

A formação profissional indesejada

Unwanted professional training

Jarbas Novelino Barato ¹

¹Doutor em Educação pela Unicamp. Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University. Consultor da UNESCO.

Recebido em: 7/7/2024

Aprovado em: 3/8/2024

Resumo

O artigo aborda a formação profissional pelo trabalho. Constata que este modo de educar sofre preconceitos, tanto em relação ao processo educacional que o caracteriza como em relação às ocupações que dele resultam. O texto desvela a oposição, nem sempre percebida, entre formação profissional pelo trabalho e educação escolar. Vários exemplos de formação profissional são analisados para mostrar como o trabalho educa. Atenção particular é dada a processos de formação profissional que o autor acompanhou em investigações realizadas em projetos da UNESCO voltados para trabalho e educação. Sugere-se que um entendimento de como ocorre a formação profissional, não comprometido por preconceitos, pode resultar em propostas metodológicas inovadoras para a educação profissional e tecnológica. As situações analisadas revelam que o aprender pelo trabalho confirma várias tendências contemporâneas sobre o desenvolvimento contextual do conhecimento. Entre tais tendências, merecem destaque: currículo baseado em obras, comunidades de prática e saber distribuído e compartilhado. O artigo é finalizado com uma lista de declarações que se opõem aos modos hegemônicos de se entender a educação dos trabalhadores.

Palavras-chave: formação profissional; trabalho e educação; aprendizagem situada; relação mestre-aprendiz; epistemologia do trabalho.

Abstract

The article discusses vocational training through work, highlighting the prejudices often associated with both the educational process it entails and the occupations it leads to. It examines the frequently overlooked tension between vocational training through work and traditional school-based education. Several examples of vocational training are analyzed to illustrate how work serves as an educational tool. Special attention is given to vocational training processes observed by the author during research conducted in UNESCO projects focused on work and education. The article suggests that a deeper understanding of vocational training, free from

prejudice, could inspire innovative methodological approaches to vocational and technological education. The analyzed situations reveal that learning through work aligns with several contemporary trends in the contextual development of knowledge. Among these trends, the following stand out: work-based curricula, communities of practice, and the distribution and sharing of knowledge. The article concludes with a series of statements challenging the dominant ways of understanding worker education.

Keywords: professional training; work and education; situated learning; master-apprentice relationship; epistemology of work.

Introdução

Um dos meus primos, Zé Nilton, deixou a escola muito cedo e foi para canteiros de obras a fim de aprender um ofício, o de encanador. No processo de aprender, foi, aos poucos, dominando técnicas relativas ao funcionamento de sistemas hidráulicos em obras. Formou-se, sem diploma, sem beca, sem festa de formatura. Tornou-se um encanador muito procurado por mestres de obra, como meu pai e meu tio Waldomiro. Mas a história do Zé Nilton é a de uma formação profissional “indesejada”. Ela não se deu na escola. E o resultado final da formação profissional foi uma ocupação que boa parte dos pais não deseja para seus filhos. No mesmo espaço em que Zé Nilton se formou, aprenderam uma profissão pedreiros, pintores, raspadores de tacos, eletricitas e carpinteiros. Em todos esses casos houve uma formação profissional indesejada. Acontece, porém, que a formação profissional indesejada ocorre com a maioria dos trabalhadores. Por isso é necessário examinar tal processo educacional para entender que mecanismos entram em jogo quando se aprende a trabalhar da mesma forma que meu primo. O que acontece em processos de formação profissional indesejada pode iluminar aspectos que precisam ser considerados na educação profissional e tecnológica.

Neste artigo conto casos de formação profissional indesejada e tento mostrar algumas direções epistemológicas e metodológicas que os educadores deveriam considerar. A formação profissional indesejada é herdeira de uma pedagogia que se estruturou fora da escola, formalmente em corporações de ofícios, ou informalmente em iniciativas de integração de jovens e adultos a um grupo profissional. Mesmo com a escolarização da formação profissional em diversas áreas do trabalho, a pedagogia da formação profissional indesejada sobrevive sutilmente em cursos oferecidos por instituições de educação profissional e tecnológica. Ela resiste porque é o caminho natural de aprender a trabalhar. A escolarização não conseguiu matar a pedagogia do trabalho, mas ao incorporá-la institucionalmente, elege o que chama de teoria como superior ao que chama de prática (os processos de aprender em ambientes de trabalho).

Há muitos exemplos disso. Um deles é lembrado por Luiz Antônio Cunha em estudo sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (Cunha, 1979). Durante décadas,

os alunos do Liceu aprendiam apenas os conteúdos teóricos em salas de aula. A instituição não tinha qualquer oficina em que os estudantes pudessem praticar técnicas próprias da profissão que estavam aprendendo. Atualmente, discursos que subordinam o trabalho à ciência e à tecnologia vão na mesma direção. Como observa André Gorz (1979), muitas vezes se ensina ciência aos trabalhadores para mostrar a eles a própria inferioridade. Vi isso acontecer num curso de formação de cabeleireiros. Os coordenadores de tal formação diminuíram o tempo de aprendizagem de técnicas e aumentaram consideravelmente as aulas teóricas. E para oferecer informações consistentes de ciências relacionadas com a profissão, encomendaram material didático de biologia a professores da Universidade de São Paulo. O material didático resultante era um texto que mesmo pessoas com formação superior tinham dificuldade de compreender. Para as alunas, gente no máximo com o ensino de segundo grau e ausente de escolas há muitos anos, era impossível entender o tal conteúdo científico. Mas o material cumpriu seu papel nos termos da crítica de Gorz. As alunas do curso de cabeleireiro aprenderam que eram inferiores à gente que entendia de ciência. Deviam contentar-se com seu ofício modesto e deixar a ciência para os doutores.

Defensores das virtudes da escolarização para todos desconsideram a formação profissional “indesejada”

Para quem a formação profissional como a do Zé Nilton é indesejada? Não o é para os proletários. A mãe dele, tia Lazineira, mulher de operário e diarista, ficou muito contente quando o filho foi aceito numa obra para aprender o ofício de encanador. Há um aspecto que não vou analisar demoradamente aqui. A formação profissional é indesejada por certas classes sociais. Não o é por famílias proletárias. Estas se regozijam quando seus filhos iniciam a aprendizagem de algum ofício, formal ou informalmente. Para os proletários, vergonha é ter filhos sem ofício, não sem formação escolar.

Defensores das virtudes da escolarização para todos desconsideram a formação profissional indesejada. Reforçam a ideia de que formação profissional fora da escola é uma educação inferior. Uma autora que história a formação profissional no Brasil (Mourão, 1992), por exemplo, considera a capacitação profissional na relação entre mestres e aprendizes como transmissão de tecnologia rudimentar. Ao comentar os primeiros anos das escolas federais de aprendizes-artífices, a autora comenta:

Os mestres vinham de fábricas ou oficinas e eram homens rudes, sem a base teórica necessária a um repasse satisfatório, transmitindo aos alunos apenas conhecimentos empíricos de que dispunham (Mourão, 1992, p. 61).

A desqualificação dos mestres é uma face da formação profissional indesejada no nível dos processos de aprendizagem. O saber dos trabalhadores é caracterizado como empírico, um termo que sugere fazeres destituídos de saberes, sugere ignorância de princípios científicos. Para quem assim pensa, Zé Nilton não é um traba-

lhador bem-educado. É apenas um “prático”, que aprendeu seu ofício com trabalhadores rudes. Há nisso preconceito e uma visão epistemológica que não reconhece a ação como conhecimento.

A formação profissional indesejada tem virtudes não reconhecidas. Mais à frente vou abordar tais virtudes, mas antes é preciso ver como a educação de trabalhadores fora da escola é estigmatizada. Farei isso recorrendo à literatura e a casos de minha biografia de educador.

O desafio do trabalho para “idiotas”

A formação profissional indesejada acontece para preparar “idiotas” para trabalhos socialmente desvalorizados. Talvez o termo idiota ofenda educadores e pesquisadores. Ele, porém, refere-se a uma realidade que não pode ser ignorada, a da aversão de gente de classe média e dos meios de comunicação por ocupações que, aparentemente, não demandam muito conhecimento.

Paul Willis escreveu um livro interessante sobre trabalho e educação: *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (Willis, 1991). A obra tem como base extensas entrevistas que o autor fez com um grupo de jovens de origem proletária. Willis procurou verificar como esses jovens viam a escola e o trabalho em suas vidas. Um dos aspectos importantes analisado pelo autor é a resistência dos jovens aos valores promovidos pela educação escolar que ignora ou se opõe à cultura operária. Não vou aqui analisar o livro de Willis. Isso nos levaria a caminhos que não são os pretendidos neste texto. Mas há na obra registros que podem nos ajudar a contextualizar relações entre trabalho e educação que não costumam merecer muita atenção nos meios acadêmicos. Um desses registros é o que segue, trecho final de conversa de Paul Willis com os jovens após sessão de orientação ocupacional na escola em que os rapazes estudavam:

(Paul Willis) – O que vocês me dizem do palestrante que veio da Faculdade de Educação?

(Fred) – Eles tentam fazer você desistir do trabalho... Ele disse pro Joey: “Você quer ser um pintor ou um decorador?” Qualquer idiota pode pintar uma parede. Ou você quer fazer decoração, desenhar placas?”

(Spansky) – “Ser alguém na sociedade que lambuza paredes”... Eu queria me levantar e dizer pra ele: “Tem que haver algum idiota que lambuze paredes!” (Willis, 1991, p. 121).

Os comentários de dois jovens proletários sinalizam uma questão que não pode ser ignorada, educadores não costumam valorizar o trabalho manual, sobretudo aquele não ensinado em cursos secundários ou superiores. Os adolescentes acompanhados por Willis percebem isso e dizem que acadêmicos são incapazes de apreciar profissões como as de marceneiro, pedreiro, pintor, retireiro, funileiro, borracheiro, lancheiro e outras tantas que costumam ser destino ocupacional da maior parte da população.

Assim como o acadêmico desconsiderou a profissão de pintor, o orientador desconsiderou o trabalho em salão de beleza

Para investigação que fiz sobre verticalização da formação profissional (Barato, 2020), acompanhei diversas sessões de orientação sobre trabalho para alunos de programas de aprendizagem profissional. Numa delas, o professor apresentou documentário de como os jovens refletiam sobre seu futuro profissional, assim como sobre as oportunidades formativas disponíveis. Seguiram-se comentários, observações e perguntas dos aprendizes.

Duas aprendizes contaram que tinham convite para trabalhar em salão de beleza. A uma delas foi oferecida vaga como recepcionista do salão, à outra a oportunidade de aprender o ofício, começando por funções auxiliares das cabeleireiras. O professor disse para as moças que as ofertas as desviariam de um futuro melhor: terminar o programa de aprendizagem e ingressar numa faculdade, deixou muito claro que trabalho em salão de beleza não era desejável. Acrescentou que não dizia aquilo por preconceito, mas porque queria um futuro melhor para aquelas alunas. Essa ressalva contrariava tudo que ele disse anteriormente sobre o trabalho em salão de beleza. Ele não queria que suas orientandas escolhessem uma profissão que os adolescentes acompanhados por Willis ironicamente chamavam de trabalho para idiotas (“alguém tem que lavar cabelo...”).

O professor das duas aprendizes possivelmente via a ocupação de cabeleireira como um trabalho para idiotas. Ele sugeriu às alunas que o melhor destino para elas era um curso superior. Tais cursos são profissionalizantes. Quem os faz aprende profissões valorizadas, complexas, exigentes, desafiadoras. Essas, para aquele professor, não são qualidades do trabalho de cabeleireiras. Assim como o acadêmico da faculdade de educação desconsiderou a profissão de pintor, o orientador de aprendizes desconsiderou o trabalho em salão de beleza.

Cabe mais um caso. Num artigo que escrevi para homenagear Mike Rose, fiz referência a duas ocupações que podem integrar quadro de profissões para idiotas: pedreiro, profissão do meu pai, e garçomete, profissão da mãe de Rose (Barato, 2021).

