudo são incipientes. O tema não costuma ser considerado quando se fala no desenvolvimento de valores em educação. Mas, como se viu em alguns casos exemplares, o local onde se aprende é, como diziam os educadores de Reggio Emilia, o terceiro professor. O local onde se aprende é uma concretização de sistemas de valores; ele revela como uma profissão ou ocupação é considerada pela instituição de ensino, bem como a importância que se confere aos alunos.

No primeiro caso examinado, a arquitetura dos edifícios e os ambientes de aprendizagem revelam a importância que é atribuída a duas diferentes formas de saber, uma literária, outra laboral. A primeira não percebe na ação um móvel de saber; já a segunda julga que o fazer é forma necessária para que se aprenda a trabalhar. Se por um lado, a primeira promove um saber abstrato que, supostamente, facilita generalizações da ciência e reduz a técnica a uma habilidade, que só ganha sentido quando explicada por teorias; por outro, a segunda entende que o trabalho é um saber

em ação. Esses dois entendimentos influenciam a organização dos espaços escolares, os quais, por sua vez, carregam mensagens tácitas sobre o trabalho. Educadores precisam ler os espaços para que não desenvolvam uma educação cujo sentido pode ser contrariado pelo ambiente de trabalho/aprendizagem oferecido para os alunos.

O segundo caso mostra uma situação em que os ambientes de trabalho/educação refletem hierarquização das profissões e diferenças quanto a destinos ocupacionais dos alunos. O laboratório de gastronomia dá um sentido diferente daquele dado pela cozinha ao ato de cozinhar. O laboratório sugere que o tecnólogo em gastronomia vai para a cozinha como um intelectual que aplicará conhecimentos. Por sua vez, a cozinha do hotel, local típico de trabalho, sugere que o cozinheiro de um curso básico é alguém que aprende a executar, mas não será um profissional muito criativo. Não importa muito que isso seja contrariado nas carreiras profissionais de cada um desses profissionais. O que importa é que as instituições educacionais estão diferenciando os alunos nos ambientes onde ocorrerá a formação.

O terceiro caso é o de situação de precariedade. É comum a ideia de que ocupações supostamente mais simples podem ser desenvolvidas com poucos recursos, com soluções materiais improvisadas. Nesses casos, propostas de educação que resultam em ofertas marcadas por condições de precariedade são justificadas por urgências das pessoas que precisam de alguma capacitação imediata para exercer atividades capazes de garantir ganhos necessários para superar extrema pobreza. O que não se percebe nessas situações, entretanto, é que condições precárias em educação podem passar mensagens contrárias às intenções dos educadores que as adotam. Parece que os educadores não percebem que ambientes precários de trabalho/aprendizagem reproduzem precariedade em vez de superá-la.

Os três casos aqui apresentados mostram que é preciso considerar com atenção as dimensões de valor presentes nos espaços de trabalho/aprendizagem. As observações feitas apenas delineiam algumas questões. Um quadro mais completo das relações entre valores e condições concretas dos espaços onde acontece a educação ainda merece estudo mais extenso.

# Valores intrínsecos ao trabalho

A moldura interpretativa utilizada neste estudo foi construída com base em uma perspectiva que procura superar a dicotomia corpo/mente, cujos desdobramentos aparecem em pares, como teoria/prática, conhecimento/habilidade, competência/valores, tecnologia/humanismo. Uma das decorrências dessas visões dicotômicas é a compreensão de que os valores são construtos mentais que podem ser agregados, por iniciativas baseadas na vontade, às dimensões concretas da vida. Contudo, no campo da educação profissional e tecnológica, tal dicotomia pode esvaziar o trabalho de significados intrínsecos à ação.

Há diversos motivos pelos quais os valores intrínsecos do trabalho são ignorados em algumas propostas educacionais. O principal deles é um movimento de escolarização da formação profissional; ou seja, o uso do modelo da educação literária, construído para formar os quadros da elite, como referência para a formação profissional e tecnológica. Tal modelo se contrapõe ao modelo de aprendizagem no e pelo trabalho criado pelas corporações de ofício (MJELDE, 1987), ou desenvolvido informalmente no interior do próprio trabalho (WENGER, 1998). Quando o último modelo é ignorado, há entendimentos de que valores são dimensões gestadas em outros sistemas e ambientes, que podem ser agregadas ao trabalho por meio de medidas educacionais ou de valorização do trabalho por meio de políticas de recursos humanos nas empresas.

A educação sistemática para o trabalho surgiu na segunda metade do século XIX e foi estruturada como oferta pública no começo do século XX. No início ela não se integrava aos sistemas educacionais e era pouco influenciada pelo modelo escolar; era, sobretudo, uma educação enraizada nas tradições de aprendizagem das corporações de ofício. No entanto, essa vinculação com as tradições do aprender a trabalhar perdeu espaço, com o passar do tempo, para formas de organização que privilegiam aprenderes abstratos e descontextualizados.

O modelo da educação corporativa favorecia um aprendizado que integrava saberes, técnicas e valores. Essa visão é análoga à visão de que a identidade, os saberes e os valores se constroem em comunidades de prática (prática social) (LAVE; WENGER, 1991). Para o que importa neste estudo, o modelo de educação corporativa sinaliza a necessidade de investigar a emergência de saberes no interior do próprio trabalho. Por esse motivo, a principal atividade de observação desenvolvida ao

longo do estudo foi a de acompanhar situações em que alunos trabalhavam em oficinas, com o objetivo de identificar momentos em que valores poderiam emergir na ação.

Nas observações realizadas neste estudo, identificou-se um traço comum: em oficinas, quando os alunos são desafiados a produzir alguma obra relacionada ao ofício que estão aprendendo, mesmo que a tarefa seja individual, são frequentes atos de cooperação. Além disso, foram observadas situações que mostravam a construção de outras dimensões valorativas por meio da ação.

Para identificar valores na ação é preciso contar com algum incidente crítico capaz de desvelá-los. Por essa razão, convém esclarecer o conceito de incidente crítico utilizado neste estudo.

## Valores na ação: incidentes críticos

No Parque da Água Branca, em São Paulo, há diversos cursos de qualificação profissional oferecidos pelo serviço de promoção social do governo paulista. Frequentadores do lugar, quando passam pelo prédio central do parque, podem ver, através das janelas, os ateliês onde mulheres e alguns homens estão empenhados em aprender artes de costura. A aprendizagem é “prática” e os alunos operam agulhas e máquinas desde o primeiro dia de aula.

Antes das aulas e nos intervalos, os alunos circulam pelo parque. A conversa de duas alunas, que aguardavam o horário de entrada, foi registrada de maneira incidental. Uma diz para a outra: “A aula vai começar às 8:30 e termina às 12:00, mas, a gente não vê o tempo passar”. É bastante improvável que tal comentário acontecesse em conversas sobre atividades de aprendizagem em uma sala de aula comum que seguisse o modelo escolar convencional. Atividades em oficinas costumam engajar os alunos de tal maneira que eles não percebem o tempo passar.

Essa conversa ouvida no Parque da Água Branca ilustra uma das características de aprendizagem observadas na ação. O envolvimento dos alunos tende a acontecer em um fluxo que equilibra interesse com capacidades dos aprendizes, colocando os sujeitos em relações significativas com pessoas, materiais, ferramentas, máquinas e equipamentos, tendo em vista um objetivo – a obra ou o resultado do trabalho. Tal fluxo, semelhante ao fluxo de envolvimento em tarefas desafiadoras descrito por Mihaly Csikszentmihalyi (1975), engaja os aprendizes em atividades que envolvem todo o organismo, sem as divisões dicotômicas descritas em binômios como teoria/prática ou conhecimento/habilidade. Esse fluxo dificilmente acontece em salas de aula e em laboratórios. Nas primeiras, as abstrações apresentadas ou discutidas não costumam ser apreendidas de modo contínuo, pois há muitas interrupções e desvios. No segundo tipo de ambiente, o engajamento ocorre enquanto os alunos preparam materiais para experimentos e quando fenômenos físicos ou reações químicas precisam ser registrados no momento em que acontecem. Contudo, há nos laboratórios muitos momentos em que é preciso esperar que os fenômenos físicos ou químicos aconteçam segundo a duração que

lhes é própria. Enquanto se espera, não há muito o que fazer. Isso provoca certa dispersão e interrupção de fluxo contínuo na aprendizagem. Consequentemente, o engajamento dos alunos na ação tem cortes e dispersões.

Neste estudo, o engajamento dos alunos em tarefas realizadas nas oficinas foi observado em marcenarias, barracões de soldagem, cozinhas, ateliês de costura e outros ambientes de trabalho/aprendizagem. A interação dos alunos com os objetos de suas obras era evidente e não se registraram problemas disciplinares nesses ambientes de aprendizagem. Dedicção e interesse também eram evidentes. Para o que mais importa neste estudo, o engajamento dos alunos com e no trabalho indicou desenvolvimento integral do saber técnico em comunhão com os valores do ofício. Muitas vezes, os valores não foram verbalmente anunciados, mas celebrados por meio de gestos, cuidados, olhares, avaliações compartilhadas (com outros alunos e/ou o professor). Porém, ao observar o fluxo das atividades nas oficinas, nem sempre foi fácil identificar quais valores estavam sendo aprendidos, desenvolvidos ou vivenciados.

A identificação de valores integrados às atividades em uma oficina pode ser facilitada quando ocorrem incidentes críticos durante observações. O conceito de incidente crítico, utilizado em análises de necessidades no campo da tecnologia educacional, abrange ocorrências que emergem durante observações e destacam-se das rotinas de execução de uma tarefa ou trabalho.

Na investigação, vários incidentes críticos ilustraram com muita clareza a emergência de valores intrínsecos ao trabalho. Um deles foi observado em um curso de soldagem e revelou altruísmo em uma situação em que todos os componentes sugeriam competição.

## Companheiros de soldagem

Para situar atos de cooperação entre alunos de cursos de soldagem, é preciso oferecer aqui uma ideia geral dos locais onde as observações foram registradas, de quem são os docentes e de como eles agem na oficina.

Foram observados cursos de soldagem em três unidades escolares que são referência nacional no ramo. Docentes dessas escolas já participaram inclusive de atividades de cooperação internacional, com prestação de serviços de assistência a instituições de outros países. Todos esses docentes têm experiência, que variam de dois a dez anos, em indústria da área. No geral, são mestres de oficina e não têm títulos acadêmicos.

Os espaços físicos das oficinas de soldagem nas escolas são parecidos. Assemelham-se a um barracão industrial com cerca de 20 cabines individuais de soldagem em planta que as distribui em formato de U e deixa no centro uma grande área para bancadas auxiliares, circulação, guarda de material de uso imediato e área de descanso.

Cada cabine, no lado voltado para a área central, tem uma cortina feita com plástico semitransparente e grosso para proteger quem circula no ambiente contra faíscas e brilho de metais em fusão. No interior da cabine, o aluno conta com um conjunto completo de máquinas, equipamentos e ferramentas necessários para seu trabalho. Todos os alunos entram devidamente paramentados com equipamentos de proteção individual (EPI) nesses ambientes de trabalho. Nas bancadas, é comum encontrar mostras de trabalhos de soldagem; eventuais explicações sobre materiais ou desenhos de trabalho de soldagem também podem acontecer por meio de conversas em torno de uma bancada. Demonstrações costumam ser feitas para grupos pequenos de alunos (duas ou três pessoas) com uso de máquinas, equipamentos e ferramentas que são deslocados do interior para a entrada da cabine.

Os alunos podem circular livremente pelo ambiente, embora devam fazer seu serviço no interior das cabines individuais. Eventualmente, o professor ou outro aluno pode dividir por algum tempo o espaço da cabine com seu ocupante.

O incidente crítico narrado a seguir aconteceu em uma dessas escolas, em um centro de educação profissional e tecnológica do Nordeste.

De manhã, foram observadas atividades de uma turma de alunos do curso de soldagem. Eram 13 rapazes e duas moças, com idade aproximada de 18 anos. Muitos estavam no último ano do ensino médio e alguns já tinham completado esse nível educacional. Uma das alunas tinha concluído, em outra instituição, o curso de técnico em química. Poucos trabalhavam e, de maneira geral, esperavam oportunidade de emprego na indústria local no campo da soldagem.

A turma observada no período matutino era constituída por um grupo de aprendizes que ainda não tinham escolhido um destino ocupacional. Eles podiam ainda esperar um pouco e, em sua maioria, ingressaram no curso de soldagem porque esta é uma oferta bastante atraente na região. Alguns estudantes têm, inclusive, parentes próximos no ramo. No entanto, os alunos revelam que poderão ingressar no mercado em outra função, pois veem o trabalho imediato como uma oportunidade de ganho para se sustentarem durante estudos universitários. A observação de tal turma mostrou apenas um trabalho regular, dentro do padrão esperado. Durante o tempo de observação, as atividades de cooperação se restringiram a trocas de informação sobre desenho de soldagens que deveriam ser realizadas.

À tarde foi observada uma turma bem diferente. Os alunos eram adultos, com idade em torno dos 30 anos. Já haviam trabalhado em diversas ocupações, até mesmo algumas relacionadas com o ofício de soldador. Vieram para a soldagem como uma aposta pessoal de que conseguiriam trabalho no ramo assim que se formassem, pois as indicações de mercado apontavam para isso – soldagem é um trabalho em alta na região.

O contato com a turma aconteceu em um dia especial. Era uma quarta-feira; na sexta-feira aconteceria o teste final, decisivo. A obtenção do certificado de soldador, necessária para ingressar

na ocupação, dependia da aprovação em tal teste. Além disso, graças à articulação do coordenador do curso com a indústria local, uma empresa prometeu encaminhamento para emprego aos 12 alunos (60% da turma) com os melhores resultados.

O ambiente era tenso; não havia tempo a perder. Cada aluno recebia chapas de metal e desenho especificando o trabalho a fazer; dirigia-se, então, para sua cabine e começava a realizar o serviço que tinha as mesmas características do teste final. Era um treino para o qual os participantes tinham, em seu espaço individual de trabalho, todas as máquinas e as ferramentas necessárias.

Na primeira hora aconteceu o espetáculo bonito de preparação das chapas que seriam soldadas. Através das cortinas de proteção via-se a intensa produção de faíscas que iluminavam o local; o espetáculo lembrava fogos de artifício. Em cada cabine, a concentração era total.

Havia pequenos intervalos para descanso ou ajuste das máquinas e esses momentos foram aproveitados para entrevistas informais com os alunos. Um dos alunos entrevistados foi o Otávio (nome fictício), um jovem de 29 anos que trabalhava como auxiliar de escritório e resolveu mudar seu destino ocupacional. Pediu, então, demissão e optou pelo curso de soldador. Perguntado se gostaria de voltar ao escritório, diz “não” de modo muito convicto.

Em conversa prévia, o professor informou que Otávio era um dos melhores alunos da turma e conseguiria emprego imediato no setor. No entanto, ainda precisava obter o certificado e, se possível, entrar naquela lista dos 12 melhores alunos que seriam convidados a trabalhar na empresa que acompanharia com interesse o desempenho final dos estudantes.

A situação continuava tensa. Os alunos trabalhavam com muita concentração. As chapas de metal já estavam preparadas e o processo de soldagem teve início. Desapareceram do cenário as belas faíscas criadas pelo esmeril em cada cabine. O trabalho concentrado e atencioso de soldagem teve início. Era hora de fazer as coisas com arte e usar com perícia máquinas e equipamentos.

A nova fase de trabalho estava sendo observada com muita atenção. De repente aconteceu uma anomalia: o vizinho do Otávio saiu de sua cabine. Os dois tiveram uma conversa rápida, seguida de um fato estranho. O moço da cabine ao lado começou a usar a máquina do Otávio. Esperava-se que os alunos se dedicassem inteiramente à tarefa que funcionava com um treino para o teste final do curso, já que todos os alunos estavam muito concentrados e aproveitavam a oportunidade. O que foi observado contrariava esse roteiro.

O investigador conversou com Otávio para saber o que estava acontecendo. Ele disse que o colega teve um problema: a máquina que estava utilizando não alcançava o rendimento esperado e não havia como repará-la de imediato. Por essa razão, Otávio suspendeu seu trabalho e cedeu sua máquina para que o vizinho de cabine pudesse prosseguir com a soldagem. A conversa foi conduzida de modo a não influenciar respostas de Otávio. O investigador comentou o trabalho que todos estavam fazendo. Falou do espetáculo que foi a preparação das chapas. E voltou a

perguntar o que estava acontecendo. Otávio disse que retornaria à tarefa assim que o colega terminasse a sua. Ficou a dúvida se que isso seria possível. O tempo disponível estava chegando ao fim, pois em pouco tempo a oficina deveria ser limpa e preparada para a turma do próximo turno.

O investigador não fez pergunta direta sobre o motivo que levou Otávio a ceder seu espaço de trabalho para outro aluno; os comentários concentraram-se sobre temas de soldagem, o que estava acontecendo na oficina, expectativas para o teste final. Esperou-se por uma explicação espontânea sobre os motivos que levaram aquele aluno a ceder seu espaço de trabalho. Depois de muito aguardar, obteve resposta de Otávio: *Professor, isso é companheirismo!*

Uma explicação simples, direta. A decisão de Otávio foi desinteressada. Ele resolveu ajudar um companheiro sem qualquer expectativa de compensação. Deixou seu trabalho para que um companheiro pudesse aproveitar a oportunidade de se preparar para o teste final. Não há na explicação do entrevistado qualquer acento de heroísmo, nenhuma intenção de mostrar que ele tinha qualidades morais que o distinguissem dos outros. Ele simplesmente era um companheiro.

O desenvolvimento do companheirismo pelo aluno de soldagem merece explicação. Otávio certamente não aplicou um código de ética aprendido em sala de aula, seu gesto espontâneo de companheirismo precisa ser buscado em outra parte. Ele pode ser encontrado em eventos registrados nas anotações sobre as muitas horas de observação nas oficinas de soldagem em quatro diferentes turmas. Em tais anotações, constatam-se frequentes atos espontâneos de cooperação entre os alunos.

Embora as cabines sejam de uso individual, em qualquer fase do curso, é comum ver alunos que chamavam o companheiro para conversar sobre o trabalho, pedindo ajuda, discutindo o que fazer, solicitando avaliação informal de sua obra etc. Ninguém se negava a dar uma mão para o companheiro. Às vezes os atos de cooperação podiam envolver mais que uma dupla: houve alguns casos em que trios ou quartetos cooperavam.

É importante notar que atos de cooperação como esses são mediados por materiais, obras, máquinas, equipamentos. Desafios em um processo de produção, natureza da matéria-prima utilizada, modos de utilizar ferramentas, funcionamento de máquinas, natureza da obra são elementos mediadores nos muitos eventos de cooperação observados nas oficinas de soldagem. Ou seja, as relações do aluno com os objetos de seu ofício sugerem (ou mesmo exigem) atividades cooperativas com outros alunos (KAPTELININ; NARDI, 2006). O trabalho que tem no horizonte a produção de uma obra, física ou imaterial, é naturalmente cooperativo. Isso não é resultado de planejamento ou de intervenção de educadores que buscam enfatizar necessidades de trabalho em equipe. A cooperação, nesses casos, é intrínseca ao fazer.

Poucas vezes, nos atos de cooperação observados em oficinas de soldagem, constatou-se papel professoral do mestre de ofício. Ele é constantemente requisitado pelos alunos e, muitas vezes, os pedidos de ajuda partem de grupos de alunos que já estão engajados em eventos de cooperação. O



mestre de ofício é, nesse ambiente, mais um companheiro e, no geral, não se impõe como autoridade. Os alunos o respeitam como mestre, pois sabem que ele pode ajudar muito em situações críticas. As atitudes do mestre não costumam ter características tradicionais da didática escolar.

Ao examinar o caso exemplar do Otávio, foi possível alinhar uma compreensão de como o companheirismo emerge entre os soldadores. A rigor, ele emerge na ação, intermediado pela natureza do trabalho, e não como resultado de exortação do mestre de ofício. Não se ouviu uma vez sequer o alerta “sejam companheiros no trabalho, cooperem!”. A noção de companheirismo foi construída e acordada com base em muitas situações de cooperação surgidas na medida em que as obras de soldagem eram elaboradas.

Observações, registros, análises e conversas sobre eventos críticos em cursos de soldagem sugerem que o trabalho em oficinas cria um ambiente cooperativo. Por outro lado, a aprendizagem em sala de aula segue um roteiro individualista, quase sempre competitivo. Neste último caso, instruções para que os alunos se ajudem mutuamente não costumam resultar em cooperação autêntica.

Convém voltar ao caso do Otávio para enfatizar alguns aspectos que ficaram evidentes no incidente crítico observado na oficina de soldagem:

- valores emergem em relações entre o estudante/trabalhador e componentes necessários para a consecução de obras;
- necessidades de execução em uma oficina sugerem cooperação entre companheiros;
- a cultura da cooperação se constrói por meio de repetidas práticas próprias do processo produtivo;
- a cooperação emerge em situações nas quais estudantes/trabalhadores compartilham apreciação por materiais, equipamentos e ferramentas de um ofício; e
- os atos de cooperação em oficinas não implicam necessariamente em intercâmbios verbais.

## Companheiras no ateliê

Atos sucessivos de pedidos de ajuda tecem uma teia de cooperação entre aprendizes ou trabalhadores de um mesmo ofício. Aos poucos, essa característica das comunidades de prática é introjetada e passa a ser um comportamento do dia a dia. O companheirismo é tecido a partir de muitos casos de ajuda mútua, mediado por problemas de execução que os alunos-trabalhadores compartilham de modo espontâneo. Eles fazem o que fazem sem orientação explícita do docente, pois o ambiente de oficina e o saber comum da profissão oferecem uma base para o companheirismo. O resultado final pode ser um ato de despojamento, como o de Otávio, capaz de ceder sua cabine a um companheiro cujas ferramentas estão comprometidas.

Procuraram-se indicações de companheirismo em outras áreas. Atos de ajuda mútua como os observados na soldagem também foram registrados em cursos de costura e modelagem. Em um ateliê de costura uma aluna estava com dificuldades para ajustar a máquina. Pouco tempo depois, uma colega deixou o que estava fazendo e ofereceu ajuda. As duas procuraram identificar o problema da máquina, mas não conseguiram chegar a uma solução. Só então chamaram a professora; as três, juntas, tentaram regular a máquina. O problema não foi resolvido e a professora acabou chamando a manutenção para cuidar da máquina. É interessante notar que no âmbito da comunidade de prática há muitos saberes sobre regulagem de máquinas e esses saberes são acionados, pois a manutenção não presta assistência imediata. Esse tipo de ajuda é frequente no ateliê observado e foi identificado mais vezes durante as três horas de observação.

Foi realizada uma entrevista informal com a docente sobre o que ocorreu e ela confirmou que atos de companheirismo são frequentes no ateliê. Não era preciso que ela agisse para que alguém prestasse ajuda a um colega que enfrentava alguma dificuldade de execução. No final da conversa, a docente explicou que o que estamos observando é um ato de companheirismo (esse conceito aparece espontaneamente, uma vez mais, agora em observação de uma docente. Ela não é professora encarregada de desenvolver competências atitudinais; ensina técnicas de costura, mas sabe que o trabalho em ateliês favorece o companheirismo).

É preciso registrar que os compromissos de trabalho na oficina de soldagem e no ateliê de costuras são individuais; não são trabalhos cuja natureza exige cooperação técnica para obtenção de resultados. Isso torna mais expressivos os casos de ajuda mútua encontrados, pois se compartilha, nessas ações, um saber. Cada um dos atores tem as mesmas referências e isso os torna mais abertos à cooperação. Eles compartilham significados, quase sempre invisíveis para leigos. Compartilhamento e companheirismo têm basicamente a mesma raiz, e isso se aprende com pequenos atos que resultam em ajuda mútua.

### **Mais casos de cooperação**

O caso, já registrado em narrativa sobre observações em curso de marcenaria, de ajuda a aluno muito pequeno e incapaz de alcançar os controles de algumas máquinas – apesar de ter idade similar à dos companheiros de curso –, é também um indicador de companheirismo, além de ilustrar a ética do cuidado.

Outros pequenos eventos de cooperação, com acento de companheirismo, foram observados em um laboratório de prótese dentária (curso de técnico em prótese). Todos os alunos estavam executando um trabalho cuja dificuldade maior era obter certa coloração na peça (uma escultura dental). As especificações técnicas para realizar as necessárias misturas de pigmento eram claras, mas, no processo de execução, o controle de temperatura e o ajuste da peça exigiam certos cuidados e uma compreensão que emergia à medida que se executava o trabalho. Na bancada, apesar da

configuração para uso individual, a ajuda mútua era frequente. Mais uma vez, o que se observava era o compartilhamento de saberes, mediado pela execução de um trabalho típico da área. O caso sugere observação sobre ambientes de aprendizagem, afinal, há uma ideia generalizada de que ensino de melhor qualidade é garantido quando os alunos têm seu próprio espaço de trabalho.

Em alguns cursos observados, nos laboratórios de informática os alunos contam com as próprias estações de trabalho e podem realizar suas tarefas em ritmo individual, avançando mais ou menos de acordo com seus conhecimentos. No *design* desses laboratórios, os computadores são acomodados em bancadas que não favorecem o trabalho de grupo. Possivelmente, gestores e coordenadores não reparam no *design* dos laboratórios de informática de suas escolas, nem consideram o trabalho colaborativo como um valor que seus alunos devem aprender. Em uma das observações feitas, com os computadores em bancadas voltadas contra a parede, qualquer atividade de cooperação era muito difícil. Pediu-se explicação sobre tal arranjo a engenheiros, que disseram que máquinas voltadas para a parede barateiam custos e facilitam a colocação de fiação e distribuição de energia. Esse arranjo, no entanto, não leva em conta como as pessoas trabalham e aprendem. Os alunos tentavam atos de cooperação, mas o *layout* da sala dificultava diálogos e troca de ideias. A arquitetura, de certa forma, era hostil ao companheirismo e, apesar disso, os estudantes buscavam cooperação quando sentiam necessidade dela.

Foram observadas situações nas quais a execução do trabalho era distribuída entre participantes de um grupo. Dois casos mais típicos foram observados: decantação de melão de cana em um processo de fabricação de álcool (curso técnico de açúcar e álcool) e produção de certa quantidade de sal (curso de técnico em agroindústria). Nos dois casos, a tarefa de laboratório foi realizada em bancadas que acomodavam cerca de cinco alunos. O grupo dividia as tarefas e conversava a cada passo sobre o desenvolvimento do processo. A divisão do trabalho, nos dois casos, impõe necessidade de cooperação para que a atividade seja bem executada e todos os envolvidos precisam ser responsáveis. Não se notou, nos dois casos, o mesmo engajamento observado em oficinas, ainda assim, o trabalho realizado favoreceu sentimentos de companheirismo.

Em todos os ambientes de execução, a cooperação espontânea é a regra. Geralmente, há um padrão comum: no começo, os alunos cooperam menos e tentam realizar suas tarefas individuais de modo isolado, mas isso dura pouco. A integração a uma comunidade de prática acaba estabelecendo a cooperação e o reconhecimento de que compartilhar saberes é a forma mais efetiva de conseguir melhores resultados. Lave e Wenger (1991) caracterizam essa longa explicação de forma bastante sintética: em comunidades de prática não se aprende *o que*, aprende-se *com*.

Nas observações do trabalho em oficinas fica difícil separar nos atos de cooperação aspectos cognitivos de aspectos éticos/estéticos/axiológicos. Do ponto de vista epistemológico, o compartilhamento de saberes faz parte de uma tradição dos ofícios e das práticas sociais no cotidiano de trabalhadores em oficinas.

O trabalho é, por sua natureza, uma atividade cooperativa. A oficina, ao contrário da sala de aula, é um ambiente que exige o compartilhamento de saberes. No trabalho, a elaboração do saber acontece principalmente por meio de atos de cooperação (esta maneira de ver o saber no trabalho deu origem ao conceito de *comunidades de prática* desenvolvido por Lave e Weber [1991] e Weber [1998]).

Em uma das observações feitas em cursos de modelagem, acompanhou-se uma situação que ilustra bem esse ponto. Uma das alunas havia cortado um molde em papel *kraft*, mas não estava segura de que havia transposto para o papel as medidas desejadas. O desenho do molde tinha um detalhe que provocava dúvidas quanto à correção de uma linha curva. A aluna que produzira o molde pediu opinião de uma colega. Logo, eram quatro as alunas que conversavam sobre o molde e o examinavam. No final, o grupo concluiu que o corte na região indicada estava ligeiramente maior que as medidas. Na observação, notou-se que tanto a aluna que havia produzido o molde em discussão quanto suas colegas desenvolviam na conversa um modo de ver figuras resultantes de cortes para moldes. Elaborava-se, na ocasião, uma ideia bastante abstrata: as alunas viam no molde o vestido que seria costurado. Reiteradas vezes foram feitos comentários de que se mantido o corte original a roupa ficaria com um “bico”, por isso era preciso alterar levemente o corte no modelo. As propostas de alteração eram indicadas concretamente, com dedos percorrendo a área que deveria sofrer mudança. No final, a autora do modelo fez uma pequena correção e todas as outras três colegas concordaram com a solução.

Esse caso mostra uma dinâmica de elaboração de conceitos que se constroem cooperativamente e apresenta interessantes direções para estudos no campo da psicologia e da sociologia do conhecimento. Ao mesmo tempo, os percursos cognitivos do aprender a trabalhar ilustrados pelo caso sugerem colaborações que tecem o companheirismo nos ambientes de oficina. Vale observar que no caso analisado não houve qualquer intervenção da docente (que estava auxiliando outra aluna que lhe pedira para verificar seu modelo). A narrativa do caso mostra que cooperação e dinâmica de elaboração do saber em uma estrutura de mútuas trocas são indistinguíveis; ajuda-se quem enfrenta alguma dificuldade. Ao mesmo tempo, um saber comum é compartilhado em contínuas trocas de informação, avaliação ou apreciação da obra, o que, no plano cognitivo, confirma as conclusões de elaboração social do saber no âmbito escolar descritas no clássico “Common knowledge” (EDWARDS; MERCER, 1997).

No ambiente de oficina, compartilhar entendimentos é decorrência de desdobramentos do saber que se constrói em interações contínuas entre informação/conhecimento/desempenho (BARATO, 2003). Essas interações têm uma natureza social, pois os atores intercambiam informações sempre que necessário. Como já se observou anteriormente, a integralidade do saber compartilhado não distingue dimensões cognitivas das valorativas; ambas são construídas por meio dos mesmos atos. O companheirismo é, assim, uma face do processo de aprender, bem como o resultado do saber do trabalho.

## Envolvimento

Em encontro de validação de uma das etapas deste estudo, um participante observou que antes de realizar pesquisa de campo em um curso de padaria não conseguia perceber o engajamento dos alunos-trabalhadores em atividades de produção. Entretanto, durante o processo de pesquisa, depois de permanecer várias horas na padaria para verificar as relações que se estabeleciam entre os alunos e o ambiente de trabalho, começou a reparar em um padrão de envolvimento que não acontece nos ambientes típicos das escolas (salas de aula). Disse que preferia o termo *envolvimento* em vez do termo *engajamento*, utilizado na comunicação inicial com o grupo de pesquisadores. Esse envolvimento tem diversas faces: a do profissional com suas ferramentas; a do profissional com o processo de produzir; e a do profissional que mostra interesse permanente pelo que está fazendo.

Em muitos cursos, foram observados eventos em salas de aula. Sem levar em consideração metodologias mais ou menos interessantes, os alunos tinham grande dificuldade para se concentrar no trato com as abstrações que eram objeto de ensino. Era frequente identificar alunos com a cabeça apoiada sobre a carteira, cansados e desinteressados pelo que estava ocorrendo em sala de aula. Isso acontecia, inclusive, em situações nas quais não havia exposição magistral do professor: trabalho em grupo para discutir um caso ou tema proposto pelo professor ou mesmo no uso da internet para pesquisa de um tema para ser preparado e apresentado pela equipe.

Em um curso técnico de logística, a observação em sala de aula identificou um assunto relacionado a valores. O professor fazia exposição sobre compromissos com consumidores, e esses compromissos eram enunciados como princípios e ilustrados com exemplos. Para facilitar o acompanhamento da exposição, o professor apresentava o conteúdo em um roteiro em PowerPoint. Durante todo o tempo, um aluno olhava para a tela do celular e manipulava eventualmente as teclas do aparelho (não foi possível verificar se ele estava jogando ou explorando a internet). Outro aluno utilizou o celular em intervalos regulares, mas sem a continuidade do primeiro. Uma aluna, aparentemente muito cansada, passou o tempo todo com a cabeça apoiada na carteira. Três grupos de alunos se formaram com três ou quatro pessoas que colocavam suas carteiras bem próximas umas das outras e conversavam bastante durante a aula – não comentavam, contudo, o que o professor expunha. A cada princípio exposto, o docente indagava se havia alguma pergunta e não se constatou qualquer pergunta ou comentário. Essa descrição não narra um fato excepcional, mas retrata o clima geral de sala de aula nas observações feitas em várias escolas.

Observação muito parecida com a anterior aconteceu em um curso de técnico em recursos humanos. O assunto abordado foi o processo de desligamento de funcionários e toda a apresentação aconteceu oralmente com base num roteiro em PowerPoint. Cabe ressaltar que esse roteiro repetia a apostila que os alunos tinham em mãos. Nas três horas de aula, aconteceram coisas muito parecidas com as relatadas no parágrafo anterior: fugas com uso de celulares, muita conversa paralela, ir e vir dos alunos sem pedir licença para o professor. A situação, apresentada de forma

abstrata, contrastava com os dramas humanos que podem acontecer em processos de demissão. Na aula, tudo foi apresentado como um processo burocrático e abstrato que desconsiderava um fazer concreto que caracteriza a perda de emprego: tudo se resumia ao que preencher em um formulário, ao que encaminhar para o sindicato etc. Havia na aula um vazio de significados existenciais tanto no sentido do trabalho de um profissional de recursos humanos quanto na vida de quem perde o emprego. Em uma educação desenvolvida desse modo aparentemente desaparece o compromisso do horizonte da formação profissional.

Envolvimento com o assunto sinaliza compromisso. Nas oficinas, nenhum dos comportamentos observados em aulas dos cursos de logística ou de recursos humanos ocorreu. Raramente constatou-se uso de celulares – quando ocorreu, porém, era em intervalos muito breves. O interesse dos alunos pelo que estavam fazendo era evidente. A aprendizagem em oficinas é muito mais significativa do que a aprendizagem em salas de aula e as consequências didáticas disso são evidentes. Entretanto, o que interessa aqui é uma leitura do engajamento na direção do desenvolvimento de valores.

Nas observações, tanto em salas de aulas quanto em oficinas, buscou-se identificar engajamento dos alunos, o que percebido por diversos sinais: atenção concentrada, execução fluente de uma operação, gestos de apreciação da obra em andamento, olhares, comentários e toques. O engajamento é expresso por diversos comportamentos de atenção de um organismo pelos objetos com os quais lida em um ambiente. O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975) dá a isso o nome de fluxo e exemplifica o fenômeno com casos de engajamento total como o que acontece em atividades físicas (alpinismo, por exemplo) ou em jogos (xadrez, por exemplo). No âmbito da educação, o engajamento dos aprendizes sinaliza aprender a ser (você é o que você faz), ou seja, na ação aprende-se a ser marceneiro, cozinheiro, cirurgião, manicure, protético, soldador etc. Há aqui uma diferença fundamental entre o ensino escolar (abstrato e desencarnado) e o ensino pelo trabalho em oficinas.

Em outra parte deste capítulo, fez-se um registro que ilustra bem o engajamento dos alunos nas atividades de oficina. Em uma conversa no entorno de uma escola que oferece curso de formação de costureiras, uma aluna comenta que a aula vai começar logo e ela não verá o tempo passar. Essa sensação de que o tempo flui de modo tão agradável que nem mesmo é sentido é uma característica marcante de envolvimento, comum em laboratórios e oficinas, mas rara em salas de aula.

Sem envolvimento não há mudança comportamental, mesmo que a pessoa conheça determinados valores que os agentes educacionais consideram importantes em termos de educação moral (JENSEN, 2002). Há uma crença de que a apreensão racional de princípios resulta em aplicações em qualquer circunstância de vida. Essa convicção é exemplificada por uma das competências listadas no plano de curso técnico de informática, formulada como segue: “Aplicar conceitos/vivência da excelência da qualidade na prestação de serviços e do atendimento ao cliente interno e externo”

(BARATO, 2013c). Esse modo de compreender o ensino de valores dispensa o engajamento no processo de aprendizagem e entende que o conhecimento intelectual é razão suficiente para a aplicação do princípio.

O engajamento ou o envolvimento do aluno em atividades de oficina resulta em apreensão de significado. E significado, nesse caso, é bem diferente da definição de significado no campo da semântica: aderência de uma proposição com a coisa que ela representa. Significado nesse contexto é uma percepção que quase nunca se traduz em palavras; trabalhador e objeto do trabalho entram em uma relação na qual se desvelam as qualidades dos seres envolvidos. Esse desvelamento só é possível por meio do engajamento que se estabelece por meio de ações que objetivam algum tipo de transformação. Nas observações realizadas, isso transpareceu em diversas ocasiões. Segue uma narrativa a título de ilustração.

A atividade é simples: a turma toda prepara massa para uma fornada de pão de queijo em um curso de salgadeiro. O grupo é formado por uma clientela adulta, com média de idade em torno dos 40 anos. A receita utilizada, registrada em apostila que todos os alunos têm à disposição, é para um pão de queijo mais consistente que o feito em outra sessão de trabalho-aprendizagem. Na medida em que a massa é feita, nota-se uma experimentação constante via tato. A percepção do ponto ideal é descrita por meio de palavras, mas o entendimento precisa ser confirmado por percepções táteis. Na turma, há cinco alunos com problemas visuais, três deles com cegueira total. Eles experimentam a massa demoradamente, com certo carinho, com envolvimento. Há uma transação constante entre a massa e os alunos-trabalhadores. As percepções táteis tem sentido, tem significado. Não é possível aprender sem tais transações, sem envolvimento com a matéria-prima sendo transformada.

As descrições de envolvimento com objetos do trabalho podem ser entendidas apenas em sua dimensão epistemológica. No entanto, essa é uma visão muito restrita, pois um valor como qualidade do produto está vinculado a sua dimensão epistemológica. O saber que fundamenta a decisão de quando a massa do pão de queijo está no ponto é também o saber que garante uma das condições para que o produto do salgadeiro corresponda a um padrão de qualidade. Em todos esses casos o envolvimento é necessário.

Convém examinar mais um caso. Dois alunos do curso de gastronomia fazem estágio no açougue do hotel e, na distribuição de tarefas, recebem a incumbência de realizar corte de 25 quilos de peixe. O cardápio, que prevê *self service* para um grande grupo de uma convenção, inclui porções pequenas de peixe. Por isso, as postas devem ter apenas cerca de 70 gramas. O instrutor faz uma demonstração e pede aos alunos que continuem o serviço. Os estagiários começam a cortar peixe pela primeira vez e têm grande dificuldade para estabelecer que tamanhos de corte produzirão postas com cerca de 70 gramas. Tateiam cada peixe que levam à bancada. Tentam usar os cortes do instrutor como modelos, mas ainda assim têm grande dificuldade para estabelecer relações

visuais entre a porção desejável e cada parcela de peixe que se corta para determinar os cortes que devem ser feitos. Enfrentam, dessa forma, um problema relativamente difícil.

Os estagiários observados concentraram-se muito para resolver o problema. No início, revelaram grandes dificuldades na realização da tarefa. As tentativas tinham marcas de busca de solução de problemas que envolvem muita manipulação do insumo do trabalho e essa manipulação segue caminhos que podem ser descritos como comprovação de hipóteses. Mais uma vez, as observações realizadas poderiam ficar exclusivamente no campo cognitivo, mas, dado o escopo do estudo, essas observações buscavam evidências no campo dos valores. Ao contrário do que se passa com a aprendizagem de conteúdos abstratos, a aprendizagem do fazer exige uma relação muito estreita com o objeto de saber. A atividade quase sempre exige uso e articulações de diversos sentidos. Sem envolvimento, como foi observado no caso do corte de peixes, é impossível realizar a tarefa, especialmente porque entre a matéria que se manipula e os trabalhadores há um desvelamento que coloca diferentes seres em uma relação de intimidade.

É interessante recorrer à filosofia para melhor explicar essa leitura do envolvimento dos alunos-trabalhadores com ferramentas, insumos, máquinas e equipamentos. As relações dos aprendizes/trabalhadores com os objetos de seus ofícios não se reduzem a um domínio técnico ou a um uso apenas profissional. Para que se estabeleçam, essas relações precisam ganhar significado, o que, nesse contexto, não é apenas semântico, mas experiencial. O filósofo Mark Johnson (2007) observa que a construção de significados nasce de encontros do organismo com seu entorno. As circunstâncias físicas, biológicas, sociais e históricas precisam ser entendidas para que a vida se desdobre e ganhe sentido.

Johnson entende que elaboração de significados na direção assinalada é estética, o que, para ele, não se reduz à apreciação do belo. A estética é fruto de nossas relações com o mundo e são intensamente corporais, bem como precedem e fundamentam todo o nosso conhecimento. A ação, portanto, é a atividade fundante do nosso saber.

O filósofo Joseph Rouse (1987) examina nossas relações com os outros seres em uma obra sobre filosofia da ciência e da tecnologia. Rouse recorre a ideias de Heidegger sobre tecnologia e busca explicar nossas relações com ferramentas e equipamentos. Na seguinte passagem, ele apresenta um exemplo bastante simples que se encaixa com o debate proposto aqui:

**Meu entendimento de martelos é um entendimento entranhado no porquê usamos tais ferramentas, com que as usamos e para que fins as usamos. Meu entendimento do que pode ser considerado um martelo envolve o saber do que é martelar com sucesso e de que tipos de coisas podem ser marteladas com sucesso. Nós não especificamos primeiramente, de um modo abstrato, as condições para ser martelo e então olhamos ao redor para ver o que, se for o caso, satisfaz aquelas condições. As condições de ser martelo emergem de nossas reais relações com**



**martelos e de sucessos ou insucesso de nossas tentativas de nos engajarmos, antes de tudo, com marteladas (ROUSE, 1987, p. 155).**

O entendimento do que é martelo nasce da ação. Martelar exige envolvimento, confere significado à ferramenta e ao que podemos fazer com ela de modo significativo.

Um pouco à frente, o autor faz mais um esclarecimento:

**Estou argumentando que nossas relações com o mundo vêm em primeiro lugar. Somente por meio de interações intencionais com o mundo e os padrões de sucesso ou insucesso que emergem dele é que nossas interpretações adquirem sentido e o mundo se torna determinado. O real é aquilo que manipulamos, que nos oferece resistência, que nós notamos. E do qual nos apropriamos mesmo quando não o notamos explicitamente (ROUSE, 1987, p. 155).**

As observações de Johnson e de Rouse podem ser entendidas exclusivamente no campo epistemológico. No entanto, convém insistir que, além de conceituarem formas de saber, são explicações que esclarecem a necessidade do envolvimento para que as coisas ganhem sentido vivencial.

Voltemos a uma marcenaria. Desta vez não é uma oficina escolar, mas uma marcenaria artesanal. Ela foi visitada com o objetivo de validar observações que haviam sido feitas em oficinas de duas diferentes escolas.

Havia máquinas para serviço pesado, mas todo e qualquer acabamento era feito à mão. Em certa área do barracão, havia uma grande quantidade de pequenos blocos de madeira, que eram restos de madeira de qualidade, mas com pouca chance de aproveitamento na fabricação de móveis. Poderiam ter como destino o fogo ou serem usados para a confecção de pequenos objetos, como cunhas ou calços. O marceneiro, contudo, diz que conserva toda aquela madeira porque tem certa ligação afetiva com ela. Pedacos de mogno ou peroba trazem-lhe memórias de obras bem feitas com madeira de lei e, assim, ele não consegue dispensar aqueles restos de matéria-prima. Esse é um caso de envolvimento profundo com os insumos de uma profissão (de uma arte). O marceneiro dessa história é um artesão, mas não um artesão comum, é filósofo de formação. Ele conserva toda aquela madeira, segundo disse, “para contemplá-la”. Ele não tem a mentalidade de um industrial que usaria aquela parte do barracão para outros fins, “mais úteis” do que guardar pedacos não aproveitáveis de madeira. O marceneiro visitado sabe disso, mas, prefere guardar aqueles restos de matéria-prima em vez de usar de modo mais eficiente o espaço de sua oficina.

Como já se reparou diversas vezes neste estudo, as ligações dos profissionais ou dos aprendizes com as matérias-primas de seus ofícios são determinadas por significados vivenciais. Significados, que no caso da relação madeira/marceneiro, resultam em valores que fazem com que os profissionais

tratem a madeira com respeito. Não há nisso qualquer traço de pieguice; há, sim, um respeito determinado por uma percepção de caráter ontológico.

A percepção do ser da madeira se constrói com base em relações com a matéria-prima, tendo em vista uma obra projetada pelo aprendiz (ou pelo trabalhador). Em um dos cursos observados, os alunos produzem, a cada semestre, um móvel de maneira individual. A proposta é oferecer um desafio progressivo de aprendizagem, pois para executar a obra o aluno precisa dominar determinados processos de produção. Embora a escola não utilize o termo que dá título a esta seção, a proposta de produção de um móvel tem forte apelo de envolvimento e os alunos dedicam-se à obra com entusiasmo.

Ao final de cada semestre, os alunos podem dar ao móvel o destino que quiserem: podem doá-lo, vendê-lo, levá-lo para casa. Perguntou-se a alguns alunos sobre o destino de sua primeira obra. Todos responderam que levaram a obra para casa. Um deles, perguntado se venderia seu primeiro móvel, disse que não. A presença de sua obra em casa era motivo de orgulho e de lembrança de sua aprendizagem. O envolvimento com a obra criou, nesse caso, fortes laços afetivos.

Nas entrevistas sobre o primeiro móvel, os alunos dizem que sua produção tem alguns defeitos. Depois de desenvolverem mais saberes sobre o ofício, são capazes de apreciar criticamente o que fizeram, mas ainda mantêm uma ligação muito grande com a primeira obra. Essa ligação pode não ser compreendida por pessoas alheias ao ofício, contudo, ela é um indicador de envolvimento decorrente de repetidas interações significativas desses alunos com a matéria-prima e as ferramentas próprias da profissão.

Para encerrar esta seção, é interessante reiterar algo que foi apontado diversas vezes anteriormente: envolvimento é condição necessária para aprendizagens significativas. O reconhecimento desse fato em educação deu origem ao *aprender fazendo*, um princípio muito divulgado pela Escola Nova. Toda essa orientação tem fins didáticos do ponto de vista cognitivo, no entanto, as observações para este estudo mostram que o envolvimento não se encerra no epistemológico, uma vez que tem dimensões éticas e estéticas. Assim, por exemplo, atitudes do profissional no campo da qualidade (considerados os beneficiários de seus produtos ou serviços) dependem de envolvimento. Sem envolvimento, a qualidade deixa de ser um valor apreciado pelo profissional.

## Identidade

Em entrevista com professores de cozinha, foram colhidos diversos depoimentos que sinalizam que os alunos saem do curso completamente mudados. Vale ressaltar que o curso no qual trabalham os docentes entrevistados tem 90% de seu tempo desenvolvido em produção em uma cozinha de hotel que atende a hóspedes comuns. A produção não ocorre em situação simulada, assim, desde o primeiro dia, os alunos trabalham em um setor de cozinha e assumem responsabilidade de produção, supervisionados pelo instrutor ou por um funcionário do setor.

Mudanças pessoais significativas também foram observadas em soldagem, modelagem e costura. Alunos dessas áreas exemplificam resultados de uma educação do aprender a ser. Os cursos ensinam os alunos a serem cozinheiros, soldadores, costureiras; os estudantes não se veem apenas como portadores de conhecimentos ou competências específicas. A mudança pela qual passam ocorre não apenas no plano epistemológico, mas também no plano ontológico. É preciso ressaltar aqui uma situação na qual soldadores não se percebem apenas como pessoas que sabem soldagem, cozinheiros não se percebem apenas como alguém que sabe cozinhar etc. A mudança em análise acontece principalmente porque os alunos se envolvem nas respectivas áreas profissionais por meio da ação.

Identificação com o ofício não é apenas uma mudança de caráter psicológico, especialmente porque o ser profissional, nos casos analisados, tem desdobramentos no campo moral, estético e axiológico. Ao construir uma identidade profissional, o aluno se compromete com qualidades que definem o profissionalismo na área em que está sendo educado.

Indicações sobre constituição das comunidades de prática na obra de Lave e Wenger (1991) mostram que o aprendiz se vê, desde o início, como profissional da área. Jean Lave, na obra citada, ao descrever suas observações sobre formação de alfaiates na África Oriental, observa que o rapaz em seu primeiro dia na oficina, ao pregar botões, já se vê como um alfaiate. Embora pouco saiba da profissão, seu ingresso no meio o aproxima dos valores da categoria. Essa predisposição de ser faz com que o aprendiz busque concretizar os valores da profissão em tudo o que realiza. Pode-se dizer que a ação é uma forma importante de abertura para aceitar ética, estética e valores próprios da profissão. Há, assim, busca de afirmação pessoal que passa pelo sentimento de pertencer a um grupo que compartilha significados.

As indicações de Lave e Wenger (1991) são congruentes com o que foi observado em cursos básicos de formação de cozinheiros. Independentemente do nível em que estejam, os alunos se apresentam como cozinheiros. Isso foi constatado em observações no ambiente de trabalho e em entrevistas formais com um grupo de alunos de cozinha. Nas entrevistas, os alunos manifestavam sentimento de pertencer a uma categoria porque compartilham valores próprios da profissão. Palavras como *qualidade*, *padrão*, *compromisso*, *responsabilidade* e *arte* indicaram essa postura. Assim, embora não sejam cozinheiros com certo tempo de exercício da profissão, os aprendizes já projetam uma identidade de cozinheiro. Constatações semelhantes foram feitas entre alunos de cursos de soldagem, marcenaria e costura.

Em um curso de manicure, foram feitos registros que valem ser considerados aqui. As alunas, em estágio avançado de aprendizagem, atendem a clientes que circulam na escola (alunas de outros cursos, funcionárias de empresas terceirizadas ou funcionárias administrativas da instituição). As estudantes realizam serviços de acordo com a solicitação das clientes e suas atividades, seu comportamento e a execução de seu trabalho têm nível profissional. Entrevistas informais

foram realizadas com alunas e clientes. As primeiras afirmaram que o profissionalismo não é um resultado final do curso, mas que existiu desde o começo, assim que as alunas entraram no salão e começaram seus primeiros trabalhos.

Como já se relatou em outra parte, a professora do referido curso de manicure fotografa as atividades das alunas em um ato de celebração do trabalho. As fotos de unhas feitas representam um momento de afirmação profissional no âmbito individual e coletivo. Elas anunciam imageticamente a afirmação “somos manicures”. O ato de celebração do trabalho é uma forma de evidenciar identidade das estudantes que se veem como manicures e como profissionais. Por outro lado, é uma afirmação estética, que poderia ser enunciada verbalmente com um “vejam como está bonito o que fiz”.

Em muitas profissões, as atividades profissionais exigem diversos arranjos para que o trabalho ocorra em condições aceitáveis de segurança, higiene, correção, aderência a padrões técnicos etc. Nos cursos observados, muitas dessas condições ficaram bastante evidentes. Em soldagem, por exemplo, a roupa de proteção, o capacete com visor, as luvas grossas e as botas são paramentos que caracterizam um fazer muito específico: a arte da fusão de metais. O aluno usa tal paramento com orgulho, pois ele o distingue como pessoa. Não são apenas as medidas de segurança que levam o aluno a se paramentar de modo cuidadoso, a roupa que o protege é também um sinal de que ele é um profissional. Trata-se de uma forma de afirmação de ser.

No curso de cozinheiro há também paramentos recomendados para o trabalho: roupa branca, gorro também branco, luvas higiênicas, calçados antiderrapantes e toucas. Esse uniforme distintivo é vestido com orgulho e informa para quem vê o profissional devidamente trajado: “sou um cozinheiro”. Em restaurantes famosos, eventualmente o chefe ou algum cozinheiro se dirigem até o salão devidamente paramentado. Esse orgulho de se trajar profissionalmente foi observado na soldagem, na cozinha, no laboratório de prótese e até em atividades de trabalho no campo (compostagem de material orgânico para fazer adubo).

O termo identidade é empregado aqui de maneira bastante abrangente: o sentimento de ser alguém está ligado à obra, ao saber fazer bem feito, à capacidade de julgar trabalhos realizados em sua área de trabalho, ao sentimento de pertencer a uma comunidade (que compartilha significados, saberes, paixões e visão de mundo). A mudança de ser, bastante acentuada no caso da formação de cozinheiros, foi confirmada em entrevistas semiestruturadas com um grupo de alunos. Todos eles, de origens sociais e com educação escolar bastante diferentes, disseram que o tempo em que permaneceram nos setores de trabalho do hotel-escola resultou em algo novo em termos de visão de seu eu. Disseram que aprenderam isso *trabalhando*. O saber profissional que desenvolveram não ficou restrito à dimensão epistemológica e pode ser visto como um saber repleto de significados, que pode mudar vidas ou mesmo fazer com que os aprendizes comecem a adotar novos valores em sua vida.

A identidade que se constrói no fazer é um processo que envolve aspectos comentados em itens anteriores. Ética do cuidado e companheirismo são elementos que se agregam à visão e à compreensão de si, de sua profissão e também dos profissionais com os quais compartilha saber. A identidade, no caso, não é uma elaboração pessoal e individual, mas sim o resultado de compartilhamentos de saberes e valores. Ela é, desse modo, socialmente construída. É preciso diferenciar identidade profissional de autoestima que, supostamente, é uma elaboração exclusivamente psicológica.

No contato com professores que trabalham em oficinas apareceu outro aspecto que merece consideração. Os mestres de oficina têm uma longa história profissional. Em entrevistas semiestruturadas com docentes de alguns setores de cozinha, os depoimentos revelam identificação dos profissionais com aquilo que fazem. Suas afirmações de ser têm base em suas realizações profissionais: *são* açougueiros, *são* confeitários, *são* cozinheiros. O verbo ser não é empregado apenas como indicativo de função exercida pelo profissional, é, no caso, um forte indicador de identidade.



# Atuação dos mestres

Predomina nos meios educacionais a ideia de que os professores devem ser mediadores entre certo saber e o processo de construção de conhecimentos de seus alunos. A epistemologia por trás de tal visão é a de que os saberes são conteúdos que têm uma existência objetiva, independentemente da ação das pessoas. A inadequação desse modo de se compreender as relações de saber é percebida quando se acompanha processos de aprendizagem em laboratórios e oficinas de escolas de educação profissional e tecnológica. Nas observações feitas para este estudo, emerge claramente a figura do mestre que, por meio de atividades supervisoras de elaboração de obras, negocia continuamente significados da ação com os aprendizes (alunos). A relação de docentes, nesses casos, é de *mestria* (perícia), segundo termos usados por um estudo clássico para definir o artesão (RUGIU, 1998). A mestria é uma característica reconhecível em um trabalhador capaz de produzir obras originais e que atua como guardião de tradições e valores de uma corporação.

O sentido de arte no ambiente de trabalho não se reduz a dimensões estéticas. Ele é bem mais abrangente. O termo *arte*, segundo Rugiu (1998), refere-se a uma área de realização que engloba tecnologias, apreciação de obras, compromisso com as realizações de uma área de trabalho, adesão a valores e princípios de uma categoria profissional. A arte, assim entendida, exige uma pedagogia própria e seus legítimos promotores são os mestres.

Apesar de discursos contrários, ainda predomina no cenário do ensino uma educação bancária: as abordagens didáticas acabam consagrando o transmissivismo do saber. Por isso, é importante observar se os professores entendem que valores são princípios a serem transmitidos ou se acreditam que valores devem ser elaborados por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos que correspondem a princípios desejáveis. Nas observações realizadas para este estudo aparecem duas situações distintas: uma em que professores atuam como transmissores de princípios axiológicos, éticos e estéticos; outra em que professores atuam como mestres de uma comunidade de prática na qual os valores são construídos em eventos de negociação de significados.

O transmissivismo fica evidente no caso de tratamento disciplinar dos aspectos comportamentais no campo da axiologia, da ética e da estética. Isso foi constatado em propostas que definem,

no currículo, conteúdos ou competências a serem desenvolvidos em determinado tempo por um professor da área de ciências humanas (BARATO, 2013c). Em um dos cursos examinados, esse tratamento disciplinar dos valores é feito logo no início da formação, durante apenas 30 horas em um curso que tem duração de 1.200 horas. O verbalismo de tais abordagens entra em conflito com a construção de valores por meio da ação.

Há docentes que ensinam valores de modo diferente. Valores implicam em modos de ver o mundo, bem como em conjuntos de crenças e princípios que se associam à vida das pessoas. Uma das expectativas de resultados de cursos de educação profissional e tecnológica é a de que as pessoas mudem profundamente suas crenças. Por isso importa saber se professores da área dirigem suas atividades para obter mudanças comportamentais desejadas. Um exemplo interessante para ilustrar essa ideia: em um curso de técnico em agropecuária, um dos professores de processos tecnológicos acredita que seus alunos devem sair do curso com atitudes favoráveis à agricultura familiar. Esse desejo enfrenta forte resistência, pois a cultura predominante, influenciada por valores da agroindústria das grandes corporações, vê negativamente a produção em pequenas propriedades familiares. Esse professor criou no curso diversas atividades para envolver os alunos em trabalhos voltados para tecnologias adequadas a pequenas propriedades. Para os alunos que se engajam nesses projetos, o professor espera uma mudança profunda em termos de crenças. O assunto foi objeto de conversa mediada pela demonstração de projeto de compostagem de material orgânico para produção de adubos, com um grupo de alunos orientados pelo professor; todos eles manifestaram desejo de modernizar a agricultura familiar, em vez de se engajarem no trabalho de grandes empresas agroindustriais. O professor, nesse caso, agiu como mestre.

Valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo do aprender. Nas observações realizadas emergiram diversos trabalhos docentes que confirmam a hipótese de que valores, para serem aprendidos, exigem engajamento dos alunos em processos produtivos. E a integralidade da ação, ao congregar técnica e valor, emergia claramente nas observações quando o professor era um mestre comprometido com o trabalho que ensina.

As instituições de educação profissional e tecnológica costumam atribuir o ensino de valores a professores da área de ciências humanas. Por trás de tal decisão, há o pressuposto de que valores, ética e estética são conteúdos que exigem formação específica em filosofia ou ciências sociais. Neste estudo, propõe-se abordagem muito diferente da que sustenta as costumeiras decisões de escolha de docentes para promover elaboração de valores na formação dos alunos. O pressuposto é o de que valores no campo da educação para o trabalho exigem docentes das comunidades de prática associadas às atividades produtivas nas quais atuarão os formandos. Durante este estudo, verificou-se um movimento de escolarização crescente da educação profissional e tecnológica. Esse movimento, entre outros efeitos, ignora a tradição histórica do aprender em comunidades de prática (MJELDE, 2011). À medida em que se escolariza a educação profissional e tecnológica,



cresce a convicção de que os professores devem receber educação acadêmica e poderão assumir docência mesmo que nunca tenham participado de comunidades de prática da área de trabalho que ensinam. Esse é um problema que tem reflexos no ensino de valores.

As observações efetuadas mostraram que há um contraste entre ensino formal de valores, geralmente conduzido por professor da área de ciências humanas, e o desenvolvimento de valores que decorre das atividades conduzidas por mestres de oficina. Entre as situações observadas, há dois casos exemplares e bastante simples que ilustram atividades de mestres com importante repercussão no desenvolvimento de valores, que valem a pena ser destacados.

## A arte nas mãos

A situação não parece ser de grande interesse, parece ser apenas mais um evento desses tempos em que os recursos digitais converteram registros fotográficos em coisas banais. A instrutora do curso de manicure pega seu celular e chama uma dupla de alunas para fotografar as unhas que uma delas acaba de fazer.

A iniciativa da docente é um incidente crítico que merece análise. O registro fotográfico é feito com certo cuidado. A instrutora utiliza elementos de fundo que tornam as fotos mais interessantes, por exemplo, as mãos fotografadas associam-se a colares, pulseiras, flores ou outros pequenos objetos, em uma composição de imagem que ressalta a beleza das unhas que acabaram de receber tratamento profissional. As sessões de fotos fazem parte de um cerimonial que valoriza obras e o evento é uma forma de celebrar a aprendizagem e o trabalho.

As alunas gostam da sessão de fotos; algumas delas acompanham a iniciativa da professora e fazem também fotos com seus celulares. Tudo é muito simples e os recursos utilizados são muito comuns. Para um observador incapaz de olhar para o trabalho com empatia, a sessão de fotos talvez passasse despercebida ou fosse vista apenas como atividade influenciada pela mania de tudo fotografar na sociedade da informação.

A atividade da instrutora é objeto de uma entrevista informal. A docente diz que fotografa sistematicamente o trabalho de todas as alunas com certos cuidados na composição dos registros. Para cada turma, ela organiza álbuns que são publicados na internet.

Indagada sobre o que a inspirou a fazer as fotos, a docente informa que não se inspirou em fonte alguma. Com as facilidades para fazer fotos, registrar o trabalho das alunas foi uma decorrência natural. A professora, pessoa sem educação formal muito sofisticada, certamente não teve acesso a estudos acadêmicos sobre sociedade da imagem como os de Daniel Boorstin (1992) ou de Edgar Morin (1967). Ela usa imagens de um modo significativo, intuindo que suas alunas e a comunidade de prática na área saberão apreciar seus registros de modo significativo.

A professora mostra as fotos que estão registradas em seu celular. Não são muitas, apenas as mais recentes. Ainda assim, é possível identificar uma variedade de composições e diferentes resultados.

As alunas gostam muito da sessão de fotos e têm orgulho do que fizeram. Muitas fazem fotos de seus trabalhos e também dos trabalhos de amigas. Além disso, frequentam a mesma rede social da docente e sentem orgulho ao verem seu trabalho retratado e mostrado publicamente na internet.

A professora não conhece teorias sobre celebração da aprendizagem e do trabalho. Ainda assim, ela celebra concretamente a aprendizagem e as obras de suas alunas. Sua iniciativa reforça o sentimento de saber-se senhor de uma obra bem feita, de compartilhar com uma comunidade de prática realizações que tal comunidade valoriza. Embora a docente não verbalize o que faz, não apresente uma teoria que fundamente sua iniciativa em fotografar o trabalho das alunas, o caso chama atenção para uma situação que reforça valores profissionais, autoestima, sentimento de identidade profissional. Em um ato aparentemente simples, a docente ajuda suas alunas a construir valores de seu ofício, a desenvolver uma ética da responsabilidade, assim como a desenvolver sentido estético quando contemplam um trabalho bem feito.

A professora é uma manicure com 29 anos de história profissional na área, que ainda hoje continua a exercer sua profissão em salões sofisticados da cidade. Tem experiência docente de aproximadamente uma década e dá aulas de manicure para duas turmas nos períodos da manhã e da tarde. Não tem formação didática formal, embora hoje esteja cursando o primeiro ano de pedagogia. Em conversa com ela sobre educação de adultos e educação profissional, constata-se que a docente não conhece qualquer elaboração teórica sobre tais assuntos. Faz o que faz intuitivamente.

A coordenação pedagógica não presta atenção às sessões de fotos – talvez as veja como uma idiosincrasia da professora observada – e insiste na ideia de que os valores devem ser abordados como uma unidade teórica na primeira parte do curso. Não consegue vislumbrar a densidade axiológica presente na celebração das obras.

No decorrer das observações, a docente que fotografa sistematicamente as obras de suas alunas no curso de manicure fez comentário que merece registro. Uma aluna traz seu modelo para que a professora veja o resultado do trabalho. Conversam sobre as unhas tratadas profissionalmente. A aluna pergunta se a professora acha que ela já sabe fazer a técnica objeto da conversa. A professora diz que sim, mas acrescenta: “não basta fazer, é preciso fazer bem feito”. Esse reparo, tradicional na cultura artesã (SENNETT, 2008), ganha sentido na experiência de vida pela mediação da obra. Não se trata de um bordão nem de uma declaração que soa bem. As duas falam de significado de um trabalho cujos valores elas compartilham.

O caso dessa professora do curso de manicure indica com bastante clareza quem melhor ensina valores no curso. As fotos aparentemente banais do trabalho das alunas é uma criação didática

que evidencia valores compartilhados por uma comunidade de prática: manicures profissionais, a docente e as alunas. Comunidades de prática são comunidades onde se compartilham significados e a celebração de obras é um momento solene de reafirmação do significado dos valores compartilhados por esse grupo.

Não há na escola qualquer orientação para que a professora celebre aprendizagem e trabalho. Suas fotos são um indicador importante do sentimento geral de mestres de ofício quanto ao significado das obras produzidas. Essa celebração poderia ser feita de outra forma. Nesse caso, houve uma iniciativa favorecida por uma cultura da imagem que ganha cada vez mais espaço, sobretudo por causa dos avanços das tecnologias digitais.

As fotos feitas pela professora não são iniciativas banais; elas são feitas de modo sistemático, com propósitos claros de realçar o significado de obras bem feitas. A intuição da professora se explica porque ela pertence a uma comunidade de prática que tem muita sensibilidade para questões de realizações do trabalho. Dificilmente um professor alheio ao ofício criaria espontaneamente as sessões de fotos das unhas tratadas.

## A arte da padaria

O foco agora é um curso de padaria. Cinco grupos de alunos estão engajados na produção de cucas, os tradicionais pães doces do sul do país. Cada grupo faz um tipo diferente de cuca, na linha da tradição italiana ou germânica. Durante o processo de produção tudo se conforma a padrões já observados em oficinas de diversas áreas profissionais. O instrutor acompanha os grupos, interferindo apenas se solicitado ou quando um processo nitidamente resultará em desastre que não possa ser reparado. Apesar de fazerem produtos diferentes, eventualmente os grupos se envolvem em atos de cooperação e solicitam ajuda ou avaliação do processo para membros de outras equipes. Durante o processo, o professor apresenta informações sobre história e características marcantes dos pães que estão sendo feitos.

Durante todo o tempo, a lembrança de que é preciso fazer bem feito está no ar. Os alunos mostram empenho: estão muito engajados na tarefa e falam de produções anteriores. Estudantes que já têm alguma experiência profissional no ramo mostram o mesmo empenho e admiração que os novatos. A oficina de pães tornou-se, assim, um ambiente de trabalho no qual se percebe compromisso de todos com uma arte.

A massa de todas as cucas já estava pronta para ir ao forno, organizou-se, então, um intervalo no qual a turma toda se envolveu na limpeza de utensílios e do ambiente. A bancada central do laboratório de panificação recebeu uma toalha limpa e uma aluna tomou a iniciativa de preparar um café. Na ponta da bancada, o instrutor acomodou um estrado de madeira e cestas de vime são colocadas sobre a bancada à espera das cucas que estão no forno.

Quando as cucas ficam prontas e acomodadas nas cestas, o instrutor as leva para o estrado e as acomoda em um conjunto harmônico. Ali está a mostra da arte de seus alunos. Toda a turma é, então, convidada a formar um semicírculo em torno das cucas. Uma máquina fotográfica, acomodada sobre um tripé, é programada para tirar fotos automaticamente e são feitos diversos registros dos alunos com suas obras em primeiro plano.

O professor informa que o ritual das fotos acontece todas as vezes em que os alunos produzem algum tipo de pão. Ele mostra a coleção de fotos das obras dos alunos que estão sendo observadas. Uma seleção dessas fotos irá para a internet, com identificação da turma e das obras fotografadas.

Durante a sessão de fotos, apesar do clima relaxado na oficina, nota-se que os alunos se comportam com certa solenidade. Eles gostam da cerimônia, assim como sentem prazer em ver sua obra registrada e divulgada.

Cabe observar que o ato de celebração na oficina de panificação aconteceu quase dois meses antes do que foi observado no curso de manicure. Os dois casos guardam muitas semelhanças, mas há entre eles algumas diferenças que vale a pena ressaltar.

Na sala de manicure, as fotos retratam trabalhos individuais, mesmo quando a obra de duas ou mais alunas aparece na mesma foto. Na padaria, as obras fotografadas são sempre coletivas. As condições de um e outro trabalho explicam, em parte, essa diferença. Fazer as unhas é uma tarefa individual; em alguns casos, o trabalho da aluna-manicure pode ser assistido por uma colega, mas essa é uma situação excepcional. Fazer pão pode ser uma tarefa individual, mas no laboratório de panificação o melhor caminho é o da produção coletiva.

A outra diferença está na composição das fotos. Nas fotos de mãos tratadas profissionalmente não aparece a autora da obra. O motivo para tanto é o de que as mãos precisam aparecer com grande aproximação da câmara para que as unhas tratadas possam ter o destaque necessário. No caso dos pães, a composição obras/autores é possível, sem que as obras percam o destaque.

É rara a celebração da aprendizagem em situações em que não há produção de obras. Por exemplo, não há qualquer ato solene para que um grupo de aprendizes comemore a finalização de uma unidade de aprendizagem de um tópico de física. Saberes escolares abstratos e de caráter conceitual são tratados apenas como avanços de aprendizagem carentes do sentimento de algo bem feito. Como regra geral, estudantes que estão aprendendo física não se veem como partícipes de uma comunidade de prática. Essa observação vale para outras ciências, como matemática química, biologia. Resultados de aprendizagem de saberes escolares não costumam ser celebrados. Isso acontece porque lhes falta o sentido que poderia ser assegurado por elaboração de obras. Mesmo quando o que se aprende acontece em projetos, não há uma obra cujo sentido seja compartilhado por uma comunidade de prática. Projetos são sempre simulacros e não uma experiência equivalente a experiências similares fora do ambiente escolar.

## Docência e celebração do trabalho

Nas narrativas sobre uso de fotos para celebrar aprendizagem e trabalho foram introduzidos diversos comentários interpretativos sobre os incidentes críticos observados. Nesta sessão, busca-se formalizar com mais rigor essas interpretações.

Uma das suposições deste estudo é a de que os valores do trabalho são intrínsecos à ação. Eles não são elementos que podem conferir valor agregado às obras, mas são partes integrantes da obra e estão presentes nos processos de trabalho. Por essa razão, os docentes comprometidos com o trabalho – mestres de ofício ou oficiais, como eram ou são chamados em suas respectivas corporações – são os melhores professores para ajudar os alunos a desenvolver ética, estética e axiologia relacionadas ao trabalho que estão aprendendo. Afinal, eles mostram o significado da ação nos momentos em que seus alunos fazem obras próprias do trabalho que estão aprendendo.

Nem sempre observações da ação apresentam claramente os valores desenvolvidos conjuntamente com os processos de trabalho. Isso vale particularmente para a atuação dos professores. Para um observador pouco atencioso para aspectos comportamentais e afetivos das atividades em desenvolvimento, parece que as intervenções docentes são feitas exclusivamente para aperfeiçoar técnicas que são objeto de aprendizagem nas escolas de educação profissional e tecnológica. Em parte isso decorre do entendimento de que na educação sistemática podemos ter momentos distintos de teoria e prática. No caso dos valores, isso pode ser verificado em propostas que disciplinam (entenda-se o disciplinar aqui como decisão de separar alguns aspectos do saber em conteúdos distintos que podem ser ensinados separadamente dos demais conteúdos) os aspectos comportamentais em partes específicas do currículo.

Há analistas que insistem na necessidade de humanizar a formação profissional, por entenderem que o trato com técnicas de trabalho em ambientes de aprendizagem é apenas uma atividade mecânica se não for vivificada por valores que lhe configurem sentido – os quais devem ser ensinados por docentes que saibam promover reflexões sobre o papel do trabalho na sociedade. Esse modo de pensar não reconhece os mestres de oficina como agentes de valores, mas apenas como instrutores de processos de produção. Tal ponto de vista, entretanto, impede a percepção de que profissionais de uma comunidade de prática não ensinam exclusivamente técnicas em oficinas e laboratório. Para superar a visão dicotômica que opõe técnica e humanismo, convém analisar mais de perto atos de celebração do trabalho.

A celebração do trabalho envolve diversos elementos. No início da aprendizagem, ela aparece como visão do objeto ou objetivo do que será aprendido e feito. Ela aparece no cuidado que o mestre de ofício mostra quando faz uma demonstração, quando avalia resultados parciais daquilo que seus alunos fazem, quando faz observações aparentemente incidentais como em “é preciso fazer bem feito”, quando revela envolvimento com a atividade.

Vale observar que o tratamento teórico de conteúdos não tem obras em seu horizonte, ele reduz o saber a meras proposições. Os resultados de aprendizagem são verificados por meio de conversas, provas escritas ou elaboração de textos. Nesse contexto de abstrações, não há espaço para compromisso com uma obra significativa que pode ser apreciada por companheiros de uma comunidade de prática. Por isso, é difícil esperar que os professores sejam referência para a elaboração de valores quando a obra fica ausente dos processos de aprendizagem.

Nas sessões anteriores, destacou-se duas situações em que a celebração do trabalho ganhou contornos bastante nítidos graças a registros fotográficos feitos por mestres de ofício. Mais atos de celebração apareceram em observações em outras áreas. Em soldagem, por exemplo, o resultado final de uma técnica foi para um mostrador sobre a bancada da oficina. No setor de *garde manger* de uma cozinha, os itens de *couvert* foram acomodados de modo harmônico em recipientes (com a frequente insistência do docente para que cada cestinha fosse arrumada de modo muito bonito). Em todos os casos, as preocupações com estética associam-se a preocupações de correção técnica: não há beleza sem correção técnica, assim como não há correção técnica sem beleza.

Contudo, a estética do bem feito não se reduz a beleza. Ela é também um cuidado que se relaciona à imagem que o profissional tem de si mesmo, bem como com o cuidado que ele entende que deve existir com relação ao beneficiário de seu trabalho.

Quando, a partir de observações feitas em laboratórios e oficinas, se avaliam obras realizadas em espaços escolares, nota-se que os mestres de oficina continuamente ressaltam valores intrínsecos daquilo que está sendo produzido. No entanto, isso nem sempre é acompanhado por palavras: aparece no capricho e no esmero com os quais o docente faz demonstrações ou mesmo em gestos do mestre de ofício em suas relações com ferramentas e insumos.

Apreciar e celebrar obras exige envolvimento do profissional com aquilo que faz. Atos espontâneos de celebração do trabalho aparecem na ação. Mas, não basta o fazer, é preciso que os praticantes de uma arte se sintam membros de uma comunidade de prática.

Em uma das unidades escolares visitadas, há um número expressivo de laboratórios, todos novos e completos. A escola começou a funcionar há dois anos e oferece dois cursos técnicos na área de atividades agrárias. Os laboratórios cumprem duas funções, alguns são ambientes para experimentação científica enquanto outros são ambientes para ensaios no campo da produção industrial de alimentos. Os docentes contratados têm formação acadêmica em boas universidades e quase todos têm título de doutor. Apesar de os laboratórios terem os equipamentos e os insumos necessários, o diretor reparou que estavam sendo muito pouco utilizados. Por essa razão procurou os docentes que deveriam utilizar aqueles ambientes de aprendizagem em busca de explicações sobre a baixa frequência de aulas em laboratórios. Na maior parte dos casos, o gestor da unidade concluiu que o baixo uso dos laboratórios se devia à falta de conhecimento dos docentes: a maior parte deles não sabia como operar aqueles ambientes para experimentos científicos e para a produção.

Interessa aqui examinar a baixa frequência do uso de laboratórios para a produção (um problema já resolvido na escola). No entorno da escola há grande número de pequenas agroindústrias que fabricam alimentos; antes elas ficavam restritas à produção artesanal, seguindo tradições das colônias italianas e alemãs da região. Esses alimentos são principalmente embutidos, queijos, conservas, doces, geleias e bebidas. Como a escala de produção é pequena, os trabalhadores se envolvem em quase todas as fases de processamento dos alimentos, assim, há ainda certo traço de produção caseira nos pequenos empreendimentos agroindustriais na região.

Os professores acadêmicos tinham receio de usar os laboratórios para a produção. Eles conhecem princípios gerais dos processos requeridos, mas não se veem como produtores. Em linguagem popular, não colocam a mão na massa. Veem a produção como simples operação e não demonstram gosto por isso. Esses aspectos atitudinais diminuem o significado de uso dos laboratórios e de envolvimento em processos de produção. Além disso, esses docentes não celebram o trabalho.

Após a intervenção do diretor, os laboratórios já revelam boa taxa de uso. Contudo, resta, ainda, um problema: os docentes não se identificam com o trabalho. Isso ficou bastante evidente em duas observações *in loco*. Eles apenas programam a atividade, mas quem as coordena é um técnico de laboratório, pessoa identificada com a produção. Quem acaba ensinando valores é esse técnico, profissional identificado com a comunidade de prática no campo da produção de alimentos. O professor, mesmo presente no local, não promove valores, pois não tem compromisso com as obras que estão no horizonte da atividade desenvolvida por alunos e pelo auxiliar de laboratório.

O ensino de valores em educação profissional e tecnológica exige professores comprometidos com obras próprias da área de trabalho para a qual se preparam seus alunos. Pessoas não vinculadas às comunidades de prática que caracterizam os grupos profissionais, mesmo que conheçam valores, ética e estética da profissão, não articulam essas dimensões com os fluxos do fazer. Elas podem apenas oferecer explicações, mas não operam no plano das convicções.

## **Reconhecimento da necessidade da ação na aprendizagem de valores**

O entendimento de que a ação é indispensável eventualmente aflora em algumas práticas educacionais, mesmo quando aspectos comportamentais são abordados como discursos bem estruturados (saberes proposicionais) no currículo. Uma situação observada mostra isso com muita clareza.

Em um curso técnico na área de imagem pessoal, aconteceu um relato de atividade que as alunas estavam realizando no campo da educação moral. A classe toda resolveu adotar um projeto social na periferia da cidade. Essas alunas, particularmente, resolveram empenhar-se para que a biblioteca do projeto fosse revitalizada. Para tanto, promoveram uma ampla campanha de doação e aquisição de livros, bem como de equipamentos para a biblioteca já existente, mas com

um acervo muito pobre. O resultado da campanha concretizou-se em centenas de livros, três computadores, móveis novos e a organização do ambiente de leitura.

A coordenadora do curso informou que as alunas de todas as turmas do curso técnico devem escolher uma ação relevante para concretizar princípios de cidadania. Essa decisão da escola mostra o reconhecimento de que não bastam aulas de ética nos cursos; tal postura repercute, ainda, declarações de algumas empresas que valorizam em candidatos a emprego envolvimento com projetos de cunho social.

A ideia de realizar projeto social capaz de criar situação concreta de vivência no desenvolvimento de valores nasceu do trabalho de professores insatisfeitos com abordagens restritas ao espaço de sala de aula e ao ensino de princípios éticos, estéticos e axiológicos no formato de proposições verbais. Em articulação com a coordenação do curso, esses professores criaram a proposta de envolvimento dos alunos em uma ação social relevante. A solução não ficou restrita às aulas de cidadania e ética, mas acabou envolvendo todos os professores e se encerra apenas no final do curso. As decorrências metodológicas do projeto são inspiradas pela convicção de que os valores são aprendidos por meio de ações concretas e participativas na sociedade.

No curso que adota práticas de ação social para que as alunas experimentem cidadania na prática, não foi registrada qualquer referência ao desenvolvimento de valores pela ação na clínica pedagógica em que as estudantes trabalham para embelezar modelos e clientes de seus serviços. Tudo se passa como se o trabalho fosse apenas um conjunto de tecnologias que podem assegurar resultados de embelezamento das pessoas e como se a profissão não tivesse valores intrínsecos a seu exercício.

No caso observado, os responsáveis pela parte pedagógica do curso descobriram, talvez intuitivamente, que aulas sobre ética, cidadania e valores são pouco efetivas. Por isso, complementam aulas com um projeto que envolve alunos em um empreendimento social já existente. Isso confere autenticidade à ação dos estudantes: eles levantam as necessidades de uma população e julgam o que pode ser relevante em sua ação junto a pessoas assistidas por organizações da sociedade civil. Na narrativa das alunas, percebeu-se entusiasmo pelo que estavam realizando junto a uma comunidade carente que muito ganhou em termos de acesso a informações com a expansão de sua biblioteca comunitária. Nesse processo, as alunas experimentaram um aspecto-chave na aprendizagem de valores: envolvimento.

O caso tem dupla importância porque associa valores à ação. Para tanto, sai da escola e deixa de lado a profissão. Os alunos são incentivados a assumir um papel ativo em sua vida cidadã; contudo, ao mesmo tempo, os valores intrínsecos ao fazer no interior do curso são ignorados. Mestres de ofício, no caso, envolvem-se no projeto social para apoiar os alunos, mas sua ação formadora no campo de valores a partir de fazeres próprios da profissão é ignorada.



## Considerações finais

Em conversas com educadores que ocupam posição de gestão e/ou coordenação de atividades de educação profissional e tecnológica, ouviu-se com frequência a afirmação de que é preciso formar docentes capazes de trabalhar com valores, ética e estética nos cursos oferecidos. Nessas conversas, fica latente que se deseja uma formação de docentes que atuam naquilo que é considerado “parte teórica” dos cursos. Isso sugere expectativas de que os conteúdos de valores, ética e estética sejam tratados como competências intelectuais que tornem o profissional consciente do que dele se espera na vida cidadã. Nas mesmas conversas, não transparecem preocupações com aprendizagem dos valores próprios do ofício que é objeto da formação, nem fica evidente o papel formador dos mestres de oficina no campo de valores, ética e estética.

Exames de conteúdo de planos de cursos e outros documentos didático-pedagógicos mostram uma visão de que aspectos valorativos, éticos e estéticos deverão ser tratados em momentos específicos em ambiente de sala de aula. Não se encontrou, em qualquer desses documentos, referência ao aprender a ser por meio da ação, em ambientes de oficinas ou laboratórios.

As instituições de educação profissional e tecnológica esperam que a abordagem de valores, ética e estética seja feita por especialistas, professores com formação no campo das humanidades. Essa tendência pode resultar em fracasso (BARATO, 2013a), pois tende a reduzir valores a proposições que podem levar os alunos a compreender alguns aspectos axiológicos, éticos e estéticos, mas não a mudar seus quadros de crenças, nem tampouco a desenvolver virtudes que farão deles melhores profissionais.