Rose Meraglio, mãe de Mike Rose, sustentou a família (Mike e um marido impedido de trabalhar por motivos de saúde) com seus ganhos como garçomete por mais de 30 anos. Mike, brilhante pesquisador e professor da University of California at Los Angeles (UCLA) escreveu, no seu clássico livro sobre trabalho e educação (Rose, 2007), capítulo tocante que revela todo o saber de uma garçomete com base em observações feitas sobre o trabalho dela. Garçomete e pedreiro não são as únicas profissões que educadores ilustres sugerem ser destino para idiotas. A lista é longa e pode incluir pintores, encanadores, chapeiros, manicures, costureiras, zeladores de edifícios, caixa de supermercado, empacotadores etc. Todos esses trabalhos precisam ser feitos por algum idiota, como disse um dos adolescentes acompanhado por Willis. E a maioria desses trabalhos não entra na programação de instituições de educação profissional. Eventualmente, são considerados em programas

emergenciais de educação e trabalho, periodicamente criados por governos federal e estaduais. Mas não se integram ao sistema educacional, são soluções eventuais que, recentemente, ganharam o nome de FIC (formação inicial e continuada). Um nome infeliz, que não reconhece a possibilidade de qualificar trabalhadores fora do ensino convencional.

Fica uma pergunta: como a escola aborda os trabalhos para idiotas, já que eles serão praticados pela maioria dos alunos que passam pelo ensino básico? João Madureira, meu professor do quarto ano do antigo primário, abordava a questão. Ele nos dizia que muitos de nós teríamos como destino as fábricas de sapato (estávamos em Franca, terra de sapateiros), não porque fôssemos menos inteligentes que os companheiros de classe média que continuariam seus estudos no ginásio e no colegial. João Madureira, bem antes da popularização do conceito de educação como mecanismo de reprodução social, sabia que os filhos de operários seriam expulsos do sistema escolar e teriam que aprender um trabalho para idiotas muito cedo na vida. O professor Madureira é uma exceção. Os educadores geralmente não sugerem aos alunos das classes populares o que aprendi com meu professor do último ano do curso primário (Bock, 2010).

Como se aprendia a ser sapateiro em meus tempos de criança? Quase sempre o adolescente que havia concluído o curso primário ia trabalhar numa fábrica de fundo de quintal, começando suas atividades pregando tachinhas em solas de sapato, orientado por um trabalhador experiente. Nesse processo de aprendizagem estava presente uma pedagogia completamente diferente da pedagogia escolar. Com o tempo, o aprendiz de sapateiro avançava para outras atividades até dominar completamente o ofício. Podia continuar numa fábrica de fundo de quintal ou ingressar numa das grandes indústrias da cidade.

A formação profissional do sapateiro continuava a tradição de uma educação nascida fora da escola. Era reprodução da aprendizagem profissional das corporações de ofício. Embora isso tenha mudado muito com a industrialização, vale lembrar como se educavam para o trabalho alunos de João Madureira:

Trata-se de uma profissão [sapateiro] que emprega muitos jovens a partir dos doze anos de idade, pois exige habilidade, atenção e agilidade. No sistema artesanal a unidade produtiva formava profissionais ao garantir ao aprendiz o banquinho ao lado do oficial (Malatian, 2019, p. 124).

São claras as relações entre formação profissional indesejada e trabalho idiota. As marcas de preconceito aparecem num e noutro caso. São evidentes no caso as marcas de uma divisão que tem sua origem em diferenças entre classes sociais. São evidentes também que os trabalhadores encontram no próprio trabalho modos de se educar.

Cabe lembrar que estou usando de modo irônico os termos “formação profissional indesejada” e “trabalho para idiotas”. Espero que o leitor assim compreenda uma e outra expressão.

O território do ensino profissional livre

As ocupações ausentes da escola não deixam de ser ensinadas, formal ou informalmente. Elas povoam um território que se convencionou chamar de ensino profissional livre.

Vou tecer comentários sobre o ensino profissional livre para ilustrar algumas questões no campo da formação profissional. Parte significativa de cursos de formação profissional, rotulada de ensino livre, é ignorada por educadores. O ensino livre é uma educação clandestina. Forma cabeleireiros, manicures, eletricitas, costureiras e muitos outros profissionais que o escolhem como possível porta de entrada no mundo do trabalho ou caminho para mudanças ocupacionais.

Nos anos 1970, havia na cidade de São Paulo cerca de 2.400 escolas de ensino livre (Paro, 1981). Esse tipo de educação está completamente fora do sistema e não se articula com nenhum grau de ensino. Às vezes a escola de ensino profissional livre faz parte de uma rede com diversas unidades. Às vezes ela é pequena, com apenas uma sala.

Antes de serem docentes práticos, foram profissionais que dominavam bem seu ofício

O ensino profissional livre é inteiramente desvinculado da educação regida por legislação de ensino. Não há qualquer norma sobre a natureza das ofertas do ensino livre. Isso acontece quanto a nomenclatura, carga horária, avaliação e docência. Um curso de corte e costura, por exemplo, pode ser bastante breve ou ter uma carga horária longa. Pode ser desenvolvido em ambientes com muitos equipamentos, ou pode ser um programa a distância no qual os alunos desenvolvem as técnicas com equipamentos e recursos próprios. Cabe perguntar: quem são os docentes de corte e costura, de mecânica, de funilaria etc.? Esses docentes são, como se dizia nos velhos tempos, práticos. Aprenderam a ensinar ensinando. E alguns deles são excelentes professores. Mas antes de serem docentes práticos, foram profissionais que dominavam bem seu ofício. Eles reproduzem sem o saber a antiga relação mestre-aprendiz, que é o modo mais efetivo de formar trabalhadores.

Trago para cá o ensino profissional livre porque ele não costuma entrar em estudos sobre formação profissional, embora desempenhe um importante papel formador para a população que não tem acesso a níveis elevados de educação.

Cabe aqui registro que colhi em estudo sobre formação profissional para a UNESCO, entrevistando o coordenador de cursos livres num instituto federal. O informante revelava grande entusiasmo pelos programas, pois os alunos, adultos, que passaram muitos anos longe da escola, tinham orgulho de poder dizer que voltaram a ser estudantes. Mike Rose (2015) registra o mesmo fenômeno em sua obra sobre educação de adultos. Mas a instituição onde tais cursos eram oferecidos não os considerava como propostas educacionais relevantes. No Instituto, os cursos livres estavam vinculados ao departamento de extensão, não ao de educação.

Qualquer que seja o sentido de extensão, fica claro que o instituto que visitei não considera o ensino livre como uma educação respeitável, mas apenas como um programa de apoio à população de baixa renda, uma obra social. Nesse sentido, cursos livres não integram as ofertas educativas da instituição. Em termos pedagógicos, são marginais. Não são educação propriamente dita.

O ensino profissional livre repercute o que acontece no modo de ver profissões. Se fizer parte daquilo que os rapazes acompanhados por Willis chamaram de trabalho de idiota, as profissões correspondentes serão boas candidatas para integrar programas de ensino profissional livre.

Creio que bem situei o ensino profissional livre. Não interessa aqui aprofundar a análise sobre essa educação que é marginal mas merece ser estudada, inclusive para se evitar desvios da formação profissional causados por excessiva escolarização. O ensino profissional livre desvela aspectos da relação entre educação e classes sociais que não podem ser ignorados. Ele está voltado para ocupações que não são consideradas para integrar propostas de ensino técnico ou tecnológico. Quem o busca é a população mais pobre e pouco escolarizada. Pequena porcentagem desse ensino é oferecida por associações beneméritas ou programas sociais de prefeituras. Mas a parte mais significativa da oferta é de instituições privadas. Assim, gente bastante pobre acaba pagando por uma educação que julga que lhe abrirá oportunidades de trabalho.

Quase nunca se aprende uma profissão na escola, mesmo quando há cursos para capacitar trabalhadores

Muitos educadores que conheço criticam o ensino profissional livre como desvio educacional que precisa ser corrigido. Essas críticas têm forte influência de uma interpretação de que a boa educação é a escolar. O ensino profissional livre, como disse, não vai para a escola. É preciso examinar melhor o porquê disso, começando por análises sobre escola e classes sociais. Não há espaço para isso aqui, mas entendo que as contradições reveladas pelo ensino profissional livre muito podem nos ajudar em análises sobre a educação técnica e tecnológica.

Quase nunca se aprende uma profissão na escola, mesmo quando há cursos para capacitar trabalhadores. Cursos podem garantir uma iniciação, mas a formação efetiva de trabalhadores não ocorre em escolas. Cabe perguntar onde e como as pessoas aprendem a trabalhar.

As escolas não formam trabalhadores. Não foram inventadas para isso (Mjelde, 2016, 1987). Foram inventadas para formar letrados. Há, porém, um entendimento de que melhoria do trabalho está associada à educação escolar. É recorrente nos meios de comunicação o comentário de que o Brasil tem sua economia comprometida porque nossa escola é de pouca qualidade e os trabalhadores não têm educação básica completa. Associa-se, no caso, desenvolvimento com níveis de escolarização.

Meu encontro com o Darcy

Para entender a análise que faço neste texto convém conhecer algumas circunstâncias que me fizeram abandonar abordagens escolarizantes para a formação profissional. Darcy foi o professor com quem aprendi que a escolarização da educação profissional é um equívoco. Segue história de meu encontro com ele.

Concorri ao cargo de orientador pedagógico e fui admitido na Escola Senac de Ribeirão Preto, onde comecei a trabalhar no dia 8 de março de 1973, uma quinta-feira. No primeiro dia, passei por rápida ambientação. No segundo, comecei a planejar meu trabalho. O diretor me chamou para anunciar que eu deveria coordenar uma reunião de instrutores da região no sábado. Eram docentes de diversos cursos de formação acelerada (nome que a Organização Internacional do Trabalho dava na época a cursos livres para formar trabalhadores). Havia uma diversidade grande de instrutores. Havia docentes de auxiliar de enfermagem, de analista de crediário, de vitrinismo, de vendas, de confeitaria. Entrei na reunião sem saber o que fazer. Todos aqueles cursos estavam fora da escola convencional para a qual fui preparado na faculdade. Resolvi mais escutar do que falar. Resolvi aprender. Para mim, tudo era muito novo. Todos aqueles cursos que eu nunca imaginara que existissem me deixaram perplexo, vítima de um choque pedagógico que chegou ao ápice quando um dos instrutores, Darcy, anunciou o curso que estava desenvolvendo em Orlândia: Empacotamento Simples e Ornamental.

Que orientação um pedagogo com habilitação em supervisão de ensino poderia dar ao Darcy? Em faculdades de educação nada se diz sobre cursos como o de Empacotamento Simples e Ornamental. Na época eu dominava muito bem técnicas de planejamento e, antes de entrar no Senac, ajudava colegas de magistério a redigir seus planos de ensino, mesmo que a disciplina fosse algo que eu ignorava totalmente, como contabilidade. Mas o curso de Empacotamento Simples e Ornamental era um mundo cujo conteúdo e dinâmica me fugiam por completo. Até então eu

sequer imaginara que empacotar pudesse ser objeto de atividade educacional. Não imaginava como se pode ensinar a fazer pacotes.

Darcy, sem formação universitária, sem formação pedagógica, era ótimo docente; o ambiente de ensino era uma área com bancadas sobre as quais os alunos faziam pacotes; no local havia papel, caixas, cordões, fitas, ceras de lacre e elementos de decoração; não havia aula no sentido tradicional, mas uma oficina de produção de pacotes; alunos aprendiam diferenças entre pacotes simples e ornamentais vendo exemplos produzidos pelo professor (não por explicações verbais); no fazer, os alunos aprendiam a diferença entre pacotes e embrulhos. Corte a aproveitamento de papel se baseavam num cálculo intuitivo da quantidade necessária para envolver cada caixa. Essa não é uma habilidade banal,

nem é uma atividade baseada no uso de instrumentos de medida. Gente que não sabe fazer pacotes gasta papel em demasia ou corta peças que ficarão pequenas

Darcy, sem formação universitária, sem formação pedagógica, era ótimo docente

para o objeto que deverão involucrar. Dizer que o que ali ocorria era apenas prática, apenas um caso de conhecimento empírico, me parece hoje uma avaliação equivocada. Talvez eu tenha pensado que aquilo era só prática e que ali se ensinava mera habilidade. Por outro lado, nada ali tinha toques de teoria. Subjacente ao fazer, havia o desenvolvimento de apreciações estéticas que se aprendiam gradualmente à medida em que se avançava nos segredos do empacotamento. Ainda hoje continuo a ver com admiração o que o Darcy fazia. Nenhum livro de didática que eu conhecia abordava aprendizagens como aquelas que vi no curso de Empacotamento Simples e Ornamental.

Vale deixar registrada uma das minhas conversas com o Darcy. Ele dizia que o que ensinava era uma arte e que empacotar não era embrulhar. Embrulhos são formas de embalar mercadorias sem qualquer cuidado. São feios. Desvalorizam o produto. Para me ensinar diferença entre embrulho e pacote, Darcy elaborou uma metáfora, relacionando aquela arte comercial com política econômica. Ele me disse: “O governo nos diz que faz pacotes econômicos; não faz, faz embrulhos.” Esse foi um dos comentários mais claros e críticos que ouvi sobre a política econômica dos anos 1970. Darcy não era um instrutor amestrando trabalhadores, era um cidadão que conhecia sua arte e era capaz de relacioná-la com outras dimensões da vida, incluindo a política.

As memórias de meus encontros com o Darcy provavelmente não são muito acuradas. Não me lembro, por exemplo, com muita clareza de como estava organizado o espaço onde ocorria o ensino da profissão de empacotador. Mas são lembranças claras meu choque pedagógico diante de um curso de Empacotamento Simples e Ornamental, e a ideia de que há uma diferença fundamental entre pacote e embrulho, ilustrada por uma crítica aos pacotes econômicos da época.

Creio que muitos educadores diriam que Darcy deveria passar por uma complementação pedagógica. Esses educadores diriam que ele ensinava a fazer pacotes mas não era um educador, não tinha conhecimentos de didática. Essa minha desconfiança não é infundada. Certa vez ouvi um consultor dizer que, depois de uma formação pedagógica que ele coordenou para docentes de uma instituição de formação profissional, um instrutor de mecânica com 30 anos de magistério confessou que era completamente ignorante em educação, precisava melhorar sua prática, utilizando técnicas de ensino que havia aprendido na complementação pedagógica. O consultor, por seu lado, ignorou a experiência docente de um instrutor que vinha ensinando mecânica com ótimos resultados há três décadas. O consultor não foi para a oficina e ensinou aos instrutores técnicas de ensino desenvolvidas em ambientes de sala de aula.

A ocupação ensinada por Darcy, empacotador, consiste em um trabalho aparentemente simples, fácil de aprender. Pode ser ensinada num curso livre, mas não em programas escolares. Na escola, os trabalhos ensinados, dizem os educadores, são mais complexos e exigentes. Essa consideração me levou a introduzir aqui a ideia

de trabalhos idiotas. Os modos de aprender esses trabalhos fogem inteiramente de prescrições que podem ser encontradas em livros de didática. Aprendi isso com o Darcy sem que ele tivesse intenção de me ensinar. Docentes como ele mostram para pedagogos que há formas de educação inteiramente construídas fora das escolas.

Pé na gordura e charme da cozinha

Aprendi muito em ambientes como os que me causaram um choque pedagógico no meu terceiro dia de trabalho no Senac. Entre esses ambientes, merece especial destaque a cozinha de um hotel-escola. Na medida em que fui aprendendo que há uma pedagogia do trabalho construída por trabalhadores, comecei a entender que o local preferencial de formação profissional é a oficina. Entendi também que o que orienta o aprender em oficinas é uma obra que está no horizonte de todas as atividades que lá acontecem.

O que sucedeu com a formação profissional na cozinha merece atenção especial. Antes de prosseguir, tenho que explicar a expressão “pé na gordura”. Nas cozinhas há um trabalho duro dos peões que lavam panelas imensas, limpam um chão muito engordurado, carregam fardos pesados. Diz-se desses trabalhadores que eles têm o pé na gordura. O que fazem nada tem a ver com a charmosa profissão de *chef* de cozinha. Vale ver como se chegou ao charme das profissões do eixo tecnológico da gastronomia nos dias de hoje e para quem sobrou o destino ocupacional de peão de cozinha, o trabalhador que tem o pé na gordura.

Os alunos aprendiam fazendo, em temporadas semanais por todos os setores da cozinha

Em 1968, um hotel-casino foi entregue a uma instituição de formação profissional. O repasse daquele bem público para a instituição ocorreu com o objetivo de dar início a programas de formação de profissionais para o ramo de hotelaria. Surgiu assim um hotel-escola. Foram organizados cursos para as áreas de recepção, hospedagem, sala e cozinha. Interessa aqui ver o que aconteceu na cozinha.

O curso de cozinheiro, em tempo integral, tinha duração de seis meses. O programa foi organizado por cozinheiros experientes. Os alunos aprendiam fazendo, em temporadas semanais por todos os setores da cozinha – açougue, *garde manger*, confeitaria, cozinha quente. Havia poucas aulas teóricas em sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, o reproduzia o modelo de aprendizagem das antigas corporações de ofício.

A formação de cozinheiros no hotel-escola se dava em duas fases de três meses. Na primeira, o aluno recebia o certificado de auxiliar de cozinha, na segunda, o de cozinheiro. Não se exigiam muitos anos de escolaridade dos candidatos. Para ingresso no curso, o pré-requisito era de apenas três anos de escola. Mas, por causa de dificuldades para preencher as 20 vagas a cada três meses, havia bastante flexibilidade em termos de exigências de anos de estudo.

Escolas da instituição atuavam como agentes de recrutamento de alunos. Os candidatos, recrutados nas periferias urbanas, eram quase todos jovens em situação de risco. Entre eles havia um grande número de negros. Tinham hospedagem gratuita no antigo alojamento dos trabalhadores do hotel-cassino e recebiam uma ajuda de custo mensal. Apesar dessas aparentes vantagens, ninguém queria ir para a cozinha. Era muito mais fácil recrutar alunos para sala e recepção.

As dificuldades para recrutar alunos de cozinha perduraram por muitos anos. As coisas começaram a mudar na metade dos anos de 1980. Depois, pouco a pouco, a formação do cozinheiro passou a interessar jovens de classe média. No hotel começaram a surgir outras programações na área de gastronomia. Acordos com a Universidade de Cornell e com o Culinary Institute of America possibilitaram ofertas de cursos de nível universitário que poderíamos classificar como cursos de extensão ou pós-graduação *lato sensu*. Nos anos que se seguiram, a instituição criou cursos de nível técnico e tecnológico no campo da gastronomia. O Tecnólogo em Gastronomia ali existente é um dos primeiros cursos superiores do país voltado para a formação de *chefs* de cozinha.

Apesar do ingresso da instituição em cursos de nível técnico e tecnológico para formar profissionais de cozinha, o antigo curso de cozinheiro não desapareceu. Ele continua a existir com características de programação muito parecidas com as adotadas em 1969, forte capacitação por meio do trabalho na cozinha do hotel e escasso número de aulas teóricas em sala de aula. A duração da formação permaneceu a mesma, seis meses em tempo integral. Mas ocorreram mudanças radicais.

O que mudou foi o perfil dos alunos. Eles agora são de classe média, todos com ensino médio completo e muitos com ensino universitário (completo ou incompleto). O curso não é divulgado. Apesar disso, a procura é muito grande, com oito candidatos por vaga. A existência desse curso parece contrariar os percursos comuns de educação voltada para ocupações de status pouco elevados. O antigo curso de cozinheiro do hotel-escola já não é mais uma qualificação, é uma suposta FIC, pois agora formam-se profissionais no nível técnico e tecnológico. A persistência do referido curso de cozinheiro pode ser explicada pela excelente qualidade que ele tem e pela abordagem metodológica, que privilegia o aprender fazendo. Além disso, é uma oportunidade de formação para quem não quer ou não pode ingressar no curso técnico ou tecnológico.

A criação de cursos técnicos e superiores em gastronomia têm como justificativa a demanda de profissionais com formação mais sólida do que os antigos cozinheiros que aprenderam o ofício empiricamente. Antes, diz a justificativa para a elevação da escolarização na área, bastava uma formação do artesão de cozinha. Agora se requer a formação de um profissional mais completo. Cito comentário que vai nessa direção:

Observa-se neste campo uma transformação na organização e na dinâmica da culinária que passou do setor associado aos ofícios à esfera da produção cultural legitimada, movimento que levou a uma mudança na denominação dos profissionais mais

prestigiados desse campo – de cozinheiro a *chef* de cozinha, associada a uma mudança de status- de artesãos a produtores intelectuais, indicando mudanças correlatas no trabalho e no modo de produção (Nobre, p. 88).

A citação guarda paralelo com a dicotomia entre culturas primitivas e culturas modernas em análise feita por Jean Lave (1997), mostrando os equívocos que uma visão evolucionista, que etiqueta o passado como atrasado e o presente como avançado. Primitivos teriam um saber empírico, intuitivo, sem bases teóricas bem desenvolvidas. Já os modernos teriam um saber racional, científico, lógico. Esse modo de ver tem sido contestado por estudos que buscam situar o conhecimento em contextos significativos, não em mentes desencarnadas. Um exemplo em tal direção é o estudo que Hutchins (1983) fez sobre os navegadores da Micronésia. Esses marinheiros primitivos navegavam pelo mar aberto com acertos admiráveis de rumo, sem usar qualquer instrumento de navegação e cartas náuticas. Segundo Hutchins, os navegadores da Micronésia tinham um saber náutico altamente sofisticado. Não vou explorar mais no momento as consequências que as críticas de Lave têm para a educação, particularmente para a educação profissional. Vou apenas voltar à citação e mostrar como ela sugere que o saber do trabalho escolarizado é um avanço em educação.

Com a formação profissional escolarizada dos cozinheiros, diz o autor, “saímos do setor de ofícios para a esfera da produção cultural legitimada”. Em ofícios, de acordo com essa visão, não há produção lastreada em conhecimento sólido de gastronomia. No mesmo trecho há sugestão de que em ofícios não há produção cultural legitimada. A atuação e organização das antigas corporações de ofício em Roma (*collegia*), por exemplo, contrariam esse modo de considerar a transição de atividades artesãs para novos modos de produzir (Frasca, 1994). Isso não é levado em conta, pois é preciso justificar a invasão da classe média nos espaços da cozinha, com o consequente afastamento de possíveis aprendizes oriundos das classes populares.

Na citação, ainda vemos a indicação de que com os cursos de gastronomia serão formados *chefs* de cozinha, e não simples cozinheiros. Estes últimos eram apenas artesãos. Os primeiros são produtores intelectuais. A expressão “produtores intelectuais” reduz os cozinheiros não escolarizados a executores de técnicas cujas razões desconhecem. A carga de preconceito contra o trabalho manual é evidente no caso. A cozinha produzida por intelectuais ganhou uma dignidade que antes não tinha.

Volto ao antigo curso de cozinheiro. De acordo com o autor que citei, é apenas uma reminiscência da formação de artesãos. Com a criação de cursos técnicos e tecnológicos, deveria ter desaparecido. Mas ele lá continua. Houve apenas duas mudanças, os pobres não mais o frequentam, e raros são os alunos negros no curso.

Parece que a continuidade dos cursos de cozinheiro no hotel-escola tem uma ex-

plicação: ele continua a reproduzir relações mestre-aprendiz que são a forma mais eficiente de aprender um ofício (Mjelde, 2016; Gamble, 2006). Os alunos já não são aqueles jovens em situação de risco, muito pobres e com pouca escolaridade. A clientela agora é formada por filhos da classe média, com escolaridade mínima de ensino médio completo. Alguns desses alunos são egressos de cursos técnicos e tecnológicos na área de gastronomia. Em entrevista (Barato, 2015), ex-aluna de um curso de técnico em cozinha me disse que viera para o hotel-escola para aprender mais. Na mesma época, observei três alunos do tecnólogo estagiando no setor de açougue da cozinha. Eles tinham muita dificuldade para cortar peixes de acordo com um padrão que fora estabelecido para o menu do dia. Assim como a ex-aluna de curso técnico, estavam ali para aprender mais.