Uma das direções indicadas pelas observações *in loco* é a de que, na maioria das vezes, os docentes identificados com papéis assemelhados aos de mestría nas corporações de ofício, implícita ou explicitamente, ajudam os alunos a desenvolver valores por meio da ação. Essa constatação lembra a observação de Mike Rose (2009) de que a elaboração de valores em cursos de educação profissional, ao passar sempre pela ação, é uma referência que pode lançar luz sobre medidas pedagógicas capazes de superar a crise moral enfrentada pelos jovens de nosso tempo.

A emergência de valores na ação é um aspecto recorrente em oficinas e laboratórios, embora essa percepção exija cuidadosa observação do investigador. Os valores não são necessariamente anunciados pelos professores de oficinas e laboratórios, mas fluem por meio do engajamento dos alunos na produção de obras. E no ambiente de oficinas, com professores dando atenção a indivíduos ou grupos durante atividades produtivas, o cuidado com valores pode não ficar aparente. Nesses casos, é preciso uma leitura mais atenta do trabalho docente: em apreciações de trabalhos dos alunos, em gestos, em reafirmação eventual do ideal de obras bem feitas e em atos que celebram obras feitas pelos estudantes é possível perceber como o mestre tece com os aprendizes formas expressivas de valores próprios da profissão.

No campo didático, como se constatou nos casos observados, os professores comprometidos com o trabalho podem criar situações que favorecem a emergência de valores no processo formativo. As sessões de fotos de uma professora de manicure e de um professor de panificação ilustram essa situação com muita clareza. Por outro lado, o cuidado contínuo dos mestres com a produção de seus aprendizes (alunos) costuma ser invisível. Observadores incapazes de empatia com relação ao trabalho não conseguirão ver em atos de apreciação do trabalho dos alunos nada que extrapole os limites da correção técnica. Assim, não perceberão mensagens não verbais sobre responsabilidade profissional em cada uma dessas intervenções, nem identificarão nos olhares de mestres e aprendizes convites para celebrar resultados de uma obra bem feita. A elaboração e a negociação de valores nas oficinas são quase sempre invisíveis. E invisível também pode ser a atuação de mestres na promoção de valores de uma comunidade de prática.

# Trabalho e arte

Em sua origem, boa parte das instituições de educação profissional incluía arte como elemento definidor de sua natureza. O caso mais emblemático dessa tendência é o dos liceus de artes e ofícios que surgiram no Brasil na segunda metade do século XIX. Referência à arte ainda aparece em algumas profissões. E mesmo quando os trabalhadores não o dizem, muitas situações de trabalho revelam que a histórica designação do trabalho como arte ainda está presente nas atividades profissionais.

A palavra *arte*, em sua associação com o trabalho, tem significado mais amplo que forma de expressar beleza. Rugiu (1998) faz uma abordagem de tal significado que é oportuno resumir aqui. Na história do trabalho, a palavra arte designa todas as relações de saber de um grupo profissional. O termo tem conotações culturais, epistemológicas e sociais. No âmbito cultural, a associação entre arte e trabalho se refere a um saber compartilhado por um grupo profissional; em termos da linguagem hoje utilizada, arte é a cultura própria de uma comunidade de prática no campo do trabalho. Do ponto de vista epistemológico, arte é um saber fazer cuja referência é a obra. Rugiu aborda esse entendimento de arte citando Le Goff: “Uma arte é uma atividade justa do espírito aplicado à fabricação de instrumentos, sejam materiais, sejam intelectuais: é uma técnica inteligente do fazer. *Ars est recta ratio factibilium*” (LE GOFF apud RUGIU, 1998, p. 31). Do ponto de vista social, arte se confunde com o que mais tarde veio a ser chamado de corporação; ou seja, arte é uma dimensão de existência com normas e costumes construídos historicamente por um grupo comprometido com saberes constituídos em experiências vivenciais.

A expressão latina utilizada por Le Goff e citada por Rugiu – *Ars est recta ratio factibilium* – pode ser traduzida por “uma arte é a razão correta do fazer”. Mas essa tradução talvez não revele integralmente o sentido de *recta ratio*. *Recta* não é apenas uma qualidade de correção técnica. *Recta* é também indicação de compromisso com a obra; e mais, é um compromisso ético de fazer as coisas de acordo com os padrões elaborados e aceitos pela corporação. A arte, nesse sentido, envolve seu praticante, exigindo correção de saberes e correção de comportamento. Quando praticada pelo trabalhador, é uma forma de expressão capaz de garantir a identidade que ele constrói constantemente por meio de suas obras.

A associação entre trabalho e arte é uma dimensão crucial para se compreender os valores em uma profissão. E, conseqüentemente, é importante para o entendimento de processos de formação

profissional. Alunos de educação profissional e tecnológica sentem-se desde o início como integrantes de uma arte – uma comunidade de prática e uma área de saber. Esses mesmos alunos manifestam sua adesão à arte própria da profissão em gestos e palavras. O mesmo acontece com os mestres de oficina, os quais praticam e ensinam uma arte.

O artista tem compromisso com o que faz. Ele é o que faz. Isso tem consequências importantes no modo pelo qual o profissional vê seu trabalho. Artistas não veem seu trabalho apenas como forma de ganhar o pão de cada dia. Eles têm certa urgência em se mostrar publicamente por meio do que fazem. Talvez não consigam explicar muito bem sua arte. Em vez de explicar, eles preferem encantar, produzir, criar impactos com suas obras, oferecer oportunidades para apreciação da beleza.

O artista nunca vê sua obra com neutralidade, ela sempre é significativa. É concretização de valores, de modos de ver o mundo; não é simples técnica ou modo de fazer. Por isso, profissionais que veem suas realizações como arte apresentam para os alunos um mundo grávido de significados.

Dimensões de arte deixam de existir quando o trabalho se divide em demasia, quando o trabalho morto predomina sobre o trabalho vivo. Essa temática é desenvolvida de modo magnífico por Matthew Crawford (2009). O autor relata seu percurso pessoal no campo da mecânica. Repare-se que o trabalho esvaziado de pseudomecânicos – na verdade, apenas intermediários de vendas de subsistemas dos componentes de carros e motos –, faz com que esses novos profissionais não tenham compromisso com a obra, com o ofício. Eles já não são mais artistas identificados com os mistérios da mecânica. Esses novos profissionais não têm mais os valores típicos de uma corporação de ofício que vê o trabalho como arte. Como Crawford faz sua crítica respaldada em seu compromisso com as artes mecânicas, talvez não consiga enxergar os novos profissionais como gente comprometida com artes de venda. Com a mudança do conteúdo do trabalho, cabe analisar as novas atividades como uma arte completamente diferente. Essa observação retoma a sugestão de Wenger (1998), que considera possibilidades de fazeres de arte no sentido aqui proposto em profissões burocráticas.

Nas observações feitas para este estudo, a associação entre trabalho e arte emergiu diversas vezes em atividades e comportamentos de professores e alunos. Algumas das observações efetivadas ilustram a importância dos entendimentos de arte presentes no interior do trabalho. Nas seções a seguir, algumas dessas observações são descritas como relatos que fornecem indicações bastante claras de visões de trabalho como arte. E nos relatos, a leitura do que foi observado gera análises que explicam o sentido da arte no trabalho.

## **Fazer bem feito**

Um aluno de marcenaria acaba de terminar uma emenda em uma placa de madeira a ser utilizada como fundo no móvel que ele está fazendo. A emenda está bem acabada e o rapaz a

aprecia tatilmente, passando a mão com suavidade sobre a placa recuperada por ele. Os sinais de emenda são pouco perceptíveis. A superfície da madeira está lisa e igualada, apesar da junção de dois diferentes pedaços de madeira. A cena evidencia gesto de admiração por uma obra bem feita. Aquele aluno-trabalhador sente que está exercendo uma arte. Esse sentimento estético é desenvolvido em seguidas manipulações de matéria-prima para obter um resultado e revela, no caso do aluno de marcenaria, intercâmbio entre sujeito e matéria-prima. Esse intercâmbio resulta, numa leitura baseada em Heidegger (ROUSE, 1987), em desvelamento de ser. O que entendemos como estético tem, no caso do trabalho, uma firme base ontológica. O conhecimento do aluno sobre a madeira se funda em um envolvimento com aquilo que ela pode expressar em termos de realização. No encontro entre o realizador (profissional/aluno) e a matéria necessária para a concretização da obra, a madeira se abre para um entendimento só perceptível na ação.

Convém desenvolver um pouco mais a leitura ontológica do caso do aluno de marcenaria. Heidegger sugere que a tecnologia é uma forma de desvelamento ou ocultamento do ser. Na história, ao se relacionar, intervir, modificar, reorganizar os objetos à sua volta, o ser humano aprende com as coisas. Ou melhor: apreende dimensões de ser dos objetos com os quais se relaciona. A madeira se revela continuamente para o marceneiro que a manipula e tem propriedades que só podem ser apreendidas em relações com os sujeitos que com ela trabalham tendo em vista determinada finalidade. Ela não se sujeita inteiramente ao marceneiro. Este precisa apreender suas manifestações, entendê-las, respeitá-las. Não se chega a isso por meio do discurso, por meio de explicações. É preciso entrar em relação (tátil, manipulativa, visual) com ela. Em tal relação não se distinguem as dimensões ontológicas, epistemológicas e axiologias. As três dimensões se revelam nos mesmos atos e nos mesmos momentos. O respeito do marceneiro pela madeira tem como base um encontro significativo com um ser que ele apreende (uma revelação no âmbito ontológico); esse respeito faz com que o profissional aprofunde seu entendimento do significado da madeira que resulta em mais conhecimento (epistemologia); e, finalmente, a revelação de ser e aprofundamento de saber produzem valores que crescem na medida de maior desvelamento de ser e aprofundamento de saber (axiologia e ética).

Como já se observou, as primeiras escolas de educação profissional quase sempre tinham a palavra arte em seu nome. Ensina-se uma arte. Essa concepção, segundo Rugiu (1995), vem de um passado distante. Até o Renascimento, arte e artesanato não se distinguiam. Nas comunidades de prática formadas por artesãos, todos compartilhavam a ideia de que seu trabalho era arte.

Ultimamente, orientações sobre educação associada ao trabalho destacam aspectos tecnológicos e científicos e dão pouca atenção à arte. Rompem com uma tradição secular. Mas, apesar de não existir empenho no sentido de considerar as dimensões estéticas do trabalho, em muitos casos a arte emerge nos ambientes de oficina. E os professores com experiência como profissionais no ramo em que estão dando aulas acabam destacando que é preciso “fazer com arte”.

O fazer bem feito, o fazer com arte, o fazer no capricho subsiste nas profissões que ainda preservam traços de artesanato (costureiro, pedreiro, cozinheiro, soldador, encanador, mecânico etc.). Mas, mesmo em ocupações novas no campo da burocracia, aparecem evidências de certo sentimento de que é preciso fazer as coisas bem feitas (WENGER, 1998). Isso pode ser constatado quando os trabalhadores se veem diante de uma execução que lhes dá credibilidade como gente capaz de encontrar caminhos próprios e elegantes para a solução de problemas. Correto e bem feito é uma arte no caso do preenchimento de formulários que definem processos de tratamentos autorizados conforme condições contratuais, segundo conclusões do citado autor em seu acompanhamento de uma funcionária do setor de registros de uma empresa de serviços de saúde.

Nas observações efetuadas para este estudo, os casos mais evidentes de fazer bem feito aconteceram nas situações em que os professores tomaram alguma iniciativa que tinha características de celebração do trabalho ou celebração da obra. Em um curso de soldador e em um curso de técnico em prótese dentária, obras feitas por alunos mereceram destaque e foram expostas publicamente em vitrines ou bancadas próximas de laboratórios e oficinas. Nos dois casos, as antessalas das oficinas têm obras expostas. No geral são os melhores trabalhos da turma anterior. A exposição mostra que o resultado do trabalho não fica restrito à utilidade, mas é algo que dá muita satisfação ao profissional e merece destaque no interior de uma comunidade de prática.

A estética do trabalho não se confunde com a estética das belas artes. O que se observa no comportamento de profissionais é um sentimento de realização que ganha expressões celebratórias de diversas formas.

Convém voltar ao caso do aluno de curso de marcenaria que passa a mão com carinho sobre a superfície de uma emenda de madeira, cena que abre esta seção. A emenda de madeira foi feita para uma peça que ficaria na parte inferior do móvel, voltada para o solo. Uma vez pronto o móvel, ninguém teria a oportunidade de ver aquele detalhe de trabalho bem realizado. Sua ligação com o feito tem um quê de apreciação que é uma das características da arte. O que é bem feito precisa ser apreciado. Aqueles gestos carinhosos da mão que percorria a madeira têm um sentido estético que pode ser desenvolvido apenas por meio de um fazer profissional.

O fazer bem feito é um sentimento prazeroso. É, ao mesmo tempo, um sentimento compartilhado. No caso da madeira acariciada, o gesto do aluno é acompanhado pelo professor e entendido pelos demais alunos como um traço da profissão. A observação feita tem paralelos nas pesquisas de Mike Rose (2007) nas áreas de marcenaria e eletricidade. No caso de eletricidade, vale rememorar aqui cena já descrita no capítulo "Marco conceitual" deste estudo. O aluno que acabara de finalizar um circuito elétrico se afasta para contemplar a obra. O circuito está funcionando bem, mas ele resolve refazê-lo. Mike Rose pergunta-lhe por que irá refazer o trabalho. O aluno responde que está feio. Rose comenta que o circuito ficará no interior da parede, ninguém o verá. A resposta do aluno

revela que ele sabe disso, mas também sabe que foi “ele” que fez o trabalho. O benfeito é muito mais um sentimento de realização do trabalhador. Por isso, às vezes não importa se a obra será ou não apreciada por gente alheia à profissão. O importante é o sentimento e o entendimento que definem o ser do trabalhador na sua relação com a obra.

Casos de celebração do benfeito também foram observados em cursos de modelagem e costura. Um dos registros é o de uma aluna de costura que queria que suas obras – seis vestidos infantis – fossem vistas e apreciadas. Na mesma área, detalhes como costura correta e desenho bem resolvido de moldes foram destacados com orgulho por alunos durante os períodos de observação. No caso dos moldes, os alunos sempre pediam aos colegas que vissem sua produção individual. A apreciação do desenho concretizava saberes compartilhados e, ao mesmo tempo, ajudava cada autor a apreciar o que fizera. Correções poderiam ser efetuadas não apenas para sanar possíveis enganos, mas também para que o trabalho ficasse mais bonito. Mais uma vez, é preciso lembrar que a ideia de arte no trabalho inclui correção e beleza e uma e outra não se distinguem. Não há beleza sem correção, assim como não há correção sem beleza.

Em algumas áreas, a celebração do benfeito é mais evidente. Em observações nas áreas de confeitaria, os docentes continuamente chamavam atenção para os confeitados que estavam sendo finalizados. Mostravam detalhes. Mostravam como os confeitados estavam sendo colocados em bandejas, formando arranjos que valorizavam a beleza do trabalho. E insistiam com o investigador para que provasse o que estava sendo feito para apreciar o sabor.

Um dos docentes de confeitaria foi entrevistado algumas semanas depois das observações efetivadas na cozinha onde ele forma alunos. Esse profissional saiu do meio rural e ingressou em uma rede hoteleira, fazendo trabalhos braçais na cozinha. Com o tempo, foi promovido para funções mais qualificadas até chegar à área de confeitaria. Ali fez uma longa carreira. Em seu depoimento disse, reiteradas vezes, que era aprendiz de uma arte, pois a confeitaria é imensa e continua a apresentar continuamente novas criações. Esse sentimento de arte é o que ele espera poder comunicar aos alunos. E, mais uma vez, os registros mostram que os profissionais não separam competência técnica de arte. Durante a entrevista, o docente contou a história de um aluno que enfrentava algumas dificuldades comportamentais. A coordenação chegou a sugerir que o estudante fosse desligado do curso. O docente defendeu seu aluno com o argumento de que ele amava a arte da confeitaria. O aluno continuou sua formação e hoje é um confeitoiro de sucesso. O caso ilustra como sentimento estético pode ser um diferencial na aprendizagem. O aluno, no caso, tinha dificuldades de aprendizagem, era lento, atrasava a turma. Entretanto, segundo o professor, revelava um senso de arte em confeitaria perceptível apenas a um profissional do ramo. Há aqui espaço para reflexões sobre um tema fundamental em educação: é comum pensar que conhecimento precede o gosto, ou seja, que é preciso saber para – depois – apreciar; o docente de confeitaria propõe outro caminho, sugerindo que a admiração pode preceder o domínio de um saber. Na oficina, admiração e domínio do saber não se separam, são faces de uma única

arte. O saber não precede a apreciação, contrariando o senso comum segundo o qual é preciso conhecer para, em seguida, apreciar.

O benfeito na cozinha, como exemplificado no caso dos confeitos, evidencia uma estética com a qual não estamos acostumados. Vale aqui recorrer a Cain Todd (2010), filósofo que, em um livro muito interessante, levanta questões relativas à epistemologia e à estética no campo da enologia.

Todd comenta que as práticas de produção, degustação e avaliação da charmosa bebida sinalizam necessidades de um exame mais detido de duas áreas do filosofar. No campo epistemológico, as práticas que envolvem o vinho mostram um conhecimento não considerado nas abordagens tradicionais. O exame do objeto vinho acontece com base em informações olfativas e gustativas. Estamos acostumados a privilegiar vista e ouvido como fontes de saber verdadeiro e objetivo. Considerar gosto e olfato em reflexões epistemológicas e estéticas é uma novidade (essa novidade pode ter desdobramentos em muitas áreas, educação é uma delas). Enólogos “conhecem” pelo olfato e pelo paladar; eles apreciam sensações proporcionadas pelo vinho. Comunicações verbais apenas sugerem o que apreciar, mas a verdadeira apreciação não é palavrosa.

No campo estético, o desafio também é instigante. Talvez mais que no campo da epistemologia, a estética é uma reflexão filosófica que privilegia visão e ouvido. Quando falamos em arte, geralmente falamos em pinturas, esculturas e músicas. Olho e ouvido. Pensar em perfume, vinhos e comida como objetos estéticos é um desafio e tanto. Rompe com nosso senso comum. Assim como no campo epistemológico, a discussão sobre um objeto distinto que independa do sujeito é algo bastante desafiador na área da estética. A beleza do vinho está no sabor e no perfume da bebida.

Os dois parágrafos anteriores foram uma digressão filosófica a partir da obra “The philosophy of wine”, de Cain Todd (2010). Elas sugerem explorações estéticas incomuns, mas frequentes nos meios profissionais que exigem educação do gosto, do olfato e do tato para apreciar resultados do trabalho. Voltemos para a cozinha. Na produção de alimentos, parte expressiva do bem feito tem a ver com olfato e gosto. Isso foi constatado principalmente em observações na confeitaria e na cozinha quente. Os profissionais querem fazer algo saboroso. Em um dos cursos de cozinha observados, a produção não é consumida por uma clientela externa. No final da produção de itens do cardápio, os alunos degustam o que produziram. O professor e chefe de cozinha, observado em uma das escolas visitadas, fez ver que o ato final de degustação é uma forma de celebração do trabalho. Os alunos mostram maior ou menor satisfação se seus pratos correspondem ao padrão de sabor esperado. Além disso, a sessão final de degustação é um modo de desenvolver certa estética cuja base são olfato e gosto.

Na observação em que os alunos de cozinha elaboraram um prato que no final foi degustado por todos, a conversa com o professor e chefe sugere algumas considerações interessantes. Na cozinha educa-se o gosto. Há uma grande variedade de sabores que precisam ser conhecidos



e apreciados. Dominar um amplo repertório de sabores é uma demanda técnica na formação do cozinheiro. Ao mesmo tempo, a educação do gosto é estética sugere aprendizagem de uma beleza que exige experimentação. A necessidade do experiencial para possibilitar a apreciação do fazer bem feito ocorre em todas as áreas. Convém insistir nesse ponto. Tradicionalmente a arte privilegia visão e audição. Não se pensa, normalmente, em gosto e olfato como províncias da beleza. As profissões da área de produção de alimentos sugerem considerar tais sentidos, pois a arte no trabalho é experiencial. E o experiencial em alguns casos exige olfato, gosto e tato.

Aspectos pouco considerados em conversas sobre arte e beleza não se restringem a particularidades como as observadas na cozinha. O benfeito, em diversas profissões, é invisível para leigos. Em soldagem, alunos e professores mostraram diversas vezes trabalhos bem feitos. Leigos não conseguem ver “a arte da fusão em metais”, segundo a definição sintética de soldagem sugerida por uma coordenadora de um curso de soldagem acompanhado por Mike Rose (2007). Para tanto, é preciso olho treinado. Mais do que isso, é preciso certo envolvimento com os metais e com as possibilidades de unir diferentes peças por meio de técnicas de soldagem. É preciso apreciar os metais e como podem ser combinados em fusões. A aparência final de uma soldagem bem feita nada tem a ver, por exemplo, com equilíbrio e estrutura que podemos observar em uma escultura metálica. A beleza da soldagem tem a ver com avaliações sobre resultados que irão garantir boa fusão dos metais envolvidos.

Em um estudo sobre cursos de formação de cabeleireiros, a visão do trabalho como arte apareceu constantemente nas observações sobre aulas demonstrações dos docentes. É oportuno citar uma das conclusões do citado estudo:

**Ao conceituarem seu trabalho como arte, os docentes da área, como já foi dito, utilizam uma linguagem muito comum entre os praticantes de um ofício. Essa crença tem desdobramentos educacionais interessantes. Praticantes de uma arte sempre buscam fazer uma obra bonita, independentemente de sua funcionalidade. Há que se observar que essa preocupação estética com desdobramentos éticos é aprendida na ação, não em exposições sobre beleza da obra e compromisso de produzir produtos e serviços bem feitos. Aprende-se a arte produzindo (BARATO, 2013a , p. 254).**

A questão do benfeito foi o aspecto mais difícil de observar neste estudo. Dimensões estéticas aparecem continuamente em processos de trabalho. Mas, como já foi mencionado, são invisíveis para leigos.

No fazer não se distingue o envolvimento do benfeito. A estética é resultado de uma relação do sujeito com as coisas de seu ofício. Ela é uma dimensão que dá significado ao fazer. Ou melhor, ela se confunde com sentimentos de realização que vão ocorrendo à medida que o aluno-

trabalhador realiza atividades nas quais o sentido se evidencia por meio da compreensão da ação e pela mudança ocorrida nos objetos de trabalho.

## Identidade e beleza nos vestidos

Em observações em um curso de capacitação profissional de modelagem, apareceu um caso a ser destacado e que já foi citado anteriormente.

A turma, 12 mulheres, está em sua última semana de curso. A idade gira em torno dos 34 anos. Mais da metade do grupo (oito) já havia feito o curso de costureira na mesma instituição. Poucas alunas pensam em se engajar na indústria de roupa como operárias. A maioria pretende confeccionar roupas sob medida para complementar a renda. O investigador entrevista uma delas, que está empregada como recepcionista em um hospital e quer fazer faculdade, pois dispõe de mais tempo livre, agora que sua filha já está com 10 anos de idade. Outra entrevistada veio para o curso porque seu filho chegou à adolescência e ela quer um trabalho que possa ser executado em casa, sem obrigações de horário e compromissos de produção diária.

No acompanhamento das atividades na oficina (ateliê de costura, como preferem as professoras da área), nota-se que as alunas estão concluindo projetos individuais. Algumas estão desenhando modelos, outras estão costurando alguma peça a ser apresentada no final do curso.

Assim como em outras oficinas observadas, as atividades no ateliê de costura geram eventos de cooperação. Vê-se uma das alunas com dificuldade para realizar certo tipo de costura. Ela chama uma colega que lhe dá algumas dicas do que fazer. Logo depois, vê-se em em uma das bancadas três alunas que conversam sobre o modelo desenhado por uma delas e apontam para a grande folha de papel *kraft*. Há dúvidas quando a indicações para a cava da blusa projetada no desenho, considerando um tipo de tecido com o qual a modelista ainda não havia trabalhado. A troca de informações entre as alunas gera mais dúvidas. O grupo resolve chamar a professora. A conversa continua, agora com a presença da docente. No final, todas as participantes aprendem algo novo com base em um diálogo motivado por consulta sobre um desenho de roupa que uma das alunas está modelando e pretende produzir. A conversa, além de revelar cooperação, é uma forma de expressar e construir saberes sobre a arte da costura.

Em entrevista mediada pela ação, a conversa é com a aluna que está desenhando um modelo de vestido infantil, citada neste relato. Ela é mãe de crianças crescidas e está encontrando mais tempo para fazer trabalhos em casa. Na aula observada, trabalha apenas com o desenho de moldes, mas manifesta vontade de mostrar os vestidos infantis que já produziu. O entrevistador revela interesse em ver sua produção e, no final da conversa, compromete-se a voltar ao ateliê no dia seguinte para apreciar os vestidos que ela tanto quer mostrar.

No dia seguinte, enquanto conversava com o coordenador de cursos na área de cozinha, o entrevistador foi avisado de que uma aluna do curso de modelagem estava à sua procura. Ele se lembra então do compromisso assumido no dia anterior. Vai até o ateliê de costura, onde é recebido com simpatia pelas alunas que continuavam a executar as últimas etapas de seus projetos de término de curso. A aluna produtora de vestidos infantis estava lá, com uma mostra de seis de suas obras em uma arara, penduradas em cabides decorados. Os vestidos tinham *designs* diferentes, cada um com vários detalhes, todos com acabamentos muito bem cuidados.

O entrevistador demonstra admiração pela obra e pergunta se há alguma peça à venda. A resposta é negativa. Aquelas peças, segundo a aluna, fazem parte de conjunto que ela pretende utilizar para mostrar o que é capaz de fazer. Ela não tem planos muito ambiciosos, quer apenas produzir artesanalmente vestidos infantis feitos sob encomenda. E, para conquistar clientela, diz que precisa de uma “vitrine”.

Os vestidinhos são muito bonitos. O entrevistador faz perguntas sobre detalhes. Ele sabe que ela é uma das alunas que fez curso de costura antes de estudar modelagem. Pergunta-lhe se costurava antes de vir para a escola. Ela diz que não. Depois de mais algumas trocas de informações sobre o que a aluna produziu, o entrevistador resolve dirigir-lhe uma pergunta relacionada a identidade. Indaga se ela se vê mais no espelho ou naqueles seis vestidinhos. Passada a estranheza, e depois de algum tempo de reflexão, a resposta: “Me vejo mais nos vestidos que fiz”.

O caso confirma a hipótese segundo a qual a obra é um elemento importante na construção de identidade do trabalhador. Este se vê no que faz. Esse movimento do eu na direção da obra tem implicações de caráter ético e estético. A moral da responsabilidade na relação sujeito/obra não depende da agregação de valores externos à obra. O significado apreendido nessa relação é um valor profundo que engaja o trabalhador em seu fazer. Além disso, a relação sujeito/obra é uma experiência estética significativa que leva o trabalhador a se comprometer com o benfeito.

A alegria e orgulho da aluna do curso de modelagem ao exibir seus vestidos revelam uma mudança marcante que se processou durante o curso. Aquela jovem senhora, agora capaz de produzir vestidos que projeta e modela, ganhou uma nova identidade – a identidade de uma trabalhadora ciente de que pode produzir obras bonitas de sua autoria. Ela tem certeza disso, pois se vê nos espelhos dos vestidos infantis que está produzindo. Ela tem certeza de que é uma profissional pertencente à comunidade dos artistas da costura.

## O artista do açougue

Um quarto de boi descansa sobre a bancada central do açougue da cozinha do hotel-escola. Trinta pessoas se apertam no local aguardando o espetáculo. Salvador, chefe do setor e docente do curso de cozinha, vai dar mais uma aula, explicando o processo de como desossar toda aquela

carne e produzindo peças de picanha, filé, coxão mole e duro, patinho, costela de ripa etc. Antes de começar o espetáculo, Salvador confere o cenário: ferramentas e utensílios estão no lugar, um kit extra de facas foi providenciado, todos os presentes estão com touca na cabeça, os alunos que vão apoiar a operação de desossamento estão a postos. Tudo pronto para o *show*.

Na plateia, há apenas 14 alunos do curso básico. Os demais assistentes são professores e funcionários de outros setores da cozinha, alunos do curso superior de gastronomia e até um funcionário administrativo do hotel. Todos esses extras se convidaram para o evento, pois gostam de bons espetáculos.

O desossamento de quarto de boi no curso básico de cozinheiro é uma aula conceitual. Os alunos não irão posteriormente fazer o mesmo tipo de serviço. No açougue da cozinha, os estudantes preparam cortes de carne a partir de peças (picanha, patinho, filé etc.). No desossamento, Salvador apresenta aos alunos uma oportunidade de verem como se identifica cada peça dos cortes clássicos em uma massa de carne na qual olhos leigos não conseguem distinguir as partes que encontrarão em açougues.

Salvador não tem curso superior. No início da juventude trabalhava na construção civil em sua terra, uma cidadezinha do interior do Ceará. Migrou para o Sul aos 20 anos. Em sua busca por oportunidade de trabalho, acabou aceitando emprego em um hotel-fazenda. No início, como não tinha qualquer qualificação na área de hospedagem, foi para a copa suja onde lavava utensílios de cozinha: panelas, pratos e talheres. Depois de algum tempo, ofereceram-lhe oportunidade de aprender o ofício de auxiliar de cozinha por meio de uma incorporação gradual à equipe da cozinha quente. Salvador exerceu tal ofício no hotel-fazenda por uns cinco anos.

O atual mestre de açougue do hotel-escola ingressou na unidade como auxiliar de cozinheiro. Com um ano de casa, foi escalado para cobrir as férias de um funcionário do açougue. Vencido o prazo de substituição, foi convidado a permanecer no setor. Com o tempo, aprendeu os segredos do ofício de açougueiro e já faz dez anos que exerce o papel de chefe do setor e docente de sua arte no curso básico de cozinheiro do hotel-escola.

A aula do Salvador é um espetáculo. Com facas apropriadas na mão e um quarto de boi sobre a bancada, o mestre do açougue é um artista que protagoniza espetáculo reconhecido por alunos, companheiros de outros setores e funcionários administrativos do hotel. Tempos depois da aula, Salvador foi entrevistado. Ele aparentemente não vê sua performance como um *show*. Essa apreciação pessoal contrasta com o espetáculo protagonizado por ele. A aula de desossamento tem lances de dramaturgia: assim que termina de cortar uma peça, a picanha, por exemplo, Salvador a ergue sobre a cabeça, em um gesto teatral, mostrando o resultado concreto do que acaba de produzir. Vários alunos com celulares ou câmeras nas mãos registram os detalhes mais expressivos dos cortes; e o mestre de açougue tenta facilitar o registro em fotografia e vídeo.

Embora Salvador, com certa modéstia, não diga que sua aula é um espetáculo, a comunidade de prática da área de cozinha vê no trabalho do mestre de açougue uma arte. O trabalho de um mestre não é julgado exclusivamente por critérios de eficiência. Ele precisa ser bonito; não é apenas um dever, é também fonte de prazer e de realização.

Do ponto de vista subjetivo, performance como a do Salvador é elemento essencial na construção da autoestima do trabalhador. Esta acontece por meio de interações com o objeto do trabalho e nas manifestações de aprovação de uma comunidade de prática. A autoestima, no caso, é consequência de uma ação cujo significado é compartilhado por trabalhadores de determinada área produtiva. Do ponto de vista objetivo, a liturgia dos gestos na ação e o resultado obtido são itens de uma estética que talvez seja invisível para observadores externos. A aula do Salvador é mais uma situação a mostrar que a ação é prenhe de significados. E esses significados são parte constitutiva do fazer.

A entrevista com Salvador revela uma surpresa: ele não teve formação sistemática no campo da cozinha. Aprendeu o que sabe fazendo, aproveitando oportunidades de encareiramento que foram surgindo em sua vida. Quando foi provisoriamente para o açougue, não esperava permanecer lá. Como a gerência do hotel-escola resolveu convidá-lo para continuar no açougue, o futuro chefe do setor resolveu buscar mais conhecimento sobre a área, incluindo um estágio profissional em uma empresa de carnes. Mas boa arte do que aprendeu é resultado de fazeres cotidianos no setor, incluindo um tempo longo como auxiliar do antigo mestre açougueiro que ele sucedeu. É interessante notar que o atual auxiliar do Salvador é um jovem com história de vida parecida. Esse auxiliar, em ausências do mestre, assume inclusive funções docentes no setor.

Há aqui uma indicação bem clara de que, em educação profissional e tecnológica, as técnicas de trabalho não são atividades desprovidas de significado. Certo entendimento de que dimensões estéticas e éticas devam ser agregadas ao fazer ignora a “arte do Salvador”. Isso se deve a uma separação entre o fazer e seu significado, uma vez que este último é visto como uma elaboração de valores em um território apartado da ação.

Cabe uma última observação. No espetáculo de corte de carne, o artista era o Salvador e, provavelmente, os alunos não executarão no futuro desossamento de quartos de boi. Mas todos eles estavam apreciando o espetáculo como coatores. Para eles, o trabalho do mestre representa um ato de celebração do trabalho da comunidade e não é apenas um *show* individual. Mais uma vez, é preciso destacar que o envolvimento com os objetos do trabalho é muito importante na apreciação das artes profissionais.

## Estética e saber

O filósofo Mark Johnson (2007) repara que nossa compreensão do mundo tem como fundamento a estética. Ou seja, a relação que estabelecemos com os outros seres em nossa

ação, sempre conferindo significado ao que fazemos. Johnson não se refere apenas ao trabalho, mas ao viver cotidiano. Sugere que todas as nossas relações com o ambiente – objetos, pessoas, paisagem sons, cores etc. – são significativas. O autor não entende o significado de acordo com a noção hegemônica de que sentido é uma criação que depende de proposições linguísticas concatenando declarações sobre causas e efeitos do que experimentamos. A estética mais fundamental, de acordo com Johnson, é a do sentimento, nem sempre expresso em palavras. A tudo que fazemos conferimos sentido. Essa compreensão de estética não é a das belas artes. Estética, nos termos da proposta do filósofo americano, é a forma como experienciamos o mundo no sentido atribuído por John Dewey à experiência.

# Mediação de ferramentas e insumos

À medida que este estudo foi se desenvolvendo, observações nas escolas de educação profissional e tecnológica indicaram a necessidade de reparar nos ambientes onde os alunos realizavam suas atividades. Estes podem oferecer experiências que são de grande importância para a aprendizagem. Alguns ambientes tinham padrões profissionais de excelência, outros eram resultados de improvisações e não ofereciam boas condições para desenvolvimento do trabalho. Essa diferença mereceu aqui análise no capítulo “Espaços de aprendizagem e desenvolvimento de valores”. Além dos espaços de trabalho/aprendizagem, a relação dos aprendizes com ferramentas, equipamentos e insumos é um item que deve merecer consideração em termos de valores. Por essa razão, retomam-se aqui os cenários do aprender em educação profissional e tecnológica, com análises sobre ferramentas, instrumentos e insumos.

Na realização do trabalho, a qualidade das obras produzidas depende de padrões profissionais de ferramentas, equipamentos e insumos utilizados. Nem sempre esses padrões são adotados em escolas. Justificativas para tanto costumam vir de duas diferentes fontes: financeiras e pedagógicas. Do ponto de vista financeiro, as escolas às vezes oferecem instrumentos e insumos inferiores aos requeridos pela produção de obras no ambiente profissional, buscando atenuar os altos custos de alguns cursos. Do ponto de vista pedagógico, alguns educadores argumentam que equipamentos e insumos devem atender a demandas de aprendizagem e não precisam necessariamente ter as mesmas características daquilo que se utiliza no mundo do trabalho. Nos dois casos, o resultado é o rebaixamento de padrões. Cabe, portanto, perguntar se a utilização de condições inferiores às exigidas por um trabalho profissional pode ter consequências no desenvolvimento de valores.

Ferramentas nem sempre são um tema que merece atenção em conversas sobre educação. Mas, na literatura sobre tecnologia e trabalho, acentua-se a importância da sua mediação nas tramas de saber de uma atividade. Exemplo disso são os estudos de Kaptelinin e Nardi que, em uma exposição sobre as ideias de Vygostky, comentam:

Ele [Vygostky] considerava que as ferramentas eram veículos para transmitir a experiência humana de geração em geração. A estrutura da própria ferramenta, assim como a aprendizagem de como usá-la, muda a estrutura da interação

humana com o mundo. Pela apropriação da ferramenta, integrando-a a atividades, os seres humanos também se apropriam da experiência acumulada na cultura. Práticas elaboradas de criação, armazenagem e manutenção de ferramentas é a característica mais básica dos seres humanos, diferenciando-os de outros animais (KAPTELININ; NARDI, 2006, p. 56).

O papel mediador das ferramentas, na perspectiva de estudos iluminados pela teoria da atividade, não se resume a aspectos vinculados à produção imediata de obras. Elas, como assinalam os autores citados, têm dimensões sócio-históricas que colocam o trabalhador em contato com tradições culturais características do seu ofício. Por isso, ausência de instrumentos com padrões profissionais aceitáveis nas escolas de educação profissional e tecnológica pode acarretar prejuízos para a aprendizagem e sugerir aos alunos ausência de cuidado com o trabalho no âmbito da educação.

Justificativas para a existência de ferramentas profissionais nos ambientes de trabalho/educação costumam se referir a motivos tecnológicos. São comuns comentários sobre a necessidade de expor os alunos ao que há de mais atualizado em suas áreas. Essa é uma percepção de senso comum que ignora a dinâmica da aprendizagem na direção das ideias de Vygostky e de outros analistas que consideram as mediações das ferramentas nos percursos do aprender.

Ferramentas são um componente representativo na composição de cenários de capacitação para o trabalho. Sua importância pode ser analisada em termos de conveniências de aprendizagem do ponto de vista técnico. Mas o seu papel mediador não se resume a aspectos técnicos. O uso das ferramentas é um elemento primordial na formação integral do trabalhador. Com elas não se aprende apenas o fazer, aprende-se a ser trabalhador.

Observações incidentais no entorno de escolas apontam a utilização, pelos alunos, de ferramentas como símbolos das profissões que estão aprendendo. É comum a cena de jovens trajando roupa branca, com estetoscópio em torno do pescoço, nas ruas próximas a escolas onde são desenvolvidos cursos na área de saúde. É comum também a cena em que jovens circulam com tubos para acondicionar desenhos nas proximidades de escolas de arquitetura. Essas cenas não são apenas um evento folclórico, mas reveladoras de mensagens que os aprendizes querem transmitir à sociedade. Desde o começo eles querem ser vistos como médicos, como arquitetos e, para tanto, usam ferramentas típicas das profissões para passar mensagem de como querem ser vistos.

As ferramentas são mediadoras de valores. Elas sintetizam saberes e modos de ver o mundo. Os profissionais não as veem apenas como instrumentos, mas como extensão de saberes cujo significado é apreendido por meio de usos intencionais para transformar, para produzir, para criar, para mostrar competência profissional. Nas escolas de educação profissional, elas são elemento mediador fundamental para que os alunos negociem significados do que estão aprendendo. Além disso, são elemento fundamental na construção de identidades. Mesmo quando não são



usadas, funcionam como indicador de saberes que distinguem quem as usa das demais pessoas. Pedreiros, por exemplo, carregavam sempre um metro de madeira, mesmo que não estivessem trabalhando em tarefa que exigisse mensuração. Para eles, o metro era uma forma de proclamar “eu sou pedreiro”, sou um profissional que domina os saberes da construção.

Ferramentas têm um papel mediador na formação da identidade do trabalhador e no desenvolvimento de valores próprios da profissão. Nas observações feitas para este estudo, surgiram diversas situações nas quais foi possível constatar evidências do papel mediador das ferramentas no desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica. Nas próximas seções, algumas dessas evidências serão analisadas com base em relatos sobre atividades em ambientes de trabalho/aprendizagem.

## Ferramentas e insumos em uma cozinha profissional

Um dos ambientes visitados foi a cozinha de um hotel-escola. O local, organizado para produzir refeições para até 500 hóspedes, não é um ambiente pedagógico. Ou seja, a cozinha foi planejada tendo em vista necessidades de produção em um hotel que funciona como unidade comum de hospedagem. Ferramentas e equipamentos lá existentes atendem a padrões bastante exigentes de um hotel quatro estrelas. Por outro lado, tal cozinha é um ótimo ambiente de trabalho/aprendizagem para alunos do curso de cozinheiro e para alunos do curso superior de gastronomia. Contraditoriamente, essa cozinha, que nada tem de pedagógica, é um ambiente ideal de trabalho/aprendizagem. Essa constatação foi confirmada em entrevistas com alunos do curso de cozinheiro, os quais enfatizaram de modo espontâneo que sua atuação naquele ambiente profissional era situação de aprendizagens significativas.

Na referida cozinha, o primeiro setor observado foi o *garde manger*, onde são preparados os alimentos que integram a entrada do cardápio. Boa parte das atividades ali desenvolvidas consiste na montagem de itens de alimentação que não precisam passar pela cozinha central. Uma vez montados, esses itens seguem diretamente para o restaurante. Na montagem, não existem propriamente ferramentas cujo uso deva ser aprendido. Existe, sim, grande diversidade de louças e pequenas bandejas apropriadas para acomodar porções de entradas. Observação inicial indica apenas aprendizagem cujo objetivo é o de acomodar os itens de entrada em composições correspondentes a padrões estéticos consagrados na área. Mas, na continuidade da observação, constata-se que a manipulação de todos aqueles utensílios sugere um domínio profissional que exige repetidos usos. Aprende-se beleza naquelas montagens que combinam escolha de utensílios e colocação dos itens de entrada em composições agradáveis ao olhar. Em repetidas práticas, os alunos aprendem beleza.