Em escolas de hotelaria não há mais cozinhas, há laboratórios de gastronomia

Os cursos técnicos e tecnológicos na área de gastronomia escolarizaram a formação de cozinheiros. Neste sentido tem razão o autor aqui citado, nas escolas quer se formar um produtor intelectual, não um artesão. O desejo de intelectualizar a profissão se reflete no ensino. Em escolas de hotelaria não há mais cozinhas, há laboratórios de gastronomia. Os laboratórios não são locais de produção, mas de criação. Por isso, os alunos saem do curso com a ilusão de serem criadores, mas incapazes de produzir alimentos de acordo com demandas de um restaurante ou hotel.

Tento aqui mostrar que é preciso mudar os modos de ver a educação profissional em cursos técnicos e tecnológicos. Antigas propostas de formação profissional se inspiravam nas tradições das corporações de ofício. E essa inspiração resultava em dois entendimentos que quero destacar. Do ponto de vista metodológico, predominava a relação mestre/aprendiz. Do ponto de vista epistemológico, o fazer não era visto como “mera habilidade”, mas como uma arte com fortes tradições numa comunidade de prática.

A relação mestre-aprendiz é dinâmica, o que faz com que o saber circule numa oficina, pois não é unidirecional. O que a caracteriza é a negociação de entendimentos para a realização de uma obra (Frasca, 1996). Ela não é uma forma ultrapassada de ensinar e de aprender porque já não existem mais as corporações de ofício. Curiosamente, essa relação mestre-aprendiz continua muito viva em laboratórios científicos (Crawford, 2015).

Do ponto de vista epistemológico, o fazer é um conhecimento com status próprio, não um desdobramento de conhecimentos teóricos. Isso vale para cirurgia e para carpintaria. A ideia de que um saber desenraizado do fazer, mais amplo que o conhecimento local, facilita transferência de aprendizagem e pode garantir aplicação a novas situações não foi comprovada em sucessivas pesquisas no campo das ciências cognitivas (Lave, 1997), mas continua a ser uma crença hegemônica em educação. Aparece em diversas tendências pedagógicas, entre elas as que ressaltam a solução de problemas e as que sugerem que competências amplas podem facilitar aplicações novas para o aluno.

O caso da história do ensino de gastronomia no hotel-escola mostra que a escolarização da educação profissional pouco considera como as pessoas aprendem a trabalhar. Mostra a priorização da sala de aula e a conversão das oficinas em laboratórios de aplicação. A tensão entre educação pelo trabalho e educação escolar é resolvida em favor da última. É preciso dar a essa questão a atenção que ele merece.

Existe um projeto de lei (Nobre, 2023) para regulamentar a profissão de cozinheiro. O projeto estabelece que só poderá exercer a profissão de cozinheiro pessoa devidamente habilitada em curso reconhecido. Não fica muito claro se, além do técnico, o técnico em cozinha terá direito ao exercício da profissão. O antigo curso de formação de cozinheiro não atende ao que se propõe, pois não é reconhecido, é apenas um curso livre que hoje recebe o apelido de FIC. Um dos argumentos para justificar a regulamentação da profissão é o de que há cursos suficientes para atender à demanda de formação. O autor citado, em um trecho de seu texto, critica as corporações de ofício porque estas controlavam o acesso ao trabalho em suas áreas. Ao mesmo tempo, ele vê com simpatia o projeto de lei que regulamenta a profissão de cozinheiro e usa a escola como instrumento de exclusão de trabalhadores que aprenderam pelo próprio trabalho.

Conheço *chefs* de cozinha e *chefs* de partida que se formaram no trabalho. Alguns deles iniciaram a carreira como peões. Outros, como auxiliares de cozinha. Tornaram-se cozinheiros após um longo processo do aprender fazendo com mestres e complementando tal aprendizagem com estágios e cursos rápidos. Quase todos não têm ensino médio. Mas, como disse em outra parte sobre a carreira de um encanador que conheço, são trabalhadores bem-educados. Se a regulamentação da profissão for aprovada, não haverá mais oportunidade de crescimento para quem aprendeu no e pelo trabalho. Os trabalhadores mais pobres ficarão para sempre com os pés na gordura.

Dediquei muitas linhas à formação de cozinheiros. Abordei principalmente situações que acompanhei para estudos sobre educação profissional num hotel-escola. Penso que minha análise do que aconteceu com a educação profissional na área de gastronomia pode iluminar algumas das questões que julgo de importância fundamental na relação entre educação básica e educação profissional. Destaco algumas dessas questões na próxima seção.

O trabalho não foi para a escola

Nos discursos que vejo sobre educação profissional no nível técnico e tecnológico, percebo que apenas tecnologia e ciência foram para a escola. O saber do trabalho (a arte), etiquetado com a expressão negativa “mera habilidade”, ficou de fora. Antes do surgimento do que hoje chamamos de educação profissional, aprender a trabalhar acontecia fora dos muros escolares. Isso não quer dizer que necessariamente não houvesse formas sistemáticas de capacitação de trabalhadores. As

corporações de ofício faziam isso e, mesmo quando elas inexistem, o processo de aprender trabalhando se dá com o apoio informal de mestres e companheiros. Paralelamente, desenvolviam-se dois saberes, o do ócio e o do trabalho (Barato, 2005). O primeiro, em escolas (locais de lazer de acordo com o sentido do termo *skole* em grego), o segundo, em oficinas (locais onde se produziam obras de acordo com o sentido de *opus facere*, em latim).

A seguir, tento aprofundar alguns pontos que já abordados.

Ao examinar o ensino de técnicas num projeto que coordenei para a formação profissional de cabeleireiros, percebi que é preciso desenvolver uma visão com dupla dimensão: epistemológica e pedagógica. No campo epistemológico, vale analisar particularidades do conhecimento incrustado no fazer, na ação. Mais que isso, é preciso reconhecer que fazer é conhecimento com um status epistemológico próprio. E isso não é banal porque a dicotomia conhecimento/habilidade predomina nos meios educacionais, reduzindo o segundo elemento (habilidade) a “mera execução”. No campo pedagógico, é preciso considerar como se desdobra o conhecimento do fazer. Ele não é discursivo, mas ação que o aprendiz desenvolve utilizando insumos e ferramentas para produzir obras. A dimensão pedagógica da técnica sugere que o ensino e a aprendizagem no caso devem ser muito diferentes do ensino e aprendizagem escolar. As dimensões epistemológica e pedagógica da técnica requerem abordagens metodológicas próprias para o ensino. Requerem também um docente familiarizado com o conhecimento técnico, capaz de produzir obras, capaz de estabelecer com os aprendizes relações que favoreçam o desenvolvimento dos fazeres típicos de um ofício, profissão ou ocupação.

Vou fazer um pequeno desvio aqui, lembrando texto que examina o conhecimento do fazer a partir de mergulho dos pesquisadores em produções típicas da profissão de ferreiro (Keller; Keller, 1996). Ao apresentar a exploração que fizeram na produção de objetos de metal, os autores fazem observação que julgo conveniente reproduzir neste desvio:

O lado interno de uma tarefa é conhecimento. No caso do ferreiro, o conhecimento vem à tona na solução de problema que requer produção de um artefato. O conhecimento relevante inclui a imagem interna e o objeto ou fim da produção e a conceitualização do ferreiro sobre a sequência produtiva. A contrapartida do conhecimento são as reais atuações no mundo para produzir um fim material (Keller; Keller, p. 129).

Meu desvio, fazendo referência a estudo em que dois antropólogos aprendem a produzir utensílios de metal para mergulhar no conhecimento do fazer de um ferreiro, propõe algumas questões epistemológicas que mostram a dinâmica da aprendizagem de técnicas. Mestres de oficina administram uma dinâmica deste tipo, embora não consigam expressar o que acontece como o fazem Keller e Keller. Deixo o desvio demasiadamente acadêmico e volto à linguagem menos elaborada deste meu texto.

O que estou propondo é um movimento de desescolarização da formação profissional

Aprendizes de técnicas não costumam dizer que estão “estudando”. Embora seu fazer os coloque num caminho que resulta em aprendizagem, predomina no caso o entendimento de que estão trabalhando. Foi isso que constatei em entrevistas formais e conversas paralelas com alunos do curso de cozinha do hotel-escola, eles diziam: “Aqui nós trabalhamos.” E diziam isso não para criticar a proposta de formação que privilegia engajamento no trabalho cotidiano da cozinha. Trabalhar, para eles, significa oportunidade de aprender. Por isso, consideram que a estadia nos diversos setores da cozinha poderia estender-se por mais tempo. Para eles, mais trabalho significa mais aprendizagem (Barato, 2021). O que ouvi dos alunos de cozinha de um hotel-escola ecoa o que Etienne Wenger (1999) repara num grupo de trabalhadores que ele estudou para ilustrar o conceito de comunidades de prática. Wenger repara que há um componente importante de aprendizagem no trabalho, mas seus informantes não explicitam as dimensões educacionais do que fazem. Reconhecem que estão sempre aprendendo, mas suas respostas são parecidas com as que ouvi dos alunos que “trabalham” na cozinha.

Estou propondo uma abordagem que não é muito comum. A formação profissional está cada vez mais escolarizada. E o que estou propondo aqui é um movimento de desescolarização da formação profissional. E a proposta que faço contraria movimentos que podem ser encontrados em instituições de educação profissional.

Alguém pode estar imaginando que minha proposta é a de reproduzir nos dias de hoje as corporações de ofício. Não é essa minha intenção. Minhas referências às corporações de ofícios têm a ver com a especificidade do conhecimento do fazer. Essa forma de conhecer permanece e requer um tratamento muito diferente das soluções pedagógicas que foram criadas para ambientes escolares. Vale registrar dois casos que acompanhei em que a formação foi escolarizada e o conhecimento do fazer não era promovido pelos professores. Mas, demandas do aprender acabaram impondo soluções que lembram a relação mestre-aprendiz.

No primeiro caso, num curso técnico voltado para a agroindústria, os laboratórios vinham sendo utilizados apenas como locais para comprovação de princípios científicos. Havia, porém, expectativa de que os alunos usassem os laboratórios para produzir geleias, sucos, conservas. Os professores, gente com sólida formação acadêmica, não conheciam os processos produtivos. Podiam explicá-los, não sabiam mostrá-los. A solução foi contratar auxiliares de laboratório, técnicos que conheciam os processos produtivos. Eram esses técnicos que acompanhavam os alunos na produção. Legalmente, os auxiliares de laboratório não são docentes. Eles, porém, assumem papel parecido com os de mestres de ofício em sua relação com os alunos (aprendizes).

No segundo caso, num curso técnico na área de agropecuária, os alunos passavam um período manejando animais numa pocilga. Estudavam suinocultura em sala

de aula. Aprendiam o manejo de animais numa pocilga da escola técnica em que estavam matriculados. Mas, na pocilga, não eram acompanhados pelos professores. Eram acompanhados por técnicos encarregados daquele setor da instituição. Mais uma vez, vemos profissionais que não são classificados como docentes assumindo papel de mestria. Mais uma vez, vemos consequências da escolarização na formação profissional: os professores atuam em sala de aula, não vão para a oficina, trabalham com o que entendem ser conhecimento, não se envolvem com o desenvolvimento de habilidades.

Nos dois casos que acabo de contar, não se pode dizer que o trabalho não foi para a escola. Foi. Mas entrou pela porta dos fundos. Trabalhadores que conhecem o ofício acabaram assumindo funções de docência voltada para o saber fazer. O saber do trabalho resiste à escolarização.

Profissões e escolarização

Começo com uma citação:

As profissões são feitas de gente. Desde a origem das sociedades com profissões reconhecidas, a questão tem sido que pessoas. Quem terá permissão de participar da profissão, e quem será excluído (Wresch, 1996, p. 80).

Não há exclusão de pessoas no caso do trabalho idiota, embora quem o faz seja sempre de origem proletária. Qualquer pessoa pode ser gari, pintor, pedreiro, porteiro de edifícios. Há exclusão de pessoas quando o trabalho ganha status elevado. E nesse caso, credenciais escolares têm um papel fundamental. Wresch chama atenção para um aspecto pouco considerado.

Os processos sociais que resultam na escolarização de profissões têm um jogo de interesses encoberto pelo argumento de que mudou o trabalho e que a profissão em análise demanda fundamentos científicos e tecnológicos. Voltarei ao tema oportunamente. Por ora, vou relatar e analisar mais um caso que conheci em meus tempos de supervisor pedagógico no Senac.

Acompanhei um pouco da história do classificador e degustador de café. O profissional se formava pelo fazer em instituições como a Bolsa de Café de Santos. Nos anos 1960, as instituições vinculadas à exportação do grão pediram ao Senac para organizar um curso na área. Surgiu assim um curso de qualificação profissional para habilitar os profissionais do ramo. No início dos anos 1980, corretores de café vinculados à Bolsa de Café de Santos sugeriram que o curso de classificador e degustador de café deveria ser desenvolvido em nível técnico. Um demorado processo de análise ocupacional foi efetuado para determinar o perfil que deveria ter tal curso técnico. Mas o curso acabou não sendo criado, pois a Bolsa de Café de Santos deixou de ter importância na comercialização de café. De qualquer forma, a iniciativa não concluída mostra tendência de elevação do nível educacional dos profissionais.

O classificador de produtos vegetais (entre os quais o café) tinha rígido controle do Ministério da Agricultura. Este formulava um currículo que devia ser seguido por agências formadoras, usurpando funções do Ministério da Educação. Esse currículo tinha algumas matérias com cinco horas de duração. E isso não podia ser mudado, sob pena de descredenciamento da agência formadora. Por trás da rigidez do Ministério da Agricultura, estavam interesses de engenheiros agrônomos, categoria que controlava direta ou indiretamente as atividades de classificação de produtos vegetais. O fenômeno acontece em muitas outras áreas, com os conselhos profissionais regulando ou impedindo a atuação de profissionais que não têm nível universitário.

Os corretores da Bolsa de Café de Santos desejavam criar barreiras de acesso à profissão de classificador e degustador de café, o curso técnico para tal fim. Esperavam entender-se com o Ministério da Agricultura e estabelecer uma elevação da escolaridade dos profissionais. A extinção do antigo curso de qualificação afastaria da profissão pessoas menos escolarizadas e sem possibilidade de passar por um curso técnico.

Essa formação bacharelesca afastou da profissão pessoas que aprendiam em leituras e a praticavam como aprendizes

Cabe notar que profissionais formados no e pelo trabalho ou em cursos de qualificação profissional conseguem classificar café com bastante competência, talvez o técnico também o conseguisse. Hoje a atividade é exclusiva de técnicos em agronomia ou engenheiros agrônomos. Mas para tanto, precisam fazer um curso complementar (especialização?) de 320 horas, com conteúdo parecido com o que era desenvolvido no antigo curso de qualificação.

O caso do classificador e degustador de café talvez não seja o mais claro com relação ao papel da escolarização na formação profissional. Uma história das profissões, considerando períodos históricos de longa duração, mostraria melhor a questão. Não vou fazer isso aqui, mas sugiro que interessados deem uma olhada em *Professioni e mestieri a Roma: una storia dell' educazione* (Frasca, 1994). Vou, porém, oferecer mais alguns exemplos de como profissionalização e educação se relacionam.

O jogo entre exigências de formação e quem pode ingressar numa profissão é ilustrado pelo que aconteceu com a formação de advogados nos Estados Unidos. A seguir, vou resumir uma narrativa que aparece em *Disconnected: haves and haves-nots in the Information Age* (Wresch, 1996).

No início de 1800, a formação de advogados, seguindo um modelo proposto pela Universidade de Maryland, começou a ocorrer num curso de graduação com quatro anos de duração. Além de matérias relacionadas com as leis, os alunos estudavam também literatura, ciências políticas e filosofia. Essa formação bacharelesca afastou da profissão pessoas que aprendiam em leituras e a praticavam como aprendizes profissionais vinculados a um advogado atuante.

O quadro mudou quando a Universidade de Harvard flexibilizou a formação de advogados e estabeleceu um currículo voltado apenas para o direito. Outras universidades a seguiram, oferecendo cursos de direito com dois ou três anos de duração. Além disso, muitas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos noturnos. Esses cursos de direito, mais flexíveis e com menor duração, deram oportunidades para que pobres, mulheres e negros ingressassem na carreira jurídica. Mas isso não durou muito. A mesma Universidade de Harvard elevou os padrões para a formação jurídica em 1870. O curso de direito deixou de ser um bacharelado e passou a ser um programa de pós-graduação. A mudança não influenciou de imediato todas as universidades. De modo irônico, Wresch faz o seguinte comentário:

Enquanto Harvard elevava padrões, coisas terríveis estavam acontecendo nas planícies. Em 1865, a Universidade de Iowa abriu uma faculdade noturna de direito. Inscreveram-se mulheres, trabalhadores, negros e minorias étnicas. Pior ainda, a ideia pegou. Em 1916 havia quase tantos estudantes em cursos de tempo parcial noturnos de direito quanto alunos em universidades diurnas mais caras (Wresch, p. 81).

As pressões pela elitização dos cursos de direito continuaram. Exigências por mais e mais anos de estudo para estudantes que não podiam fazer direito com dedicação exclusiva tornaram impraticáveis a formação em cursos noturnos e de tempo parcial. Dos anos de 1920 para cá, a formação de advogados num programa de tempo integral e de pós-graduação é a regra.

Os argumentos pela elitização do direito foram os de que advogados precisavam de uma formação acadêmica mais sólida e demorada. Wresch lembra que tal argumento é falho, um dos maiores advogados americanos, Abraham Lincoln, formou-se por meio de processos de aprendizagem profissional.

O que aconteceu com a formação em direito nos Estados Unidos não é único. Wresch lembra que algo parecido ocorreu na França. A *École Polytechnique* foi criada na época da Revolução como uma instituição democrática. Em 1816, com a volta da monarquia, os requisitos de ingresso foram alterados para que só os eleitos ingresassem na instituição. Para o ingresso era necessário passar em exames de matemática abstrata e literatura, conteúdos que foram acrescentados, e um pouco mais tarde, grego e latim. Assim, na *École Polytechnique* só conseguiam entrar alunos cujos pais pudessem pagar pelo exigente processo de preparação para os exames de ingresso.

Mudo outra vez de rumo e conto uma história esclarecedora. Mell, meu saudoso vizinho em San Diego, sabia tudo de mecânica. Um dia minha esposa ia entrando na garagem com nosso velho Thunderbird. Mell veio atrás, gritando “pare!”, “pare!”. Assustada, ela parou já no interior da garagem. Meu velho vizinho então me perguntou: “Você trocou o óleo do motor de arranque?” Disse que não, eu sequer sabia que havia um motor de arranque no carro. Ele abriu o capô, testou o óleo do motor de arranque. Estava sequinho. Mel me disse que era preciso trocar aquela peça e ele

fez isso, retirando a avariada, comprando uma nova e colocando-a, devidamente oleada, naquele banheirão que chamávamos de carro.

Como Mell descobriu que nosso motor de arranque estava sequinho? Por um barulho diferente que saía do motor. O ouvido treinado do velho mecânico sabia qual era o problema. Ele tinha um domínio muito extenso de mecânica e era capaz de reparar motores de carros, caminhões e navios. Durante a Segunda Guerra, ele foi engenheiro de um navio. Era o responsável pelo funcionamento do motor do barco. Profissionais como ele eram chamados de engenheiros, embora nenhum deles tenha frequentado faculdade.

Engenheiros como Mell não existem mais. Toda a mecânica aberta dos motores antigos desapareceu. Os motores têm agora componentes fechados que não permitem acesso a peças individuais (Crawford, 2011). O ouvido do Mell foi substituído por um programa de computador que faz diagnóstico da máquina quando a levamos para a revisão. Se uma peça estiver avariada, haverá troca de todo o conjunto de componentes do qual ela é parte. Os profissionais que encaminham revisão de veículos não têm mais um ouvido educado como o do Mell, são apenas vendedores.

A história do meu saudoso e querido vizinho de San Diego pode ser mais explorada para que a gente entenda como velhos trabalhadores dominavam um conhecimento que lhes foi tirado e transferido para “sistemas”. Ela mostra como a formação profissional de muitos trabalhadores foi empobrecida. O que aprendi com Mell merece muito mais considerações do que as que posso fazer aqui. Para nossa conversa neste momento, basta deixar registrado que os engenheiros agora são formados em cursos superiores e certamente não aprenderam a ouvir a sinfonia de motores como o engenheiro de navios que conheci.

Os engenheiros agora são formados em cursos superiores e certamente não aprenderam a ouvir a sinfonia de motores

Passo a narrar outra história.

Era a maior gráfica da cidade. Havia no local imensas impressoras, cada qual operada por um gráfico experiente. O dono da empresa resolveu adotar medidas administrativas modernas. Para tanto, contratou um profissional formado na faculdade de administração. Uma das medidas que o rapaz adotou foi a de aperfeiçoar o controle do trabalho dos impressores. Desenhou com riscos de giz áreas que delimitaram a circulação em torno das máquinas. Os gráficos não podiam mais sair daqueles limites, contrariando o antigo costume de ir até a máquina de um companheiro e conversar sobre o trabalho em execução. Se necessário, o visitante ajudava o visitado a resolver algum problema de impressão. Na nova ordem, cada gráfico podia deixar o posto de trabalho durante alguns minutos, com autorização do administrador, para tomar leite (providência necessária para evitar efeitos tóxicos das tintas), e para idas ao banheiro. No resto do tempo, o trabalhador deveria permanecer dentro dos limites fixados em torno de sua máquina. A conversa com os companheiros durante a execução do serviço foi proibida.

Misteriosamente, as máquinas começaram a apresentar alguns defeitos (manchas na impressão, excesso de tinta em alguns lugares, falhas de impressão etc.). Até então, os gráficos resolviam a maior parte de tais defeitos, sozinhos ou com a cooperação de companheiros. Eles conheciam as máquinas profundamente. Mas, com a nova situação, se recusaram a resolver os problemas. Alegavam que eram gráficos, não mecânicos. Foi preciso apelar para mecânicos da empresa fornecedora do equipamento (importado da Alemanha), com despesas de viagem e gastos com diárias. Os custos não foram pequenos. O administrador foi demitido. Os riscos de giz, apagados.

O caso dos gráficos, que me foi contado por um presidente do sindicato da categoria, mostra um tempo em que as empresas começaram a sequestrar o conhecimento dos trabalhadores, transferindo-o para a gerência. A medida é acompanhada por mudanças nas relações sociais e no sistema de educação. Este último costuma ser utilizado para justificar mudanças na organização do trabalho. Novos cursos são criados com o argumento de que o trabalho ficou mais complexo e exige mais educação dos trabalhadores. Mas esta história não é bem contada. Para bem explicar como os trabalhadores acabam sendo privados de seu conhecimento, com aumento do trabalho morto (apelidado de novas tecnologias) e maior concentração de poder nas gerências, vou recorrer a uma obra que merece ser conhecida, *America by design: science, technology and the rise of corporate capitalism* (Noble, 1979).

David Noble introduz sua obra lembrando que há um entendimento muito difundido de que ciência e novas tecnologias estão mudando o mundo. Essa observação, feita no final dos anos de 1970, continua muito atual. Membros dos movimentos políticos de esquerda dos anos 1960, por exemplo, entenderam que as novas tecnologias da informação e comunicação eram libertárias. Colocaram na tecnologia uma esperança que desconhecia o uso da mesma pelo “capitalismo informacional” (Dean, 2010). Nesta direção:

[...] a rica complexidade do processo social é reduzida à inexorável lógica de uma tecnologia formalística. Abstraída artificialmente do mundo em que as pessoas de fato vivem, tal concepção distorce tanto a própria tecnologia como a sociedade que lhe dá sentido (Noble, p. XVIII).