Apesar de o *garde manger* não ser um ambiente de produção intensa, ocorrem ali diversas operações de corte de frios, embutidos e legumes. Assim, além do uso de utensílios adequados

para acomodar porções de alimentos que irão para as mesas, os cozinheiros do setor realizam cortes especiais com máquinas ou manualmente.

Um detalhe observado merece registro. O chefe do setor chama a atenção do aluno para a utilização da tábua de corte de legumes, pois este não estava secando regularmente a tábua. A secagem do utensílio é necessária para garantir segurança, uma vez que a superfície molhada pode acarretar acidentes no uso de facas de cozinha quando se cortam legumes. Em entrevista posterior, o próprio aluno explica a necessidade de secagens constantes. O uso correto do utensílio (tábua de corte) e da ferramenta típica do cozinheiro (faca) exige repetidas práticas necessárias para a fixação de um hábito de segurança. Instruções verbais ajudam muito pouco. Aprende-se segurança depois de repetidas práticas no uso da tábua e da faca. Mais uma vez, alunos e docentes descrevem a situação como requisito de profissionalismo, uma forma de enfatizar valores compartilhados na profissão. Para o que importa em termos de análise, o episódio exemplifica com muita clareza o papel mediador da ferramenta na construção de valores.

Ainda no *garde manger*, outro episódio merece registro. O chefe do setor fazia uma demonstração de corte de legumes, utilizando as facas do setor. Entretanto, não estava contente com o resultado. Interrompeu o que fazia e abriu o kit de suas ferramentas pessoais, comentando que alguém não tinha cuidado como se deve das facas do *garde manger*. Em entrevista, ele informou que todos os profissionais da casa possuem seus kits pessoais de facas, pois, quase sempre, preferem trabalhar com o seu próprio equipamento. Os alunos informam que terão seus kits pessoais assim que puderem adquiri-los. No episódio e nas conversas com alunos e docentes apareceu muito nitidamente a ideia de que bons profissionais cuidam de suas ferramentas. Esse cuidado, segundo eles, é uma necessidade para se garantir a qualidade da obra.

Há uma história no campo do ensino de datilografia que merece constar aqui (BARATO, 2013c). Nos anos 1960, a aprendizagem de datilografia era primordial para o exercício de diversas profissões nas áreas de comércio e escritório. No Senac de São Paulo havia centenas de cursos de datilografia espalhados por todo o estado. A atividade era coordenada por um supervisor muito cioso. Em suas visitas às escolas, ele examinava pessoalmente o funcionamento de cada máquina, verificando manutenção, regulagem e limpeza dos equipamentos. Essa prática de supervisão apontava para um entendimento explicitado da seguinte forma:

Os cuidados com equipamentos verificados nas práticas de supervisão do Professor S apontam para aspectos morais quase nunca considerados quando se discutem trabalho e ética. Sinalizam que regulagem, manutenção e limpeza das máquinas eram dever dos professores e dos alunos. Nas verificações que o supervisor fazia não havia intenção de preservar patrimônio, como chegavam a pensar diretores que não aceitavam tal prática de supervisão [invasora de suas funções gestoras, julgavam tais diretores]. A ideia por trás de cuidados com equipamentos é de que o bom profissional deve ter respeito por suas ferramentas

de trabalho. Ao encontrar máquinas sujas e desreguladas, o Professor S intuía que o ensino e a aprendizagem de datilografia não estavam sendo conduzidos de acordo com padrões profissionais respeitáveis. Os alunos, no caso, estavam deixando de aprender alguns aspectos importantes da profissão de datilógrafo (BARATO, 2013c, p. 37).

O exemplo dos cursos de datilografia é singelo, mas aponta para dimensões essenciais da aprendizagem de valores. Normas de limpeza, manutenção e conservação das máquinas estavam escritas no manual e faziam parte das instruções verbais dos docentes. Mas o supervisor não estava interessado nas normas prescritas, estava interessado nas relações concretas estabelecidas entre alunos e equipamentos. Para ele, essas relações eram essenciais em termos da formação de bons profissionais. O mencionado supervisor não elaborava os motivos de sua atenção para o trato com os equipamentos de modo sofisticado. Fazia isso de modo intuitivo, tendo como referência a qualidade do próprio trabalho datilográfico. Ele repercutia um comportamento de mestres muito frequente em outras áreas de trabalho.

Em teoria da atividade (KAPTELININ; NARDI, 2006), enfatiza-se o engajamento verificado em situações nas quais ficam evidenciadas as dimensões sociais da aprendizagem. No geral, esse engajamento é visto como relações que se estabelecem entre os atores humanos em negociações de significados. Essa ideia de engajamento pode ser estendida a equipamentos e ferramentas. O significado do trabalho também é determinado pelas relações estabelecidas entre os profissionais e os instrumentos necessários para que as atividades de seus ofícios possam fluir de acordo com o desejado.

Vale considerar outro ambiente observado na cozinha do hotel-escola, o açougue. Das observações efetivadas no setor, o destaque se refere a um instrumento muito simples, a tábua de corte de carne. No açougue existem três ambientes distintos para cortes: pescado, carnes de gado e carnes de aves. Em cada ambiente, há equipamentos e ferramentas especiais para o serviço. As tábuas têm cores diferentes, uma para cada tipo de carne – circunstância que parece desimportante, mas não é. A norma profissional do açougue é a de que os sabores das carnes não devem se misturar. O uso de tábua específica para o corte de cada tipo de carne decorre de tal norma. O uso do instrumento de trabalho reflete entendimentos sobre sabores que em alguns casos só os profissionais conseguem distinguir. Na outra ponta, o cliente do restaurante dificilmente perceberá que o cuidado foi tomado, mas isso não importa; importa o comportamento profissional. Há duas observações a serem feitas. O uso contínuo das tábuas de corte para seu destino específico ajuda a desenvolver o hábito de não misturar sabores no ato de corte. A aprendizagem permanente desse hábito não é função de instrução verbal, mas de repetidas práticas em um contexto significativo. É função do uso profissional da ferramenta.

A importância das ferramentas e equipamentos como mediadores de aprendizagem foi verificada em mais setores da cozinha do hotel-escola, mas os exemplos dados já bastam. Em todas as observações foi possível constatar que o uso da ferramenta é atividade constitutiva de saber. Para aprender a realizar um corte de carne, ao aluno de cozinha não bastam explicações, é preciso que ele use a faca, a bancada e a tábua de corte até chegar a níveis de perícia profissional. O domínio desses níveis define o saber. Esse uso repetido da ferramenta em diversas ocasiões evidencia também uma face de aprendizagem de valores. O profissionalismo alcançado em níveis de perícia tem desdobramentos em relação a compromisso concreto com a qualidade e na construção de uma identidade profissional.

A cozinha do hotel-escola, dada a participação dos alunos na produção de cardápios para clientes comuns, é um ambiente de trabalho/aprendizagem onde há oportunidade de lidar com insumos significativos em termos de artes culinárias. No setor de *garde manger*, um aluno entrevistado revelou – durante a montagem que estava realizando, com diversos tipos de castanhas (*nuts* no cardápio local, com vários termos em inglês) –, ser aquela a primeira vez que via e manipulava macadâmia. O episódio ilustra uma das vantagens oferecidas pela cozinha do hotel-escola: os alunos entram em contato com enorme variedade de insumos em contextos significativos. Com isso, aprendem sobre a qualidade baseada em condicionantes concretos, os insumos necessários a obras bem feitas.

Os insumos utilizados concretamente em um cardápio destinado ao consumo dos clientes comuns do restaurante compõem um cenário que dá ao aluno a sensação de participar de um trabalho profissional – mesmo que a tarefa executada por ele seja de importância marginal no processo de produção culinária. O que se assiste no caso é a uma “participação periférica legitimada”, o termo técnico de engajamento de iniciantes em comunidades de prática introduzido por Lave e Wenger (1991). Esse tipo de engajamento, aparentemente marginal, faz com que o aprendiz se sinta participante de um empreendimento profissional. Faz com que ele se sinta um profissional. Essa relação com insumos concretamente inseridos na composição de um cardápio a ser consumido em um restaurante que não está simulando atendimentos, mas operando normalmente, assume um significado que ambientes exclusivamente escolares não podem assegurar.

Os insumos do trabalho, em suas composições para obtenção do resultado desejado, são um aspecto primordial na aprendizagem. Em alguns dos cursos de cozinheiro acompanhados, além do oferecido pelo hotel-escola, com merecido destaque nos parágrafos anteriores, os insumos manipulados pelos alunos eram matéria-prima de um cardápio de restaurantes que funcionam normalmente para clientes com interesse em se beneficiar de seus serviços. Em todos os casos, as observações realizadas mostraram que essa concretude do trabalho tem um significado experiencial incontestável na formação de valores. Convém insistir nessa observação, pois o reconhecimento de que a manipulação de insumos é aspecto importante na aprendizagem, consideradas todas as dimensões, inclusive as de valor, geralmente não merece atenção dos educadores. Em educação, vale observar que é muito frequente a ideia segundo a qual aprendizagens que exigem

manipulação de materiais podem ser desenvolvidas com sucatas. Tal ideia, se adotada em educação profissional e tecnológica, desconsidera a necessidade de aprender com materiais autênticos para que valores intrínsecos ao trabalho não sejam desconsiderados.

## Ferramentas, equipamentos e insumos na marcenaria

Outro ambiente interessante de trabalho/aprendizagem observado foi uma oficina de marcenaria de escola considerada referência nacional no campo de formação de trabalhadores na área da indústria moveleira.

Na oficina de marcenaria da escola há dois ambientes: uma área com bancadas individuais e uma com máquinas que incorporam diversos processos antes realizados manualmente. A escola adota um caminho de aprendizagem que privilegia a manualidade. Boa parte do trabalho dos alunos é confeccionada manualmente em bancadas individuais e o uso das máquinas só acontece para procedimentos que exigem muito esforço físico e maior precisão. A coordenação do curso e a direção da escola justificam a ênfase na manualidade como forma de garantir aos alunos a compreensão de todos os processos de produção, lidando manualmente com a madeira. A justificativa está baseada originariamente em motivos de ordem cognitiva, mas, certamente, o manuseio de ferramentas e das matérias-primas para produzir os móveis que integram o plano de curso tem consequências no campo axiológico. A decisão pela ênfase na manualidade privilegia uma visão artesanal na formação dos marceneiros, embora a escola conte com máquinas e equipamentos atualizados disponíveis nas indústrias moveleiras.

No trabalho artesanal, os alunos vivenciam uma relação mais estreita com os instrumentos e a matéria-prima de seu ofício. Experimentam o sentimento de que são agentes de transformação. As ferramentas de marcenaria exigem usos muito mais inteligentes das mãos que as máquinas. Essa opção de caráter artesanal na formação profissional é congruente com estudos recentes sobre manualidade e construção da identidade do trabalhador e desenvolvimento de uma estética própria do ofício (KELLER; KELLER, 1996). Além disso, o desenvolvimento de uma identidade de artesão pode resultar em maior compromisso do trabalhador com aquilo que ele faz (BRAVERMAN, 1974; CRAWFORD, 2009).

Para garantir um trabalho artesanal bem executado, a escola providencia um kit completo de ferramentas básicas de marcenaria para cada um de seus alunos. O cuidado com essas ferramentas, na limpeza, conservação e armazenagem, é responsabilidade dele. Nas bancadas individuais da oficina há um armário para que alunos de três diferentes turmas guardem os kits de ferramentas. Por ocasião de observações para este estudo, verificou-se um padrão de uso das ferramentas que inclui resumidamente as seguintes etapas: no início das atividades, o aluno retira seu kit do armário e o acomoda na bancada; durante o trabalho, o aprendiz seleciona e usa

as ferramentas necessárias; no final do período, as ferramentas são limpas e acomodadas no kit; o kit, devidamente organizado, é colocado no armário individual do aluno. Todas as ferramentas fornecidas pela escola são de padrão profissional reconhecido. O aluno, desde o início de suas atividades na oficina, tem um conjunto de ferramentas correspondentes ao tipo de conjunto que todo profissional da área tem ou gostaria de ter, não importando se as tarefas iniciais a serem desenvolvidas por ele exigem uso de todas elas. A situação nos remete outra vez ao conceito de “participação periférica legitimada”. Nesse caso, o acesso a um conjunto profissional de ferramentas dá ao aluno *status* e responsabilidade de um trabalhador experiente da área. O kit de ferramentas tem uma dimensão simbólica, certamente benéfica aos sentimentos de autoestima e autoconfiança no aluno.

Como já se relatou neste estudo, na escola cuja oficina de marcenaria merece considerações aqui, o curso observado se organiza semestralmente em torno da produção de um móvel, em projetos de complexidade crescente à medida que os alunos avançam na aprendizagem. No processo, eles articulam o uso das ferramentas com implementos necessários para a execução das obras que são objeto de suas atividades. Nas observações, ficou evidente que os alunos estavam desenvolvendo “respeito” pela madeira. Esse respeito tem diversas acepções: do ponto de vista técnico, significa escolha adequada para o fim desejado; do ponto de vista do *ethos* da categoria, significa uma aproximação entre objeto e sujeito em uma atividade que só o domínio de saberes profissionais pode assegurar; do ponto de vista de valores, o respeito significa atitude de quem sabe que a madeira é um bem precioso a ser utilizado com parcimônia, sem desperdício. Além disso, no trato com diversos tipos de madeira, os alunos vão desenvolvendo apreciações estéticas cuja base é o conhecimento profissional sólido.

Assim como na cozinha, o que foi observado na oficina de marcenaria revela papel mediador de ferramentas e insumos. No caso do curso de marcenaria, o kit de ferramentas posiciona o aluno, desde o início, em uma relação de intimidade com tradições históricas de um ofício. O que se observou nos dois ambientes de trabalho/aprendizagem mostra muito concretamente o que de modo teórico já foi explicado da seguinte maneira:

[...] ferramentas, além de serem instrumentos que possibilitam determinados tipos de ação, são também sínteses de modos de ver e produzir (WEIZENBAUM, 1976). Assim, um remo não é apenas um instrumento que viabiliza uma forma peculiar de navegação. Ele é também um artefato que traduz modos peculiares de entender relações do homem com o mundo. Ele é uma criação histórica que articula, temporal e corporativamente, remadores. Quem aprende a remar não aprende apenas uma técnica. Quem aprende a remar é alguém que entra em uma teia de relações simbolizadas por um instrumento que desempenha, além de funções capazes de propulsionar uma embarcação, funções pedagógicas e culturais da ‘arte de remar’ (BARATO, 2003, p. 225-226).

No curso em foco, ferramentas, insumos e uma obra a ser executada tecem uma teia de relações que facilitam o aprender com os outros. O aluno é marceneiro desde o início. Esse sentimento de pertencimento à categoria profissional é resultado de múltiplas interações garantidas pelo trabalho em uma oficina. E nesse trabalho, a manipulação profissional de ferramentas desempenha papel fundamental para que o aluno incorpore e desenvolva valores do ofício. As ferramentas estendem as capacidades dos alunos de concretizar suas intenções na direção do objeto que estão elaborando.

Vale retomar estudo sobre teoria da atividade para clarear o que se observou na marcenaria:

A ênfase da teoria da atividade em fatores sociais e na interação entre as pessoas e seu meio ambiente explica por que o princípio da mediação das ferramentas desempenha um papel central no interior da abordagem. Em primeiro lugar, as ferramentas dão forma ao meio pelo qual os seres humanos interagem com a realidade. E, de acordo com o princípio de internalização-externalização, a forma das atividades externas eventualmente resulta na forma das internas. Segundo, as ferramentas normalmente refletem a experiência de outras pessoas que tentaram resolver problemas similares anteriormente e inventaram ou modificaram a ferramenta para torná-la mais eficiente e mais efetiva. Sua experiência está acumulada nas propriedades estruturais das ferramentas, como sua forma ou material, assim como o conhecimento de como ela deve ser usada. Ferramentas são criadas e transformadas durante o desenvolvimento da própria atividade e carregam consigo uma cultura particular – a evidência histórica de seu desenvolvimento. Assim o uso de ferramentas é uma acumulação e transmissão de conhecimento social. Ele [o uso] influencia o comportamento externo e o funcionamento mental dos indivíduos (KAPTELININ; NARDI, 2006, p. 70).

## Ferramentas, perícia e mestria

Ferramentas exigem usos sucessivos para que os profissionais atinjam níveis de perícia e mestria. Elas, dado o que podem facilitar em usos inteligentes, são uma extensão realizadora dos profissionais. Por isso, quando usadas com perícia ou mestria, dão ao profissional importância que leva a reconhecimento social e elevação de autoestima.

Nas observações realizadas, há diversos episódios de perícia merecedores de destaque e que podem indicar a importância das ferramentas na construção de valores nos círculos profissionais. Seguem relatos de alguns desses episódios.

Em um curso de soldagem TIG (*Tugsten Inert Gas*), o instrutor fazia para três alunos demonstração da técnica em aplicação horizontal (a aplicação em posição mais simples na utilização da referida

técnica de soldagem). Com pesadas roupas, luvas e máscaras de proteção, o instrutor mostra como manipular os instrumentos e o arame de soldagem. Desenvolve o trabalho de modo muito fluente e articula as duas mãos em movimentos simultâneos, com certa beleza e delicadeza. O conjunto de gestos gera sentimento de admiração. Os alunos estão vendo um trabalho executado com mestria em uma demonstração com finalidade didático-comunicativa. Os alunos estão vendo como realizar a soldagem mas, além disso, a demonstração tem certo ar de solenidade, pois o uso de ferramentas e insumos resulta em ações que tem componentes de arte.

Em entrevista posterior à demonstração, o instrutor revela que a técnica de soldagem TIG é muito exigente por demandar uso contínuo das duas mãos em operações simultâneas de manipulação do arame e uso de equipamento. O docente afirma que a delicadeza e a alta concentração necessárias para realizar técnicas de soldagem TIG explicam o sucesso de mulheres na realização desse trabalho profissional. Não se explorou na ocasião provável viés de gênero em tal explicação. A indicação de que soldagens com tecnologia TIG é um trabalho em que as mulheres são superiores aos homens sugere apreciação por uma arte de fusão de metais mais delicada do que a registrada em outras tecnologias. O assunto merece investigação, pois não foi possível aprofundá-lo neste estudo. De qualquer forma, os valores subjacentes ao comentário do docente mostram a não neutralidade do fazer profissional. No caso, a exposição do professor tentava ressaltar a delicadeza de gestos, o capricho, as noções de equilíbrio e outros atributos que, para ele, são mais femininos que masculinos.

De volta ao registro de apreciação de perícia verificada na demonstração de soldagem TIG, vale destacar que a atividade tem função didática para comunicar gestualmente como executar o trabalho. Entretanto, tal qual em execução profissional de uma peça musical com um instrumento, ela é um ato que celebra a perícia de um mestre e passa para os alunos um modo de fazer com raízes expressivas na história e tradição do ofício de soldador. Cabe então uma observação feita para a educação geral, mas que explica bem o significado do ato de perícia até aqui examinado:

**Atividade compartilhada e comunicação durante o curso da aprendizagem formal [escolar] pode variar em sua natureza, do contato com um ser humano específico para a 'comunicação com a humanidade' por meio da experiência fixada em ferramentas de trabalho, nas obras da ciência e da arte e na estrutura da educação (DAVYDOV; MARCOVA, 1983, p. 60).**

Outro episódio de perícia já foi narrado neste estudo. Aconteceu no açougue da cozinha de um hotel-escola. Em uma situação definida pelos próprios profissionais como *show*, o mestre açougueiro fez uma demonstração de como desossar um quarto de boi. Na atividade, o chefe do setor de açougue utilizou diversas facas, cada qual mais adequada ao tipo de corte que estava realizando. O uso de cada uma delas era sempre fluente. Alunos e funcionários presentes apreciavam um espetáculo, uma demonstração de conhecimento cujos resultados eram cortes



precisos e manipulação competente das ferramentas. Já se descreveu neste estudo aquela sessão de corte como um ato de celebração do trabalho. O mestre de açougue não apenas mostrava o que fazer, mostrava um fazer que exige uso profissional das ferramentas. Antes da sessão, diversos funcionários falaram que a sessão seria um espetáculo que mereceria ser visto. Alunos e funcionários de certa forma se projetavam na performance do mestre, celebrando o saber capaz de transformar uma massa aparentemente informe de carne em peças com significado especial para a arte da cozinha. Eventualmente, o chefe do açougue justificava o uso de determinada faca para o corte em andamento.

Assim como no caso da demonstração de soldagem, a sessão de desossamento de um quarto de boi foi um ato no qual profissionais e alunos mostravam apreciação pela perícia no uso intencional de ferramentas. Não se trata apenas de situações de correção de uso, de acerto na escolha do melhor instrumento para realização de uma operação. Nos dois casos, fica evidente o orgulho profissional pela realização de tarefas vistas pelos trabalhadores da área como arte. A perícia no uso de ferramentas é um acento distintivo de uma categoria profissional. Mesmo não sabendo usar de maneira tão elegante as ferramentas, iniciantes sabem que participam daquela competência expressada em elevados níveis de perícia. Realizar o trabalho com tal beleza é uma de suas aspirações.

Outra situação observada merece registro. Também ocorreu no açougue da cozinha de um hotel-escola. Dois alunos do curso superior de gastronomia estavam em estágio voluntário no setor e foram destacados para o corte de peixes. O cardápio do dia previa um corte de pequenas porções, cerca de 70 gramas cada, para um almoço *self service*. Pôde-se observar, então, a grande dificuldade que aqueles alunos tinham no manejo das facas e na fluência para a realização dos cortes.

Entre o que os alunos de gastronomia tentavam fazer e a demonstração feita pelo auxiliar de cozinheiro responsável pela coordenação do trabalho naquele dia havia uma enorme diferença. Os estagiários não tinham qualquer fluência no uso de facas de cozinha. Além disso, não conseguiam coordenar mãos e olhos na avaliação do tamanho da peça que deveriam cortar. Na sua formação em laboratório de cozinha, não haviam desenvolvido habilidades de corte exigida pela produção em escala, comum no açougue da cozinha do hotel-escola. Uma escala, aliás, bastante similar à de qualquer cozinha com capacidade para atender a um número significativo de clientes por período (os alunos de gastronomia estavam acostumados com a produção de uma única receita, realizada apenas por motivo didático, mas sem destino concreto em um restaurante comum).

O episódio com os alunos de gastronomia indica a necessidade de fluência no uso de ferramentas da profissão. As dificuldades que apresentaram refletem uma formação prévia na qual o uso da ferramenta não mereceu o devido destaque. Em entrevista posterior ao episódio, eles declaram que precisam desenvolver perícia no domínio de suas ferramentas de trabalho. Esse era um dos

motivos pelo qual estavam fazendo um estágio voluntário na cozinha do hotel-escola, exercendo tarefas inerentes ao cotidiano dos alunos do curso básico de cozinha. Eles também apreciavam a perícia de mestres.

A perícia de mestres no uso de ferramentas é um indicador de aspectos profissionais valorados por uma categoria e, em níveis locais, por uma comunidade de prática. É, de certa forma, um traço que não costuma ser percebido por leigos ou é confundido apenas com admiração por eficiência profissional. As dimensões de celebração da profissão não são percebidas. E, por essa razão, não se percebem os valores atribuídos por profissionais a usos fluentes dos instrumentos típicos de seus ofícios.

## **Importância educacional de ferramentas e insumos**

Ferramentas são expressão de arte e, ao mesmo tempo, instrumentos que tornam a arte possível. Vale mencionar mais uma vez a analogia com a música, pois instrumentos musicais têm também dupla determinação: são expressão de arte e tornam a arte possível. O uso fluente de ferramentas é, assim, uma forma de desenvolver a estética própria de uma profissão, produzindo beleza e construindo, na teia de relações sujeito/objeto, obras que dão sentido à atividade do trabalhador.

O uso de ferramentas supõe a transformação de insumos. Por essa razão, os insumos também são considerados neste estudo, uma vez que integram os processos de trabalho e são fundamentais para a qualidade das obras produzidas pelos profissionais. Em episódio já narrado aqui, um aluno de marcenaria alisa carinhosamente a superfície de uma tampo de madeira que ele fizera. Seus gestos denotam apreciação pelo resultado e carinho no trato com a matéria-prima de seu ofício. Na mesma área, outro relato registra a declaração de um marceneiro profissional que não consegue se apartar dos restos de madeira de lei em sua oficina, guardando pequenas peças aparentemente inservíveis de matéria-prima de seu ofício, pois não consegue descartá-las, dada a sua ligação afetiva com elas. Na interação com insumos, os profissionais desenvolvem sentimentos de admiração resultantes de relações de um saber que precisa necessariamente ser experienciado e não apenas apreendido por meio de declarações abstratas.

Em ambientes educacionais, os insumos não são apenas matéria-prima para que alunos exercitem suas habilidades em atividades transformativas. São elementos indispensáveis de cenários de trabalho/aprendizagem. Atividades produtivas favorecem desvelamentos de ser dos materiais utilizados pelos trabalhadores em seu ofício. Pedreiros, por exemplo, não gostam de trabalhar com matérias-primas de padrão inferior, pois o resultado não terá as características de profissionalismo que eles querem para suas obras.

Ações sobre os insumos quase sempre são mediadas por ferramentas. Estas incorporam e, ao mesmo tempo, exigem saberes capazes de viabilizar seu potencial de realização. São instrumentos que permitem acesso a conhecimentos cuja concretização seria impossível sem elas, por isso, têm

papel pedagógico preponderante. A ausência de ferramentas da profissão ou sua substituição por simulacros trazem prejuízo para a aprendizagem. Assim como acontece com os prédios escolares, a falta de cuidado com ferramentas e insumos reflete o modo pelo qual as instituições educacionais valoram as profissões e ocupações que são objeto dos cursos que ofertam.

É preciso sublinhar que as ferramentas não são apenas físicas, elas podem ser construtos mentais que desempenham papéis de mediação nas atividades humanas. Cálculo, fórmulas, escrita, planilhas, *softwares* etc. são também ferramentas. Esse cuidado com o entendimento de ferramentas está presente na teoria da atividade, a abordagem sócio-histórica que melhor explica o papel mediador das ferramentas.

Os teóricos da atividade argumentam que a consciência não é um conjunto de atos cognitivos desencarnados, discretos (tomada de decisões, classificação, lembrança) e certamente não está no cérebro; ao contrário, a consciência está localizada nas práticas do dia a dia: você é o que você faz. E o que você faz está firme e irremediavelmente mergulhado na matriz social da qual toda pessoa é uma parte orgânica. Essa matriz social é composta por pessoas e artefatos. Os artefatos podem ser instrumentos físicos ou sistemas de sinais como a linguagem humana. Entender a interpretação do indivíduo, de outras pessoas e de artefatos na vida cotidiana é o desafio que a teoria da atividade colocou para si própria (NARDI, 1996, p. 7-8).

Ferramentas e insumos integram cenários do que vem sendo chamado aqui de ambiente de trabalho/aprendizagem. A inspiração para compor tais cenários é o próprio trabalho, pois insumos e ferramentas fora ou dentro de escolas integram o significado vivencial das atividades do trabalhador. Assim, além de serem componentes em tramas de elaboração de saber, elas têm uma carga significativa de valores.



# Ética do cuidado

No campo do comportamento moral, as observações efetivadas para este estudo sugerem que as relações em ambientes de trabalho/aprendizagem favorecem o desenvolvimento da ética do cuidado. Este achado propõe possibilidades de explorar tal ética para contar com uma referência de princípios gerais capazes de dar direção a muitos dos valores que circulam em comunidades de prática de trabalhadores. Neste capítulo, são examinadas algumas das indicações concretas de ética do cuidado, assim como o sentido de tal ética em suas relações com trabalho e educação.

A ética do cuidado nasce de relações muito concretas de aprendizes e trabalhadores com companheiros e objetos do trabalho. Aparentemente ela vai se construindo a partir do engajamento dos alunos com obras de seus ofícios, em uma dinâmica que articula o benfeito com compromissos com outros significativos. Esse movimento de construção de valores com base nos cenários concretos do trabalho sugere a possibilidade de uma educação moral enraizada nas práticas sociais típicas de ambientes de trabalho/aprendizagem.

Nas seções que seguem, reflexões sobre ética do cuidado serão apresentadas com a utilização de referências respaldadas nos relatos elaborados com base nas observações efetivadas para este estudo. Espera-se que tais reflexões possam apontar alguns caminhos de educação moral que considerem relações de cuidado muito frequentes nos ambientes de trabalho.

## Ética do cuidado e educação

Convém ter um princípio orientador para o desenvolvimento moral dos alunos. Os dados de observação indicaram que intuitivamente as escolas de educação profissional desenvolvem comportamentos compatíveis com a ética do cuidado. Diversas vezes observou-se que os alunos revelavam respeito pelos atores incluídos nas relações do fazer. Esse respeito se assemelha com o desvelamento de ser que ocorre quando se aprende com envolvimento, com compromisso. A ética do cuidado, nos termos em que foi observada, envolve relações com outros significativos em tramas da execução do trabalho. No fazer, as intermediações com esses outros significativos sugerem cuidados que precisam existir para que o trabalho satisfaça o trabalhador.

A ética do cuidado, do ponto de vista de um aporte teórico que possa articular todas as iniciativas de educação moral, é uma possibilidade interessante. Uma abordagem de ética do cuidado foi proposta explicitamente no grande experimento educacional da Escola de Barbiana. Lorenzo Milani começou sua campanha por uma educação completamente diferente a partir da crítica que fazia à escola pública italiana. Esta, segundo ele, não cuidava dos filhos dos trabalhadores, gerando imenso fracasso escolar. Para o educador italiano, o fracasso dos filhos dos trabalhadores nada tinha a ver com capacidades ou disposição dos alunos. Tinha a ver com a falta de atenção (falta de cuidado) dos educadores por alunos cuja condição social não os habilitava para o tipo de cultura promovido pela escola (MARTÍ, 1977). Milani, dada a ausência de cuidado com e pelos alunos das camadas populares, propõe uma educação cujo ponto de partida e preocupação cotidiana é olhar para o outro.

Em Barbiana, os princípios de cuidado não se restringiram à atitude do educador, eles davam sentido à relação entre todos os atores do processo educativo. Esse entendimento de cuidado fica muito claro em “Carta a uma professora” (1994), livro escrito por um grupo de adolescentes da instituição dirigida por Milani. Cada aluno de Barbiana cuidava de seus pares e, particularmente, cuidava de alunos que mais necessitavam de apoio. Cabe aqui dar voz aos próprios alunos de Barbiana:

**Também lá em cima [Barbiana] a vida era dura. Disciplina e sermões de fazerem perder a vontade de voltar. [...] Porém, quem fosse sem base, demorado ou sem vontade, sentia-se o preferido. Era acolhido como vocês [os educadores da escola pública italiana] acolhem o primeiro da classe. Parecia que a escola fosse todinha dele. Até que tivesse entendido, os outros não seguiam em frente (CARTA, 1994, p. 9).**

A ética do cuidado em Barbiana tinha a característica da mutualidade. Todos cuidavam de todos e esperavam merecer cuidado. Ou seja, a ética do cuidado, nos termos em que era praticada em Barbiana, exige reciprocidade. Esse modo de ver relações entre pessoas no processo educacional lembra o caso do aluno do curso de soldador que cedeu – em uma situação que poderia ser radicalmente competitiva – sua cabine de trabalho para um colega cujos equipamentos deixaram de funcionar. Ao ser perguntado sobre sua atitude, acabou oferecendo uma resposta de quem construiu, no processo de aprender, atitude de cuidado pelo outro: “isso é companheirismo, professor”.

A referência a Barbiana não é uma sugestão para seguir a proposta de Lorenzo Milani. As escolas de educação profissional e tecnológica são muito diferentes da escola organizada pelo educador italiano em um sítio isolado das montanhas da Toscana. O que se sugere é utilizar Barbiana como inspiração para elaborar uma ética do cuidado originada nas relações entre todos os atores em atividades de trabalho.

Os dados colhidos para este estudo sugerem a possibilidade de esboçar essa ética do cuidado vinculada à formação para o trabalho. Nos parágrafos a seguir será delineado tal esboço.

Já se observou neste estudo que as atividades de oficina evidenciam relações significativas entre atores humanos e não humanos. Essas relações abrangem companheiros, professores, supervisores do trabalho, beneficiários do serviço ou produto, ambiente de trabalho, equipamentos, ferramentas e insumos. Cada relação supõe cuidado. Profissional e ferramenta protagonizam um intercâmbio que propõe significações importantes do ato de produzir (KELLER; KELLER, 1996) e sentidos criados pela história da comunidade de prática da profissão. Ferramentas sintetizam valores imediatos e históricos de uma profissão. É isso que nos diz, por exemplo, o cuidado e carinho que um cozinheiro dedica às suas facas. Cuidado com ferramentas é algo que se aprende à medida que o estudante estabelece uma relação profissional com os instrumentos de trabalho em contextos significativos. A relação de cuidado não é aprendida como um dever, mas como um aspecto que define o ser do profissional. Quem não respeita a ferramenta não se respeita profissionalmente. O cuidado com a ferramenta é uma marca determinante na visão que o aluno vai construindo de si mesmo como profissional. É também uma das dimensões do aprender compartilhado entre alunos e alunos, alunos e mestres. A ferramenta é um instrumento de mediação entre compreensão de saberes e valores em uma comunidade de prática. Descuido com as ferramentas sinaliza perda de importantes valores nas profissões (CRAWFORD, 2009).

Vale acrescentar mais uma observação sobre ferramentas. Em educação é comum substituir objetos utilizados em contextos não escolares por cópias pedagógicas. Essa não é uma medida apropriada quando se trata de ferramentas em educação profissional e tecnológica. Espera-se que as ferramentas utilizadas pelos alunos sejam idênticas às utilizadas por profissionais fora do ambiente escolar. Simulacros não substituem adequadamente objetos cujo significado é expressivo e histórico para uma profissão. Não se deve simular cuidado com um objeto de modo abstrato. Mesmo em propostas educacionais em que o trabalho não é o alvo principal, mas incluem uso de ferramentas em atividades dos alunos, equipamentos profissionais são vistos como uma necessidade (WATERS, 2008).

As observações relativas a ferramentas se aplicam a equipamentos.

Outro ator não humano na aprendizagem de uma profissão é o ambiente de trabalho. Pode ser uma oficina, um ateliê, uma cozinha, um laboratório. Os indicadores de cuidado no caso são mais evidentes na organização e na limpeza. Em diversos casos observados neste estudo, constataram-se medidas exemplares de cuidado com o ambiente de trabalho. Mais uma vez, cumpre observar: o que se comentou com relação às ferramentas cabe também para o ambiente de trabalho quando se analisam as relações de alunos e professores com esse cenário das atividades profissionais.

Ambientes de trabalho sugerem outras considerações no âmbito da ética do cuidado, pois retratam como as organizações de ensino veem alunos e profissões para as quais formam trabalhadores. O ambiente de trabalho oferecido revela para os estudantes como a instituição deles cuida. Instalações desconfortáveis, mal iluminadas, sujas são muito mais eloquentes que discursos bem-intencionados.

Dizem muito. Há aqui lugar para o papel de inovação que as instituições educacionais podem exercer. Por diversas razões, os ambientes de trabalho oferecidos para alguma categorias podem revelar falta de cuidado das empresas para com seus colaboradores. Em uma das escolas observadas, registram-se relatos sobre diferenças notáveis entre a cozinha do restaurante-escola e as cozinhas nas quais os alunos estagiavam. Em muitos casos, as condições de insalubridade das cozinhas encontradas no mercado eram chocantes. Os alunos reparavam na diferença.

Uma das escolas de hotelaria visitada foi planejada para ser um hotel de primeira categoria. Nela, porém, não foram planejados ambientes para que alunos e funcionários pudessem higienizar-se, trocar-se e acomodar seus pertences pessoais. A situação assemelhava-se ao que acontece com muita frequência em hotéis e restaurantes. Isso foi corrigido pela escola. Por ocasião da observação efetivada para este estudo, a direção mostrou que agora há um prédio próprio onde alunos podem tomar banho, recrear-se antes de seu turno de trabalho e acomodar as roupas e calçados com os quais vêm de suas casas. Hoje a escola demonstra concretamente sua intenção de cuidar de seus alunos por meio dessas medidas concretas.

As escolas podem exercer um papel de mudança, considerando a dimensão de valores nessa leitura do cuidado com o ambiente de trabalho. Elas podem introduzir mudanças que favorecem a criação de novos padrões para o mercado. Em um dos casos observados, a escola resolveu colocar pisos claros na oficina de soldagem e adotar para os alunos uniformes com camisa branca em vez dos aventais escuros comuns na indústria. Em entrevista, o diretor revelou que tais mudanças tinham como objetivo mostrar para os alunos que a área de soldagem e a indumentária dos trabalhadores podem ser muito limpas e higiênicas. A medida representou um cuidado explícito com o bem-estar dos alunos de soldagem da escola. Em rede social na qual se publicou notícia sobre o andamento deste estudo, um ex-aluno de tornearia mecânica informou que sentiu grande diferença entre a oficina da escola (limpa e bem organizada) e a oficina da empresa onde estagiou (suja e extremamente desorganizada). Essas diferenças precisam ser consideradas. As escolas, ao decidirem implantar padrões indicadores de maior respeito pelo profissional, podem contribuir para que o mercado considere a necessidade de mudança na direção de maior respeito pelos trabalhadores. É preciso observar que o mercado nem sempre é um bom indicador quanto ao cuidado que o trabalhador deve merecer.

Um dos motivos de envolvimento de alunos nas oficinas é a possibilidade de transformar insumos e criar produtos que lhes dão grande satisfação. Vázquez comenta isso da seguinte forma:

**O trabalho implica uma transformação prática da natureza externa e, como seu resultado, surge um mundo de produtos que somente existe pelo e para o homem. No trabalho, este desenvolve a sua capacidade criadora fazendo surgir um mundo de objetos nos quais, concretizando seus fins e seus projetos, imprime seu vestígio ou marca como ser humano. Por isso, no trabalho, ao mesmo tempo que humaniza a natureza externa, o homem**



humaniza a si mesmo, isto é, desenvolve suas forças criadoras latentes (VÁZQUEZ, 2005, p. 220).

Cuidado com os insumos tem dupla face. De um lado, diz respeito às relações que o trabalhador (ou o aluno de educação profissional e tecnológica) estabelece com as matérias que transforma. Por outro lado, refere-se a decisões tomadas pelas instituições educacionais no provimento de recursos com os quais os alunos irão trabalhar.

Já se destacou aqui a cena em que um aluno carinhosamente aprecia com suas mãos uma emenda de madeira feita por ele em um móvel. O gesto revela apreciação por uma obra que tinha sua marca. Sugere que aquele aluno cuidava com carinho da madeira que utilizava em seu ofício. Cuidado com os insumos sugerem desdobramentos que podem ultrapassar os limites dos valores no âmbito exclusivamente profissional. No caso do curso de marcenaria, por exemplo, as observações efetivadas mostraram que o uso de madeira certificada nas oficinas da escola favorece atitudes de cuidado dos alunos em termos ambientais. Na mesma área, respeito por madeiras ameaçadas, evidenciado em trabalhos de recuperação de móveis antigos, beneficia o desenvolvimento de atitudes de cuidado com a natureza.

É interessante notar que os desdobramentos éticos do cuidado com insumos não é aparente para observadores que não se disponham a ler significados da relação dos trabalhadores com as matérias-primas de seus ofícios. A ética do cuidado pode facilitar tal leitura, ensejando descobertas de muitos significados tácitos que vão sendo construídos enquanto os alunos produzem obras que os habilitam como partícipes de uma comunidade de prática.

Outro aspecto do cuidado com insumos tem a ver com as instituições educacionais. Assim como acontece com as ferramentas, o fornecimento de matérias-primas inferiores a padrões requeridos por trabalho de qualidade denuncia falta de cuidado. É preciso que as instituições estejam atentas para isso – e essa não é apenas uma questão técnica; é uma questão de valores.

Relações entre alunos em oficinas e outros ambientes de produção são fundamentais na formação de valores. Como ficou evidenciado em diversas observações, tais ambientes são muito favoráveis à ajuda mútua, ao compartilhamento de saberes e ao apoio a quem precisa de ajuda. Em muitos dos casos já relatados aqui, a ética do cuidado na relação entre companheiros é muito clara. Na marcenaria, um aluno muito pequeno é ajudado espontaneamente por outros quando precisa operar máquinas cujos controles ele não alcança. No ateliê de costura, uma aluna com dificuldades para ajustar uma máquina recebe pronta ajuda de colegas próximas. Na oficina de soldagem, um aluno oferece sua cabine para que outro possa terminar um trabalho que não pôde concluir porque seu equipamento ficou avariado. Na oficina de soldagem e na marcenaria, alunos se reúnem sem ordem dos professores para ajudar os colegas a ler e interpretar desenhos técnicos. Todos esses atos revelam cuidado com o outro.

Nos exemplos de cuidado entre companheiros, sempre se percebem mediações do fazer como elemento determinante. O cuidado com o outro se efetiva na ação, no trabalho; não é concretização de um dever. Não se aprendem princípios de cuidado para, posteriormente, cuidar. O que se observa é uma atividade cuja natureza inclui o cuidado nas relações entre os trabalhadores, na relação dos trabalhadores com equipamentos e insumos, na relação dos trabalhadores com seu ambiente de trabalho.

Relações de companheirismo são construídas em sucessivas oportunidades de trabalhar com os outros, de executar obras que demandam conhecimento compartilhado. Nesse sentido, fazer e cuidar do outro são faces de um mesmo processo que, em muitas profissões, é consequência da construção histórica do saber do trabalho.

O cuidado ganha contornos de uma pedagogia de inclusão nas relações entre alunos e mestres. Em uma das situações observadas, o mestre de oficina em uma marcenaria ajuda um aluno a resolver o problema de encaixe de peças em um móvel. O aluno entende o desenho, porém não consegue realizá-lo. O mestre observa e ajuda, mas não critica o suposto erro. A superação do engano que o aluno estava cometendo acontece após uma assistência que garantiu compreensão sem punição. Na entrevista informal que se seguiu, o professor revelou que situações como aquela o ajudam a aprender sobre os modos de aprender dos alunos. O cuidado – uma atitude ética – resulta em procedimento didático que faz com que professor e aluno elaborem saberes cooperativamente.

Há aqui um perigo. A escolarização da educação profissional e tecnológica pode, eventualmente, criar obstáculos a condições benéficas à ética do cuidado. Tradicionais dicotomias de pares como teoria/prática ou conhecimento/habilidade, ao reduzirem o fazer a simples execução, podem instaurar relações entre professores e alunos que eliminam o compartilhar de saberes. Passam a vigorar, então, relações como aquelas denunciadas por Lorenzo Milani, nas quais o cuidado já não será um princípio a orientar os processos de aprender.

A ética do cuidado não é apenas um conjunto de princípios norteador da ação, é um modo de ser que resulta em atitudes. Por essa razão, o cuidado no interior do trabalho supõe atores que compartilham significados vivenciais e valores. Em outras palavras, a ética do cuidado supõe professores integrantes das comunidades de prática dos ofícios que ensinam. O professor não deve ser um “ensinante” de ética do cuidado, deve ser um praticante. Há aqui lugar para muitas conversas sobre qual deve ser o papel do professor na educação moral no campo da formação profissional. Para a adoção da ética do cuidado como moldura orientadora de educação profissional no campo da preparação para o trabalho, será preciso determinar que professores desempenham papel determinante na elaboração de valores por parte dos aprendizes. Não parece que esses professores sejam acadêmicos com formação em ciências humanas e inteiramente desvinculados do fazer.

Há outro ator a ser considerado em relações de cuidado: o beneficiário de produto do trabalho. Nas oficinas e outros ambientes de trabalho/aprendizagem, sua presença nem sempre é evidente. Em atividades de serviço, como hotelaria e beleza, o trabalho se completa com participação imediata

do beneficiário. Em atividades industriais, como soldagem e construção civil, por exemplo, a presença do beneficiário é apenas uma referência futura que compõe a definição do produto. Em algumas entrevistas, alunos e professores se referiram aos beneficiários como clientes. Essas referências retratam discurso hegemônico de propostas determinadas por valores mercadológicos. Comportamentos e atitudes dos alunos observados em suas atividades de oficina sugerem que na ética do cuidado é mais adequado pensar em beneficiários, pois o fazer profissional não é servil.

A relação produtor/beneficiário tem como objeto de cuidado a obra, não o desejo do consumidor. É nessa relação que se negocia qualidade. Profissionais têm compromisso com a obra e esperam que os beneficiários a apreciem. Nas observações efetuadas para este estudo, relações de negociação com características de cuidado ficaram bem evidentes em uma formação aparentemente bem simples, a de manicure. Manicure e cliente dialogam quanto ao resultado esperado, quanto à beleza das unhas tratadas. A profissional cuida da cliente e, ao mesmo tempo, cuida de uma obra da qual sente orgulho. Ela não atua apenas como uma agente de serviço, mas se vê como alguém que exerce uma arte e quer que tal arte seja apreciada por quem solicita seus serviços.

As observações efetivadas em um curso técnico de recursos humanos apresentam uma questão incômoda em termos éticos. O objeto de aprendizagem eram os processos de desligamento dos empregados de uma empresa. Em sala de aula, os alunos aprendiam a processar toda a documentação necessária para efetivar o desligamento. Lidavam com formulários, papéis, e com a aplicação de normas trabalhistas. Situações de demissão de trabalhadores foram convertidas em abstrações que desconsideravam a história de vida e os prováveis problemas enfrentados pelos demissionários. A proposta de ensino no caso privilegiava um processo burocrático no qual as situações concretas de vida eram ignoradas. Os clientes de tal processo foram convertidos em dados a serem processados. Essa burocratização das relações entre as pessoas certamente não favorece a aprendizagem de uma ética do cuidado. O episódio observado é apenas um caso em um conjunto expressivo de observações feitas para este estudo. Vale, porém, o registro. Se adotada como orientação de educação moral, a ética do cuidado exigiria mudanças na organização do ensino. Uma delas certamente seria a de não reduzir a abstrações processos de trabalho voltados para pessoas cujas vidas sofrem consequências com a execução de um trabalho.

O esboço aqui delineado é apenas demonstrativo da riqueza da ética do cuidado. Como ainda não há estudos sistemáticos sobre o assunto, o que foi possível traçar com base em observações em oficinas representa apenas uma sugestão do que pode ser objeto de reflexão quando se decide adotar a ética do cuidado como norte para a educação moral em atividades de capacitação profissional.

## Ética do cuidado na oficina

Nesta seção, retoma-se a ética do cuidado em relatos mais circunstanciados das observações efetivadas e que podem ilustrar o conceito em foco.

Um princípio fundamental de educação para o trabalho é que os alunos precisam aprender a cuidar. A ética do cuidado não é necessariamente explicitada em planos de cursos ou outros documentos pedagógicos, aparece em atos do cotidiano nas oficinas.

Cuidado aqui significa importar-se com o “outro”. Esse outro aparece em diferentes instâncias, como já se observou na seção anterior. É oportuno explicitar mais as instâncias e atores que merecem cuidado em atividades de trabalho. A ética do cuidado se refere a:

- pessoas: companheiros de trabalho e beneficiários de produtos ou serviços;
- matérias utilizadas no trabalho;
- ferramentas e equipamentos;
- ambiente onde o trabalho é realizado;
- padrões social e historicamente criados por uma comunidade de prática.

O outro, no caso, é todo ser que entra nas relações significativas do fazer profissional. Esse modo de ver o cuidado abrange uma ecologia muito concreta quando o aluno-trabalhador lida, por exemplo, com os insumos de sua profissão. O cuidado não se reduz a gentilezas com os companheiros, mas é face de uma ética bastante abrangente e não comumente explicitada em documentos educacionais.

Casos observados durante as investigações conduzidas para este estudo ilustram bem a ética do cuidado. Para observadores sem simpatia pelo trabalho e pelos trabalhadores, talvez alguns aspectos de cuidado pareçam banais. Mas eles compõem uma teia de significados e valores considerados relevantes pelos membros de uma comunidade de prática. Eles mostram uma tessitura de valores que emerge em gestos, em relações com ferramentas, em ajuda a companheiros com alguma dificuldade, em respeito por padrões que garantem qualidade do produto, em formas de compartilhamento geradoras de um sentimento de que todos os companheiros merecem respeito.

Em um curso de formação de marceneiros, os aprendizes, no final do período, limpam com esmero suas bancadas individuais e deixam todas as ferramentas nos compartimentos próprios para acomodá-las. Depois limpam toda a oficina com vassouras e aspiradores. Tudo isso pode ser definido em uma norma impessoal: manter limpo e organizado o ambiente de trabalho. Essa impessoalidade não se casa, porém, com o que foi observado. Os hábitos de limpeza e organização são construídos em repetidos turnos de turnos, ocasiões em que os alunos vão constituindo, por meio da ação, um sentimento de respeito por equipamentos, ferramentas e ambiente de trabalho. Não há evidência de que as normas de limpeza e organização sejam impostas. Após alguns dias de trabalho na oficina, os alunos realizam operações de limpeza e organização espontaneamente. No caso estudado, os atores revelaram que os cuidados adotados eram necessários para que o pessoal de outro turno tivesse um ambiente favorável para realizar suas tarefas.

Em conversas com os estudantes de marcenaria, ouve-se que limpeza e organização são indicadores de profissionalismo. O cuidado com ambiente e equipamentos é um sinal de respeito, respeito pelos outros, respeito para consigo mesmo. Cumpre anotar que declarações desse tipo demoram a emergir. Os alunos desenvolvem uma ética do cuidado por meio de ações simples. Dificilmente o instrutor justifica limpeza e organização por meio da verbalização de preceitos morais. Ele fala sobre obrigações para com a turma que entrará na oficina no turno seguinte. Alerta sobre a necessidade de ser profissional no trato com ferramentas, mas essas falas não aparecem como preceitos morais e sim, como indicação de comportamentos profissionais. Isso é relevante em termos de processo educacional. Limpeza e organização do ambiente de trabalho aparecem como aspectos inerentes à profissão, não como comportamentos desvinculados do ser profissional. Isso elimina qualquer leitura que separa técnica de valores no quadro interpretativo que vê a técnica como expressão de tecnicismo a ser enriquecido por conteúdos humanistas.

Os padrões de limpeza e organização se repetem em cursos de cozinha, padaria e produção de salgados. Há cuidado contínuo com o ambiente de trabalho, onde não se acumulam equipamentos sujos. Espontaneamente eles são limpos durante o processo de produção e, no final de um período, o ambiente estará inteiramente limpo e arrumado.

Casos semelhantes foram observados em cursos voltados para outras ocupações. Em um laboratório de tecnologias da construção, alunos de um curso técnico em construção civil terminam sempre suas atividades da mesma forma: organizam o ambiente de tal maneira que este se mantenha arrumado de modo a facilitar as atividades da próxima turma a se dirigir para o laboratório. Na ocasião em que o curso foi observado, além dos alunos, participaram da “arrumação”, a professora e o coordenador do curso. Ambos, ex-alunos da instituição, afirmaram que aquele padrão de organização do ambiente já existia na época em que eram alunos do curso técnico. Vale registrar que essa preocupação com o ambiente de trabalho/aprendizagem não é comum em salas de aula: limpeza e arrumação de salas de aula, em escolas convencionais, são deveres do pessoal da limpeza, não dos alunos. Nesse caso, o ambiente de aprendizagem não tem significado expressivo, não é um espaço que tenha relação direta com os conteúdos de estudo. Diferentemente, a oficina é vista como parte integrante do que se aprende. Os alunos têm com ela relações significativas.

Cabe mais um exemplo na área de marcenaria. É uma turma de aprendizagem. Um dos alunos merece especial atenção: aos 17 anos, parece ter 12. Lida com uma tábua imensa que precisa ir à mesa de serra, porém não tem força suficiente para carregá-la. Imediatamente dois colegas se juntam para ajudá-lo. O instrutor diz que aquilo ocorre com frequência e acrescenta: “sempre há alguém que o auxilia na operação de alguns equipamentos, pois estes estão dimensionados para trabalhadores adultos e o aluno pequeno não consegue alcançar alguns dos controles”. A ajuda ao aluno de estatura pequena era espontânea. No caso observado, era repetição de atos rotineiros na oficina. Em outra situação, o aluno que mereceu ajuda dos colegas se dispõe a se responsabilizar

pelos tíquetes de refeição da turma inteira. Esse não pareceu ser um comportamento de reciprocidade por favores recebidos, o aluno apenas se dispôs a cuidar dos demais companheiros.

Situações similares às narradas anteriormente foram observadas em cozinhas. Entre os muitos aspectos de cuidado, foi explorado em entrevistas informais o cuidado com a ferramenta símbolo da profissão de cozinheiro. Antes da conversa com professores e alunos, o entrevistador havia notado que os profissionais exigem que as facas estejam devidamente afiadas. Além disso, querem facas adequadas para cada tipo de serviço. Na conversa, ouviu-se mais uma vez a explicação de que cuidado com as facas é um indicador de profissionalismo – ferramentas afiadas e adequadas é condição para serviço de qualidade. A ligação entre os profissionais e a ferramenta tem um quê de afeto. O detalhe não é irrelevante, pois o uso de facas sem as qualidades necessárias para o serviço indica ambiente em que os trabalhadores não têm compromisso com a execução, com a obra. Falta, no caso, o necessário engajamento profissional que dá sentido à ação.

A ética do cuidado não se restringe à educação moral dos alunos, tem desdobramentos no nível de concepção dos cursos oferecidos. Mais concretamente, tem repercussão nas concepções dos ambientes de trabalho/aprendizagem.

Na grande maioria das escolas da rede federal, do Senai e do Senac, os ambientes são muito bem cuidados, dispõem de bons equipamentos e ferramentas, além de boas instalações de laboratório. Infelizmente não se observa o mesmo em algumas escolas de redes estaduais. Em uma delas foram vistos oficinas e laboratórios muito velhos, tetos com goteiras e limpeza precária. Essas condições dão ideia para os alunos de como as instituições escolares os veem. Há, como já se notou, uma dimensão da ética do cuidado que passa pelas instalações escolares. Ao que parece, as instituições escolares não consideram a precariedade de suas instalações como indicador de princípios de cuidados com seus alunos. Instalações inadequadas, recursos inexistentes são contabilizados em itens relacionados com planejamento, finanças e gestão, entretanto, sempre passarão mensagens significativas para os alunos. Em escolas desprovidas de recursos, sujas, descuidadas, discursos sobre valores do trabalho, ética e estética soam falsos, mesmo que os educadores que os façam tenham boas intenções. Análise mais detida desse aspecto já foi efetivada aqui no capítulo “Espaços de aprendizagem e desenvolvimento de valores”.

Em um dos cursos de marcenaria observados, foi acompanhada uma aula de tecnologia da madeira, atividade que precedeu a ida dos alunos à oficina. Na conversa com o instrutor, os alunos comentam a diversidade das madeiras com as quais já haviam trabalhado. Fica evidente que eles já sabem que precisam trabalhar com madeira certificada. E na oficina, toda a madeira disponível é certificada, de origem sabida e aprovada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Essa particularidade mostra como os estudantes estão aprendendo o cuidado com o meio ambiente. Os diversos tipos de madeira que podem ser encontrados em oficinas são manipulados pelos alunos e entram na composição de móveis que eles fazem. Isso é bastante

diferente do discurso genérico sobre meio ambiente que pode ser encontrado em aulas e materiais didáticos onde predomina abordagem de valores via discurso, via proposições de princípios.

Em outro curso de marcenaria, foi observada uma turma inteira trabalhando na recuperação de um móvel antigo, feito de madeira em extinção. Alguns alunos trabalham na remoção de verniz e tinta utilizados indevidamente no móvel, escondendo a cor original da madeira. Outros grupos trabalham na remontagem. A beleza original da madeira vai sendo evidenciada e sua qualidade é reconhecida desde o trabalho de recuperação. Árvores daquela madeira atualmente não podem ser mais derrubadas. Os alunos compreendem, em sua ação, que a exploração descontrolada de madeiras de grande qualidade provocou perdas irreparáveis e também a possibilidade de produzir móveis muito bonitos.

O trabalho com diversos tipos de madeira, o entendimento de que a qualidade da matéria-prima utilizada depende da árvore que foi processada em serrarias para usos em marcenarias. O conhecimento da madeira fundamentado em uma manualização inteligente dá sentido muito concreto a cuidados ecológicos. É bom reparar que esse caminho é muito diferente da apreensão de princípios por meio de transações verbais com a esperança de que os alunos sejam capazes de “conscientizar (sic) e reconhecer problemas ambientais que afligem e põem em risco a humanidade” (MAPURANGA; MORAIS, 2013).

Nos dois parágrafos anteriores estão relatadas situações que certamente contribuem para a formação de consciência ecológica, pois ao aprender, via manipulação, sobre qualidades das madeiras que podem estar presentes na vida de um marceneiro, os alunos desenvolvem sentimentos de respeito pela natureza.

Os cuidados com a madeira, tanto no caso introduzido por relato sobre tecnologia da madeira quanto no caso de recuperação de um móvel antigo, são indicadores de uma educação moral muito mais efetiva que a da aprendizagem de proposições. Estas supostamente resultariam na competência que faz parte da lista do plano de curso de técnico de informática no qual os valores desejados foram apresentados verbalmente conforme uma lista de competências (BARATO, 2013c). Os alunos dos cursos de marcenaria observados lidam com madeira e emitem julgamentos que retratam uma compreensão bem fundamentada de um problema ecológico específico. Aprendem uma dimensão particular de ética do cuidado lidando com um “outro” (a madeira) que é significativo no ofício para o qual se preparam. Mais uma vez, é preciso destacar que a ética não se separa da ação, é parte integrante do fazer.

O filósofo Mark Johnson (2007) propõe que a relação de agentes conhecedores com o ambiente por meio da ação é a forma mais significativa de elaboração do saber. O saber assim entendido não é apreensão de proposições, mas elaboração de conhecimento que resulta da experiência. Johnson define esse saber originado na ação como estética, pois há no caso uma apreciação do outro que envolve profundamente o agente de conhecimento. Essa dimensão da ética do

cuidado entranhada no benefício guarda relação com a estética do trabalho nos termos do capítulo “Trabalho e arte” deste estudo.

O caso do cuidado com a madeira e seus desdobramentos no que se refere a respeito pelo meio ambiente requer observação complementar. Em tecnologia e ciência existe uma tendência de julgar que tudo que seja possível é permitido (SENNETT, 2008). No caso da marcenaria é de se perguntar se nos meios profissionais tal tendência não resulta em justificativas para uso de madeira não certificada na confecção de móveis. Em outras palavras, nos meios profissionais não há também uma tendência no sentido de que há exploração de algumas possibilidades técnicas, mesmo que gente que não é do ramo ache que há restrições morais, uma vez que a experimentação e a invenção são atos que não devem ser limitadas? A partir das observações efetivadas para este estudo, concluiu-se que alunos e professores das oficinas visitadas desenvolvem uma consciência ambiental em uma direção que aceita restrições de caráter moral. Mas a questão é aberta. Não é possível chegar a conclusões a partir das observações efetivadas. A questão merece mais investigação e deve ser considerada em indicações de caráter didático-pedagógico, pois o *ethos* profissional do marceneiro pode conflitar com a ética da permissibilidade tão comum em ciência e tecnologia.

Cumprir voltar à questão dos valores tácitos presentes na arquitetura dos ambientes escolares. Em educação profissional e tecnológica, além dos espaços convencionais das escolas, ganham relevo os ambientes de oficinas e laboratórios. Na grande maioria das escolas observadas, há muito cuidado para se garantir que oficinas e laboratórios sejam limpos, organizados, completos. Nota-se, porém, um grande contraste entre as oficinas das boas escolas e os ambientes de trabalho que os alunos poderão encontrar. Dirigentes de uma das escolas de hotelaria visitada informaram que hotéis e restaurantes nos quais seus alunos estavam estagiando tinham condições precárias nas áreas não acessíveis aos clientes: cozinhas sem ventilação suficiente, ausência de ambientes adequados para a preparação de alimentos, inexistência de locais onde empregados possam guardar suas roupas e cuidar de sua higiene pessoal foram algumas das condições descritas pelos dirigentes. Os trabalhadores em hotelaria e restauração, segundo eles, dispõem de condições bastante precárias de trabalho. No geral, nenhum ambiente é planejado para proporcionar conforto para os trabalhadores.

A qualidade do ambiente das oficinas e dos outros locais de trabalho têm irrefutável valor simbólico. Norman (1988), por exemplo, observa que a colocação de computadores pessoais em locais mais nobres das empresas passa mensagens de modernidade, mesmo quando os equipamentos não são utilizados adequadamente. Em outras palavras, os ambientes de trabalho desvelam intenções.

O contraste entre ambientes de trabalho planejados em direção congruente com a ética do cuidado e ambientes de trabalho desconfortáveis no caso de hotelaria e restauração sinaliza um problema educacional a ser considerado. O aluno que se sentir valorizado em escolas cuja



arquitetura lhe passe mensagens de respeito sofrerá impacto negativo quando ingressar no mercado de trabalho. Para as escolas, a questão é espinhosa, pois não podem deixar de oferecer as melhores condições possíveis em suas instalações. Por outro lado, não podem deixar de transmitir a seus estudantes que eles podem deparar com situações de muita precariedade nos ambientes reais de exercício de suas profissões.

Para encerrar esta seção, é preciso retomar as indicações sobre ética do cuidado de modo mais sistemático, pois o relato dos casos talvez tenha provocado alguma dispersão. As observações realizadas indicam que os alunos aprendem a se importar com o outro. Esse outro se revela de diversas formas. Ele aparece como companheiros de trabalho e como beneficiários de serviços. Aparece como máquinas, ferramentas e equipamentos. Aparece como insumos. Aparece como ambiente de trabalho. Em todos os casos, os alunos aprendem a respeitar o outro. Essa aprendizagem é sempre experiencial, relacional. Ela não é aplicação de princípios, mas construção de um *ethos* profissional que vai se constituindo enquanto os alunos produzem obras ou prestam serviços típicos da profissão que estão aprendendo.

Na ação, nem sempre está presente um único princípio axiológico, ético ou estético. Na maior parte das vezes, as ações refletem múltiplos valores. Por razões de análise, foram apresentados aqui certos casos observados como indicadores de ética do cuidado. Mas eles quase sempre são instâncias que mostram diversos valores acontecendo no interior do trabalho executado em uma comunidade de prática.

Nas observações efetivadas, constatou-se que, de maneira geral, bons ambientes de trabalho/aprendizagem favorecem o desenvolvimento da ética do cuidado. Entretanto, não bastam ambientes favoráveis, é preciso que os scripts do que se realiza em tais ambientes também sejam favoráveis.



# Indicações sugeridas a partir do aprender em ambientes de trabalho/aprendizagem

Observações em oficinas e em salas de aula; entrevistas com alunos e professores; conversas com gestores de unidades escolares; diagramas de afinidades em reuniões com educadores de educação profissional; e registros de declarações em encontros de validação deste estudo oferecem um painel muito rico sobre desenvolvimento de valores por meio da ação. O quadro que foi possível elaborar com base nas formas de observação e registro fornece indicações que poderão servir de referência para decisões dos sistemas de educação profissional e tecnológica no campo do ensino e aprendizagem de valores. Nesta seção, procura-se iniciar a organização de tais indicações de modo sistemático para que educadores e instituições de educação profissional e tecnológica tenham um subsídio que possa ajudá-los a formular políticas, planos e propostas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento de valores por meio da ação em eventos educacionais.

Neste capítulo, a proposta é apresentar de forma sistemática indicações sobre valores que podem estar presentes nas atividades desenvolvidas por alunos e professores em ambientes de trabalho/aprendizagem. Essas indicações serão apresentadas na forma de proposições ou princípios gerais decorrentes das análises desenvolvidas neste estudo.

Existe hoje preocupação muito grande com objetivos econômicos da educação (POSTMAN, 1996). Talvez a finalidade da educação mais discutida atualmente seja a relação escola/trabalho. Tal ênfase em aspectos econômicos faz com que outras finalidades da educação deixem de merecer a necessária atenção – esse parece ser o caso do desenvolvimento de valores.

A principal expectativa quanto a resultados da educação é a de que as pessoas se tornem melhores. A melhoria esperada não se reduz ao econômico, abrange diversos planos. Espera-se que os alunos saiam da escola com um repertório de saberes que lhes dê autonomia para entender o mundo onde vivem. Espera-se que os alunos saiam da escola equipados para viver harmoniosamente em uma sociedade onde é preciso respeitar diferenças e conviver com pessoas que não compartilham necessariamente as mesmas crenças. Espera-se que os alunos saiam da escola com um repertório de saberes que os torne capazes de apreciar a arte produzida historicamente pela humanidade e que continua a ser produzida nos dias de hoje. Espera-se que os alunos saiam da escola com

capacidade para conviver democraticamente com os demais cidadãos. Espera-se que os alunos saiam da escola com capacidade para fazer escolhas que lhes assegurem uma vida feliz. Espera-se que os alunos saiam da escola com disposição para apoiar pessoas que precisam de ajuda para viver melhor. Espera-se que os alunos saiam da escola com capacidades de criar novos caminhos e soluções para problemas enfrentados pela sociedade.

No parágrafo anterior listou-se uma pequena mostra de expectativas de resultados da educação que não são econômicos. Tais expectativas são sociais, políticas, psicológicas, culturais. Para que sejam satisfeitas, supõe-se que a educação possa operar mudanças significativas para as pessoas e para a sociedade. Acredita-se que tais mudanças dependem do domínio de saberes no campo das ciências, das artes, das tecnologias e das comunicações. Mas os saberes não bastam. É preciso que as pessoas sejam capazes de usá-los de modo expressivo para as suas vidas e para a vida de outras pessoas.

O quadro de expectativas de mudanças delineado até aqui não incluiu ainda de maneira clara um resultado esperado: que os alunos saiam da escola com um repertório de valores que ajudem a sociedade a avançar cada vez mais em termos civilizatórios. O que se quer é uma sociedade cada vez melhor e, para tanto, é preciso que ela conte com cidadãos capazes de contribuir para o bem comum. Essa expectativa sugere a necessidade de se ter clareza quanto aos objetivos relacionados com o desenvolvimento de valores em educação, mesmo aceitando que tal finalidade não é de inteira responsabilidade da escola.

Mas não basta ter uma definição clara de valores vinculados a resultados que se esperam da educação. É preciso também ter clareza quanto a mecanismos educacionais favoráveis ao desabrochar de valores em eventos de aprendizagem. É preciso também clareza quanto à natureza dos resultados esperados. No campo cognitivo, a busca por clareza nesse sentido gerou diversas taxonomias dos saberes. Uma delas, a de Merrill (1983), sugere que metodologias de ensino devem ser coerentes com o saber que se quer construído. Não há taxonomias equivalentes no campo de valores. E, como se verá mais à frente, o ensino de valores acaba sendo desenvolvido com abordagens próprias para conteúdos cognitivos, pois é comum a ideia de que o desenvolvimento de valores tem base cognitiva similar à utilizada na aprendizagem da ciência.

Até aqui ficou desenhada uma paisagem do que se espera da educação no plano dos valores e da ética, sem distinguir tipos e níveis de ensino. Este estudo, porém, tem um escopo restrito: diz respeito apenas à educação profissional e tecnológica. Essa especificidade não exime essas instituições de compromissos com o desenvolvimento de valores no âmbito da vida cidadã. Por outro lado, é preciso considerar, na articulação do trabalho com a educação, aspectos não explicitados no campo da educação geral. Isso definiu o alvo das investigações deste estudo. Sem prejuízo de objetivos mais amplos, os valores aqui considerados sempre foram examinados em sua articulação com a formação de trabalhadores. Essa opção teve como pressuposto a convicção segundo a qual os conteúdos do

trabalho, em cada ocupação ou profissão relacionada com o programa de formação oferecido, não se reduzem a saberes técnicos, mas carregam valores intrínsecos ao fazer.

Neste estudo investigou-se a presença de valores nos ambientes de trabalho/educação, aos quais, para facilitar a comunicação, foi dado o nome genérico de oficinas. Observações em oficinas de várias áreas e ocupações evidenciaram em muitos momentos a presença nítida de valores que vão sendo construídos à medida que os alunos se engajam na produção de obras. Essa constatação tem significados que precisam ser trabalhados para que o desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica utilize características do trabalho em decisões pedagógicas e didáticas. Uma dessas características é o engajamento. Em observações nas oficinas fica claro o envolvimento dos alunos com o objeto de aprendizagem. Esse envolvimento não é comum em salas de aula, exigindo medidas de motivação desnecessárias quando os alunos se engajam ativamente em processos de produção.

Com base nas observações efetivadas, complementadas por entrevistas com professores e alunos, encontros com especialistas em trabalho e educação e encontros com educadores que exercem atividades de coordenação em instituições de educação profissional e tecnológica foi se constituindo um quadro que revela princípios importantes para decisões no campo do desenvolvimento de valores. Esses princípios podem ser percebidos nos relatos resultantes das observações efetuadas para este estudo.

Em cada etapa foram emergindo indicações sobre a natureza dos valores em educação profissional e tecnológica presentes em atividades desenvolvidas por alunos e professores em ambientes de trabalho. Tais valores foram descritos, como já se observou, em relatos que mostravam situações de relações entre os atores do processo de aprendizagem na produção de obras. Os relatos são muito úteis como medida descritiva de evidências de valores encontrados na ação. Eles, porém, não estabelecem claramente direções que podem ser adotadas nos planos pedagógicos e didáticos. Vale agora sintetizar as indicações presentes naqueles relatos em um formato que ofereça um quadro compreensivo de valores que podem estar presentes nos ambientes de trabalho/aprendizagem.

Considerando os resultados de observações registradas durante a realização deste estudo, podem ser formulados os seguintes enunciados:

- Há valores intrínsecos ao trabalho. Tais valores fazem parte do saber ser que se articula no fazer.
- Observações do fazer em oficinas podem revelar valores subjacentes ao trabalho.
- Ambientes de trabalho refletem valores em sua organização e funcionamento.
- Valores dependem de aceitação e de concretização no cotidiano dos trabalhadores. Nada muda se forem reduzidos a proposições.
- A aprendizagem de valores em ambientes de trabalho é consistente porque ocorre por meio de experiências vivenciais.

- Experiências vivenciais são formas pelas quais os organismos entendem o mundo no qual estão inseridos.
- Muitos valores presentes na ação são invisíveis.
- É conveniente sistematizar os valores que emergem na ação, classificando-os em categorias, para facilitar diálogos sobre ética, estética e axiologia no campo do trabalho.
- Valores universais, nascidos fora dos ambientes de trabalho, ganham sentido em educação profissional e tecnológica quando transformados em medidas no cotidiano das profissões e das situações de aprendizagem nas escolas.
- Direções da educação enraizada na história do trabalho devem ser consideradas para que orientações didáticas de origem escolar não as substituam, com o decorrente prejuízo na formação dos trabalhadores.
- A ética do cuidado é uma das referências mais importantes na educação moral dos trabalhadores.
- Em sua associação com o trabalho, estética não se reduz a belas artes, mas deve ser entendida como compromisso do trabalhador com suas obras.
- Emprego de categorias dualísticas como tecnicismo/humanismo é um equívoco que ignora os valores intrínsecos ao trabalho.
- O fazer em ambientes de trabalho é prática social fundamental na tessitura de comunidades de prática.
- A presença de obras no percurso de aprendizagens em educação profissional e tecnológica é fundamental para a construção de identidades, e no favorecimento de atitudes de colaboração e companheirismo.
- O cuidado que as instituições educacionais dedicam à organização de ambientes de trabalho/aprendizagem revela como tais organizações valoram trabalho, trabalhadores e alunos.
- Valores de algumas comunidades de prática – ou de corporações de ofício – podem contrariar interesses sociais mais amplos.
- Na organização de seus cursos e dos ambientes de trabalho/aprendizagem, instituições educacionais podem promover valores que não são comuns no mundo do trabalho.

Cada um dos enunciados já expressos aqui merece comentários que possam explicitá-los, e essa explicação será desenvolvida nas próximas seções.

## **Há valores intrínsecos ao trabalho. Tais valores fazem parte do saber ser que se articula no fazer.**

As atividades de trabalho não se reduzem a técnicas de execução. São fazeres constituintes da integralidade do ser do trabalhador. Elas são simultaneamente procedimentos técnicos e modos de entender o significado de tudo que envolve o fazer. Este enunciado tem uma face ontológica. O ser do trabalho não é apenas aquilo que se percebe como desempenho, como ação que resulta em produção. No trabalho se manifestam modos de ser presentes na raiz da construção da existência humana. E os modos de ser não são apenas os dos humanos. No trabalho, ferramentas, equipamentos, técnicas, processos, obras revelam-se de modo especial. O ser de uma faca entre os cozinheiros revela aspectos inacessíveis aos leigos, pois eles não experimentaram processos que definem tal ferramenta de maneira bastante especial na cozinha. O mesmo pode ser afirmado em relação a outras ferramentas que instrumentam o fazer humano em qualquer instância produtiva. O entendimento ontológico se desdobra em significados e estes dão sentido a modos de ver o mundo incorporados à base de valores estéticos e éticos.

Na linguagem comum fala-se em domínio. Espera-se que profissionais dominem ferramentas e materiais que integram seu fazer. Nas observações efetivadas, a ideia de domínio não predominava. Alunos e profissionais olhavam para ferramentas e insumos com respeito, consideração. Esse modo de ver é bastante diferente de ideias de apreensão do objeto predominantes em aprendizagens intelectuais. O que acontece nas relações entre os diversos atores é o que pode ser descrito como desvelamento de ser. Isso só pode acontecer por meio da experiência. Foi possível observar esse desvelamento que vai revelando qualidades das coisas nos processos de trabalho. O caso de um marceneiro que se recusa a jogar fora restos de madeira de lei ilumina esse modo de compreender o estado ontológico das relações estabelecidas no e por meio do trabalho. O profissional entrevistado explicou que não consegue eliminar restos de madeiras cujas qualidades são definidoras do seu ofício. Seu comportamento é contrário a qualquer ideologia da eficiência. Ele respeita a madeira, pois a conhece profundamente.

Nas ações observadas, as produções dos alunos revelavam cuidados com companheiros, insumos, equipamentos, ambiente de trabalho. As relações estabelecidas incluíam gestos de apreciação da obra, desejo de fazer bem feito, profissionalismo no uso de ferramentas e evidente envolvimento com o que se fazia e aprendia. Em tal relação, os demais atores (humanos ou não) com os quais o aluno contracenava não são apenas elementos necessários para a execução do trabalho, são seres que se desvelam como resultado da ação. Nesse desvelar ontológico, o aluno vê ferramentas, equipamentos, processos, insumos etc. como instâncias significativas de “ser no mundo”. Tal desvelar dá significado não apenas à ação, mas também a todos os componentes do trabalho realizado pelo aluno. Nas observações feitas, não foi possível separar ontologia de ética e estética. Os alunos respeitam e apreciam ferramentas e materiais porque aprendem com eles em uma relação que não se reduz a aspectos instrumentais.

Não se constatou aplicação de saberes a instâncias de execução, como sugere a dicotomia teoria/prática, mas um saber construído integralmente no conjunto das relações estabelecidas na ação necessária para que o trabalho fluísse. Esse fluir de relações entre alunos e os demais elementos constitutivos do trabalho não era necessariamente verbalizado. Em algumas situações foi possível registrar gestos que indicavam relações significativas no plano ontológico. Exemplo disso é a situação na qual um aluno de marcenaria acariciava constantemente uma emenda que acabara de realizar. Os gestos dele eram reveladores da apreciação pela matéria-prima utilizada e por sua capacidade profissional de entendê-la. Eventualmente, em eventos críticos, alunos e professores expressaram presença de valores quando houve indagação do investigador.

O que se constatou é que na ação não se separam saber, execução e valores. Há uma totalidade cujos componentes podem ser descritos analiticamente, porém não podem ser isolados das demais dimensões que integram a atividade. Essa dinâmica de encontros entre aprendizes e demais atores que integram o fazer do trabalho favorece o aprender a ser. Na cozinha, na oficina de marcenaria, no ateliê de costura e em todos os outros ambientes de trabalho, os alunos não aprendem apenas técnicas de produção; aprendem a ser cozinheiros, confeitadores, padeiros, pedicures, esteticistas faciais, soldadores, marceneiros etc. Esse modo de ver a aprendizagem se define melhor com o verbo ser, não com o verbo saber. A constatação dessas dimensões ontológicas que explicam os valores presentes na ação sugere direção que consagra o aprender a ser (UNESCO, 1974) como finalidade educacional. Aprender a ser é, portanto, resultado evidente do aprender fazendo em situações concretas de trabalho.

### **Observações do fazer em oficinas podem revelar valores subjacentes ao trabalho.**

Observadores que vão para oficinas e têm empatia pelo trabalho e pelos trabalhadores descobrem no fazer valores os quais, quase sempre, ficam invisíveis para pessoas que não se identificam com as demandas técnicas do trabalho. Em outras palavras, invisibilidade aqui acontece por causa de falta de empatia, de capacidade de se sentir como o outro. As consequências educacionais dessa falta de empatia são evidentes. A ausência de empatia pode ter origem em preconceitos ou em abordagens que rotulam o fazer com técnica desprovida de significado.

Interessante registrar que a invisibilidade aqui analisada não se restringe ao trabalho, mas diz respeito também ao trabalhador. Muitos trabalhadores que exercem atividades desvalorizadas socialmente não são vistos como pessoas pelos beneficiários de seus serviços. Tudo se passa como se o trabalhador não existisse.

A invisibilidade que pode ocorrer em processos de observação para fins investigativos ocorre também nos modos de ver a ação em oficinas por parte de educadores que exercem papéis de coordenação e gestão da educação. Esses educadores ficam distantes das atividades de execução e perdem oportunidades de apreciar a emergência de valores na ação.



Nas observações efetuadas, a questão da invisibilidade ficou evidenciada em contradições entre os planos de curso e os processos de aprendizagem que ocorrem nas oficinas. Os planos de curso previam incorporação de competências, acentuando o esforço individual de cada aprendiz. Algumas vezes faziam referência ao aprender fazendo, mas o que se encontrou nas oficinas não correspondia ao estabelecido no documento de orientação pedagógica da escola. Os processos observados estavam orientados de acordo com a lógica do trabalho e tradições das corporações de ofício. Não se observou um “conhecimento” que deveria ser adquirido, mas um processo de produção cujas demandas exigem um envolvimento que molda o aprender com os outros. Como observa a pesquisadora Jean Lave, “aprende-se *com*, não *o que*” (LAVE; WENGER, 1991).

A visualização de valores na ação merece cuidados em duas frentes: em centros de pesquisa e nas escolas. É necessário contar com pesquisas capazes de mostrar os valores se desdobrando em atividades. Nas escolas, gestores e coordenadores de cursos precisam ter disposição para apoiar atividades pedagógicas que evidenciem valores intrínsecos ao trabalho.

Este enunciado sugere que propostas educacionais nas quais os valores são separados de seus contextos de significação partem de pressupostos dualistas que serão examinados em comentários sobre outros enunciados.

### **Ambientes de trabalho refletem valores em sua organização e funcionamento.**

O espaço onde o trabalho ocorre é muito rico em mensagens sobre valores. Isso pode ser observado de modo bem prosaico: locais sujos, pouco arejados, perigosos; ou locais limpos, arejados e saudáveis proclamam como o trabalho é visto localmente e até mesmo na sociedade. Os atos de celebração de obras presentes em muitos ambientes de trabalho reafirmam valores compartilhados pelos trabalhadores. Por essa razão, a arquitetura escolar é de fundamental importância na construção de valores.

O cuidado das instituições escolares no planejamento e organização de ambientes de aprendizagem do trabalho e para o trabalho revela como ocupações e profissões – assim como os alunos – para as quais se propõe formação escolar são vistas por gestores. Em muitas situações observadas, constatou-se pobreza e insuficiência de recursos em escolas que recebiam alunos com dificuldades para se incorporar ao mercado de trabalho. A precariedade de instalações no caso sinaliza visão institucional que não resulta em investimento necessário à capacitação dos alunos em ambientes de aprendizagem mais favoráveis. As condições precárias podem ser vistas apenas como situação transitória para atender a demandas imediatas. No entanto, é inegável que um ambiente pobre em recursos transmite ao aluno a mensagem de que ele não merece maior cuidado em sua formação. Isso ocorre também em modos de ver a ocupação que é objeto de formação no caso. Em cursos semelhantes voltados para capacitação de adultos com carências educacionais, um desenvolvido em situação precária, outro desenvolvido em ambiente com ótimas condições, observou-se que os alunos percebem a diferença de tratamento. Aqueles que

aprendiam em ambiente com ótimas condições disseram ao investigador que tinham “orgulho de vir à escola”.

Em reflexões sobre valores em educação profissional e tecnológica, este enunciado deve merecer especial atenção. Considerações sobre valores não devem se restringir à aprendizagem dos alunos, mas devem considerar também as condições nas quais as instituições de educação profissional e tecnológica ofertam capacitação para o trabalho.

As condições materiais da escola refletem a importância atribuída à educação. No caso da educação profissional e tecnológica, a importância conferida a cada formação oferecida pode ser avaliada levando-se em conta os recursos, equipamentos, ferramentas e ambientes colocados à disposição dos alunos. Essa é uma dimensão de valor que deve merecer maior consideração nos meios educacionais. Estudos sobre arquitetura escolar mostram que a qualidade ambiental das escolas (BURKE; GROSVENOR, 2008) é fator determinante no desenvolvimento de valores, principalmente aqueles relacionados com expectativas dos alunos quanto à sua identidade e com o mundo onde vivem.