Na sequência, o autor, faz um comentário que é muito atual:

Infelizmente, essa explicação simplificada da história tem ampla adesão, e é diariamente reforçada pelo hábito conceitual comum que distingue, de uma lado, “tecnologia”, e de outro, “sociedade” (ou “cultura”), como se as duas fossem feitas de coisas completamente diferentes. Dentro dessa moldura, entende-se que, uma vez que a sociedade abrange tudo o que é humano, a tecnologia deve ser algo diferente do humano, uma força historicamente desencarnada imposta ao viver das pessoas (Noble, p. XVIII-XIX).

Discursos sobre o impacto das novas tecnologias no trabalho e na educação têm esse acento criticado por Noble. É comum, por exemplo, dizer que tecnologias da informação e comunicação criam metodologias de ensino, uma metodologia que está embutida nos instrumentos, ignorando aspectos epistemológicos. Além disso, a mesma forma de pensar entende que o ensino de tecnologia independe de interesses (do capital e do trabalhador). Uma forma comum de expressar esse entendimento é a de dizer que as tecnologias são neutras ou que apareceram “justamente” no momento em que se tornaram necessárias (Weizenbaum, 1976).

O que mais nos interessa aqui é a ideia de que novas tecnologias tornam o trabalho mais complexo, exigindo mais conhecimento dos trabalhadores. Não são mencionados, no caso, os usos que o capital faz das tecnologias, transferindo para máquinas, equipamentos e sistemas o saber do trabalhador. O aumento expressivo do trabalho morto, com o conseqüente desaparecimento do trabalho vivo, é ignorado. Fica parecendo que a tecnologia é neutra e que ela exige trabalhadores cada vez mais educados.

Volto ao Noble. Simultaneamente à criação dos cursos de engenharia houve grandes mudanças nos processos de produção, transferindo saber dos trabalhadores para máquinas, equipamentos, sistemas. É um tempo em que florescem as ideias de organização científica do trabalho buscando maior eficiência dos trabalhadores com domínio reduzido dos processos de produção.

Com trabalhadores cujo saber foi sequestrado pelo capital, dizia-se que os conhecimentos científicos e tecnológicos dos engenheiros seriam aplicados com mais eficiência do que o antigo saber laboral. Sugeria-se que a sofisticação da produção deveria ser acompanhada por sofisticação na educação. O que aconteceu de fato foi que os engenheiros mecânicos assumiram nas fábricas funções gerenciais, controlando o trabalho dos operários. O que estava em jogo não era propriamente o avanço tecnológico, mas eliminação do poder de trabalhadores que dominavam o processo de produção.

Noble observa:

Os homens que criaram a profissão [engenharia mecânica], promovendo a distinção entre o “engenheiro mecânico” e o “mecânico”, basearam tal distinção menos sobre a posse do conhecimento técnico do que sobre o exercício significativo da autoridade supervisora. [...] Como resultado, emergiu um novo tipo de profissionalismo, aquele que enfatizava credenciais acadêmicas, treinamento científico e promoção formal no interior das hierarquias das corporações, na direção da administração (Noble, p. 37).

Os engenheiros mecânicos não desconheciam ciência e tecnologia. Ambas eram conteúdos importantes dos cursos em que se formavam. Mas o que faziam efetivamente nas empresas não era aplicação de conhecimento tecnológico. Um conceito-chave na profissão era padronização.

A padronização científica do trabalho decorreu diretamente, se-

gundo o modo de pensar dos engenheiros, da padronização dos materiais e das máquinas. Enquanto a padronização era a “eliminação” da perda de materiais, observou Magnus Alexander, a administração científica era a “eliminação de perdas nas pessoas”.

Não é mera coincidência que Frederick Taylor, o pai da administração científica, tenha investido tanto tempo em métodos de como cortar metais quanto o que ele levou formulando seus princípios da administração das oficinas. Um complementava o outro. Ele sistematizou e padronizou os processos de produção com a finalidade de concentrar o controle nas mãos da gerência; e ele formulou sua estratégia de racionalização. O ponto crucial de tudo era a padronização do trabalho humano e, no fim de tudo, dos próprios seres humanos (Noble, p. 82).

Usei muitas linhas para apresentar algumas ideias de Noble sobre a formação de engenheiros mecânicos e sobre o papel que passaram a ter numa fábrica que adotara novos rumos em termos de uso da tecnologia para a produção. Parece que fiquei muito longe do tema central deste artigo, a formação profissional indesejada. Penso que isso não aconteceu. As referências a Noble e os casos que contei sugerem uma reflexão necessária sobre ciência, tecnologia e sociedade. Cabem aqui as perguntas: quem se apossa da ciência e da tecnologia? O que significa ensinar ciência e tecnologia para os trabalhadores? Trabalho entendido como arte inclui ciência e tecnologia? Como superar a ilusão de que a tecnologia é neutra?

O ouvido do Mell sabia diagnosticar falta de óleo no motor de arranque. Que nome dar a esse saber? Como o trabalhador o aprende? Pode existir uma explicação para o som produzido por um motor de arranque sem óleo. Mas ela é diferente da habilidade de relacionar o som com a situação do motor. Talvez não possamos chamá-la de ciência ou tecnologia. Mas é conhecimento que independe de ciência e tecnologia. Na linguagem utilizada por muitos trabalhadores, ela é parte da arte do mecânico. Não é um saber que se aprende na escola, mas na oficina. O ouvido do Mell não foi afinado em sala de aula, nem se articulou com o ensino básico. Mais ou menos anos de escolarização carecem de significado para a afinação do ouvido. Nem a ciência, pelo menos a ciência ensinada nas escolas, faz isso. Os sons ouvidos pelo Mell certamente têm explicação racional. Indicavam situação em que as peças do motor de arranque se desgastaram por causa da insuficiência de óleo. Há boas explicações para isso, mas são insuficientes para educar o ouvido de um mecânico.

Em conclusão: não há articulação entre educação escolar e capacidade de interpretar sons sadios ou comprometidos do motor. E não se trata apenas de ouvir sons e saber o que significam. Ao ouvir um som, o mecânico imagina concretamente como estão as peças do motor. Os sons que ele conhece ajudam-no a projetar como o motor está funcionando concretamente. Volto a repetir: o ouvido do Mell não foi afinado na escola, não foi afinado em salas de aula. Também não foi afinado em ensino de ciência sobre funcionamento de motores.

Deixo em aberto os temas que podem decorrer do que foi aqui abordado quando se pensa na articulação entre formação profissional e educação escolar. Meu receio é o de que o ouvido do Mell seja esquecido e que a educação escolar do mecânico vá para a sala de aula e deixe de lado a oficina.

Lições da cozinha

Descrevi até aqui um panorama indicador do que pode ocorrer quando a formação profissional é escolarizada. A mudança mais problemática no caso é a de que as oficinas são esquecidas, secundarizadas ou substituídas por laboratórios. Em investigações que fiz (Barato, 2015; 2021) constatei que em laboratórios não há produção de obras, mas condução de experimentos para comprovação de princípios científicos. Num laboratório de elétrica, com painéis desenhados com propósitos pedagógicos, por exemplo, os alunos resolvem problemas sobre diversos aspectos de correntes elétricas, mas não constroem um sistema elétrico numa obra. Operam um painel, não fazem ligações com fiações extensas nem reparam equipamentos elétricos que apresentem algum defeito.

É necessário considerar a pedagogia da oficina, sem as amarras de uma leitura da educação escolar. Isso talvez nos ajude a aproveitar o potencial da oficina para cursos técnicos e tecnológicos. Escolhi fazer isso a partir de observações que efetivei na cozinha de um hotel-escola.

Os alunos do curso de cozinheiro, a cada período de três meses, participam de um rodízio de três semanas por quatro setores da cozinha: açougue, *garde manger*, confeitaria e cozinha quente. O que fazem em cada setor depende dos cardápios diários elaborados pelo *chef*. E esses cardápios variam bastante dependendo dos tipos de hóspedes que fazem refeições no hotel (membros de convenções, turistas em férias, clientes de final de semana) e de eventos especiais como Carnaval, Páscoa, festas juninas, Natal, Ano Novo. O que determina as práticas dos alunos não é um programa de ensino, mas as demandas de produção. O currículo decorre do cardápio.

No papel, o ensino é orientado por competências. A aprendizagem efetiva dos alunos ocorre, porém, por meio de um trabalho que se define pelas demandas dos cardápios. Os rumos da educação, no caso, não são determinados por abordagens escolares, mas por engajamento em atividades de trabalho. Por isso, como já comentei anteriormente, os alunos não dizem que estão estudando, dizem que estão trabalhando. Apesar de muitas mudanças no discurso dos educadores que coordenam o curso de cozinheiro, o modelo de ensino no hotel-escola continua a ser aquele definido por profissionais que reproduziram ali uma pedagogia assemelhada à aprendizagem em corporações de ofícios.

Vou examinar, a seguir, alguns aspectos do ensino e da aprendizagem na cozinha do hotel-escola. E farei isso recorrendo a registros de observações efetuadas *in loco* durante duas semanas.

Começo pelo açougue. As atividades diárias têm início com uma comunicação feita pelo chefe do setor sobre o cardápio. Ela é curta, durando no máximo 15 minutos. A partir dela são determinados os tipos de cortes a serem feitos para pescado, aves e carne vermelha. Funcionários e alunos são distribuídos pelos postos de trabalho e se engajam no processo de produção. O *chef* ou seu assistente demonstra o corte a ser feito. Um aluno que até então não teve oportunidade de cortar pescado em postas de 70 g fica responsável pela produção, possivelmente em companhia de outro estudante. Ele aprenderá o tipo de corte de pescado, definido a partir do cardápio, cortando. E fará isso com bastante autonomia. Se necessário, pode pedir ajuda a outro companheiro ou ao *chef*.

Cabe ressaltar que o *chef* não só supervisiona o trabalho, também assume tarefas de produção. E o que ele faz é determinado por necessidades de serviço. Nesse sentido, é mais um trabalhador no açougue da cozinha.

Quaisquer que fossem os estudantes, precisariam aprender o corte numa situação concreta de trabalho

Numa das observações que fiz, dois alunos, estagiários vindos do curso superior de gastronomia, deveriam cortar 20 kg de peixes em postas horizontais, com 70 g. O *chef* demonstrou o que fazer, produzindo quatro postas de pescado, e deixou a bancada. A responsabilidade de produção ficou com os alunos. Eles, porém, tiveram inicialmente muita dificuldade para produzir postas de 70 g. Tentaram usar as postas cortadas pelo *chef* como gabarito. Mas não há como gabaritar o corte. O que tem de ser feito é uma avaliação pelo olhar de onde seccionar o pescado para obter a posta desejada. Trabalhadores experientes fazem isso rapidamente e obtêm peças com mínimas variações de peso para cima ou para baixo. Os alunos que vi demoraram muito para obter resultados satisfatórios. Ressalte-se que eram alunos do curso superior que estavam ali num estágio. Alunos do curso básico de cozinheiro teriam desempenho melhor. Quaisquer que fossem os estudantes, precisariam aprender o corte numa situação concreta de trabalho.

Fica parecendo que cortar pescado é “mera” habilidade. Resumo aqui como acontece o processo de corte. Cada peça a ser cortada precisa ser descongelada. Uma vez descongelada, é pesada e vai para a bancada de corte. O peso obtido é registrado num formulário próprio. Os resultados do corte, postas, resíduos desprezáveis e restos que poderão ser aproveitados posteriormente são colocados cada qual em recipientes próprios. Resíduos desprezáveis também são pesados e o resultado é anotado na mesma coluna da matéria-prima que foi para a bancada. Durante as operações de corte, verifica-se a temperatura dos peixes que estão sendo manuseados. Se o termômetro acusar temperatura superior a 12° C, o pescado retornará para o refrigerador.