Demandas por capacitação profissional e ênfase política em educação profissional e tecnológica podem resultar em ofertas de cursos sem qualquer condição material que possa garantir aprendizagens significativas. Em algumas etapas de observação para este estudo, instituições indicaram cursos técnicos sem qualquer condição adequada para desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional das habilitações ofertadas. A pobreza das instalações contrastava com o entusiasmo dos dirigentes e de alguns docentes. Em um dos casos observados, um docente muito criativo tentava converter em vídeo uma apresentação em que alunos simulavam em sala de aula a solução de um problema de administração no campo da logística. As condições para realização dos vídeos eram bastante precárias. Os alunos, apesar de ensaio prévio, não sabiam muito bem o que fazer. A classe inteira acompanhava sem grande interesse o momento de gravação do vídeo de cada grupo. O docente, com grande esforço, tentava trabalhar de modo mais significativo informações que de outra forma seriam apenas transmitidas em sala de aula. Mas a situação evidenciava enorme distância entre um tratamento mais concreto do conteúdo e a inexistência de recursos na escola. A impossibilidade de contar com ambientes análogos aos profissionais no ambiente escolar poderia ser atenuada por meio de uma simulação. O docente sabia disso, mas não contava com qualquer recurso tecnológico de produção de vídeo (câmaras, iluminação, estúdio etc.) em condições de garantir a necessária qualidade na gravação da apresentação dos alunos. E estes, também muito esforçados, não conseguiam entrar no espírito da simulação sugerida. Os resultados finais eram gravações amadoras sem qualquer semelhança com as situações que o professor queria simular.

É preciso sempre estar atento às condições materiais das escolas, pois elas são muito eloquentes quanto à importância atribuída à educação.

## **Valores dependem de aceitação e de concretização no cotidiano dos trabalhadores. Nada muda se forem reduzidos a proposições.**

Os valores, para fazerem sentido na formação profissional – assim como na educação geral –, precisam estar entranhados na ação. Discursos desencarnados, desvinculados do cotidiano dos trabalhadores não provocam mudanças significativas no plano atitudinal. O desenvolvimento de valores não depende exclusivamente de informação, mas de aderência ao trabalho como parte significativa do que é feito. Um equívoco comum observado em salas de aulas e em materiais didáticos é a crença de que valores podem ser ensinados e aprendidos como saber proposicional. Esse equívoco coloca o foco de esperanças de mudança no discurso. Mas pretende-se, na verdade, que as pessoas mudem comportamentos, e mudança comportamental não é função de entendimento. Para mudar é preciso adesão a modos de ser e de fazer. A mudança não é algo que se possa garantir apenas por meio de informações sobre supostos modos corretos e proceder.

Neste estudo, algumas observações aconteceram em salas de aula. Professores se esforçavam para transmitir informações sobre valores relacionados com os conteúdos de ensino. Um dos casos foi apresentado no item anterior. E tal caso mostra o esforço de um docente na tentativa de criar situação mais rica que a oferecida apenas por exposição oral em sala de aula. Não é possível avaliar se houve sucesso na aprendizagem do que foi ensinado. Observou-se, porém, acentuado desinteresse aparente dos alunos. Em três casos, os desenhos esquemáticos de localização dos alunos nas salas de aula mostram agrupamentos de estudantes que conversavam o tempo todo e estudantes isolados que utilizavam continuamente seus celulares. O docente falava para uma plateia desinteressada. O contexto não merecia qualquer diálogo que pudesse indicar a elaboração de um saber comum e negociado como é o caso de atividades em ambiente de oficina.

Existe uma expectativa tradicional de que é possível mudar comportamentos por meio do discurso. Cabe perguntar se tal expectativa produz efeitos em educação sistemática. As observações feitas para este estudo sugerem que não. E, por outro lado, as mesmas observações dão a entender que os valores vão se constituindo na ação, sem necessariamente contar com proposições que os evidenciem discursivamente.

Este enunciado merece bastante estudo, pois a ideia de que a principal via de formação moral é o discurso é muito difundida.

## **A aprendizagem de valores em ambientes de trabalho é consistente porque ocorre por meio de experiências vivenciais.**

O aprender, em qualquer das expressões do saber humano, depende de sentido e este não se reduz a significado semelhante a definições léxicas. O entendimento do que é significado no caso deve considerar o envolvimento de quem aprende com o objeto da aprendizagem. Deve considerar o sentido vital do que está sendo aprendido. No ambiente de trabalho – as oficinas – o

aprender acontece como processo decorrente de entendimento da ação e de suas consequências em todos os planos da vida. Assim, valores aprendidos no fazer passam a ter significado para a vida. Esse sentido pode ser sintetizado na expressão “sou o que faço”. Orientações voltadas para o aprender fazendo já caracterizaram essa direção no âmbito cognitivo. É preciso afirmar que aprender fazendo também é essencial no campo dos valores.

Nas observações realizadas para recolher informações para este estudo, constatou-se envolvimento dos alunos com os saberes subjacentes à ação. Havia sempre muito engajamento e atenção concentrada. Em relatos sobre comportamento dos alunos nas oficinas, esse sentido da experiência aparece continuamente.

Em observação na confeitaria, alunos tentavam decorar diversos itens de um variado cardápio de doces e bolos. As técnicas necessárias para decorar cada item exigiam domínio de instrumentos e controle de quantidades de doces que deviam ser colocadas em cada item produzido. Trabalho delicado e atencioso. O que se via era o desdobrar de uma habilidade e, ao mesmo tempo, a confecção de itens que precisam ficar bonitos. Técnica e estética eram dimensões presentes em um mesmo ato. O chefe de confeitaria na oficina observada foi entrevistado em outro período. Ele falava muito em beleza do serviço, ressaltando que tal beleza precisa da dimensão experiencial.

Experiências vivenciais são marcantes, envolventes. Essas características serão examinadas nos comentários para o próximo enunciado.

### **Experiências vivenciais são formas pelas quais os organismos entendem o mundo no qual estão inseridos.**

O sentido de experiência aqui proposto é o de envolvimento das pessoas com os seres com os quais entram em relação. Vivências resultam de desvelamento. Os seres com os quais estabelecemos relação se revelam historicamente, dando sentido a nossa vida. O saber, sob essa perspectiva, não se reduz a conhecimento elaborado sobre as coisas, mas é um saber que se constrói nas relações. Por essa razão, o saber acontece no contínuo intercâmbio de mútuas mudanças de seres que se transformam e transformam os outros. Mais significativo que as representações do mundo, os saberes proposicionais, é o próprio mundo com o qual os seres humanos entram em relação.

Aplicam-se a este enunciado comentários já feitos sobre as dimensões ontológicas presentes em atividades de trabalho. O que há de novo na formulação do enunciado é o entendimento do que significa experiência nas relações dos alunos com as dimensões de mundo presentes nos trabalhos que realizam.

Alunos de educação profissional e tecnológica são introduzidos em mundos específicos por meio do trabalho, mundos estes construídos por saberes próprios de uma profissão ou ocupação. Um dos casos observados pode ilustrar este enunciado. No açougue do hotel-escola foi realizada uma aula-demonstração de corte de um quarto de boi. A aula foi uma celebração do ofício

do açougueiro. Além dos alunos do curso básico de cozinha (para os quais a demonstração foi organizada), estavam presentes funcionários de outros setores da cozinha e alunos do curso superior de gastronomia. Não se tratava de uma aula no sentido tradicional: professor e alunos trabalhavam em uma liturgia que envolvia entendimento do corte, entendimento do uso de ferramentas, entendimento de resultados obtidos à medida que cada peça de carne era destacada do quarto de boi. A importância experiencial da aula já fora destacada anteriormente por outros profissionais quando informaram ao investigador que o evento seria um *show* conduzido pelo Salvador (o mestre de açougue do hotel). Na verdade, não aconteceu um *show*, mas uma celebração de saber que se concretizava nos cortes realizados.

É preciso enfatizar que a experiência a que se refere este enunciado vem acompanhada pelo qualificativo vivencial. Não se trata de experiência no sentido que o termo ganhou no campo das ciências. Experiência aqui significa um contínuo intercâmbio do sujeito com os elementos que dão sentido àquilo que ele faz. Tal intercâmbio envolve entendimento, compreensão, percepções, sentimentos.

### **Muitos valores presentes na ação são invisíveis.**

A ação pode ser entendida apenas como desempenho rotineiro, mecânico. Nesse caso, perde-se de vista o sentido sempre presente naquilo que se faz. Isso acontece principalmente porque predominam ideias segundo as quais os valores precisam ser enunciados verbalmente. Essa forma de invisibilidade recai inclusive sobre o trabalhador. Em ocupações cujos saberes ficam invisíveis observa-se também uma ocultação social dos que as exercem. Preconceitos e ausência de valorização social da ocupação são as causas principais de tal fenômeno. Essa invisibilidade pode também influenciar decisões educacionais. Evidências a respeito podem ser encontradas em casos de esvaziamento de conteúdos técnicos em alguns cursos.

Mais uma vez, um caso que mostra desenvolvimento de apreciação estética pode ilustrar um enunciado: a aluna que fez questão de mostrar os vestidos infantis que cortara e costurara para o investigador pode ser lembrado aqui. Ela não aprendeu explicitamente princípios de estética, aprendeu aparentemente aspectos técnicos capazes de garantir bons resultados. Mas o que destacou ao mostrar suas obras foi a beleza que queria ver apreciada no que fez. Observações no ateliê de costura não flagraram momentos de ensino da estética. Cortes e desenhos de peças eram desenvolvidos como técnica. Entretanto, observações da ação e dos diálogos das alunas em cada bancada revelavam a construção constante de valores traduzida na apreciação de pequenos detalhes.

No desenvolvimento de cursos de educação profissional e tecnológica, é provável que muitos valores permaneçam invisíveis, sendo revelados apenas quando algum evento crítico os indique.

## **É conveniente sistematizar os valores que emergem na ação, classificando-os em categorias, para facilitar diálogos sobre ética, estética e axiologia no campo do trabalho.**

Em um estudo como este, a investigação não parte de um quadro de valores sujeito a verificação. O que se busca é a descoberta de valores que emergem na ação. Porém, se os valores observados não forem categorizados, torna-se difícil dialogar sobre o que foi encontrado na investigação. Assim, com base na categorização de valores presentes nas oficinas, criou-se um quadro que pode gerar diálogos sobre quais dimensões éticas, estéticas e axiológicas devem compor expectativas de desenvolvimento de valores na educação profissional e tecnológica. Cabe destacar, porém, a necessidade de sempre voltar à ação para que a categorização não ocupe o lugar dos valores encontrados nas relações vitais de todos os atores no processo de trabalho.

A respeito deste enunciado cabem mais comentários de caráter metodológico. A insistência quanto ao princípio de que é preciso observar a ação, sem estabelecer previamente um quadro de hipóteses para serem confirmadas ou negadas, não anula a necessidade de sistematizar as descobertas efetuadas. Muitas dessas descobertas sugeriam que os alunos, por meio da ação, estavam construindo valores desejáveis expressos em planos de cursos: autoestima, respeito pelo outro, companheirismo, apreciação estética etc. Além disso, resultados de quase todas as observações revelaram que uma das melhores alternativas para sistematizar valores presentes na ação é a ética do cuidado, aspecto que mereceu enunciado próprio e será comentado mais à frente.

## **Valores universais, nascidos fora dos ambientes de trabalho, ganham sentido em educação profissional e tecnológica quando transformados em medidas no cotidiano das profissões e das situações de aprendizagem nas escolas.**

Observa-se tendência de abordar valores universais discursivamente em educação e parece que essa tendência não leva aos resultados desejados. Indicações obtidas durante este estudo revelam que os valores universais ganham mais sentido quando se convertem em medidas associadas à execução do trabalho. Um dos exemplos nessa direção é o uso de madeira certificada em marcenaria como forma de introduzir efetivamente valores relacionados a conservação do meio ambiente. Não se trata apenas de concretizar valores, mas de introduzir medidas que façam sentido no mundo do trabalho e que integrem o fazer de maneira significativa. Se tal medida é tomada, as condições para que os alunos incorporem o valor desejado são muito mais favoráveis que as oferecidas pelo ensino verbal.

Outro exemplo a ser registrado é o uso de itens de vestuário com o objetivo de garantir higiene nos processos de produção alimentar. Em cursos de cozinha, padaria e de salgadeira, gorros e luvas integram os paramentos do pessoal de cozinha. O uso desses itens de vestuário pode ser reduzido à obediência a uma norma; mas não é isso que se constatou durante as observações. Os alunos manifestaram convicção de que gorro e luva são necessários para garantir a qualidade daquilo que produzem. A norma de higiene não é o predominante no caso, e sim uma convicção de que

trabalho bem feito depende de condições necessárias para que os alimentos sejam saudáveis. Cabe notar que a entrada do investigador sem o necessário gorro na confeitaria foi educadamente impedida por um aluno que o instruiu a colocar o item de indumentária profissional antes de ingressar na área de produção de alimentos.

Aparentemente as escolas não integram, de maneira explícita, valores universais a práticas ou técnicas dos ofícios que ensinam. Os exemplos encontrados na investigação feita para este estudo são releituras de práticas adotadas por motivos legais. Apesar de tal origem, os casos examinados extrapolam suas razões normativas e indicam situações em que princípios éticos importantes são aprendidos na ação. Cabe considerar a conveniência de introduzir, no cotidiano do ensino, situações concretas que deem significado a valores universais em ações necessárias no trabalho profissional.

**Direções da educação enraizada na história do trabalho devem ser consideradas para que orientações didáticas de origem escolar não as substituam, com o decorrente prejuízo em termos de formação dos trabalhadores.**

Valores associados ao trabalho correm riscos com a escolarização da educação profissional e tecnológica. As medidas didáticas de caráter escolar podem criar obstáculos para que os valores vinculados ao trabalho sejam desvelados no espaço escolar. Além disso, docentes não familiarizados com o trabalho, que é objeto do curso, podem também criar obstáculos, pois não são comprometidos com os valores da ocupação que os alunos estão aprendendo. A situação pode ser constatada hoje por causa da tendência a aceitar exclusivamente docentes de formação apenas acadêmica em cursos de educação profissional e tecnológica. Docentes descolados da ocupação tendem a considerar conteúdos apenas como ciência, não como saberes que precisam se converter em conhecimento pessoal comprometido com a ação. Uma das condições para que a tensão entre a escolarização e a aprendizagem com raízes no trabalho prejudiquem o aprender significativo por meio da ação é a de contar com docentes identificados com a comunidade de prática da ocupação/profissão que é o objeto do curso.

Em uma das escolas visitadas, como já ficou registrado, laboratórios ficaram subutilizados porque os docentes – com boa formação acadêmica – não sabiam como operá-los. E tais laboratórios estavam voltados para produções da agroindústria. Em consequência, os alunos tinham poucas oportunidades para se envolver com os processos produtivos da área. Por causa da formação dos docentes, o *ethos* profissional de produtores estava sendo substituído por valores acadêmicos, em um ensino centrado exclusivamente em bases científicas, não na tecnologia.

Em outra escola foi observada uma aula de estatística em um curso técnico de logística. O professor abordava medidas de tendência central, explicava conceitos e fórmulas, dando exemplos de tratamentos estatísticos de notas de alunos. Nenhum exemplo na área de logística foi apresentado. O docente não revelava qualquer preocupação com aplicações no campo de

trabalho para o qual os alunos estavam sendo preparados. Tecnicamente nada há de incorreto com relação aos exemplos utilizados. Eles continham dados necessários para os processamentos estatísticos apresentados, mas faltava no caso uma articulação entre a ciência ensinada e seu uso em contextos significativos para profissionais de logística. Essa situação certamente tem desdobramentos em termos de valores para os alunos.

Em alguns casos, notaram-se mudanças significativas. Em um curso que vem formando profissionais desde 1948, a tradição do trabalho em laboratórios seguia direções de uma educação cujas bases eram tradições de ofício. Em reformulações recentes, o plano que orienta legalmente a formação profissional no caso inclui indicações da necessidade de se adotar pedagogia de projetos e aprender fazendo, desconsiderando a natureza do curso e a comunidade de prática que envolve os profissionais da área. Desde o início, predominou no referido curso o aprender fazendo, mas os planos redigidos ignoraram completamente a sua história. As orientações supostamente inovadoras aparecem como recomendações pedagógicas feitas por consultores que não foram aos laboratórios da escola nem examinaram a história do curso. O resultado é uma situação contraditória: o curso continua a ser desenvolvido nos moldes da educação com marcas corporativas, mas os gestores da escola acreditam que houve uma mudança radical na condução pedagógica, marcada por sinais de escolarização que descolam as propostas formativas das tradições e valores da corporação de ofício da profissão.

O diagnóstico de uma escolarização crescente da educação profissional e tecnológica foi apresentado a alguns educadores de escolas dos IFs e do Sistema S. Eles concordam com a tendência identificada e temem que os valores vinculados às profissões relacionadas com o curso sejam substituídos por valores acadêmicos. Um dos riscos apresentados pela tendência de escolarização é o da diminuição de abordagens que privilegiam o fazer em oficinas ou ambientes de trabalho.

### **A ética do cuidado é uma das referências mais importantes na educação moral dos trabalhadores.**

Durante as observações, foram registradas diversas situações que podem ser classificadas como exemplos de ética do cuidado: importar-se com o outro e cuidar do outro é uma demanda ética indispensável em ambientes de trabalho. O contexto de trabalho e o próprio trabalho favorecem iniciativas de cuidado assim como instâncias concretas de desenvolvimento de tal ética. Na ética do cuidado, o outro é o companheiro de trabalho, a ferramenta, os insumos, o beneficiário do trabalho. Ela pode, portanto, inspirar todas as instâncias de relação dos atores que aparecem no processo de trabalho, sejam eles humanos, sejam eles físicos ou tecnológicos.

As indicações resultantes deste enunciado apresentam uma sugestão inovadora para o ensino de valores em educação profissional e tecnológica. Ao examinar planos de cursos e orientações pedagógicas nos cursos observados, constatou-se neste estudo a inexistência de propostas que partam de um eixo capaz de articular valores morais e trabalho. As expectativas em termos de valores morais são expressas



como normas abstratas e genéricas, não relacionadas com atividades do fazer cotidiano da ocupação ou profissão. À medida que se acumulavam os dados de observação deste estudo emergiram indicações de que boa parte dos valores morais presentes nas oficinas pode ser articulada em uma moldura de princípios congruentes com a ética do cuidado. É válido explorar tal caminho, pois ele pode resultar em uma ética do trabalho com lastro em tradições dos ofícios e profissões.

**Em sua associação com o trabalho, estética não se reduz a belas artes, mas deve ser entendida como compromisso do trabalhador com suas obras.**

A beleza do trabalho não é medida por critérios estéticos das belas artes. Além de bonito, o benfeito precisa ser correto. A estética do trabalho se define relacionalmente. Ela não se reduz a um sentimento de satisfação com o bem feito, mas é uma dimensão do entendimento de significado dos seres que entram nas relações de trabalho. Por essa razão, as obras desempenham papel fundamental no *ethos* das comunidades de prática surgidas de cada trabalho. É preciso que a estética do trabalho seja aprofundada como forma de saber que envolve profundamente os atores sociais em processos de trabalho. A estética assim entendida se associa a compromissos éticos com qualidade (CRAWFORD, 2009).

Em muitos casos relatados, o comportamento dos alunos revela sentimentos de admiração pela obra que produziram. A beleza de tal obra nem sempre é evidente para observadores externos, pois a admiração depende de saberes e envolvimento. Não depende, porém, de discursos explícitos sobre estética. O sentimento observado reflete uma totalidade que não separa beleza de qualidade técnica.

Há outro elemento importante em manifestações estéticas no campo do trabalho: docentes e coordenadores de cursos de soldagem insistiam em indicar soldas bonitas para o investigador. Acontece que uma solda bem executada (bonita) não sensibiliza leigos, é preciso olhos bem treinados para tanto, é preciso identificação com o ofício e capacidade de perceber aspectos sutis da arte de fundir metais. Essas capacidades são definidoras da identidade profissional do soldador.

O exemplo da área de soldagem aponta a necessidade de aprender beleza fazendo. Ou seja, aprender por meio de realizações que, em repetidas práticas, ajudem os alunos a desenvolver apreciação em seu campo de trabalho.

**Emprego de categorias dualísticas como tecnicismo/humanismo é um equívoco que ignora os valores intrínsecos ao trabalho.**

Há propostas educacionais que sugerem que a educação profissional e tecnológica deve ser enriquecida com abordagens humanistas. Tais propostas têm como pressuposto que o fazer é técnica desprovida de significado. Esse entendimento dos fazeres do trabalho considera como matriz o dualismo corpo/mente e empobrece o trabalho, sobretudo aquele que exige uso das

mãos. As consequências metodológicas e didáticas de tal dualismo empobrecem a educação e podem reforçar preconceito contra determinadas ocupações/profissões. Além disso, esse dualismo não reconhece o trabalho como uma das formas mais representativas de humanização.

A persistência de leituras dualistas sobre educação profissional ficou evidenciada em encontros com educadores das áreas de gestão e coordenação de cursos. Educadores desses setores levantaram a necessidade de desenvolvimento de valores em uma linha que desconsidera a ação como instância mais importante na formação de valores.

O equívoco evidenciado por este enunciado tem raiz em concepções educacionais que favorecem modelos escolares, chamados de literários por Liv Mjelde (1987), em oposição a modelos favoráveis ao aprender fazendo.

### **O fazer em ambientes de trabalho é prática social fundamental na tessitura de comunidades de prática.**

O trabalho tem como referência interesses e saberes compartilhados definidores de comunidades de prática. Em tais comunidades, desde o primeiro dia, os aprendizes se veem como atores de uma atividade social com história própria e valores comuns. A comunidade de prática é, ao mesmo tempo, um instrumento de construção de valores e um veículo de aprendizagem. Tais saberes e valores têm suas raízes em fazeres significativos para os atores sociais. Cada fazer é um ato que confirma e reforça os valores da categoria profissional definida como uma comunidade de prática. As comunidades de prática reforçam o aprender compartilhado e são referências constantes para o *ethos* profissional de todas as ocupações/profissões.

Em escolas nas quais a aprendizagem acontece prioritariamente em oficinas ou ambientes de trabalho muito próximos das demandas produtivas da profissão, a constituição das comunidades de prática é mais aparente. Esse é o caso, por exemplo, das formações de cozinheiros e marceneiros. Alunos desses cursos, quando entrevistados, revelavam sentir-se como cozinheiros ou marceneiros desde o início. A participação efetiva em produções de obras, quase sempre em situações cooperativas, faz com que os alunos saibam que integram um grupo cujos saberes e valores são compartilhados.

Cabe reparar que o termo *prática* é empregado aqui na acepção de prática social. Nesse sentido, o fazer do trabalho não se restringe a aspectos executivos, mas deve ser entendido como um processo envolvente que dá significado a todas as dimensões de uma profissão.

### **A presença de obras no percurso de aprendizagens em educação profissional e tecnológica é fundamental para a construção de identidades, e no favorecimento de atitudes de colaboração e companheirismo.**

As obras concretizam e sintetizam desejos, saberes, sonhos, visões de mundo. O trabalhador se vê nelas. Elas mostram muito claramente que “você é o que você faz”. São mediações para

saberes e sentimentos dos trabalhadores e tornam possível, sem necessidade de palavras, a afirmação de personalidade tão necessária para que o trabalhador se sinta produtor e criador. E como representam um saber compartilhado, são um móvel de colaboração, uma vez que todos compartilham o sentido que elas representam para as comunidades de prática dentro das quais são produzidas.

Sem obras no horizonte, saberes e valores profissionais ficam esvaziados.

### **O cuidado que as instituições educacionais dedicam à organização de ambientes de trabalho/aprendizagem revela como tais organizações valoram trabalho, trabalhadores e alunos.**

A ética do cuidado predominante no interior do trabalho pode ser uma inspiração para as instituições educacionais em todos os níveis. E o cuidado institucional com os alunos-trabalhadores transparece nas formas de organizar os cursos, nas atitudes de dirigentes e docentes, no planejamento e na organização dos ambientes de trabalho/aprendizagem. Em educação profissional e tecnológica, a ética do cuidado das instituições educacionais fica evidenciada principalmente na arquitetura escolar: pobreza de recursos e precariedade na organização dos cursos denunciam falta de cuidado. É preciso ter em conta que considerações sobre valores em educação não podem ficar restritas a expectativas quanto a comportamentos desejáveis dos alunos. Considerações sobre valores devem necessariamente incluir todas as instâncias de gestão da educação, os docentes, os projetos político-pedagógicos, as instalações escolares.

Cabem mais comentários aqui. Ao considerar valores e ética, os educadores geralmente pensam em desenvolvimento moral dos alunos, focalizando apenas aspectos de natureza didática. Em outras palavras: consideram apenas conteúdos formativos, metodologias, desenvolvimento dos alunos em seu percurso formativo, atuação dos professores, *background* dos alunos, possíveis conflitos entre valores pessoais e valores de uma comunidade de prática. As relações pensadas nesse caso ficam restritas aos alunos, docentes e conteúdos expressos em documentos que definem as propostas pedagógicas das escolas. Ficam ausentes de tal quadro os gestores e as condições concretas das escolas. A exclusão da gestão e das condições concretas das escolas sugere entendimento de que os resultados educacionais dependerão das relações estabelecidas no âmbito da sala de aula. Esse entendimento é problemático, pois ignora contradições capazes de criar sérios obstáculos para o desenvolvimento moral e de valores. Em diversas partes deste estudo foram feitas observações sobre a arquitetura escolar. As condições concretas do entorno físico onde ocorrem atividades de ensino-aprendizagem passam mensagens substanciais para os educandos. Ambiente precário de manipulação de alimentos em um curso de salgadeiro, por exemplo, contraria valores de higiene – e suas pontes com respeito pelo consumidor – ensinados no curso. Como conciliar o uso de equipamentos inadequados do ponto de vista higiênico com itens de correção que farão parte da avaliação de aprendizagem dos alunos?

## **Valores de algumas comunidades de prática – ou de corporações de ofício – podem contrariar interesses sociais mais amplos.**

Interesses profissionais podem, eventualmente, resultar em situações denotadoras de conflito entre uma categoria profissional e a sociedade. Exemplos disso são segredos de ofício que ocultam das pessoas algo que possa prejudicá-las, ou defesa de membros de uma corporação mesmo que estes tenham cometido delitos inaceitáveis. Tais conflitos precisam ser considerados quando se examinam os valores engastados na ação.

Este enunciado deve funcionar como um alerta contra o otimismo de uma leitura que privilegia o fazer como referência principal do aprender a trabalhar. Durante a investigação conduzida para este estudo, em encontros com especialistas, o tema apareceu várias vezes. É preciso atenção para prováveis enganos de se confundir ética com o *ethos* de uma profissão. Um caso observado em investigação sobre o saber técnico (BARATO, 2003) pode servir de ilustração.

Em uma aula-demonstração em salão de beleza, a docente apresentou diversas informações sobre técnicas de coloração de cabelo, tendo em vista a preparação de uma tintura para determinada cliente. A certa altura ela afirmou que a “química” deveria ser feita atrás de um biombo, longe dos olhos da cliente. Como o uso de substâncias químicas pode implicar riscos para o beneficiário do serviço, uma das investigadoras perguntou à docente por que a preparação da tintura deveria ser feita reservadamente. A resposta foi: “por uma questão de ética”. Na sequência, a docente disse que se a cliente assistisse ao procedimento e aprendesse a preparar a tintura, talvez não procurasse mais os serviços profissionais, causando prejuízos para a categoria. Esse entendimento de ética não é incomum. Proteger interesses do próprio grupo profissional é visto como uma obrigação de lealdade.

Nas observações efetuadas para este estudo, alguns casos de segredos de ofício foram constatados. A situação costuma ser bastante sutil, sem explicitação de motivos para proteger profissionais ou profissão como no caso de coloração de cabelo. É preciso atenção e cuidado para identificar riscos de que interesses particulares de uma categoria profissional sejam confundidos com ética.

## **Na organização de seus cursos e dos ambientes de trabalho/aprendizagem, instituições educacionais podem promover valores que não são comuns no mundo do trabalho.**

A principal função da educação é a de provocar mudanças. Mudanças no plano individual, mudanças no plano social. A educação profissional e tecnológica tem sido agente de mudanças no campo tecnológico, introduzindo inovações importantes na área produtiva em algumas regiões do país (BARATO, 2013b). Ela pode também exercer papel fundamental na promoção de valores no campo do trabalho, principalmente em casos em que é preciso superar preconceitos e associar uma ética do cuidado com as condições de trabalho. Assim, espera-se que as instituições escolares inovem também no plano ético e estético, uma vez que a escola pode ser referência para

a introdução de novos hábitos e valores na sociedade.

Este enunciado, assim como o anterior, sugere direções que não decorrem necessariamente do fazer profissional. Em outra parte, já se mencionou ser possível dar sentido concreto a valores mais amplos que os encontrados no interior das práticas de uma categoria profissional, por meio da introdução de pequenas mudanças nos processos de trabalho. Essa orientação vale também para o presente enunciado.

Considerações sobre a relação entre mercado e formação profissional costumam sugerir adequação da última ao primeiro. Tal associação é mecânica e sugere mudança em uma única direção. É preciso reconsiderar, pois a escola, como já se disse, tem importante papel na promoção de mudanças. E estas, no campo de valores, podem ser pensadas em direções capazes de alterar o que se verifica no mercado (ROSE, 2009).



# Recomendações no plano de políticas educacionais

Neste estudo foram encontradas diversas indicações merecedoras de ênfase em políticas educacionais nos âmbitos nacional, regional e local. Tais indicações mostram que o aprender em atividades de trabalho tem grande riqueza de valores próprios do trabalho. Entretanto, nem sempre há explicitação desses valores que constituem o *ethos* profissional das comunidades de prática oriundas de cada profissão ou ocupação.

Na próxima seção, serão enunciadas recomendações que podem orientar um tratamento capaz de aproximar valores próprios do trabalho das ações de educação profissional e tecnológica. Observa-se que as recomendações a seguir são tentativas. Por essa razão, é melhor vê-las como contribuições para reflexões sobre princípios que devem merecer consideração em discussões sobre formação ética e estética em educação profissional e tecnológica, em vez de definições programáticas.

## **Levar em conta a história da educação profissional e tecnológica**

Historicamente, a educação profissional no país, cuja primeira sistematização ocorre nos liceus de artes e ofícios na segunda metade do século XIX (MANFREDI, 2002), tinha como referência o aprender fazendo, a pedagogia das oficinas. Essa configuração inspirou a criação das primeiras instituições públicas de educação associada ao trabalho. E hoje, apesar da acentuada escolarização da educação profissional e tecnológica, ainda perduram mostras significativas da aprendizagem que se processam em oficinas. Este estudo mostrou que tal tipo de aprendizagem, além de favorecer o desenvolvimento de valores, é muito efetivo porque os alunos o veem como saber vivencialmente significativo.

Em entrevistas com dirigentes e exame de documentos orientadores de cursos, percebeu-se que o discurso pedagógico faz referências a quadros teóricos de uma pedagogia nascida em meios escolares voltados para a educação literária. Essa tendência é observada em outros países (MJELDE, 2011). Desdobramentos desse pensamento hegemônico podem resultar em diminuição do ensino de técnicas (BARATO, 2013a) e em propostas que acentuam o ensino de teorias. As observações deste estudo sugerem que na tensão entre o modelo escolar e o modelo baseado no trabalho, o primeiro ganha espaço cada vez maior em educação profissional e tecnológica.

Há necessidade de investigar historicamente o modelo de educação profissional e tecnológica com raízes no trabalho. No âmbito deste estudo, tal recomendação se funda em evidências segundo as quais o desenvolvimento de valores pelo aluno tem como lócus ideal a oficina ou qualquer ambiente de trabalho/aprendizagem que privilegie a ação, o fazer, a obra. Em todas as escolas nas quais foram feitas observações para este estudo há indicações de que as atividades em oficinas continuam inspiradas pelo aprender fazendo típico da formação profissional no interior do trabalho. Mas, nem sempre, essa circunstância é reconhecida formalmente. O modelo associado ao trabalho persiste muito mais por causa dos docentes e da natureza do trabalho. Docentes que ensinam em oficinas, sem elaborações teóricas sistemáticas, continuam a organizar o ambiente de trabalho/aprendizagem de acordo com uma pedagogia voltada para a obra. Além disso, as atividades em oficina acabam criando um ambiente no qual os valores do trabalho vão emergindo por meio da ação. Como já se assinalou aqui, cabe uma recomendação de incentivo ao estudo da história da educação profissional e tecnológica a fim de recuperar experiências significativas no campo de uma educação orientada pelos fazeres do trabalho. O incentivo a tal tipo de estudo poderia ser assumido pelos órgãos gestores de educação profissional e tecnológica e por coletivos que estudam trabalho e educação nos meios acadêmicos. Cumpre assinalar que tal tipo de estudo não deve ter apenas interesse descritivo. A investigação aqui recomendada deve apresentar características de pesquisa interessada. Importa descobrir meios e modos de fazer uma educação profissional e tecnológica rica em valores intrínsecos ao trabalho.

### **Adotar a obra como referência orientadora de processos de aprendizagem**

A segunda recomendação está associada à primeira. Em muitas instituições de educação profissional, os modelos de organização do ensino-aprendizagem em espaços de trabalho são uma pedagogia invisível. Nas observações feitas para este estudo, o caso mais evidente de tal pedagogia invisível foi observado em restaurantes e hotéis cujas cozinhas funcionam como oficinas de aprendizagem. Em alguns casos, os planos de curso listam desempenhos a serem aprendidos pelos alunos e afirmam que a escola utiliza a pedagogia das competências. Porém, no cotidiano da escola tudo se processa de modo bastante diferente. Os alunos aprendem em um ambiente onde se privilegia a obra. Os conteúdos de aprendizagem no caso são determinados pelo cardápio, não por um programa sistemático de desenvolvimento de competências. A presença da obra dá sentido aos fazeres da comunidade de prática. A qualidade do produto, satisfação do cliente, obra bem feita, padrões de higiene, segurança pessoal e ambiental, limpeza, o cuidado com os companheiros e muitos outros valores estão presentes nesse fazer significativo. Acontece, porém, que o que ocorre dessa forma na cozinha não é reconhecido e explicitado pelos documentos oficiais como proposta político-pedagógica e plano de curso. A aprendizagem de valores em tais casos é remetida à sala de aula.

Fez-se uma referência explícita a cursos de formação de cozinheiros. Algo parecido foi observado em oficinas de marcenaria, soldagem, modelagem, costura, assim como em laboratórios de açúcar e álcool, agroindústria, construção civil, ou em estufas para cultivo de plantas e em áreas



preparadas para receber compostagem de adubo orgânico. Em todos os casos há uma pedagogia orientada para a obra que não tem um reconhecimento explícito dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica. Essa pedagogia precisa ser reconhecida e explicitada.

É preciso ressaltar que não se trata aqui de enfatizar a prática. Não se trata de assumir posição favorável a um ou a outro lado de um par dicotômico. Isso seria uma forma de reconhecer a dicotomia e tomar partido a favor de um dos pares que a define. O que está em jogo não é acentuar teoria ou prática. O que está em jogo é um entendimento de que a construção de valores apenas no nível verbal tem pouca chance de provocar mudanças significativas.

Uma pedagogia orientada para a obra acaba se impondo como necessidade em cursos nos quais o fazer é essencial para que haja aprendizagem. Assim como no caso da recomendação anterior, existe aqui uma indicação que favorece a aprendizagem em todos os planos (epistemológico, ontológico, axiológico). Neste estudo, o foco é a dimensão da aprendizagem de valores, mas é preciso acentuar que a pedagogia orientada para obras articula sem divisões todas as dimensões do aprender a trabalhar.

A pedagogia orientada para a obra está presente nas escolas de educação profissional e tecnológica. É preciso reconhecê-la e explicitá-la, em vez de buscar, em repertórios educacionais de tradição escolar, referências pedagógicas para que os alunos se tornem trabalhadores com um rico repertório de valores.

Cabe listar algumas das vantagens que uma pedagogia voltada para a obra pode favorecer em termos do desenvolvimento de valores. Ela garante significância, oferece mediações para a elaboração social de saberes, ajuda o aluno a construir sua identidade profissional, dá sentido à beleza que se pode produzir no âmbito de uma profissão e reforça laços entre companheiros em comunidades de prática.

- **Garantia de importância.** Aprende-se melhor quando o significado do conhecimento fica evidenciado para o aprendiz. Ao fazer uma obra, a cada passo do processo os alunos podem perceber concretamente como o saber em construção ganha sentido. A riqueza motivacional disso é evidente. E, no campo dos valores, ao aprender de modo significativo, o aluno desenvolve um senso de compromisso. Há, no caso, desenvolvimento de uma ética da responsabilidade.
- **Mediação na elaboração de saberes.** No trabalho, os saberes são socialmente compartilhados. Essa dimensão social do aprender a trabalhar fica evidenciada quando os alunos produzem em ambientes favoráveis à cooperação. Em relatos de observações feitas para este estudo, surgiram diversos casos que comprovam isso. O compartilhamento de saberes em sucessivos atos de colaboração resulta em disposição para ajudar companheiros na realização do trabalho.

- **Identidade profissional.** Em educação, é frequente encontrar referência à autoestima. No campo de educação profissional e tecnológica, como mostram registros de observação para este estudo, o sentimento de autoestima é uma face da identidade profissional. Em comentário sobre o enunciado relativo a valores intrínsecos ao trabalho, mostrou-se que, em oficinas, os aprendizes desenvolvem certa compreensão no plano ontológico que os leva a fazer afirmações de ser (“sou cozinheiro”... etc.). Essas afirmações, nascidas de compreensão do ser de cada um dos atores presentes nas relações de trabalho, têm uma riqueza educacional que precisa ser conservada e desenvolvida.
- **Sentimento de beleza.** Já se observou mais de uma vez neste estudo que, na relação com a obra, o aluno-trabalhador elabora uma estética muito própria do trabalho. Tal estética é construída em cada ato de produção, com os alunos apreciando o que fazem.
- **Companheirismo.** A obra é condição indispensável para a existência de comunidades de prática, pois “é um objetivo comum cuja realização depende de todos” (BARATO, 2008a). Companheiros se percebem como tal por meio de realização de obras.

Há uma rica tradição de uma pedagogia do trabalho que tem obras como referência importante em todo o processo formativo. Essa pedagogia, porém, não é explicitada. História e práticas de educação profissional e tecnológica indicam necessidade de se reconhecer e elaborar essa pedagogia.

Há um número significativo de cursos de educação profissional e tecnológica nos quais a obra não estão presentes no horizonte imediato de formação. Os saberes do trabalho no caso são desenvolvidos de acordo com modelos escolares criados originariamente para a educação literária. Os motivos para a existência de cursos de educação profissional e tecnológica inteiramente escolarizados são muitos. Além de causas financeiras, envolvem entendimentos teóricos de educação que julgam desnecessárias oficinas nas escolas. Os alunos, no caso, acabam tendo uma capacitação pouco diferenciada da educação geral. É muito provável que essa flexão formativa bastante comum, além de não oferecer aos alunos a oportunidade de saírem da escola com um repertório sólido de saberes do trabalho, não garanta desenvolvimento de valores com a riqueza que o fazer pode proporcionar. Essas limitações precisam ser consideradas quando se discutem valores, trabalho e educação.

Mesmo em cursos nos quais a obra não esteja presente no processo de ensino, é preciso considerá-la na apresentação de conteúdos voltados para a ética e a estética. Essa consideração pode afastar do horizonte propostas muito abstratas de tratamento de valores em educação profissional e tecnológica.

### **Superar dualismos**

A ausência do reconhecimento do aprender fazendo como modo mais efetivo de construção de valores em educação profissional e tecnológica se deve, entre outros fatores, a concepções que criam referências dualistas para a educação. São bem conhecidos os pares antitéticos teoria e prática, conhecimento e habilidade, tecnicismo e humanismo. Esses pares sugerem que o fazer

não é uma forma de saber com *status* epistemológico próprio. Sugerem que a técnica precisa ser enriquecida com conhecimento ou teoria. Sugerem que habilidade é um fazer mecânico ao qual é preciso conferir sentido. A consequência dessas concepções no campo da educação relacionada com valores é a proposta de abordar ética e estética como conjuntos de proposições sobre atitudes, comportamentos, visão de mundo, sentido da ação, significado do trabalho etc.

A abordagem de valores baseada em proposições supõe que informações bem entendidas poderão ser aplicadas a situações concretas do cotidiano do trabalho. Esse pressuposto ignora a natureza dos valores ou os converte em conteúdos intelectuais sem marcas de compromisso e de significado vivencial.

Neste estudo teve-se oportunidade para observações em salas da aula onde os valores eram apresentados verbalmente. O nível de envolvimento dos alunos em tais ocasiões era inexpressivo. Como já se observou, a natureza dos valores exige experiências vivenciais para que as necessárias atitudes passem a integrar o repertório de princípios das pessoas. No plano vivencial não há separações. Atitude e crença se articulam em um mesmo momento de significação. A ação não é um fazer desencarnado. O significado se estrutura, como já foi citado em várias partes deste estudo, nas relações estabelecidas entre o organismo e seu entorno. Por essa razão, não faz sentido separar a técnica de valores subjacentes à ação. Não se trata de integrar pares opostos, trata-se de entender as relações que incluem ação e significado no mesmo ato.

A separação sugerida por pares antitéticos não resulta apenas em organização de ambientes de aprendizagem pouco efetivos. É também uma fonte de preconceitos, marcando desfavoravelmente ocupações que exigem grande domínio de habilidades manuais. Por isso, vale reforçar a presente recomendação: é preciso favorecer abordagens que contribuam para a superação de dualismos na educação profissional.