A verificação da temperatura do pescado é providência necessária para garantir que as postas que irão para a cozinha quente sejam saudáveis. A pesagem do pescado tem a ver com o padrão adotado em termos de aproveitamento da matéria-prima, mínimo de 70% na cozinha do hotel-escola. O resultado da pesagem tem desdobra-

mentos avaliativos. Serve para determinar o desempenho do profissional que faz os cortes. Serve para avaliar o fornecedor. Talvez algum fornecedor coloque água em excesso na carne. Descobre-se isso com a pesagem.

Entrei em detalhes sobre o corte de pescado. Foi necessário. O corte envolve descongelar o peixe, pesá-lo, fazer registros, cortar em postas dentro do padrão de peso estabelecido, verificar a temperatura e o aproveitamento de matéria-prima. No ato do corte, o aluno aprende como tratar higienicamente o peixe, como avaliar o aproveitamento do pescado e como produzir postas. A produzir as postas, o aluno projeta um prato que será finalizado na cozinha quente; se necessário, saberá como circular em segurança pela câmara fria; na relação com a cozinha quente, experimentará situações de cooperação e conflito no trabalho. Tudo isso pode ser resumido na observação de que a aprendizagem ocorre num contexto significativo. A situação de aprendizagem é autêntica, muito diferente do que acontece no ambiente escolar.

No açougue, os locais de trabalho estão divididos em três praças, cada qual voltada para corte de certo tipo de proteína. Para o corte, escolhem-se tábuas de cor convencionadas para pescado, carne vermelha ou aves. Há kits de facas com diferentes tamanhos em cada praça. Há uma área comum para refrigeração de carne. Há também uma serra elétrica para cortar carne com ossos. Para descongelar pescado, há uma pia com um tampo inclinado por onde corre água em distribuição uniforme para a peça inteira. Alguns *job-aids* lembram cuidados de higiene e segurança no açougue, há um quadro branco com informação sobre o cardápio. Tudo isso compõe um cenário dentro do qual o trabalho acontece. Essa é uma dimensão objetiva do conhecimento distribuído.

O *chef* acompanha como um mestre as atividades dos aprendizes. Trabalhadores do açougue atuam junto com os aprendizes. Entre todos esses atores há cooperação para que a produção do setor ocorra no tempo certo, com qualidade. Vê-se, no caso, um saber socialmente compartilhado, em que todos aprendem trabalhando. O conhecimento circula em todas as direções: aluno-aluno, aluno-mestre, aluno-trabalhador, mestre-aluno etc., mediado por demandas das obras em execução. Vale ressaltar que, num ambiente de trabalho assim, predominam cooperação e conhecimento compartilhado.

As produções do açougue são bonitas. Trabalhadores e alunos entendem que fazem arte. E isso ganha contornos mais evidentes em atos de celebração do trabalho. Uma dessas celebrações se dá quando o mestre-açougueiro mostra como desossar um quarto de boi. Vi isso acontecer numa das semanas em que estive no açougue. Há toda uma preparação para o espetáculo, que é anunciado para todos os alunos e trabalhadores da cozinha. Na bancada central do açougue descansa um quarto de boi. O mestre, devidamente paramentado, é o ator principal do espetáculo. Dois alunos atuam como assistentes. No dia em que vi o espetáculo, 32 pessoas estavam presentes. O mestre pede a seus assistentes que lhe passem certo

tipo de faca. Ele então anuncia o corte que vais fazer e mostra que peça será resultado de sua ação: filé, contrafilé, acém, patinho etc. Cada peça cortada é colocada num anteparo. O corte vai ocorrendo até o quarto inteiro ser dividido em partes. Tudo é feito com muita perícia no manejo de facas e cada passo é explicado. É um teatro em que o mestre revela sua arte. Para todos os profissionais que assistem ao espetáculo, a ocasião é um ato de celebração do trabalho. Não há nada parecido em ambientes escolares. Embora o domínio da arte seja do mestre, todos os trabalhadores presentes sentem que estão celebrando um fazer-saber do conhecimento de cozinheiros.

Vou do açougue para a confeitaria. Ali são produzidos confeitados definidos pelo cardápio, itens para café da manhã e chocolate artesanal, que faz parte da cesta de boas-vindas oferecida ao hóspede. O desenrolar do trabalho é semelhante ao que ocorre no açougue. Depois de anunciado e descrito o cardápio, alunos e funcionários são distribuídos por diferentes postos de trabalho. Na confeitaria, pelo menos quatro tipos diferentes de confeitados estarão sendo produzidos simultaneamente. Aluno destacado para uma tarefa talvez não tenha oportunidade de fazer um ou outro confeito. Esse é um aspecto que merece comentário.

Um aluno destacado para a produção de chocolate artesanal talvez não migre mais tarde para a produção de outro item, bomba de creme, por exemplo. Pedagogos, ao examinarem a situação, poderão concluir que a organização do trabalho na confeitaria não garante a todos os alunos o desenvolvimento do mesmo repertório técnico. Isso é verdade, mas aparentemente não resulta em prejuízo de aprendizagem. O que predomina no caso é um aprender com, não um aprender quê. Ou seja, a participação do aluno em diversas produções de confeitados, mesmo que não resulte em desenvolvimento de um repertório completo, é o que importa. Pelo trabalho, o aluno se integra a uma comunidade de prática e se vê como confeito desde o começo.

Vi situações parecidas em outros cursos de confeitaria. Num deles havia produção simultânea de pão de queijo, bomba de creme e pão de ló. A manipulação das

Pelo trabalho, o aluno se integra a uma comunidade de prática e se vê como confeito desde o começo

massas acontecia numa enorme bancada de uso comum, mas cada grupo de alunos estava produzindo itens diferentes. Embora não estivesse voltada para consumidores, como ocorre no hotel-escola, aquela confeitaria simulava um local comercial de produção de confeitados. Não era uma oficina escolarizada na qual todos os alunos estão envolvidos com o mesmo item de confeitaria. Ela reproduzia como o trabalho autenticamente se dá numa confeitaria. Vale observar de novo que os alunos não teriam oportunidade de constituir o mesmo repertório. O grupo que estava produzindo pão de ló, por exemplo, não teria oportunidade de fazer bomba de creme. Vale observar que, mais importante que um dado repertório, é a participação na produção que ocorre na confeitaria. Os grupos, porém, não eram equipes isoladas. Se necessário, apoiavam outra equipe que precisava de alguma ajuda, mesmo que fosse,

por exemplo, para lavar utensílios utilizados pelo outro grupo. Mais uma vez, vale observar que a dinâmica favorecia, acima de tudo, aprender com.

Numa das observações que fiz na confeitaria do hotel-escola, vi um aluno sendo destacado para finalizar a confeitagem de pequenas tortas. Numa grande bandeja, havia cerca de 20 tortinhas sobre as quais ele deveria colocar creme, usando manga de confeito. Uma assistente do mestre-confeito fez demonstração da tarefa e entregou ao aluno a manga de confeito para que ele começasse o trabalho. Era a primeira vez que aquele aluno operava uma manga de confeito. Os resultados que ele estava obtendo não eram os esperados. Numa torta havia creme insuficiente, em outra, em excesso. Além disso, o rapaz estava demorando demais para executar o que lhe fora proposto. O mestre e sua assistente fizeram mais demonstrações, com o objetivo de mostrar ao aluno como manejar a manga de confeito. Ele continuou o trabalho com dificuldade, pois tinha que corrigir a cada passo o que fazia. Porém, não foi substituído por alguém hábil no manejo da manga de confeito. Durante todo o período da manhã, foi ele o responsável pela tarefa. E o que estava produzindo com dificuldade iria para o restaurante do hotel, não era uma produção com finalidades didáticas. Alguém pode pensar que um aluno como ele deveria passar por um treinamento de como operar a manga de confeito antes de ser designado a usá-la numa situação de trabalho. Isso não ocorreu. A proposta é a de aprender o manejo dos instrumentos de confeitaria produzindo. Essa é uma marca relevante de educação autêntica, muito distante de abordagens escolarizantes de aprendizagem.

Como o mestre-confeito permitiu que um aluno fosse trabalhar na padaria, setor por onde os estudantes normalmente não passam, interessei-me pelo caso e fui até lá para entrevistar o aluno e o *chef* do setor. A entrevista acabou acontecendo como uma conversa que envolveu o aluno, o mestre-padeiro e seu assistente. Deixo de lado minhas observações sobre o aluno e passo a narrar o que descobri na conversa com o *chef* e seu assistente. O *chef* é um ex-aluno do Curso de Cozinheiro. Começou sua carreira como auxiliar de cozinha e, depois de uma temporada na cozinha quente, foi deslocado para a padaria. Nela aprendeu o ofício e assumiu, depois de alguns anos, a chefia do setor. O assistente é formado no curso de Tecnólogo em Gastronomia. Também começou carreira como auxiliar na cozinha quente. Depois de algum tempo, foi trabalhar na padaria. Nada sabia do ofício. Aprendeu pelo fazer, com apoio do mestre-padeiro (o chefe do setor). Três meses depois, sentia-se seguro para realizar alguns trabalhos sem supervisão, continuando seu processo de aprendizagem. Tudo isso ocorreu sem um programa definido pelo setor de recursos humanos do hotel. Trabalhadores da cozinha também aprendem a profissão por meio da relação mestre-aprendiz. Isso acontece com todos os alunos dos cursos de Cozinheiro Básico, os chefes de setor atuam como mestres e os alunos como aprendizes.

Registrei aqui apenas partes das observações que fiz na cozinha do hotel-escola. Julgo, porém, que são suficientes para que possamos vislumbrar algumas das vir-

tudes do aprender no e pelo trabalho. Destaco algumas dessas virtudes a seguir.

O currículo é o cardápio, não um programa de conteúdos da arte da gastronomia organizados numa sequência que supostamente favoreceria a aprendizagem. Em outras palavras, os alunos aprendem por meio de engajamento em processos de produção, sem necessariamente passar por uma sequência de ensino que organiza conteúdos de acordo com um modelo escolar. Observações que fiz no hotel-escola mostram que ali se concretiza uma educação que ocorre numa comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991). O conceito de comunidade de prática surgiu a partir de análises de como ocorre a aprendizagem na relação mestre-aprendiz. A obra de Lave e Wenger pode iluminar o que se vê no curso básico de cozinha que observei.

[O conceito de atividade situada] tomou as proporções de uma perspectiva teórica geral, a base para declarações a respeito do caráter relacional do conhecimento e da aprendizagem, a respeito do caráter negocial do significado, e a respeito da referida (engajada, dirigida por dilemas) natureza da atividade para as pessoas envolvidas. Tal perspectiva significa que não há atividade que não seja situada. Ela implica ênfase num entendimento compreensivo que envolve a pessoa toda, em vez de apreensão de um corpo factual de conhecimento a respeito do mundo; implica atividade no e com o mundo; implica que, no mundo, cada qual constitua o outro (Lave; Wenger, 1991, p. 33).

A citação sinaliza vários aspectos do que observei ao dizer que o cardápio é o currículo. Aprende-se por participação, pelo desenvolvimento de pertença a um grupo profissional, aprende-se por meio de engajamento no trabalho (uma forma muito mais abrangente do que aprender fazendo), aprende-se numa comunidade de prática social. O desenvolvimento do ensino-aprendizagem cuja base é a relação mestre-aprendiz se afasta inteiramente do modelo desenvolvido nos meios escolares. Isso precisa ser mais estudado e creio que mais observações na cozinha do hotel-escola poderão mostrar uma direção pedagógica a partir do que se construiu historicamente na formação de cozinheiros naquele local.

Cada setor da cozinha do hotel-escola é um cenário que integra conhecimentos objetivos ou ecológicos – ferramentas, insumos, bancadas, organização do ambiente etc. – que apoiam o fazer. Valeria explorar mais o que chamo aqui de cenário, recorrendo ao conceito de conhecimento distribuído (Lave, 1997). Tal cenário é um mundo onde a mente atua. Sem ele, o saber se torna muito abstrato e não referenciado a instrumentos historicamente construídos numa área de trabalho. Acrescenta-se ao cenário a presença de diferentes atores que contracenam continuamente por meio do trabalho. No caso da cozinha, em cada setor contracenam mestre, funcionários e alunos; e cada setor estabelece relações com os demais setores por meio de atos de cooperação para que a obra seja finalizada. Essa é outra dimensão do conhecimento distribuído. Os alunos aprendem com o cenário e com trocas de saber com os demais atores. Tudo isso indica necessidade de ter cenários que mais favoreçam o trabalho (e, portanto, a aprendizagem). Mais uma vez, vale notar

Evidencia-se uma relação essencial para o aprender a trabalhar, a relação mestre-aprendiz

que as soluções escolares eliminam cenários que favorecem o uso e o intercâmbio de conhecimento.

Em vários dos registros que fiz, evidencia-se uma relação essencial para o aprender a trabalhar, a relação mestre-aprendiz. Essa não é uma relação historicamente superada pela educação escolar, nem pelas novas formas de produzir. Ela tem um caráter sociopsicológico que não desapareceu com as corporações de ofício. Como indiquei, o conceito de comunidades de prática deve sua origem a estudos sobre aprendizagem de ofícios. Há um estudo que valeria aprofundar para melhor entender a relação mestre-aprendiz (Gamble, 2006). Nele, a autora narra a pesquisa que fez para acompanhar a formação de marceneiros na África do Sul. O programa de formação era baseado em competências, mas no dia a dia dos alunos o que ocorria era a relação mestre-aprendiz. Algo parecido ocorre com o curso de formação de cozinheiros.

Para encerrar, destaco mais dois aspectos que devem merecer atenção. O primeiro deles é a ideia de que o trabalho é arte. Esta ideia, aliás, é antiga, no Império Romano as corporações de ofícios utilizavam o termo *ars* (arte) para se identificarem na sociedade (Frasca, 1994). Havia arte médica, arte de panificação, arte de curtimento de couro e mais uma centena de ofícios assim identificados e que se organizavam em *collegia* (corporações) nas cidades romanas. O sentido de arte no trabalho não é o mesmo que o de belas artes. O que se visa na arte do trabalho é o fazer bem-feito, dentro de padrões reconhecidos pela categoria profissional. Por isso, a arte do trabalho não é sempre reconhecível por leigos, é um sentimento de profissionalismo que se concretiza em obras bem-feitas. Em muitos casos, a arte no trabalho ganha contornos celebratórios. Isso pode ser verificado no caso que registrei sobre corte de um quarto de boi. Não entrei em detalhes sobre arte na confeitaria, mas no final de minhas observações o chefe do setor me apresentou uma bandeja com as obras mais bonitas confeitadas por sua equipe. E isso foi feito cerimonialmente na sala do *chef* de cozinha do hotel, numa mostra de como os profissionais querem ver sua arte reconhecida.

O segundo aspecto é a importância da obra para orientar o trabalho, e por conseguinte a aprendizagem, a ideia de que todas as atividades se orientam para uma obra. Isso anula qualquer tendência de organização de uma educação que privilegia abordagens genéricas e abstratas do saber. Por mais simples que seja a tarefa, a obra sempre está no horizonte para o trabalhador.

Penso que minhas considerações mostraram que a formação profissional indesejada, herdeira da pedagogia construída por trabalhadores nas corporações de ofícios, é o caminho metodológico mais adequado para se aprender a trabalhar. Aliás, os próprios trabalhadores dizem isso: "Aprendo porque trabalho." Seguir esse caminho exige radical desescolarização da educação profissional e tecnológica.

Conclusões

Diz a tradição histórica que Lutero afixou 92 teses nas portas da capela do Castelo de Wintenberg (Ropert, 2017). Não eram teses no sentido que damos ao termo nos dias atuais. Eram declarações sucintas que contrariavam o pensamento teológico hegemônico no século XVI. Eu gostaria de imitar Lutero e afixar umas quantas teses na porta de uma escola de educação profissional e tecnológica, contrariando as doutrinas hegemônicas das pedagogias que se voltam para o trabalho.

Não consegui, como Lutero, produzir uma relação de teses que se encadeiam de forma sequencial. Apenas relaciono teses na medida em que delas fui me lembrando. Mas a lista que elaborei retoma algumas das ideias que desenvolvi neste artigo e podem funcionar como uma conclusão provocativa, destoando do pensamento hegemônico que sequestrou a formação profissional e a aprisionou atrás de muros escolares.

Depois de escrever três dezenas de páginas, resolvi pensar um pouco sobre as conclusões que poderiam decorrer do meu escrito. Relacionei tais decorrências em tópicos que lembram o que Lutero chamava de teses, enunciados que marcam posições que precisam ser muito bem discutidas. Ao finalizar o texto, julguei que meu impulso inicial de escrever as conclusões em forma de enunciados era uma boa medida. De tudo o que eu escrevi decorrem, entre outros, os seguintes enunciados ou teses:

- Trabalhadores bem-educados não aprenderam sua profissão em escolas.
- Em laboratórios não se aprende a trabalhar.
- Ação é conhecimento.
- Contexto é parte importante daquilo que se aprende.
- O conhecimento está física, histórica, social e culturalmente distribuído.
- A relação mestre-aprendiz é mais importante que as melhores metodologias de ensino.
- Em comunidades de prática aprende-se com, não o quê.
- A obra determina a identidade do trabalhador.
- Ética e estética estão embutidas no fazer profissional.
- Alguém precisa aprender e fazer trabalhos idiotas.
- Trabalhadores leem máquinas, não leem manuais.
- Pares malditos que fundam uma epistemologia equivocada: teoria e prática, mente e corpo, conhecimento e habilidade.
- Seu João, operário aposentado da indústria automobilística, sabe mecânica, o engenheiro não.
- Cursos técnicos e superiores de culinária não formam cozinheiros.

- O ensino de ciência humilha o trabalhador.
- Os engenheiros não querem (nem sabem) produzir, querem gerenciar.
- Quando a formação profissional é escolarizada, o trabalho tende a desaparecer.
- As profissões idiotas são esquecidas quando se fala em educação.
- Na orientação profissional, as profissões idiotas não são incluídas.
- Velhas artes podem incluir ciência e tecnologia.
- Ciência e tecnologia matam velhas artes.
- Ciência e tecnologia não mudam per se as relações sociais.
- A educação escolar (básica ou superior) subordina a formação profissional a exigências acadêmicas.
- A educação profissional escolar tenta acabar com as oficinas.
- As oficinas são locais de resistência à educação escolar.
- A educação artesanal deixa a academia escandalizada.
- Educadores ilustres não conseguem enxergar a boa educação do trabalhador que aprendeu sua profissão no e pelo trabalho.
- Laboratórios de escolas de educação profissional não hospedam trabalho, apenas ciência.
- Laboratórios não produzem obras, são só ambientes de uso para comprovar princípios científicos empiricamente.
- Oficinas não são laboratórios de aplicação.
- Não precisamos de salas de aula em educação profissional.
- Há um desvio epistemológico na escolarização da formação profissional: o saber do fazer é rebaixado a mera habilidade.
- Habilidade é conhecimento.
- Pedreiros sabem o que fazem.
- A psicologia das garçonetes funciona melhor que a psicologia dos livros.
- Interesses de classe desenham boa parte dos currículos de cursos técnicos e superiores.
- Devíamos voltar a chamar formação profissional de formação profissional, em vez de educação profissional.
- O trabalho entra com muitas dificuldades na escola.
- O saber do trabalho é mais arte do que ciência e tecnologia, mas na nova educação a arte foi rebaixada a belas artes.
- A formação profissional resiste à escolarização, mas está perdendo a guerra.

- Escolas não promovem a arte do trabalho.
- Valores ensinados em sala de aula não são aprendidos como tal.
- Valores nascem do fazer, não do dizer.
- A precedência da sala de aula em educação profissional rebaixa o trabalho.
- A escolarização da educação profissional afasta os aprendizes das comunidades de prática.
- Constrói-se conhecimento trabalhando.
- Os primitivos são capazes de abstrações sofisticadas.
- A didática escolar mata a aprendizagem pelo trabalho.
- Trabalhar é a forma mais importante de aprender.
- Os mestres de ofício sabiam o que estavam fazendo.
- A insistência de que o trabalhador precisa saber ciência nasce da mesma matriz que produziu a pedagogia das competências.
- O contexto é parte integrante do saber do trabalho.
- Cirurgia aprende-se com o bisturi na mão.
- Cirurgia, assim como marcenaria, é arte.
- Mão e tesoura não se distinguem no momento em que uma cabeleireira corta cabelo.
- No fazer, o trabalhador projeta a obra que deseja realizar.

Referências

BARATO, Jarbas Novelino. Trabalhadores bem-educados. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 49, e22007, 2023. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/965/792>. Acesso em: 30 set. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. Trabalho, conhecimento e educação: tributo a Mike Rose. **Boletim Técnico do Senac**, v. 47, n. 2, p. 6-32, 2022. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/906/762>. Acesso em: 30 set. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. **Formación profesional: saberes del ócio o saberes del trabajo?** Montevideo: CINTERFOR, 2005.

BARATO, Jarbas Novelino. **Oficinas e conhecimento**: um desafio para a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: UNESCO, 2021.

BARATO, Jarbas Novelino. **Verticalização do ensino e trabalho**: educação profissional para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2020.

- BOCK, Silvio. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- CRAWFORD, Matthew. **The world beyond your head: on becoming an individual in the age of distraction**, New York: Farrer, Straus and Giroux, 2015.
- CRAWFORD, Matthew. **The case for working with your hands**. London: Penguin Books, 2011.
- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios manufateiros em arsenais, asilos e liceus. **Forum – FGV**, a. 3, n. 3, p. 3-47, jul./set., 1979.
- DEAN, Jodi. **Blog Theory**. Cambridge: Polity Press, 2010.
- FRASCA, Rosella. **Mestieri e professioni a Roma: una storia dell'educazione**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- GAMBLE, Jeanne. What kind of knowledge for the vocational curriculum? In: MJELDE, Liv; DALY, Richard (eds.). **Working knowledge in a globalizing world: from work to learning, from learning to work**. Bern: Peter Lang, 2006. P. 61-81.
- GORZ, André. Para una critica de las fuerzas productivas: respuesta a Mark Rakowski. **El Cárabo**, n. 13-14, p. 17-42, 1979.
- HUTCHINS, Edwin. Understanding micronesian navigation. In: GENTNER, Dedre; STEVENS, Albert J. (eds.). **Mental models**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1983. P. 191-225.
- KELLER, C.; KELLER, J. Thinking and acting with iron. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (eds.). **Understanding practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 125-143.
- LAVE, Jean. **Cogniton in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated larning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1991.
- MALATIAN, Teresa, Memórias e identidades entre sapateiros e cortumeiros. In: BARONE, Rosa Elisa M.; APRILE, Maria Rita. **Ofícios e saberes: permanências, mudanças e rupturas no mundo do trabalho**. Curitiba: Appris, 2019. P. 115-129.
- MJELDE, Liv. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, David *et. al.* **Critical pedagogy and cultural power**. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1987. P. 205-221.
- MJELDE, Liv. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Montevideo: Cinterfor, 2016.

MOURÃO, Eliana. **Das técnicas artesanais à civilização industrial**. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.

NOBLE. **America by design**: science, technology and the corporate capitalism. Oxford: Oxford University Press, 1977.

NOBRE, Celso D. Das guildas da alimentação a *chef* de cozinha: transformações no ofício de cozinheiro. In: COSTA, Luciano; APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa (org.). **Ofícios e saberes**: histórias e resistências de trabalhadores. Bauru: Gradus Editora, 2022. P. 87-118.

PARO, Vitor. A propósito do ensino profissional livre. **Ca. Pesq.**, São Paulo, v. 36, p. 27-40, fev. 1981.

ROPER, Lyndal. **Martín Lutero**: renegado y profeta. Barcelona: Penguin Random House, 2017.

ROSE, Mike. **De volta à escola**: porque todos merecem uma segunda chance na educação. São Paulo: Editora Senac, 2015.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

WEIZENBAUM, Joseph. **Computer power and human reason**: from judgment to calculation. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1976.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WRESCH, William. **Disconnected**: haves and have-nots in the Information age. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1996.