### **Favorecer orientações que promovam os valores intrínsecos ao trabalho**

Neste estudo, as observações efetivadas evidenciaram que os valores mais significativos na educação profissional e tecnológica são intrínsecos ao trabalho. Fazer e valorar são faces de uma mesma moeda. Não se transportam de um quadro de valores, gestado alhures, princípios que darão significado à ação. Concepções assim articuladas pressupõem que o trabalho é vazio de significado. Mais uma vez, é preciso confrontar um dualismo que persiste em educação. Nesse caso, o dualismo a ser superado é aquele expressado por meio do par corpo e mente.

Neste estudo ficaram evidenciados muitos valores que nascem *do* e *com* o fazer. Vale lembrar aqui alguns casos.

Quando uma aluna enfrentou dificuldades para ajustar sua máquina de costura, logo apareceram colegas que tentaram ajudá-la espontaneamente. Não é comum observar comportamento semelhante em ambiente de sala de aula. O ambiente escolar favorece o individualismo; o

ambiente de oficina favorece a cooperação. No ateliê de costura, a natureza do saber que circula no ambiente é a de um conhecimento que se compartilha. A ajuda, o apoio a um companheiro emerge com naturalidade. A ética do cuidado floresce na oficina.

No açougue, registrou-se a distribuição de serviços para os três setores de corte (carne de gado, carne de aves, e pescado). O trabalho fluía nos setores, com equipes de dois ou três alunos em cada um. Os cortes de pescado e de aves eram mais simples no dia, por isso, alunos que estavam naqueles dois setores prestaram auxílio à equipe que fazia cortes de carne de gado no final do processo de produção no açougue da cozinha. Para muitos observadores, essa circunstância pode ser interpretada como resultante da organização e da gestão do trabalho. Mas o que se observou foram atos espontâneos de cooperação, o não atendimento à orientação da chefia.

Vale examinar mais um caso. Em outras partes deste estudo, há referência ao modo pelo qual um aluno do curso de marcenaria contemplava e acariciava uma emenda de madeira feita por ele. Os seus gestos, acompanhados por gestos similares do professor, denotavam a apreciação por um serviço bem feito. Apreciou-se no caso certa beleza que não é, na maioria das vezes, acessível a leigos. Olhares e gestos do aluno evidenciavam dimensões estéticas do trabalho. Essa estética, além de apreciação do belo, revela uma relação de entendimento que só pode existir quando há mediação da obra.

No caso do marceneiro, os gestos de apreciação estética são consequência de uma obra com a qual o aluno se comprometeu. A beleza, o entendimento, a afirmação de identidade e o sentimento de pertencer a uma comunidade de prática (uma comunidade que compartilha significados) se tornam possíveis por causa de um trabalho com madeira dentro de uma tradição da arte de marcenaria. Nada disso estava sendo evidenciado no ato observado. Predominavam na ocasião o olhar e o tato como indicadores de sentimentos de admiração. Uma admiração dupla: admiração pelo feito, admiração pela capacidade de fazer aquilo que estava sendo contemplado.

O último caso apresentado sugere um entendimento de estética pouco usual em educação e que não surgiria sem intermediação da obra. O aluno se projeta na obra como artífice, como produtor que se vê naquilo que faz. Esse modo de ver a estética deve merecer atenção em educação profissional.

As observações feitas sinalizam a necessidade de criar condições para que os alunos aprendam os valores da ação. Essas condições envolvem diversas medidas cuja natureza já foi ressaltada aqui e que serão enfatizadas em outros itens de recomendação deste estudo. Vale lembrar alguns aspectos, mesmo correndo risco de redundância. Os valores intrínsecos do trabalho são favorecidos por aspectos arquitetônicos. Ou seja, é decisivo, para o desenvolvimento de valores contar com instalações dignas e favoráveis aos trabalhos de qualidade. É importante que existam obras no horizonte dos ambientes de aprendizagem. Mais que isso, é crucial que os alunos participem da produção de obras. É fundamental que o fazer não seja rebaixado à aplicação da ciência ou da

tecnologia, tendência por vezes verificada em contatos com educadores que exercem funções de gestão em educação profissional e tecnológica.

O reconhecimento de que os valores mais significativos no campo da educação profissional e tecnológica são intrínsecos ao trabalho é acima de tudo uma questão de atitude dos educadores. Ele pode servir de crivo para que gestores e docentes no campo da educação profissional e tecnológica possam avaliar o que fazem, evitando conduzir seu trabalho educacional em direção oposta àquelas que favorecem aprendizagens pelo fazer.

### **Avaliar as instituições a partir de valores próprios da educação profissional e tecnológica**

Ao encerrar considerações na recomendação anterior, sugeriu-se medida relacionada a avaliação. Faz-se agora recomendação mais específica no campo da avaliação.

Em avaliações institucionais, cabe levar em conta a questão dos valores. Mais particularmente, é importante considerar se as instituições educacionais cuidam de seus ambientes e oferecem condições para que os alunos de educação profissional e tecnológica tenham experiências significativas em suas aprendizagens. Cabe particularmente considerar a ética do cuidado em propósitos institucionais, perguntando-se se existe cuidado e apoio em relação aos alunos, sem paternalismos, mas com medidas que evitem qualquer preconceito quanto ao trabalho de maneira geral, e quanto às profissões e ocupações para os quais são oferecidas formações sistemáticas.

A inclusão de itens para avaliar medidas favoráveis à promoção de valores nas ações de educação profissional e tecnológica é uma medida original. Para implementá-las será preciso explicitar indicadores de valores em educação, destacando papéis que precisam ser desempenhados por órgãos gestores em todos os níveis. É importante reconhecer o grande desafio que é a exigência de avaliação – práticas e instrumentos avaliativos não costumam contemplá-la.

A proposta de avaliação aqui sugerida aponta para uma dimensão de valores que não costuma ser explicitada em educação. Os valores são vistos como objetos de ensino-aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos alunos no campo da moral e da apreciação artística. A preocupação no caso restringe-se ao que os alunos devem aprender. O que ora se propõe é diferente. Ao considerar valores em educação profissional e tecnológica, é preciso reparar nos compromissos assumidos pelas instituições educacionais. Tais compromissos têm a ver com a natureza de projetos político-pedagógicos, organização e funcionamento das escolas, com os modos de ver as profissões para as quais se propõe formação, com os ambientes de aprendizagem oferecidos.

### **Evitar rebaixamento de ocupações que são objeto de formação**

Em algumas observações em campo e em comentários de especialistas nas seções de validação deste estudo, surgiram comentários sobre a precariedade de algumas ofertas de formação, assim como sobre a precariedade das relações de trabalho em algumas ocupações para as quais existem

programas de formação profissional. Tais observações e comentários mostram que certas decisões de oferta de formação profissional revelam visões de que, para algumas situações, pode haver rebaixamento de exigências na oferta de cursos e programas cujo objetivo é a formação profissional imediata para uma clientela com acentuadas carências econômicas e educacionais. Para tanto, improvisam-se ambientes de aprendizagem e tenta-se acelerar a formação das pessoas, quase sempre para o mercado informal. Esse tratamento de emergência, aparentemente necessário, pode ser uma medida que marca negativamente a educação oferecida, mesmo que esta obtenha aparentes sucessos em termos de qualificação profissional.

Cumprir fazer referência a um caso observado para melhor explicitar a presente recomendação. Foram observados quatro cursos de salgado em diferentes regiões e instituições, atividade voltada para ocupação que vem merecendo bastante atenção em programas voltados para clientelas das periferias urbanas. Em três casos, o curso era oferecido em instalações correspondentes aos padrões de qualidade institucional. Em um dos casos, as instalações eram improvisadas, com aproveitamento de equipamentos utilizados por uma ONG para oferecer serviços de lanche em eventos de sua sede. Fornos, sistemas de refrigeração e área para armazenagem de matéria-prima não eram adequados para os fins de produção, considerados requisitos mínimos de higiene e de produção profissional. O maior problema era o da bancada então improvisada para manipulação de massas: uma superfície azulejada, com junções de massa entre as peças, não recomendada para o trabalho ali realizado. No material didático, a indicação era a de que a superfície própria deveria ser de aço inoxidável ou de pedra (granito). Os alunos tinham informação sobre a condição de trabalho que não era oferecida. É de se duvidar que, em caso como esse, haja desenvolvimento do desejável valor de higiene capaz de garantir a qualidade da produção de salgados. Além disso, não se observou o uso de luvas para manipular alimentos.

Os detalhes observados naquele curso de salgado oferecido na periferia retratam uma solução comum em atividades de formação profissional para populações carentes. Eles retratam também uma oferta que, por melhores intenções que tenham os educadores, é marcada pela precariedade. Certamente, no mesmo curso, há diferenças notáveis entre a situação improvisada e a situação na qual os alunos contam com ambiente e equipamentos muito distantes de padrões de qualidade.

Cabe registrar uma tendência que precisa ser examinada na dinâmica da estruturação da educação profissional. As instituições formadoras, nascidas com fortes marcas da aprendizagem corporativa, foram se escolarizando com o tempo. No processo de escolarização, muitos cursos oferecidos foram se tornando cada vez mais exigentes do ponto de vista educacional. A história da formação em fisioterapia mostra isso exemplarmente (MARQUES; SANCHES, 1994). A formação do fisioterapeuta começou em um curso livre organizado pela USP. Posteriormente o curso foi elevado à categoria de curso técnico. Na fase final foi elevado ao nível superior, com três anos de duração no início e com quatro anos na versão final. Essa elevação do nível de ensino em cursos de educação profissional e tecnológica acontece com alguma frequência e tem como efeito

colateral o deslocamento dos cursos básicos das instituições educacionais tradicionais para ONGs ou instituições assistencialistas.

Condições precárias para promover formação profissional refletem aceitação de rebaixamento social de uma ocupação. A mensagem tácita de arranjos abaixo de padrões de qualidade para o ambiente de trabalho/aprendizagem diz para o aluno que o trabalho que ele está aprendendo não é respeitável. Por essa razão, recomenda-se que as instituições de educação profissional evitem ofertas de cursos e programas com alguma característica de precariedade. Recomenda-se também que não abandonem cursos básicos de formação profissional.

### **Garantir docência de profissionais identificados com o trabalho que é objeto de formação**

Quando se fala em valores na educação profissional e tecnológica, é preciso considerar a docência. Nas observações feitas, um dos valores manifestados com muita frequência foi o do compromisso e envolvimento com processos e com a obra. Para tanto, é necessário que o mestre se identifique com o que faz. Essa identificação aponta outras condições importantes para o desenvolvimento de valores, sobretudo aquelas aqui definidas como ética do cuidado. É preciso pertencer a uma comunidade de prática para estar aberto aos cuidados necessários com todos os outros significativos no universo do trabalho (companheiros, beneficiários, insumos, máquina, equipamentos e ambiente de trabalho).

Cabe aqui, portanto, recomendação para que os professores que conduzem atividades em oficinas, laboratórios e outros ambientes de trabalho sejam profissionais comprometidos com o fazer profissional. Essa recomendação deve ter desdobramentos em termos de formação e na carreira docente.

Na formação de professores para educação profissional e tecnológica, deve-se garantir que os docentes responsáveis pelo ensino das técnicas de trabalho sejam membros da comunidade de prática da categoria profissional relacionada com o curso. Alternativas para tanto poderão incluir capacitação docente de profissionais experientes e períodos de experiência no mercado para docentes cuja formação seja apenas acadêmica.

### **Incentivar celebrações do trabalho**

Em diversas oportunidades durante as observações efetivadas para este estudo, foram encontrados eventos de celebração do trabalho. Alguns casos mereceram destaque: o de uma docente de manicure que fotografa as obras de suas alunas e as publica na internet, o de um docente da área de alimentação que registra os resultados do trabalho coletivo também fotografando o que os alunos produziram. Outros casos observados ocorreram em prótese dental, em marcenaria e em soldagem. A celebração do trabalho é um momento de mostrar satisfação por obra bem feita, de reconhecer uma identidade da qual se orgulha, de compartilhar com companheiros o resultado do trabalho.

Segue, pois, uma recomendação destinada aos órgãos gestores de educação profissional e tecnológica e às escolas para que reforcem atos de celebração do trabalho já existentes e promovam tal prática que traz benefícios expressivos em termos da reafirmação de valores nas comunidades de prática com as quais se relacionam os cursos oferecidos.

### **Utilizar o trabalho como elemento integrador no desenvolvimento de valores em educação profissional**

Como já foi assinalado, há tendência de escolarização da educação profissional e tecnológica. E tal tendência pode fazer com que a aprendizagem em oficinas ou outros locais de trabalho seja colocada em segundo plano. O diretor de uma das escolas visitadas apontou pouco uso de laboratórios. Ao investigar, descobriu que muitos docentes não sabiam o que fazer em laboratórios voltados para a produção no campo da agroindústria.

O uso muito acanhado de laboratórios indica um risco provável em cursos técnicos com predominância de abordagens acadêmicas do ensino. Quando isso ocorre, os alunos enfrentarão barreiras para desenvolver valores do trabalho vinculados às profissões que estão aprendendo. É oportuno, portanto, recomendação no sentido de que a formação profissional estruturada no âmbito da educação sistemática tenha o trabalho como referência integradora.

Cabe um complemento a essa indicação. No exame de documentos orientadores de cursos de educação profissional, constatou-se, no campo de valores, a formulação de objetivos educacionais baseados em princípios abstratos de ética e axiologia. Por outro lado, verificou-se que raramente apareciam objetivos referidos especificamente a valores das profissões e ocupações que eram objeto de aprendizagem. Por essa razão, cumpre destacar que essa indicação inclui também orientação às instituições e educadores no sentido de estarem atentos quanto aos valores específicos de cada profissão ou ocupação relacionada com o curso oferecido.

### **Enfatizar o aprender com os outros**

Estudos sobre o trabalho mostram que o aprender acontece de modo cooperativo. Aprende-se com os outros (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Os dados de observação confirmaram as indicações da literatura. Mesmo quando o trabalho exige espaços individuais por razões de segurança – caso da soldagem –, os alunos cooperavam na execução, apreciação e na avaliação de obras. É preciso aproveitar essa característica oficial em educação profissional e tecnológica, pois ela favorece o desenvolvimento de valores de ajuda mútua e formação de comunidades de prática social que reforçam crenças importantes sobre trabalho e profissão.

O aprender com os outros não deve, porém, ficar restrito às oficinas. Esse princípio deve também inspirar medidas pedagógicas no desenvolvimento de conteúdos em salas de aula.



## **Fazer com que a escola atue como agente de mudança no campo de valores**

Em alguns casos, a adoção de padrões recomendados por razões de higiene ou de preservação do meio ambiente pode fazer com que os alunos vivenciem exigências éticas de grande importância em nosso mundo. Foram relatados alguns casos nessa direção. Um deles é o de uso de madeira certificada em marcenaria, aparentemente um detalhe sem importância. No entanto, reparou-se que tal medida dá significado a uma ética do cuidado com o meio ambiente. Situação parecida é a do uso de luvas na manipulação de alimentos. Melhor higienização dos alimentos significa respeito pelas pessoas que irão se beneficiar do trabalho.

Repare-se que certos padrões e cuidados na execução do trabalho podem parecer simples, desimportantes. Mas esse modo de vê-los ignora sua eficácia na promoção de valores por meio da ação. Questões ambientais ganhariam maior significado em um curso técnico na área de informática, por exemplo, se os alunos cuidassem do destino de materiais utilizados em aparelhos digitais e que são altamente poluidores. As medidas simples observadas em curso de marcenaria podem iluminar o que fazer no caso da área de informática

Como a ação é uma forma de vivenciar valores, tornando mais efetiva sua aprendizagem, as instituições de educação profissional e tecnológica precisam, em cada curso, examinar a possibilidade de introdução de práticas profissionais que concretizem princípios éticos universais. Essa é uma recomendação que, se adotada, pode garantir maior adesão dos alunos a princípios éticos, estéticos e políticos, os quais, em sala de aula, são apresentados de maneira pouco envolvente.



# Indicações didático-pedagógicas

Educação é um processo de mudança. Todas as expectativas sobre educação revelam esperanças de que as pessoas possam agir e viver cada vez melhor, tanto para seu proveito próprio como para o bem-estar da sociedade. Por essa razão, as instituições de ensino proclamam certas finalidades da educação que retratam mudanças desejadas. Tais finalidades costumam estabelecer repertórios de saberes e comportamentos que todas as pessoas, ou segmentos que fazem determinadas escolhas de capacitação, devem desenvolver. Esses repertórios compreendem saberes científicos, conteúdos culturais, saberes tecnológicos, capacidades comunicativas e valores socialmente reconhecidos. No campo da ciência, da cultura, da tecnologia e da comunicação é possível propor soluções educacionais baseadas em aprendizagens de caráter cognitivo. Nessa perspectiva, a educação é um processo de mudança no campo do saber. É um instrumento para que pessoas que não dominavam certos saberes possam desenvolver conhecimentos capazes de eliminar a ignorância. No caso dos valores, a mudança esperada é de outra natureza – que as pessoas passem a agir de acordo com expectativas desejáveis. Para tanto, não basta dispor de um repertório de saberes, é preciso que aceitem determinados princípios e ajam de acordo com eles. Essa natureza dos valores demanda abordagens didáticas muito diferentes das utilizadas no desenvolvimento de saberes. Por outro lado, mesmo que as escolas não estabeleçam claramente os valores a serem desenvolvidos no processo educacional, dimensões éticas, estéticas e axiológicas estão sempre presentes no cotidiano escolar.

Críticas aos sistemas escolares como as feitas pelos rapazes de Barbiana em “Carta a uma professora” (1994) revelam que os sistemas escolares promovem valores que, às vezes, resultam em discriminação dos alunos cujos destinos prováveis não requerem sucesso escolar. Outra obra que convém mencionar é “Aprendendo a ser trabalhador” (WILLIS, 1991), na qual o autor mostra como um grupo de alunos de origem proletária resiste aos valores, nem sempre explícitos, promovidos pela escola nas atividades cotidianas. Os rapazes de Barbiana e Paul Willis mostram que os valores são inerentes às práticas escolares identificadas com interesses da elite e não consideram interesses dos estratos populares. No caso dos rapazes de Barbiana, os autores, adolescentes excluídos das escolas públicas italianas, aprenderam valores correspondentes a seus interesses porque a proposta educacional de dom Lorenzo Milani tinha como base a ética do cuidado. Todo

o processo de desenvolvimento dos alunos em Barbiana exigia preocupação expressa com os companheiros de estudo. Os valores naquela escola eram objetos explícitos das conversas e ações dos alunos. Em outras palavras, em Barbiana os valores eram reconhecidamente parte intrínseca de toda a ação educacional. Não apenas eram ensinados, eram praticados no cotidiano.

As referências aos rapazes de Barbiana e a Paul Willis aqui assinalam que os valores estão sempre presentes em qualquer proposta educacional. Sinalizam também que tais valores não correspondem necessariamente a declarações explícitas que podem ser encontradas em documentos e planos educacionais. Para fins deste estudo, não importa o teor crítico das duas obras citadas. O importante é mostrarem que toda e qualquer proposta educacional implica valores com reflexos determinantes na educação dos alunos. Os rapazes de Barbiana, cujo livro era uma conversa com uma suposta professora do ensino público italiano, mostram que a condução dos processos educacionais era instrumento de exclusão dos filhos de camponeses e operários. Esse processo de exclusão não era intencionalmente declarado, acontecia no modo de ensinar, nos critérios de avaliação, na escolha de conteúdos. Em síntese, a educação oferecida a todos privilegiava alguns e promovia o fracasso de outros. Reflexos de valores aparecem em diversas instâncias, incluídos os recursos materiais das instituições de ensino.

Neste estudo foram narradas situações sugerindo que a arquitetura escolar ensina valores muitas vezes não percebidos pelos educadores. Os cuidados com uma oficina de soldagem, sempre limpa e organizada, passavam para os alunos mensagens de respeito por eles como profissionais. A presença de uma bancada de azulejos com área para manipulação de massa em um curso de salgadeira passava mensagem negativa quanto a uma ocupação vista como um modo precário de ganhar a vida no setor informal. Nos dois casos, ensina-se com a oferta de certo espaço de trabalho e aprendizagem, e não com discurso sobre importância ou desimportância do trabalho que é objeto de ensino. É provável que discursos sobre a importância da profissão ou da ocupação nada mudem com relação àquilo que os alunos aprendem por causa dos ambientes que lhes são oferecidos. Em quadros mais amplos, investigações mostram que a escola na sua materialidade forma e conforma valores (cf. BURKE; GROSVENOR, 2008).

Quando se anunciam crises de valores, responsabiliza-se a educação ou nela se depositam esperanças de uma sociedade com altos padrões de ética. Nos últimos anos, esse entendimento resultou em diversas propostas de criação de disciplinas específicas de formação moral no ensino básico. A mais recente delas é o Projeto de Lei nº 02 de 2012 do Senado Federal (SOUZA, 2012). Em sua justificativa, lê-se:

**Recente levantamento realizado pelo Fórum Econômico Mundial, englobando 60 países, revelou que o Brasil ocupa a 11ª posição no ranking daqueles com maior estabilidade financeira, surpreendendo por aparecer à frente de todos os países da Zona do Euro, dos Estados Unidos e do Japão. [...] Mas,**

embora essa constatação seja digna de aplauso, é de se lamentar que no mesmo levantamento o Brasil aparece na 50ª posição na corrupção, e na 55ª posição na ineficiência da Justiça. [...] Trata-se de um contrassenso inaceitável, afinal o Brasil tem avançado de maneira exemplar na aplicação de políticas públicas que inserem nosso país na trilha do desenvolvimento sustentável com inclusão social. E não tenho dúvidas de que esses, e outros problemas cruciais da nossa sociedade, somente conseguirão ser superados de maneira definitiva pela implantação de uma política educacional cada vez mais voltada para a formação moral e ética das nossas crianças, refletindo positivamente na formação do caráter dos nossos jovens, preparando-os para o exercício responsável da cidadania (SOUZA, 2012).

Para sanar o problema ético descrito na justificativa, o projeto de lei estabelece a criação de disciplinas obrigatórias do ensino de ética em todas as séries do ensino fundamental e médio. A abordagem sugerida é a de que a solução surgirá com base no conhecimento intelectual dos valores:

[...] estaremos oferecendo a nossa sociedade instrumentos para o fortalecimento da formação de um cidadão brasileiro melhor: por um lado, pela formação moral, ensinando conceitos que se fundamentam na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos; por outro lado, pela formação ética, ensinando conceitos que se fundamentam no exame dos hábitos de viver e do modo adequado da conduta em comunidade, solidificando a formação do caráter [...] (SOUZA, 2012).

O mencionado projeto de lei exemplifica a crença segundo a qual um saber declarativo (ensino de conceitos) sobre ética pode provocar mudanças significativas no campo do desenvolvimento de valores. E embora as investigações deste estudo não tenham se voltado para observações de ensino com tais características, é preciso focalizar a questão antes de seguir em frente.

O que se observa em propostas de ensino de desenvolvimento de valores por meio de tratamento de informações verbais com acento declarativo é uma contradição não percebida pelos educadores. Predomina a ideia de “quem sabe faz”. Acredita-se que certos valores não são praticados por falta de conhecimento. A solução, portanto, é oferecer conhecimento bem organizado de forma que os alunos possam mudar seu comportamento ou suas atitudes, ou para que escolham o caminho mais adequado. Nessa perspectiva, os valores são entendidos como abstrações, como generalidades que serão aplicadas a situações particulares, quando for o caso. Os valores assim percebidos se desvinculam de contextos significativos para o aprendiz ou para o trabalhador. Como já se notou neste estudo em diversas ocasiões, as instâncias de execução do trabalho são vistas como neutras, desprovidas de valor. O que lhes dará valor será a decisão voluntária do executante.

Convém mostrar como as abordagens antes registradas aqui aparecem concretamente em educação profissional. Recentemente surgiu um material didático que exemplifica claramente a escolha por abordagem intelectualista dos valores relacionados com o trabalho (MAPURANGA; MORAIS, 2013). Não se pretende aqui analisar a fundo o citado material. Referências a ele serão comentadas apenas para mostrar as características de abordagem para as quais os valores podem ser desenvolvidos com base em saberes declarativos. Em um dos capítulos da obra em foco, a finalidade da ética é descrita como desenvolvimento de uma competência assim descrita:

**Adotar postura ética frente à nova cultura do trabalho, considerando a dimensão ética e a legislação pertinente aos direitos e deveres do cidadão-trabalhador, de modo a favorecer o desempenho profissional de qualidade (MAPURANGA; MORAIS, 2013, p. 35).**

A competência proposta é abstrata e não tem qualquer ligação com a ocupação ou profissão que o estudante-trabalhador esteja aprendendo. Para melhor compreender a proposta de aprendizagem de tal competência, é preciso registrar como os autores propõem os objetivos parciais – nomeados no material como indicadores de competência. A obra em análise esclarece que o aluno deverá verificar sua aprendizagem com base nos seguintes indicadores:

- Diferencia ética e moral.
- Descreve o processo de construção do ser ético.
- Reconhece os princípios éticos que regem a sociedade cidadã.
- Analisa a importância do comportamento ético nas organizações.
- Reconhece a responsabilidade social empresarial como estilo contemporâneo de gestão organizacional.
- Compreende o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilidade pela necessidade de construção de uma sociedade justa.
- Atua com respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio em uma sociedade democrática e pluralista.
- Adota atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações.
- Compreende a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária.
- Emprega o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.

- Constrói uma imagem positiva de si, traduzindo o respeito próprio como a confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e a legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização.
- Assume posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e os aspectos de cada situação. (p. 35-36)

Não seria oportuna aqui uma análise exaustiva de uma educação moral como a proposta pela citada competência e indicadores. Ela está muito distante do trabalho que o estudante experimentará em sua vida cotidiana e ignora a ética intrínseca ao fazer. Importa apenas examinar as consequências didáticas de tal modo abordar valores na educação profissional e tecnológica.

Predomina no caso o entendimento segundo o qual a ética pode ser desenvolvida conforme referências abstratas, genéricas, desvinculadas do cotidiano das pessoas e, particularmente, da ocupação ou profissão que o estudante está aprendendo. Os indicadores propostos são majoritariamente objetivos e a aprendizagem demanda apenas atividade intelectual. A ética é apresentada como um “conhecimento”, como um saber proposicional descrito por verbos tais como diferenciar, descrever, reconhecer, compreender. E mesmo quando o verbo faz referência a atitude – atuar, adotar, empregar, construir, assumir –, as descrições continuam a privilegiar o “conhecimento”.

Quando se compara a proposta em análise com as manifestações de ética do cuidado presente em atividades das oficinas, observadas neste estudo, constata-se uma diferença muito grande. A referida proposta não enfatiza o aprender com o outro. Fica parecendo que a ética não é relacional, ou seja, não há no horizonte das indicações qualquer sugestão de que o desenvolvimento ético tem como uma de suas razões a convivência. Nesse sentido, sugere-se que a aprendizagem é um processo individual que pode ser desenvolvido conforme o estudo de um material didático bem estruturado, talvez com o apoio de docentes capazes de propor atividades complementares ao estudo. Não há na proposta qualquer sugestão de que a ética acontece em relações com os outros significativos: companheiros, beneficiários do trabalho, equipamentos, ferramentas, insumos, ambiente de trabalho e meio ambiente.

Os exemplos acima evidenciam que as expectativas de resultados de aprendizagem ficam no plano discursivo, não no plano de mudanças comportamentais.

Em alguns casos, existe a percepção de que o ensino abstrato de valores não é adequado, mesmo quando a instituição escolar aborda os valores em sala de aula e sem vinculá-los explicitamente com as atividades de trabalho que estão sendo aprendidas pelos alunos. Em uma das escolas visitadas observou-se situação, já registrada anteriormente, que merece destaque.

Os alunos estavam no término de um bloco do curso e apresentavam projetos desenvolvidos por eles. Um desses projetos tinha como alvo o desenvolvimento da cidadania. No curso, esse

desenvolvimento deve ser demonstrado por meio de atividade em uma comunidade ou bairro da cidade. Na ocasião da visita, os alunos fizeram apresentação pública de atividade de reativação de biblioteca em projeto social conduzido por uma ONG na periferia da cidade.

Os estudantes, no semestre, fizeram um trabalho interessante de recuperação da biblioteca, enriquecimento do acervo e incentivo à leitura junto aos beneficiados pela ação da ONG. A atividade foi muito envolvente e aproximou os alunos de uma parcela da população necessitada de ajuda.

A direção da escola explicou que cidadania é uma dimensão que exige ação e por isso não pode ficar reduzida a discurso em sala de aula. Por essa razão a escola adota projetos voltados para os alunos com o objetivo de envolvê-los em atividade ligada a demandas sociais na cidade onde vivem.

O caso do curso de técnico em estética facial e corporal é interessante por dois motivos. O primeiro já foi abordado nos parágrafos anteriores: o desenvolvimento de valores é entendido como comportamento que requer ação. O segundo se refere ao desenvolvimento de valores vinculados à profissão. A escola ignora as atividades técnicas próprias do trabalho dos esteticistas como dimensão que envolve valores. Aparentemente a contradição entre ensino de ética cidadã e ausência de ensino explícito de valores vinculados ao trabalho não é percebida.

## Valores na ação

Os resultados deste estudo sugerem que em educação profissional os valores estão associados à ação. As atividades de oficina são muito importantes no desenvolvimento de comportamentos éticos, aprendizagem de princípios orientadores do ser trabalhador e no desenvolvimento de apreciação de obras bem feitas. Tais constatações sugerem que o modo mais adequado de elaborar valores na formação profissional é o fazer que engaja os alunos em produções típicas do trabalho que estão aprendendo e nas comunidades de prática social formadas pelos profissionais de um ofício. Essa moldura genérica é, porém, insuficiente para apontar direções que possam resultar em medidas didáticas com base nos resultados do presente estudo. Por essa razão, serão apresentadas aqui algumas sugestões mais específicas que podem funcionar como ponto de partida para escolas, instituições e educadores de educação profissional e tecnológica.

As indicações a seguir estão inspiradas diretamente em casos observados ou decorrem de leituras de diversos incidentes críticos que mostraram caminhos interessantes na elaboração de valores em eventos educacionais. Para promover valores em educação profissional e tecnológica, sugere-se:

- Desenvolver atividades e organizar o ensino tendo em vista a ética do cuidado.
- Celebrar o trabalho.
- Desenvolver pedagogias orientadas por obras.



- Explicitar valores que os alunos estão desenvolvendo por meio da ação.
- Garantir condições materiais de aprendizagem que valorizem profissão/ocupação e alunos.
- Integrar valores sociais no fazer do trabalho.
- Utilizar achados do aprender em oficinas para orientar o ensino de valores em sala de aula.

Nos próximos tópicos, essas recomendações didáticas são explicitadas para que os educadores as considerem em suas atividades no campo da educação profissional e tecnológica.

### **Desenvolver atividades e organizar o ensino tendo em vista a ética do cuidado.**

Na realização deste estudo, as situações observadas em ambientes de trabalho/aprendizagem foram delineando um conjunto de valores que sugerem a ética do cuidado. Os desdobramentos de encontros com outros significativos – pessoas, ferramentas, implementos – mostraram que na ação os alunos revelavam interesse e cuidado pelo outro. O que se observa em ambientes de trabalho é o desenvolvimento de atitudes morais que concretizam um tipo especial de ética do cuidado. Os alunos cuidam de ferramentas. Cuidam do ambiente de trabalho, direta ou indiretamente, de beneficiários de seus serviços e cuidam de companheiros que estão aprendendo o mesmo ofício. O cuidado com o outro tem como base o engajamento necessário para que a ação flua e para que os aprendizes deem sentido ao que fazem. Em outras palavras, o cuidado é um componente incontestável do fazer. Muitas vezes, os alunos e docentes se referiram a isso utilizando a palavra profissionalismo.

A importância da ética do cuidado em sua associação com o trabalho já foi destacada em capítulo que delinea princípios sobre o tema neste estudo. Sugere-se que as instituições e escolas de educação profissional e tecnológica considerem aqueles delineamentos a fim de formular para cada curso e capacitação específicos orientações gerais no sentido de concretizar a ética do cuidado em atividades cujo objetivo seja o desenvolvimento moral dos alunos.

### **Celebrar o trabalho.**

Atos de celebração do trabalho foram observados em diversas ocasiões: em sessão de fotos das unhas feitas em um curso de manicure, na produção de fotos de obras coletivas em um curso de padaria, na organização de espaço para mostrar soldas bem feitas no átrio de uma oficina de soldagem, em vitrine de peças de esculturas dentais na entrada do laboratório de um curso de prótese, na insistência de uma aluna do curso de costura que fez questão de mostrar os vestidos infantis confeccionados por ela.

Na maior parte dos casos, os atos de celebração do trabalho observados foram iniciativas de professores para os quais o ofício que ensinam é visto como uma arte. Meses depois da observação de aula que incluiu no final sessão de foto do trabalho das alunas, a professora do curso de manicure acima mencionado escreveu:

[...] tenho muito orgulho da minha arte e sei o quanto é satisfatório o reconhecimento de um trabalho de qualidade. Por isso faço questão fotografar as artes de minhas MENINAS, postá-las e ver a felicidade no rosto de cada uma. Nada se compara a essa emoção. Os problemas, os aborrecimentos ficam esquecidos, tudo que interessa é cortar, lixar, polir, esmaltar; as horas passam voando. Quando finalmente vemos o trabalho realizado, nossa alma se enche de alegria, é uma festa para a mente. 'Fui eu que fiz!'

Os professores que foram observados propondo medidas de celebração do trabalho fazem isso de modo intuitivo para promover a arte de seus alunos.

É interessante observar o entendimento predominante no discurso de muitas profissões, segundo o qual o trabalho é uma arte. Como já se registrou neste estudo, os valores estéticos do trabalho não são equiparáveis a valores das belas artes. A estética dos ofícios tem como base a admiração dos trabalhadores por suas realizações. É também ponto de partida para o entendimento, pois se constrói conforme relações de significação que o aluno-trabalhador estabelece com os demais atores e os cenários de suas atividades.

No comentário da professora de manicure sobre o ato de celebração que pratica, há diversos elementos que merecem consideração:

- Desenvolvimento de autoestima.
- Reconhecimento de trabalho de qualidade.
- Identificação com a obra.
- Orgulho profissional.

Os resultados do trabalho sintetizam um processo envolvente pelo qual o trabalhador transforma instâncias do mundo e da existência, e cria algo de que se pode orgulhar. No caso do curso de manicure, pelo uso de insumos e ferramentas adequadas, as alunas fazem arte. Para observadores externos, essa proeza pode não parecer relevante, mas quem a realiza se vê como uma artista. As fotos feitas pela professora dizem tudo isso imagetivamente. Há aqui um exemplo muito concreto de como desenvolver autoestima.

O trabalho visto como arte tem desdobramentos interessantes. Obras bem feitas são necessariamente produtos de qualidade. Esse modo de ver qualidade é muito mais rico que abordagens voltadas apenas para a relação do produto com os clientes e reflete uma visão do trabalho que não ignora o envolvimento do trabalhador na produção, fazendo sempre obras que, para eles, são grávidas de significado.

A expressão utilizada pela docente é muito clara: "fui eu que fiz". A obra celebrada diz: "sou o que faço". A identificação profissional com um ofício e o orgulho profissional são claramente enfatizados.

Celebrações do trabalho não são necessariamente mostras públicas de realizações dos alunos. Há atividades de docentes e de mestres de ofício que resultam em celebrações com efeitos educacionais relevantes. Um dos casos recolhidos por este estudo mostra isso com bastante clareza: o do mestre açougueiro que demonstra como desossar um quarto de boi para seus alunos de cozinha, e para um grupo de alunos de outros cursos e de profissionais da área. O *show* do mestre foi entendido como manifestação cujo significado e importância todos os profissionais compartilham. Ver o desempenho do mestre é uma celebração da comunidade de prática dos cozinheiros. A liturgia do corte reafirma valores de todos os profissionais, não apenas a competência do mestre. Coisa parecida pode ser verificada em *shows* de cortes e penteados de cabelo, ou na realização de uma solda particularmente trabalhosa.

Certamente existem celebrações do trabalho em muitas escolas de educação profissional e tecnológica. Mas é provável que não sejam entendidas como realizações importantes no desenvolvimento de valores. Assim, uma primeira sugestão é identificar e enriquecer as já existentes. É possível que os aspectos festivos de celebrações do trabalho sejam motivo de dúvida quanto à sua eficácia educacional. Mas, como diz a professora do curso de manicure, trabalho de qualidade é motivo de alegria. Por isso merece celebração.

Há várias formas de celebrar o trabalho. Duas das formas encontradas envolvem registros fotográficos de obras produzidas pelos alunos. Tais registros ganham exposição pública por meio das redes sociais na internet. Repare-se que os registros fotográficos observados foram efetuados com certa solenidade. No caso das unhas feitas por alunas do curso de manicure, a professora preparava um espaço com elementos de fundo de maneira que a imagem das mãos tratadas pudesse ser destacada. No caso do curso de padaria, as obras fotografadas eram coletivas, por essa razão todos os grupos envolvidos em sua produção apareciam na imagem. Em um e noutro caso, as fotos eram apreciadas imediatamente e posteriormente postadas em uma rede social. Não é necessário mais detalhar esses dois modos de celebração do trabalho com uso de fotos e de sua exposição pública. Bastam os registros já feitos para que os interessados possam criar suas próprias propostas inspiradas nesses exemplos.

Em observações feitas para este estudo, foram registradas outras possibilidades de celebração do trabalho. Em uma das escolas, as melhores soldagens dos alunos podem ser vistas em uma bancada situada no átrio fronteiro às cabines individuais de trabalho. Os alunos e professores costumam manipular as peças soldadas ali expostas para verificar suas virtudes. A bancada funciona como um local de exposição de obras de arte. Noutro caso, uma vitrine em frente do laboratório de prótese é utilizada para mostrar esculturas dentais sob cujo suporte aparecem os nomes dos alunos que as realizaram.

Não cabe aqui especificar modos de celebrar o trabalho. Docentes e educadores de cada área saberão como identificar alternativas apropriadas de celebração que:

- Ajudem os alunos a experimentar situações que aumentem a autoestima.
- Favoreçam sentimentos de satisfação por um trabalho bem feito.
- Ofereçam oportunidade de mostra pública das obras feitas pelos alunos.
- Envolvam a comunidade de prática (dentro e fora da escola) no ato de celebração.
- Incentivem os alunos a falar de suas obras.
- Ofereçam oportunidade para que familiares e amigos dos alunos possam admirar as obras destes últimos.
- Confirmem a tradicional visão de que os resultados do trabalho são arte.

Ocorrem casos, como o da aluna que queria mostrar os vestidos infantis feitos por ela, em que os alunos espontaneamente querem celebrar suas obras. Assim, é preciso estar atento para as solicitações dos estudantes para que suas obras sejam admiradas.

Atos de celebração do trabalho envolvem mostra pública de obras bem feitas. Não devem ser substituídos por discursos sobre realizações dos alunos. Professores e instituições educacionais não devem converter essa tradicional forma de conferir importância ao trabalho em simples cerimônia escolar.

A celebração do trabalho enfatiza diversos valores associados a uma profissão e pode reafirmar valores tais como:

- Moral da responsabilidade. Uma vez que a obra celebrada revela quem é o trabalhador que a fez (“fui eu que fiz”), bons profissionais não se contentam em entregar o serviço encomendado, eles fazem questão de entregar um serviço que mostre seu compromisso com o benfeito.
- Apreciação estética. A celebração do trabalho é uma forma envolvente de reconhecer a beleza singular de produções em uma dada área de atividade profissional.
- Qualidade da obra ou do serviço. Qualidade é uma função do envolvimento do trabalhador com aquilo que ele produz. Esse modo de ver é muito mais rico que o atendimento a desejos do cliente.
- Compromisso social. A identificação do trabalhador com sua obra é importante não apenas por suas consequências no plano psicológico. Ela tem também a face da responsabilidade social, revelada de modo muito concreto em um produto visto pelo trabalhador como seu.

Há outros aspectos merecedores de destaque. Mas o mais importante é a própria celebração do trabalho que oferece ao aluno situações capazes de lhe permitir desenvolver valores

experencialmente. Os modos de celebração são muitos. Caberá aos professores e educadores de educação profissional e tecnológica escolher o mais efetivo em cada curso, escola e entorno.

### **Desenvolver pedagogias orientadas por obras.**

Neste estudo ficou evidente que uma das características centrais do aprender a trabalhar é a experiência de produzir obras vivencialmente significativas. Em um dos cursos acompanhados – o de prótese –, a documentação formal sugere que as atividades de ensino-aprendizagem são orientadas por pedagogias das competências e de projetos. Porém, observações do que ocorre nos laboratórios mostram que a aprendizagem acontece por meio da confecção de sucessivas obras – esculturas dentais – típicas do ofício de protético. Há, no caso, adoção de pedagogias recomendadas por tendências hegemônicas entre teóricos da educação escolar, mas, no cotidiano do curso, alunos e professores se dedicam à produção de obras.

Uma explicação para a contradição entre o que declara o plano de curso e o que se faz no curso de prótese é a característica da obra em atividades produtivas:

*Obra supõe um engajamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho. Mas, além disso, ela supõe também tramas de reconhecimento na comunidade dos praticantes de um mesmo ofício, apreciação estética que se constrói na história, reconhecimento de que o resultado do trabalho tem um significado social. Nem sempre esses aspectos são explicitados verbalmente pelo trabalhador; às vezes, o mesmo é incapaz de reconhecê-los em declarações formais construídas como 'saber que'. As consequências disso para a educação profissional geram confrontos significativos: alunos que se comprometem com a beleza da obra na produção não conseguem ver conexões do que fazem com ideias de estética ou discursos sobre responsabilidade social [sobretudo quando apresentados no formato de disciplinas "teóricas" do currículo] (BARATO, 2004, p. 11).*

A análise acima privilegia as dimensões epistemológicas da obra. Mas também pode ser entendida como uma caracterização sugerindo que envolvimento com a obra em processos de trabalho tem repercussões axiológicas irrefutáveis.

Nas observações efetuadas foram incluídos casos em que a formação acontece com base em obras. Esse é caso já mencionado de um curso de prótese. Da mesma forma, outro caso relatado, o de cursos de cozinha, revela claramente uma pedagogia orientada por obras. Finalmente, um dos cursos de marcenaria que mereceu visita para este estudo estava orientado na oficina e no plano de curso por obras, e tem quatro semestres. A cada etapa, a formação é organizada em torno de uma obra a ser concluída pelo aluno até o final do semestre. Todas as atividades, em sala de aula e na oficina, são organizadas em função da obra. Do ponto de vista dos valores, essa orientação no curso de marceneiro cria compromissos, gosto pelo bem feito, sentido de responsabilidade,

identificação com o *ethos* da profissão que vai se desdobrando à medida que cada aluno produz seu móvel. A proposta é muito interessante e pode ser adotada em muitas áreas de formação profissional.

Nos exemplos encontrados, exceto no caso de um curso de marcenaria, as escolas não declararam sua opção por uma pedagogia orientada pela obra, apenas seguem uma tradição das corporações de ofício e têm obras como elemento fundamental da pedagogia que praticam. O que se propõe aqui é, em casos nos quais as escolas quiserem organizar seus currículos baseados em obras, estas adotem medidas que no atual panorama educacional seriam consideradas radicais. O ponto de partida seria o de se perguntar que obras são valorizadas pela comunidade de prática da profissão. A referência inicial não seria o aluno, com suas supostas necessidades e interesses individuais. Os pressupostos pedagógicos de currículos orientados por obras são os de que aprendemos com os outros. O que se enfatiza no caso é a comunidade de prática na qual mestres e aprendizes elaboram, participativamente, um saber sempre compartilhado.

Eis aqui algumas consequências práticas de pedagogias orientadas por obras:

- As tradicionais turmas homogêneas seriam substituídas por equipes de trabalho cujos participantes teriam diferentes níveis de domínio das técnicas e operações requeridas pelas obras.
- Princípios de divisão do trabalho seriam utilizados para atribuir tarefas distintas aos membros das equipes de produção.
- Os docentes atuariam como mestres, propondo obras, instruindo os participantes, avaliando resultados parciais e oferecendo orientações, executando – para efeitos demonstrativos – partes do trabalho.
- Participantes de todos os níveis negociariam, por meio da execução, significados dos saberes necessários ao alcance da obra.
- Avaliações de aprendizagem aconteceriam como julgamentos de operações no processo e na apreciação da obra pronta. Tais julgamentos seriam efetuados tanto por aprendizes como pelo mestre.
- Os ‘cursos’ não teriam data de início e término. A qualificação ou habilitação dos alunos ocorreria de acordo com domínio de processos necessários à produção das obras que integrariam o ‘currículo’ (BARATO, 2004).

Esta moldura pedagógica é apenas uma sugestão. Escolas e instituições poderão criar outros caminhos – o que importa é colocar a obra no centro do currículo.

## **Explicitar valores que os alunos estão desenvolvendo por meio da ação.**

Nas oficinas observadas para este estudo emergiram muitos valores vinculados à ação que integram a formação dos alunos por meio de seus fazeres cotidianos. Acontece, porém, que tais valores são tácitos. Não costumam ser enunciados verbalmente por professores e alunos. Do ponto de vista formativo, essa circunstância não cria óbices no desenvolvimento de princípios e valores, mas é possível articular os valores vivenciados de modo sistemático em fase posterior a seu desenvolvimento na ação.

Vale aqui exemplificar o que se propõe neste item. Constataram-se medidas de limpeza aparentemente prosaicas em diversos cursos. Em uma oficina de marcenaria, alguns minutos antes do encerramento das atividades, os alunos cuidavam da limpeza e organização do local, varrendo, aspirando o pó e acomodando as ferramentas em locais adequados. Em um curso de padaria, os alunos lavavam utensílios logo após o uso, de tal forma que os instrumentos de trabalho de uso comum ficassem disponíveis todo o tempo para todos os alunos. Finalmente, em um curso técnico de construção civil, observou-se que no final das atividades de laboratório os alunos limpavam e organizavam o ambiente, deixando-o adequado para o uso por outras turmas. Essas providências simples de limpeza e organização são incomuns em salas de aula convencionais. Estas, após o uso, ficam sujas e desorganizadas, competindo a funcionários da limpeza delas cuidar.

Em entrevistas, os alunos de marcenaria e de padaria informaram que viam as medidas de organização e limpeza como “atitude profissional”. Bons padeiros e bons marceneiros cuidam do seu ambiente de trabalho. As atividades aparentemente prosaicas de organização e limpeza são concretização de uma ética do cuidado que abrange ambiente, máquinas, equipamentos, insumos e usuários das oficinas. Há no caso um repertório muito rico para conversas sobre ética do cuidado.

Uma das possibilidades de explicitar valores no caso é promover rodas de conversa periódicas para possibilitar aos alunos oportunidade de verbalizar os valores já incorporados por meio da prática profissional. Isso pode ser efetivado por meio de técnicas de dinâmica de grupo que levem os alunos a falar sobre suas experiências e como as significam. Outra possibilidade é o uso de vídeos mostrando situações nas quais profissionais não cuidam de seus ambientes de trabalho para que os alunos verbalizem suas avaliações sobre a situação, pois no desenvolvimento de valores é imprescindível exercer a capacidade de julgamentos éticos e estéticos.

É preciso reparar que a presente sugestão supõe desenvolvimento de valores na ação. Por isso, deve ser construída a partir da experiência. Não se recomenda o caminho contrário: conversas sobre princípios que serão posteriormente concretizados.

A verbalização de valores que vão se construindo no decorrer de um curso supõe um tratamento não disciplinar de conteúdos no campo de valores e eliminação de aulas sobre o assunto em um bloco isolado da estrutura curricular.

Essa sugestão não se baseia em reconhecimento de transdisciplinaridade dos conteúdos relacionados com valores. Ela se funda na constatação segundo a qual os valores são desenvolvidos na ação e de que convém periodicamente expressar valores já presentes no repertório de atitudes dos alunos.

### **Garantir condições materiais de aprendizagem que valorizem profissão/ocupação e os alunos.**

Constatou-se que a qualidade do ambiente do trabalho/aprendizagem, dos insumos, das ferramentas e dos equipamentos reflete tacitamente como as instituições educacionais veem o trabalho que é objeto da formação oferecida, e como são vistos também os alunos. Parece que tal circunstância não é considerada em conversas sobre educação profissional e tecnológica. Recursos e equipamentos são vistos como itens que devem merecer atenção em financiamento e planejamento da educação. O que se propõe aqui é, além desse tradicional modo de ver, que as organizações educacionais passem a considerar o ambiente de trabalho/aprendizagem como um item essencial de educação no campo ético, estético e axiológico.

As organizações de educação profissional e tecnológica precisam encontrar caminhos para avaliar as ofertas concretas que fazem de recursos para formar trabalhadores, considerando as mensagens tácitas de valores transmitidas por meio do ambiente escolar. Tal oferta caracteriza concretamente o valor atribuído pela instituição educacional ao trabalho e às profissões que são objeto da formação que se pretende fazer. Há aqui uma dimensão de valores referentes aos educadores que têm responsabilidade de gestão e coordenação da educação. Decisões desses educadores têm importância fundamental no desenvolvimento dos alunos.

Em termos didático-pedagógicos não é comum considerar a questão dos valores sob esse prisma. Ética, axiologia e estética são contextualizadas quase sempre nas situações de aprendizagem, com foco bastante acentuado no desenvolvimento do aluno. Reflexões sobre condições materiais oferecidas mostram que os valores dependem de decisões de planejamento e gestão. Isso merece mais atenção dos educadores.

Convém insistir neste tópico. O que se propõe é que além de considerar os valores no âmbito dos processos de aprendizagem, é preciso refletir sobre os valores que explicitam ou implicitamente influenciam decisões de gestão e planejamento em educação. Os pressupostos axiológicos em gestão e o planejamento da educação ficam claramente evidenciados nos ambientes de aprendizagem oferecidos para os alunos.

### **Integrar valores sociais ao fazer do trabalho.**

No desenvolvimento deste estudo, frequentemente os educadores sugeriam ser preciso introduzir em cursos de educação profissional e tecnológica conteúdos relativos a valores importantes para a sociedade. Entre estes destacavam-se os de cidadania e os alusivos a respeito pelo meio



ambiente. As sugestões dos educadores não incluíam indicações de caráter metodológico e, em alguns casos, refletiam a tendência de considerar a educação profissional e tecnológica como tecnicista, desprovida de valores. Neste último caso, os educadores revelavam incapacidade de ver valores do trabalho que sempre estão associados à ação.

Em análises de planos de cursos e de materiais didáticos, verificou-se que a sugestão de ensino de valores sociais na educação profissional e tecnológica pode acabar se convertendo em medidas de apresentações dos valores como conteúdos proposicionais (conhecimento declarativo). Esse é um caminho tradicional na educação escolar e não costuma ser muito efetivo em termos de mudanças de atitudes. Saber recitar princípios (resultado mais evidente de um ensino baseado em proposições) não garante que as pessoas necessariamente se comportarão de acordo com os mesmos princípios.

Princípios de cidadania e de respeito pelo meio ambiente devem integrar a formação de trabalhadores, mesmo quando os alunos já tenham passado por vários anos de educação geral antes de ingressar em cursos específicos de capacitação para o trabalho. Por essa razão, em observações realizadas para este estudo procurou-se identificar, se existentes, situações em que valores sociais mais amplos estavam incorporados à formação de trabalhadores. Algumas vezes essas situações foram identificadas.

Nos cursos de marcenaria que mereceram observação para este estudo, toda a madeira utilizada é certificada pelo Ibama. Além disso, em trabalhos sucessivos, os alunos utilizam madeiras de projetos de plantios renováveis. Na utilização da teca, por exemplo, os alunos aprendem as propriedades próprias dessa madeira e para que finalidades ela é mais adequada. Essa aprendizagem não se resume a informações tecnológicas. A teca é utilizada na confecção de móveis que integram o repertório de obras que os alunos devem produzir. Nesse sentido, os alunos compreendem significativa e concretamente como um recurso renovável pode ser usado em sua arte. No fazer, eles aprendem a apreciar a teca.

Outro caso observado em marcenaria foi o da recuperação de um móvel antigo, feito de madeira hoje ameaçada de extinção. Ao remover elementos que escondiam as qualidades originais da madeira, os alunos foram descobrindo a natureza de uma matéria-prima hoje desaparecida. A atividade sintonizava os alunos com valores da corporação (uma história de confecção de móveis com madeiras que resultaram em obras muito apreciadas).

Os casos aqui relatados sugerem que é possível trabalhar conteúdos de valores além daqueles tradicionalmente vinculados a uma ocupação ou profissão na ação, e não em comunicações verbais abstratas. No caso, é preciso haver iniciativa de educadores capazes de trazer para a oficina valores de cidadania e de uma ética de respeito pela natureza.

### **Utilizar achados do aprender em oficinas para orientar ensino de valores em sala de aula.**

O ideal é que todos os cursos de educação profissional contem com oficinas e com a produção de obras. Entretanto, isso nem sempre é possível. Por essa razão convém considerar que medidas didático-pedagógicas podem ser desenvolvidas conforme achados deste estudo, mesmo quando nas ofertas educacionais não exista trabalho/aprendizagem em oficinas. Se os alunos não contam com oficinas, será preciso estabelecer um programa capaz de aproximá-los do fazer por meio de vídeos, filmes ou simulações. Além disso, será preciso considerar a questão do estágio nos curso de educação profissional e tecnológica em uma perspectiva de construção de valores por meio da ação.

Quando as escolas não dispõem de oficinas, os estágios ganham significado estratégico no desenvolvimento de valores. Além de necessários para que os alunos possam aprender técnicas específicas de suas profissões por meio de execução, os estágios podem ter papel decisivo na constituição de valores vinculados ao trabalho. Aparentemente esta última circunstância não é considerada no planejamento de práticas profissionais supervisionadas após a formação escolar. É preciso rever a questão dos estágios tendo em vista tal perspectiva. Convém estabelecer indicadores de avaliação para aferir se os estágios oferecidos estão contribuindo para a formação de valores referentes ao trabalho.

Os achados deste estudo indicam que os valores na educação profissional estão vinculados ao trabalho – mais que vinculados, estão presentes no interior do fazer. A ação não é uma técnica vazia de significados vivenciais. Por essa razão, se o desenvolvimento de valores for objeto de atividades de sala de aula, será preciso ter em mente que essa é uma forma bastante limitada de dimensões educacionais que trabalham com atitudes, com escolha de valores.

A partir das observações e registros deste estudo, pode-se estabelecer com bastante segurança que a comunicação de valores abstratos não é caminho cujos resultados sejam expressivos. Valores em educação profissional e tecnológica precisam estar relacionados com o trabalho. Mais que isso, precisam estar vinculados à profissão ou ocupação que é objeto de formação.

# Indicações finais

Durante a realização deste estudo, surgiram diversas direções promissoras para investigações sobre o desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica, assim como para escolhas no campo didático-pedagógico. Merecem destaque duas delas: comunidades de prática e ética do cuidado. Ambas podem facilitar a identificação de valores intrínsecos ao trabalho em cada ocupação ou profissão que seja objeto de formação profissional sistemática. Nos relatos de observações realizadas, assim como em análises de resultados, elas apareceram constantemente nos registros deste estudo. A riqueza que oferecem como ferramentas interpretativas e como molduras para situar decisões no âmbito de processos de ensino-aprendizagem deve merecer atenção de investigadores e educadores.

## Comunidades de prática

O conceito de comunidade de prática guarda estreita relação com a aprendizagem na qual os participantes compartilham significados. A abordagem aparece em obra seminal sobre o tema, “Situated learning: legitimate peripheral participation”, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Os autores sugerem que a aprendizagem acontece por meio de participação em uma comunidade de prática social marcada por intermediações de instrumentos, insumos, parceiros e obras. Novços se integram à comunidade por meio da ação desde o início e essa integração ocorre por meio daquilo que os autores chamam de participação periférica legitimada. Tal integração difere profundamente do entendimento tradicional de que os aprendizes adquirem os saberes específicos da prática por meio de observação e imitação. A participação periférica garante, desde o início, envolvimento com a cultura da comunidade. A participação é um modo de aprender, em que o estudante absorve a cultura específica na qual ingressa.

Lave e Wenger definem comunidade de prática como segue:

**Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo no tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição**

intrínseca para a existência do conhecimento, não apenas porque oferece um apoio interpretativo necessário para dar sentido à sua própria herança. Assim a participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, seu poder relacional, e suas condições para a legitimidade, definem possibilidades para o aprender (isto é, para a participação periférica legitimada) (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

O sentido de prática não é o de mera execução ou o de uma atividade produtiva, mas o de atividade que integra pessoas em um mundo de significados definidores de determinado grupo social. É o de participação. Esse modo de ver a aprendizagem é bastante diferente do convencional no qual o noviço precisa se preparar “teoricamente” antes de realizar qualquer atividade no campo de uma ocupação ou profissão. A integração do noviço é imediata.

Convém aqui exemplificar essa noção de participação com um caso simples. Em cursos de cabeleireiro, é comum observar, no salão de aplicação, a presença de alunos aparentemente sem envolvimento com qualquer atividade. Estão no ambiente e folheiam revistas ou conversam com modelos que aguardam atendimento. Para observadores pouco atentos, esses alunos que não estão realizando algum trabalho de corte, penteado, lavagem ou coloração de cabelo perdem precioso tempo de aprendizagem por não estarem diretamente envolvidos com alguma atividade de serviço típica da ocupação. Tais observadores não notariam que os alunos aparentemente desocupados estão se relacionando com clientes do salão como profissionais e são reconhecidos como tais. Estão realizando uma prática (social) que os identifica como cabeleireiros. Nesse sentido, estão ativos e incorporando saberes próprios da profissão. Não estão apenas aprendendo técnicas típicas de um ofício, estão aprendendo a ser cabeleireiros.

A proposta de Lave e Wenger é a de que a aprendizagem é situada, pois os aprendizes se envolvem com o objeto do saber, negociam significados, em vez de receberem um corpo de conhecimento a respeito de certa dimensão do mundo. Aprendem fazendo. Essa visão contraria o entendimento segundo o qual a aprendizagem situada é limitada por um “aqui e agora” carente de generalização que permita ao aprendiz domínio de teorias que lhe proporcionem domínios mais amplos do saber. Os autores comentam esse ponto da seguinte forma:

Generalizações são muitas vezes associadas com representações abstratas, com conseqüente descontextualização. Mas as representações abstratas não têm sentido a não ser que possam se tornar específicas em uma situação. Além disso, a formação e aquisição de um princípio abstrato é em si um evento específico em circunstâncias específicas. Conhecer uma regra geral por si mesma não assegura que qualquer generalidade que ela possa estabelecer garante aplicação em circunstâncias específicas em que seja relevante. Nesse sentido, “qualquer poder da abstração” é inteiramente situado, na vida das

peças e na cultura que o torna possível. [...] A generalidade de qualquer forma de conhecimento sempre se funda no poder de renegociar o significado do passado e do futuro ao construir o significado das circunstâncias presentes (LAVE; WENGER, 1991, p. 33-34).

A proposta de Lave e Wenger é explicar a aprendizagem (formal ou informal), não propor abordagens de ensino. Para examinar a aprendizagem situada, os autores utilizaram referências do aprender fazendo típico das corporações de ofício, pois julgaram que análises de como aprendiam os artesões podem iluminar outros tipos de aprendizagem. As características da aprendizagem do fazer não se restringem ao trabalho regido pelas corporações. Os autores mostram que a aprendizagem situada ocorre em qualquer comunidade de prática, ou seja, ocorre em qualquer grupo humano que compartilhe objetivos e cultura comum. Nesse sentido, a organização corporativa do trabalho não é uma condição para a existência de comunidades de prática. Em pesquisa posterior a suas investigações em associação com Jean Lave, Etienne Wenger (1998) analisa uma comunidade de prática de profissionais que processam formulários de empresas de serviços de saúde. Esse trabalho nada tem a ver com os ofícios tradicionais das corporações, mas os dados recolhidos pelo autor mostram um aprender situado típico de uma comunidade de prática na qual os significados são negociados e compartilhados no cotidiano dos trabalhadores.

Nos relatos de situações observadas para este estudo, há diversos registros de negociação de significados, características da dinâmica de elaboração do saber em comunidades de prática. Para negociar significados, é necessário haver engajamento dos atores com outros atores humanos, com obras, com fazeres típicos de uma ocupação, com saberes que se desdobram em aplicações, com manifestações de ser próprias dos insumos utilizados. Essa é uma dinâmica de prática social que pode ser verificada em ambientes de trabalho/aprendizagem.

O caráter situacional do entendimento e comunicação humanos aponta para uma epistemologia que não privilegia a aquisição de conhecimento proposicional. Essa aquisição costuma marcar propostas tradicionais de ensino escolar. O entendimento sugerido pelo conceito de comunidades de prática sugere uma epistemologia na qual o aprendiz não se apossa de um conjunto de saberes, abstratos e desencarnados, para uso posterior quando for o caso, mas aprende por meio do engajamento na ação. A aprendizagem é assim um processo que ocorre dentro de molduras de participação, não como ato mental isolado. A aprendizagem é sempre mediada por diferentes perspectivas entre os participantes. No processo, aprendizes se transformam radicalmente, mas os mestres também mudam por causa do resultado das interações com os aprendizes.

Ao introduzir a obra de Lave e Wenger, William Hanks observa que “a aprendizagem é um modo de ser no mundo social, não um modo de saber sobre o mundo” (HANKS, 1991, p. 24). Essa observação dá destaque ao engajamento como condição necessária para a aprendizagem e foi elaborada

em uma perspectiva epistemológica; ao mesmo tempo, sugere uma leitura interessante sobre o desenvolvimento de valores. A aprendizagem como modo de ser não se reduz a saberes, também resulta em modos de proceder, crenças, atitudes, princípios. A mesma dinâmica de desenvolvimento de saberes em comunidades de prática pode ser considerada no desenvolvimento de valores. Nessa perspectiva, os valores não devem ser vistos como abstrações apresentadas no formato de proposições, mas como manifestações concretas de escolha de modos de ser negociados por meio de práticas sociais. Por essa razão, importa muito observar como os aprendizes se engajam nos fazeres cotidianos de uma ocupação ou profissão.

Nas observações feitas para este estudo, o desenvolvimento de valores no interior de comunidades de prática ficou evidente em diversas ocasiões. Em um dos relatos em destaque – a do jovem soldador que cede sua cabine para que um companheiro possa terminar sua tarefa –, constatou-se que as atitudes de companheirismo se constroem em sucessivos episódios de ajuda mútua na realização de soldagens, em leituras de desenhos técnico, em ajustagens de equipamentos etc. Constatou-se assim que o companheirismo vai se estruturando em mediações nas quais os alunos negociam significado dos saberes e modos de intercambiar entendimentos. Aprendem não apenas a executar soldagens, aprendem a ser soldadores. As pequenas execuções de soldagem são formas de ingresso em uma comunidade de prática que elabora e reelabora valores na ação. Da mesma forma como se constituem os saberes do ofício por meio de práticas sociais em espaços de trabalho/aprendizagem, os valores da categoria vão sendo construídos em transações entre os atores e os meios característicos da soldagem.

Na concepção deste estudo, não houve decisão intencional de utilizar as referências do conceito de comunidades de prática para dar direção às observações em oficinas e salas de aula. No entanto, à medida que o estudo progredia, ficou evidenciado que muitas situações observadas ganhavam mais sentido se fossem entendidas conforme a ideia de aprendizagem situada na direção sugerida por Lave e Wenger (1991). O aprender em comunidades de prática, no caso dos valores, é congruente com o principal pressuposto deste estudo, ou seja, os valores são intrínsecos ao trabalho. Esse conceito deu consistência à crítica a um entendimento segundo o qual os valores podem ser aprendidos com base na apresentação de um conjunto de proposições e princípios axiológicos, éticos e estéticos.

A utilização de referências sobre comunidades de prática foi muito inspiradora neste estudo. Entretanto, investigações mais sistemáticas sobre a aprendizagem situada e compartilhamento de valores dentro de tal perspectiva ainda precisam ser feitas em pesquisas desenhadas especificamente para tal fim. Sugere-se, portanto, que pesquisadores interessados invistam em projetos nessa direção. Não é preciso, porém, projetos de pesquisa sistemáticos para outro uso do conceito de comunidades de prática nas escolas. As instituições escolares podem usar a referida moldura para avaliar atividades já desenvolvidas em seus ambientes de trabalho/aprendizagem.

O conceito de comunidades de prática no âmbito das escolas pode ser utilizado em observação sobre o que acontece nos ambientes de trabalho/aprendizagem. Essa medida pode ajudar os educadores com funções de coordenação ou gestão a identificarem valores já promovidos tacitamente no fazer dos alunos. Veja-se um exemplo. Nas observações efetivadas em um hotel-escola para recolher dados para este estudo, verificou-se que o modo pelo qual o trabalho é apresentado, distribuído e desenvolvido nos setores da cozinha segue direções daquilo que Lave e Wenger chamam de participação periférica legitimada.

Os alunos vão se integrando ao fazer típico de cozinha por meio de ações que podem executar imediatamente sem treinamento prévio. E as ações a serem desenvolvidas são determinadas pelo cardápio, não por um plano progressivo de incorporação de técnicas organizadas em ordem crescente de dificuldade de acordo com alguma orientação de caráter didático. Como o cardápio depende do funcionamento do hotel (situação de alta ou baixa temporada, realização de convenções, atendimento a pacotes turísticos etc.), o trabalho realizado pelos alunos dependerá de necessidades de produção bastante variáveis. Os aprendizes, em pequenos grupos, são destacados para permanecer em cada setor pelo período de duas semanas. As técnicas de trabalho podem variar bastante para cada grupo participante do rodízio nos diversos setores da cozinha. A destinação de cada aluno para um posto de trabalho no setor dependerá, como já se observou, do cardápio, da exigência de produção determinada pelo tipo de clientela que o hotel está hospedando. No caso de corte de pescado, por exemplo, a porção resultante poderá ser pequena se a produção requerida for para situação de *self service* (convenção) ou especial, no caso de serviços *a la carte* (temporada). Assim, podem ocorrer situações em que alguns alunos pratiquem mais ou exclusivamente certo tipo de corte durante sua permanência no açougue da cozinha. Não importa muito se ele executou um ou outro tipo de corte, importa que a execução do trabalho aconteceu em contexto significativo, onde o aluno se viu como participante de uma obra típica da profissão. Essa circunstância levanta uma questão que foge do escopo deste estudo: como garantir o desenvolvimento de um repertório básico de habilidades em tal situação? Talvez o núcleo da questão seja um equívoco. O repertório básico de habilidades será desenvolvido pelos alunos em sucessivas práticas, e não garantido por uma ordenação didática que ignora a necessidade do aprender em contextos significativos.

Uma leitura didática das atividades na cozinha do hotel-escola pode concluir que os alunos deveriam executar todos os cortes básicos por tempo suficiente para desenvolver habilidades padrão do serviço de açougue. Mas, não é o que acontece. Os alunos, dependendo das situações encontradas, podem executar por muito mais tempo que o didaticamente necessário certo tipo de corte e não executar outros aparentemente desejáveis no desenvolvimento de seu repertório profissional de habilidades. Sua designação para o trabalho dependerá da definição do cardápio e da decisão do chefe do setor em lhes atribuir responsabilidade por determinado tipo de serviço.

O chefe do setor, responsável também pelas funções docentes, não atribui aos alunos tarefas cuja complexidade os impeça de produzir dentro do tempo e padrões esperados. Intuitivamente, os chefes de setor distribuem tarefas que permitam integração dos alunos na produção por meio de atividades classificadas por Lave e Wenger (1991) como participação periférica legitimada. Isso garante que os alunos se integrem ao fazer com responsabilidade e participando de maneira efetiva do trabalho coletivo na cozinha. A solução encontrada pelo hotel-escola segue a tradição de incorporação dos aprendizes na cultura do ofício por meio de participação no processo produtivo. A construção de um repertório de habilidades básicas na profissão irá se estruturando por meio de sucessivas negociações de significados na comunidade de prática (social) da cozinha. No processo, o aluno desenvolve sua identidade de cozinheiro – identidade que ele já entende ser sua desde o primeiro momento em que se sente aceito como participante da comunidade.

Como ficaram registradas diversas vezes neste estudo, os fazeres dos alunos em ambientes de trabalho/aprendizagem são também oportunidade para o desenvolvimento de valores. A presença de tais valores não é necessariamente planejada, é decorrência da dinâmica das relações que acontecem no trabalho. Vale assinalar que o desenvolvimento de valores ocorre por meio da prática social, não pela aprendizagem desencarnada de regras e princípios enunciados por docentes ou materiais didáticos. Os valores se constroem no interior de comunidades de prática, não em mentes individuais que assimilam um quadro normativo desvinculado da comunidade de prática na qual o aluno se integra para se tornar um profissional. Boa parte de tais valores é desenvolvida tacitamente. Cabe aos educadores a tarefa de desvelar esses valores tácitos para determinar o que os alunos aprendem fazendo. É muito provável que os valores tácitos desenvolvidos em comunidades de prática sejam diferentes dos valores enunciados em planos de cursos.

O emprego do conceito de comunidades de prática como ferramenta analítica da construção de valores nas práticas observadas em ambientes de trabalho/aprendizagem pode transformar o modo de encaminhar o ensino de valores nas escolas de educação profissional e tecnológica. Pode também instrumentar avaliações sobre como se organiza o ensino dos valores associados ao trabalho.

### **Ética do cuidado**

A análise de planos de cursos e outros documentos sobre propostas de ensino em escolas de educação profissional e tecnológica revelou que as propostas não têm orientação clara quanto a fundamentos da ética. O que se propõe é um conjunto de enunciados carentes de unidade e desvinculados dos fazeres concretos da profissão que é objeto do ensino proposto. Em alguns casos, nenhum dos enunciados faz referência explícita à profissão que os alunos deverão aprender. Por essa razão, surgiu interesse em determinar se o que ocorre em ambientes de trabalho/educação



sinaliza alguma direção em termos do desenvolvimento de atitudes desejáveis. As observações indicaram a existência de uma ética com fundamentos sólidos e que pode ser chamada de ética do cuidado.

A ética do cuidado mereceu capítulo próprio neste estudo. Mas é oportuno retomá-la aqui, pois pode ser uma alternativa interessante na articulação dos valores tácitos presentes nos ambientes de trabalho/aprendizagem e com princípios que podem orientar a educação moral dos alunos.

Foram observadas muitas iniciativas que denotam cuidado em situações de trabalho. Algumas dessas iniciativas eram muito simples como as constatadas em atos de limpeza e organização dos ambientes de trabalho. Outras denotavam cuidado com companheiros necessitados de ajuda. Esse é o caso, por exemplo, da ajuda que os alunos de marcenaria davam para o colega que, muito pequeno, não conseguia acessar os controles das máquinas industriais na oficina.

Cabe acentuar que a ética do cuidado supõe mutualidade. Quem cuida espera merecer cuidado. Na ação, a necessária mutualidade emerge à medida que os atores se engajam em atividades típicas de um trabalho. Como foi assinalado diversas vezes em relatos feitos aqui, as mediações do fazer oferecem oportunidades para que o cuidado ganhe espaço nas relações entre companheiros e nas relações dos trabalhadores com os elementos próprios de seus ofícios.

Os fundamentos da ética do cuidado podem ser encontrados naquelas manifestações de ser que fazem parte da tessitura das relações estabelecidas no trabalho. Para desenvolvê-la, a prática é essencial. As citadas relações têm várias faces, compreendendo encontros com outros significativos cujas necessidades e características sugerem cuidado.

Quando se considera cuidado como móvel da ética, é preciso lembrar que esse modo de ver a dinâmica no trabalho inclui também a estética. Um exemplo é a história registrada por Mike Rose (2007) sobre um jovem aluno do curso de formação de eletricitista. O rapaz contempla a obra que fez, sabe que ela está correta, mas a considera feia. Resolve então refazê-la, embora ela vá ficar oculta no interior da parede. O entendimento de beleza da obra elaborado por trabalhadores no seu fazer cotidiano evidencia uma estética muito particular. Não se trata de desenvolver a apreciação da beleza pela beleza, mas o de uma beleza que inclui a correção. O aluno do curso de eletricidade, cuja história já foi registrada em outra parte, diz que não quer fazer coisas feias. Para ele, a beleza faz parte da correção. Esse entendimento de estética inclui cuidado. A beleza buscada pelo trabalhador é um resultado que lhe dá satisfação pessoal de fazer obras belas. Em termos de ética, esse modo de ver beleza tem como fonte o cuidado com aquilo que se produz. O compromisso do trabalhador com sua obra é resultado de uma compreensão de seu mundo imediato, envolvendo resultado do trabalho, insumos, ferramentas e beneficiários daquilo que ele produz.

Para cada curso, é possível definir cuidados próprios do trabalho específico da profissão ou ocupação correspondente. Essa medida pode resultar em uma lista de comportamentos, metas

ou objetivos capazes de mostrar as dimensões concretas da ética do cuidado em um campo determinado de trabalho. No caso do curso de marcenaria, por exemplo, tal lista poderia incluir, entre outros, os seguintes valores:

- Apoiar os companheiros no trabalho de oficina sempre que alguma ajuda para realização do trabalho for necessária.
- Conservar e manter limpas as ferramentas de trabalho.
- Utilizar a madeira disponível, evitando perdas.
- Manter limpo e organizado o ambiente de trabalho.

A lista poderia ser bastante mais ampla. Os quatro itens listados são apenas indicativos de como, em cada curso, dadas as particularidades do trabalho, é possível delinear compromissos éticos na direção da ética do cuidado. Cabe ressaltar que os valores listados têm aparência de uma lista de normas para bom funcionamento da oficina. Essa aparência é enganosa. Aqueles valores, se desenvolvidos por meio de sucessivas interações dos alunos com as situações de trabalho vão dando forma a uma moralidade surgida da negociação de significados a partir da ação. O que não pode ocorrer é a conversão de valores éticos em proposições que serão apenas comunicadas verbalmente em sala de aula.

A ética do cuidado assinala compromissos dos atores com todos os ingredientes definidores de seus fazeres profissionais. Tais ingredientes já foram devidamente citados no capítulo “Ética do cuidado” desta publicação. É preciso se importar com os companheiros, com os insumos, com as ferramentas, com os equipamentos, com o ambiente de trabalho, com os beneficiários do trabalho, com a obra. A interação com cada um desses elementos sinaliza modos de ser respeitosos e abertos para o outro.

Neste estudo, a abordagem dos valores em educação profissional e tecnológica não ficou restrita a proposições no campo didático-pedagógico, pressupondo que a questão diga respeito apenas ao processo de ensino-aprendizagem. As observações realizadas nas escolas, as entrevistas e os eventos de validação mostraram ser necessário considerar os valores também nas atividades de gestão e supervisão e a ética do cuidado pode apontar direções interessantes para reflexões de gestores e supervisores das instituições educacionais. Um dos aspectos analisados nesse campo foi o da arquitetura escolar. Os espaços criados para a educação indicam concretamente a maneira como as instituições veem os alunos e os cursos que lhes são oferecidos. A concepção dos prédios escolares não é apenas uma questão arquitetônica. Ao planejar os espaços escolares, os gestores mostram concretamente os cuidados que os alunos merecem. Na arquitetura há mensagens tácitas sobre valores da educação.

Em gestão e supervisão da educação, a ética do cuidado não se limita à arquitetura. Neste estudo, a concepção dos espaços escolares mereceu destaque por causa de resultados das observações

e entrevistas. Mas outros aspectos reveladores de cuidado com os alunos e outros atores da educação devem ser analisados no âmbito da gestão e da supervisão. Decisões de gestores e supervisores têm influência determinante nos rumos das escolas.

As considerações deste estudo sobre ética do cuidado são incipientes. Elas apenas abrem um caminho a explorar. Ficou evidenciado assim que relações com os outros significativos no processo educacional podem fornecer indicações interessantes para o desenvolvimento da educação moral baseada em atividades produtivas. Tais atividades ajudam os alunos a construir uma ética que resulta em respeito pelas pessoas e pelo mundo imediato que integra as relações profissionais do trabalho que é objeto de projetos educacionais.



# Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BARATO, J. N. Conhecimento trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. *Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set./dez. 2008a.
- BARATO, J. N. *Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?* São Paulo: Editora Senac-São Paulo, 2003.
- BARATO, J. N. Educação técnica e tecnológica pós-secundária: tendências, enfoques e desafios no Brasil. In: JACINTO, C. (Coord.). *Incluir a los jóvenes: retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Paris: IPE-UNESCO, 2013b.
- BARATO, J. N. A moral do trabalhador na educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, v. 31, n. 1, p. 31-53, 2013c.
- BARATO, J. N. Reseña de libro: las propiedades mágicas de la formación en el taller. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, set./dez. 2012.
- BARATO, J. N. O saber no salão de beleza. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 241-257, set./dez. 2013a.
- BARATO, J. N. Tecnología es imaginación: consideraciones sobre el uso de herramientas en educación. In: CAMPOS, Vicente; LLORENS, Francesc (Eds.). *Tecnologías de la información en educación*. Valencia: Novadors Ediciones, 2008b.
- BARROS, A. S.; HEROLD JÚNIOR, C. O estágio curricular como momento prático no curso técnico de enfermagem: unidade entre teoria e prática. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, mai./ago. 2013.
- BILLET, S. Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, v. 11, n. 6, p. 431-452, 2011.
- BOORSTIN, D. J. *The image: a guide to pseudo-events in America*. New York: Vintage Books, 1992.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

- BURKE, C.; GROSVENOR, I. *School*. London: Reaktion Books, 2008.
- CARTA a uma professora pelos rapazes de Barbiana. São Paulo: Centauro, 1994.
- CRAWFORD, M. *Shop class as soulcraft: an inquiry into the value of work*. New York: Penguin Books, 2009.
- CSIKSZENTMIHALY, M. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey/Bass Inc. Publishers, 1975.
- CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A Concept of educational activity fo schoolchildren. *Soviet Psychology*, v. 21, n. 2, p. 60-76, 1983.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen, 1987.
- FAURE, E. et al. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad; Paris: UNESCO, 1974.
- GARDNER, H. *The disciplined mind*. New York: Penguin Books, 2000.
- GERHARDT, D. Angicos, Rio Grande do Norte, 1962/3: a primeira experiência com o "Sistema Paulo Freire". *Educação e Sociedade*, n. 5, p. 5-34, 1983.
- GILL, M. G. *How Starbucks saved my life: a son of privilege learns to live like everyone else*. New York: Gotham Books, 2009.
- GICK, M. L.; HOLYOAK, J. J. Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, n. 15, p. 1-38, 1983.
- HUTCHINS, E. Understanding Micronesian navigation. In: GENTNER, G.; STEVENS, A. L. (Eds.). *Mental models*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- JENSEN, B. B. Knowledge, action and pro-environment behavior. *Environment Education Research*, v. 8, n. 3, 2002.
- JOHNSON, M. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- KAPTELININ, V.; NARDI, B. A. *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2006.
- KELLER, C.; KELLER, J. D. Thinking and acting with iron. In: CHAKLIN, S.; LAVE, J. (Eds.). *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- LAVE, L.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIMA, L. O. *O impasse na educação: diagnóstico, crítica, prospectiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LURIE, A. The message of schoolroom. *New York Review of Books*, 4 dez. 2008.

- MANFREDI, S. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MAPURANGA, J.; MORAIS M. L. C. *Você e a sua formação profissional: trabalho, serviços, empreendedorismo e meio ambiente*. Fortaleza: Senac Ceará, 2013.
- MARQUES, A.; SANCHES, E. Origem e evolução da fisioterapia: aspectos históricos e legais. *Rev. Fisioter. Uni.*, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 5-10, 1994.
- MARTÍ, M. *El maestro de Barbiana*. Barcelona: Ed. Terra Nova, 1977.
- McCLOSKEY, M. Naive theories of motion. In: GENTNER, D.; STEVENS, A. L. *Mental models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1983.
- MERRILL, M. D. Component display theory. In: REIGLUTH (Ed.). *Instructional design theories and models*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1983.
- MJELDE, L. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, D. W. *Critical pedagogy a cultural power*. New York: Begin & Garvey Publishers, 1987.
- MJELDE, L. *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Toronto: University of Toronto, 2011.
- MONCADA, A. *Educación y empleo*. Barcelona: Fontanella S.A. Editorial, 1978.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- NARDI, B. *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, M.A.: The MIT press, 1996.
- NORMAN, D. *The design of everyday things*. New York; Basic Books, 1988.
- NORMAN, D.; RUMELHART, D. E. (Eds.). *Explorations in cognition*. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1975.
- POSTMAN, N. *Technopoly: the surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books, 1993.
- RAVITCH, D. *The Language police: how pressure groups restrict what students learn*. New York: Ed. Alfred A. Knoff, 2003.
- ROSE, M. *O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.
- ROSE, M. *Why school?: reclaiming education for all of us*. New York: The New York Press, 2009.
- ROUSE, J. *Knowledge and power: toward a political philosophy of science*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- ROUSSELET, J. *A alergia ao trabalho*. Lisboa: Edições 70, 1974.
- RUGIU, A. *Il braccio e la mente: um millenio di educazione divaricata*. Milano: La Nuova Italia, 1995.
- RUGIU, A. *A nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- RYLE, G. *The concept of mind*. Chicago: The Chicago University Press, 1984.
- SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SENNETT, R. *The craftsman*. New Haven: Yale University Press, 2008.

SOUZA, S. Projeto de lei do Senado, nº 2 de 2012. Altera a redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. *Portal Atividade Legislativa*. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=104063](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=104063)>.

TODD, C. *The Philosophy of wine: a case of truth, beauty and intoxication*. Montreal: McGill University Press, 2010.

UNESCO. *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação; relatório de monitoramento global de educação para todos 2012, relatório conciso*. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509por.pdf>>.

UNESCO. *Medium-term strategy for 2014-2021 (document 37 C4)*. Paris, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>>.

VÁZQUEZ, A. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WATERS, A. *Edible schoolyard: a universal idea*. San Francisco: Chronicle Books, 2008.

WEIZENBAUM, J. *Computer power and human reason: from judgment to calculation*. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1976.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes, 1991.





Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

**Representação  
no Brasil**

Ministério da  
**Educação**

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA