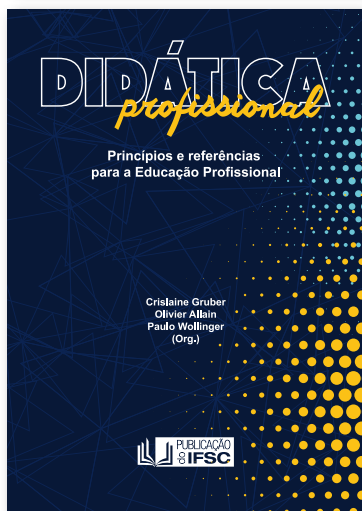




## RESENHA DAS OBRAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Oficinas e conhecimento**: um desafio para a atuação e a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica. Brasília: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378940>. Acesso em: 2 nov. 2021



GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional**: princípios e referências para a educação profissional. Florianópolis: IFSC, 2019. Disponível em <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Livro+Didatica+Profissional-VFINAL-ISBN-online.pdf/9367b0c5-009e-4552-9330-2503828e71ad>. Acesso em: 2 nov. 2021.

## Docência para a educação profissional

### Aprender fazendo

Aprendi a andar, andando. Algumas vezes tropecei, caí, tive medo, mas continuei andando e até arrisquei correr. Nenhuma novidade até aqui. A experiência é comum à maioria dos arrogantes mamíferos primatas autodenominados *homo sapiens sapiens*.

Morei na zona rural até os sete anos e ainda convivo com alguma frequência em ambientes caipiras. Muito pequeno, aprendi a capinar e a separar as plantas das ervas daninhas. Aprendi a ordenhar as vacas, a tratar das galinhas e dos porcos. Aprendi a fazer queijos artesanais. Não tive aulas teóricas para tais aprendizagens. Aprendi fazendo, assim como me parecia sempre muito natural a maneira de tudo aprender. Na escola, aprendi a contar, contando. Li para aprender a ler e escrevi para aprender a escrever.

Quando iniciei o trabalho no Senac São Paulo no já longínquo ano de 1973, também considerei muito natural e até uma obviedade o que era então uma espécie de lema institucional para organizar o ensino: “Aprender fazendo”.

---

**Felizmente, no meu curso de pedagogia não fui apresentado com veemência a autores que consideram a prática uma forma menos nobre de aprender**

Minha memória dos tempos iniciais no Senac São Paulo indica que na época a instituição procurava “desescolarizar-se”. Os cursos integrados com oferta de educação geral associada ao ensino profissional foram gradativamente desativados e substituídos por cursos destinados exclusivamente a iniciação, qualificação e aperfeiçoamento ou especialização profissional de trabalhadores. Eu percebia que a formação acadêmica era pouco valorizada na Instituição, numa espécie de contrapartida muda ao preconceito dos acadêmicos em relação ao que consideravam o ensino profissional como forma menos nobre ou até marginal de educação, destinada aos pobres e “desvalidos da sorte”. Um profissional com mestrado ou doutorado raramente conseguia ser contratado como docente ou como supervisor educacional no Senac. Nos casos excepcionais, a justificativa sempre incluía um raciocínio indicando que “apesar de ser acadêmico(a), ele(a) tem experiência do trabalho real no comércio ou na área administrativa de empresas reais”.

Felizmente, no meu curso de pedagogia não fui apresentado com veemência a autores que consideram a prática como uma forma menos nobre de aprender ou que é dependente de uma teoria precedente e balizadora. Se fui apresentado, não prestei muita atenção, assim como desprezamos os ruídos de fundo que tentam atrapalhar a audição de uma música mais agradável. Aliás, algumas das leituras indicadas que me marcaram significativamente foram *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, e *Educação e reflexão*, de Pierre Furter. O primeiro já indicava o foco em seu título. O segundo apresentava para mim enunciados que me pareciam óbvios: aprender é uma constante definidora da vida, logo a educação permanente é uma necessidade social fundamental. No Senac, essas ideias foram reforçadas.

Após cerca de vinte anos “desescolarizado”, talvez com algum exagero, um movimento “reescolarizante” começou a se manifestar no Senac no final do século passado, seja pelo esforço para melhor “fundamentação teórica” para as práticas tão bem ensinadas, mas que permitiam críticas acadêmicas ao que denominavam “adestramento”, pela retomada da oferta de cursos regulamentados na educação profissional técnica de nível médio e pelo início da oferta de cursos de graduação, a princípio na modalidade formação de tecnólogos e depois para toda a gama possível, incluindo bacharelados e licenciaturas, além de cursos de pós-graduação. Assim, começou um novo distanciamento da priorização do enfoque quase exclusivamente profissionalizante para alguma maior integração curricular com a educação geral e a necessária aceitação das normas legais que regem a oferta de ensino no Brasil, muito balizadas pelo pensamento acadêmico quase hegemônico na área de educação.

Minhas décadas de vivências, leituras e reflexões sobre educação, ensino e aprendizagem indicam que em quase todos os cursos técnicos e superiores, em especial no caso das profissões regulamentadas, o diploma é uma mera autorização legal para realmente aprender a trabalhar sem riscos de processo civil ou criminal por exercício profissional irregular. A propósito, embora as obras aqui resenhadas tenham foco mais concentrado na educação profissional de qualificação básica, cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos, minha convicção é de que os mesmos princípios e as mesmas conclusões são aplicáveis à educação classificada legalmente como de nível superior (graduação e pós-graduação). Hoje, quase todo o ensino posterior ao ensino médio é, por definição, orientado para a educação profissional. Em alguns (muitos?) casos, os estudantes do ensino superior podem estar mais interessados no ócio do que no trabalho, mas quase todos os currículos de graduação e pós-graduação têm como referência uma carreira ou um conjunto de possibilidades de atuação profissional.

## Professores, mestres e a aprendizagem do trabalho

*Oficinas e conhecimento: um desafio para a atuação e a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica* é o documento oficial escrito por Jarbas Novelino Barato, que relata e comenta uma investigação patrocinada pela Representação da Unesco no Brasil. O estudo incluiu observações em 17 escolas brasileiras de educação profissional. As observações foram especialmente focadas em atividades docentes nas oficinas e em alguns laboratórios orientados para o ensino do currículo mais diretamente centrado no núcleo profissionalizante de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de tecnologia e de alguns cursos livres. Acompanhou, ainda, alguns cursos de especialização destinados à formação ou ao desenvolvimento de professores de educação profissional.

Quando assumi, com alguma irresponsabilidade intelectual, o desafio de elaborar para o *Boletim Técnico do Senac* a resenha deste livro, preocupava-me a temerária comparação com diversas resenhas brilhantemente elaboradas pelo próprio autor Jarbas Novelino Barato em edições anteriores. Conversei um pouco com ele a respeito. Não sei se por algum crédito, um tanto de sadismo ou uma combinação dos motivos, ele me encorajou a ir em frente. Sugeriu-me uma resenha autoral comparativa, similar à que ele elaborou quando tratou de meu livro publicado em 2020 pela Editora Senac São Paulo<sup>1,2,3</sup>.

Em nossa conversa, Jarbas mencionou um livro com tema correlato publicado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC): *Didática profissional: princípios e referências para a educação profissional*, também disponível na internet. Este livro foi organizado por Crislaine Gruber, Olivier Allain e Paulo Wollinger. A base foi a tradução de um artigo de autores franceses que tratam desse tema: Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gérard Vergnaud, em “La didactique professionnelle”, publicado na *Revue Française de Pédagogie* em 2006. Outro capítulo, “Usos da didática profissional em

formação”, traduziu e sintetizou em português o pensamento publicado em alguns artigos de outra autora francesa: Claire Tourmen.

A leitura deste segundo livro indicou que há convergência e complementaridade entre os enfoques. Aliás, de alguma forma o livro organizado pelos professores do IFSC é uma espécie de resposta inicial explícita para constatações e desafios já apresentados por Barato em artigos e livros anteriores, em especial a respeito da sujeição preconceituosa da prática à teoria, característica quase hegemônica no contexto da educação geral e crescente na educação profissional e tecnológica.

O livro-relatório de Barato sobre a investigação realizada para a Representação da Unesco no Brasil apresenta uma espécie de comparação crítica entre as atividades docentes de professores e mestres. Ele considera a atividade dos professores mais identificada com o ensino acadêmico ou “academicizado”, no qual o uso de pares antitéticos como teoria/prática, conhecimento/habilidade, mente/corpo sugere equivocadamente que sempre há uma subordinação do segundo elemento ao primeiro. Nessa perspectiva, ele não usa a palavra “mestre” para tratar dos pós-graduados com título de mestrado. *Mestre* é o termo aplicado para designar profissional reconhecido como competente numa comunidade de prática (social) e responsável por uma oficina onde são realizadas obras ou atividades profissionais com objetivos e produtos ou serviços muito bem definidos e caracterizados. A referência mais clássica para o conceito de mestre está na relação de obras artesanais ou artísticas. Rugiu (1988) é o autor mais citado nessa referência clássica. A indústria, a agropecuária e o comércio urbano herdaram parte do *modus operandi* desse processo de educação profissional *no* e *pelo* próprio trabalho. No estudo realizado, *oficina* é o termo comum para designar os ambientes produtivos nos quais o ensino profissional é realizado por meio da produção de *obras*. Pode ser um ambiente industrial, uma oficina de soldagem ou de reparo de veículos, um ambiente hospitalar, um salão de beleza, um campo de horticultura ou uma pocilga de suinocultura.

O responsável pelo ensino nas oficinas sempre é (ou deveria ser) um profissional experiente e respeitado na comunidade de prática social do trabalho ali realizado. Na minha experiência gerencial e de supervisão técnica em cursos de qualificação profissional ou para os componentes curriculares de cursos técnicos ou tecnológicos orientados para a centralidade das atividades profissionais correspondentes, a seleção de docentes sempre priorizava a experiência profissional. A titulação acadêmica, quando passou a ser necessária nos cursos regulamentados, era um fator complementar da análise. Essa valorização da mestria na profissão ou atividade era essencial para garantir respeitabilidade ao docente no ambiente prático de aprendizagem.

Uma característica que torna muito agradável e estimulante a leitura do livro *Oficinas e conhecimento* é que sua organização leva o leitor a uma espécie de passeio pelos diversos ambientes de aprendizagem profissional caracterizados como oficinas. O leitor viaja pelo Brasil, vi-

---

**Mestre é o termo aplicado para designar profissional reconhecido como competente numa comunidade de prática**

sitando cozinhas e confeitarias, oficinas de soldagem, canteiros de obras, pocilgas de suinocultura, ambientes de pesca em piscicultura, canteiros de construção civil, clínicas de massoterapia e salões de cabeleireiros, todos focados na aprendizagem profissional, organizados ou adaptados para produzir, obrar ou prestar serviços de acordo com as exigências do trabalho concreto nas respectivas áreas. Esses ambientes eram na maior parte dos casos coordenados por docentes que tinham experiência profissional na atividade e poderiam ser reconhecidos como mestres pelos estudantes.

A viagem passa também por laboratórios que pretendiam simular a prática subsequente à teoria ensinada em salas de aula e por demonstrações apresentadas por professores em salas de aula convencionais ou adaptadas. Parte do relatório apresentado no livro trata das diferenças entre os ambientes de aprendizagem profissional adequadamente configurados como oficinas, com mestre e aprendizes, e os ambientes mais característicos da vertente que tenta adaptar o ensino de conteúdos curriculares que supostamente são pré-requisitos teóricos para “fundamentar” a prática.

O livro está organizado em cinco partes, precedidas por um tópico de introdução, que já é uma boa resenha, e seguidas por um tópico de conclusões, que reforçam os principais achados. A listagem transcrita do sumário que apresenta os títulos e os subtítulos escolhidos pelo autor para cada uma das cinco partes já prenuncia adequadamente o que é relatado e comentado no livro:

#### **Parte 1: Um encontro com mestres de oficinas**

Justificativa: por que é importante olhar para a atuação de docentes em oficinas; Indicações da pedagogia da oficina; Fundamentação: sem teoria e sem prática; Saberes tácitos; Metodologia: um olhar sobre atividades em oficinas; Guia de observação.

#### **Parte 2: Propostas de formação docente**

Programas de formação docente em serviço; Um curso com foco na pedagogia das competências; Um curso com base acadêmica; Balanço preliminar dos dois cursos.

#### **Parte 3: Lições das oficinas**

Aprendizagem de conceitos em contextos significativos; Arte em uma cabeça; *Feeling*: aprender com mestres; Saber das mãos em uma clínica de massagem; *Feeling* nos laboratórios científicos; Aprender sem professor; Avaliação com rubricas em uma oficina de solda; Bombons artesanais e avaliação formativa; Avaliação e trabalho em oficina.

#### **Parte 4: Práticas de laboratório e escolarização da educação profissional e tecnológica**

Laboratórios e práticas; Em um laboratório de construção civil; Peixes na rede; Luz em casa; Sem laboratório, o conteúdo foi para a sala de aula; Um almoço para convidados; Aprender na pocilga; Aulas práticas sem qualquer engajamento dos estudantes em atividades de execução; Sistema de controle de um motor; Oficina converte-se em laboratório e laboratório, em oficina.

## Parte 5: Aprendizagem e didática em oficinas

Oficinas, saber e docência; Mulheres e homens em oficinas; Lições das oficinas.

### Conclusões

Exemplo de celebração do trabalho; Inteligência das mãos; De volta à pocilga; Omelete em uma cozinha improvisada; De volta à confeitaria da Imaculada; O que se aprende ao observar dinâmicas em oficinas?; Ensinaamentos didáticos da soldagem; Lições da clínica de massagem; Mais uma visita à pocilga; Mais uma visita a uma cozinha; Mais observações sobre Imaculada; Virada epistemológica.

A escrita do livro é agradável e elucida muito bem as descobertas e os fundamentos que tratam de uma visão que enfatiza o saber do trabalho concreto como uma forma diferente de saber. O livro destaca que esse saber do trabalho não é e nem pode ser decorrente do saber descritivo e verbalizado.

Uma observação geral adicional sobre o livro que julgo merecer destaque: há 92 comentários em notas de rodapé. Esses comentários merecem uma releitura, como se fossem uma espécie de artigo complementar. Percebi isso quando revi o texto após ter destacado frases e trechos que considere relevantes para a resenha. A maioria dos comentários em notas de rodapé mereceu destaque.

Destacarei, da Introdução, alguns trechos que sintetizam de modo muito difícil de parafrasear os principais pontos que não podem ser omitidos nesta resenha:

Este estudo é um convite para que profissionais de educação envolvidos com a formação de trabalhadores em todos os níveis olhem para o aprender que acontece por meio da ação. Esse aprender pode ser aquele que ocorre em uma oficina de marcenaria ou em salas de cirurgia de um hospital escola. [...]

As oficinas são locais de aprendizagem há muitos séculos. Entretanto, elas ingressaram nas escolas apenas recentemente. Esse ingresso não foi tranquilo. [...] O desafio de superar divisões tradicionais como as de mente/corpo ou conhecimento/habilidades não é pequeno. [...] Tal desafio é epistemológico e didático. No campo da epistemologia, é necessário conhecer melhor o saber do trabalho; no campo didático, é preciso saber como se aprende pelo fazer (BARATO, 2021, p. 9).

A Parte 1 do livro fundamenta muito bem a necessidade de um olhar específico sobre o que ocorre durante a ação de aprendizes numa oficina, orientados ou apoiados por um mestre. Apresenta, ainda, um rol preliminar de indicações que o autor considera essenciais para um curso destinado a qualificar docentes de EPT:

- Interação de mestres e aprendizes;
- Organização do trabalho na oficina;



- Informação sobre bases científicas, tecnológicas e históricas das técnicas em execução, sempre que isso for uma condição imediata para tornar a aprendizagem mais significativa;
- Apoio a aprendizagens relativas ao uso de ferramentas;
- Critérios para avaliar a transformação de ações em operações;
- Permissão, quando possível e adequado, para que aprendizes possam fazer escolhas sobre os processos técnicos que mais lhes interessam;
- Avaliação formativa;
- Articulação de uso de recursos para obter resultados mais positivos de trabalho e de aprendizagem;
- Celebração do trabalho;
- Identificação de dificuldades que o aprendiz possa enfrentar;
- Ênfase em valores do trabalho quando necessário e adequado;
- Atendimento a solicitações de ajuda.

Um aspecto a ressaltar no livro é que sua fundamentação acadêmica é muito sólida, com referências a diversos autores internacionais. Esta primeira parte é muito rica nessas menções. Para aprofundar o entendimento, estímulo aqui a leitura completa da obra, pois é difícil resenhar de modo adequado o referencial teórico apresentado.

A Parte 2 analisa algumas propostas de formação docente para EPT e ressalta que o mais comum é repetir o modelo escolarizante de complementação pedagógica baseado em salas de aula e na ênfase no par teoria e prática, com frequente subordinação da prática à teoria.

Na Parte 3 está a essência das visitas de observação nas 17 escolas de educação profissional distribuídas pelo Brasil, já bem sintetizadas nos subtítulos do tópico.

Alguns excertos indicam reflexões e constatações que destaquei nesta Parte 3:

No hotel-escola, os estudantes do curso básico de cozinheiro passam boa parte do tempo (cerca de 90%) nos setores da cozinha (confeitaria, açougue, *garde manger*, cozinha central e quitanda). [...] O ensino e a aprendizagem naquele curso básico de cozinha sugerem que a ordenação de conteúdos é uma atividade dos aprendentes, não dos ensinantes. [...] Parece que aprender no e pelo trabalho favorece o aprender a aprender. [...] O modelo adotado foi o de relações entre mestre e aprendiz em ambientes de trabalho. Essa opção aconteceu de modo intuitivo, sem embasamento. [...] O tema merece mais considerações em estudos sobre formação de professores para EPT (BARATO, 2021, p. 44-45).

A arte parece ser a face mais importante do ensino e da aprendizagem em educação profissional. Ela aparece em obras na direção do que a Teoria da Atividade chama de objeto, da realização que dá sentido ao fazer profissional. Estudantes e professores compreendem isso de maneira intuitiva (BARATO, 2021, p. 56).

Conclui-se reafirmando a necessidade de que professores de educação profissional e tecnológica precisam ser artistas de sua área para comunicarem, por meio da ação, os aspectos mais significativos do saber profissional” (BARATO, 2021, p. 57).

A citação direta a seguir sintetiza e enfatiza algumas características que foram evidenciadas nas observações realizadas por laboratórios em cursos de educação profissional e tecnológica visitados e tratadas na Parte 4 do livro:

- Predominam em cursos técnicos e tecnológicos os laboratórios concebidos para o ensino de ciências. Tais laboratórios são concebidos para usos didáticos e não são encontrados fora de ambientes escolares.
- Há laboratórios cujo desenho é impeditivo a usos de todos os estudantes. Em tais laboratórios, quase sempre, a única pessoa a operar máquinas, ferramentas, sistemas e insumos é o professor.
- Em geral, os laboratórios não são ambientes organizados para facilitar a produção de obras.
- Boa parte dos laboratórios existentes em instituições de EPT são criações escolares e não reproduzem ambientes de trabalho.
- Há laboratórios em certas áreas que se aproximam de ambientes de trabalho. Neste estudo, tais laboratórios foram encontrados nas áreas de gastronomia e agro técnica. Nessas duas áreas, parece ser mais difícil trabalhar apenas com laboratórios organizados exclusivamente para fins didáticos (BARATO, 2021, p. 101).

Na Parte 5 é abordada mais diretamente a aprendizagem que ocorre nas oficinas e a didática que dá suporte a essa aprendizagem. Novamente, optei aqui pela transcrição de trechos que destaquei em minha leitura e que penso ser adequados para sintetizar as observações e constatações do tópico:

O saber da ação propõe uma epistemologia quase sempre ausente de propostas para capacitar professores. Essa ausência de interesse pelo saber oficial é consequência de entendimentos *escolarizantes* da educação. Por essa razão, entende-se que em EPT, é necessário buscar referências que possam mostrar a especificidade do conhecimento do fazer. As observações feitas foram suficientes para que se percebesse certo padrão de uma didática **da e na** oficina, emergindo da atuação de professores em cozinhas, ateliês, pocilgas e outros ambientes em que o saber é ação (BARATO, 2021, p. 104).

Propõe-se neste estudo que as oficinas sejam uma face objetiva de saberes e que a atuação individual nelas soma-se à atuação de outros atores, tanto de modo imediato como por meio da história. As oficinas não são apenas um agregado de máquinas, equipamentos e outros recursos tendo em vista produção. Elas são uma forma pela qual um aspecto do saber humano historicamente elaborado se desdobra de maneira concreta. [...] “O saber resultante



do cenário constituído pelos objetos estruturantes de uma oficina não é redutível a discurso (BARATO, 2021, p. 106).

Fazer, contexto e interação social são um todo na elaboração de saberes significativos. Isso torna-se muito claro quando se olha para a oficina não apenas como um local que reúne recursos para fazer coisas, mas como um espaço em que o trabalho ganha sentido por meio da ação (BARATO, 2021, p. 109).

A proposta de análise que foi desenvolvida neste estudo procura desvelar a natureza do saber do trabalho, um saber que não necessariamente decorre de teorias que podem explicar o fazer. As sugestões deste estudo buscam destacar que o saber técnico – o *knowing how* de Ryle (1984) – é uma das dimensões do saber humano. Tal saber é determinado pela natureza das atividades necessárias à elaboração de obras e não depende de dons ou de determinado tipo de inteligência (BARATO, 2021, p. 112).

Necessariamente, o saber executivo do trabalho acontece em relações de compartilhamento e significados mediados pela ação. Essas características do saber fazer conformam o trabalho docente em oficinas (BARATO, 2021, p. 118).

As salas de aula são um cenário que não sofre mudanças significativas, de acordo com o conhecimento que nelas transitam. Isso é completamente diferente em oficinas. Cada formação específica exige cenário adequado para as atividades a serem desenvolvidas (BARATO, 2021, p. 120).

Nas Conclusões, o autor de novo destaca seus principais achados nas visitas às oficinas de EPT e na análise das propostas de formação docente para EPT. Vejamos alguns trechos:

O fazer é um percurso de aprendizagem necessário para se capacitar para o trabalho. Há desafios consideráveis nesse sentido. Pouco ou nada será encontrado sobre o assunto em livros de didática, em faculdades de educação, ou até mesmo em curso que formalmente preparam docentes para educação profissional e tecnológica (BARATO, 2021, p. 134).

O ponto de partida deste estudo foi o de que em oficinas transita um conhecimento que merece mais estudo e atenção. A principal orientação, em todo este processo investigativo, foi a de que os saberes da ação têm um *status* epistemológico próprio e não são aplicações de conhecimentos previamente adquiridos. Tal orientação conflita com o pensamento hegemônico que considera a oficina um local de desenvolvimento de habilidades, mas não o de elaboração de saberes (BARATO, 2021, p. 145).

O saber do fazer é uma dimensão de conhecimento com *status* próprio, não dependendo de outros saberes que, supostamente, lhe dariam sustentação. Por esse motivo, é necessário considerar uma epistemologia que indique a especificidade do conhecimento vinculado à ação, do conhecimento que é ação (BARATO, 2021, p. 147).

Esta contribuição da Representação da Unesco no Brasil para a sistematização mais adequada dos esforços para melhor formação e aperfeiçoamento dos docentes da educação profissional e tecnológica é muito oportuna. A obra merece ser lida com atenção e ser utilizada como ponto de partida para propostas mais adequadas de cursos e atividades com vistas ao desenvolvimento da educação profissional. Como já afirmei antes, isso deve ser também considerado para a educação superior, que é também educação profissional e que tampouco tem sempre um enfoque adequado na formação dos seus docentes, que em muitos casos também recebem formação didática convencional inadequada para aprender a fazer. Isso quando há alguma preocupação com a formação didática em tais programas.

### **Uma didática especial para a educação profissional e tecnológica**

Embora o livro *Didática profissional: princípios e referências para a educação profissional* tenha sido publicado pelo IFSC antes da investigação que culminou no livro da Unesco, há nele menções e algumas respostas a textos anteriores de Jarbas Novellino Barato que já provocavam os responsáveis por instituições de educação profissional a apresentar respostas para algumas percepções importantes sobre equívocos no encaminhamento das ações de EPT, em especial no que diz respeito ao núcleo profissionalizante de cursos técnicos de nível médio e de graduação tecnológica.

Os autores recuperaram, traduziram, sintetizaram e adaptaram parcialmente para a realidade brasileira algumas pesquisas e artigos acadêmicos publicados na França com enfoque no conceito de didática profissional. E esta didática profissional pode ser um ponto de partida complementar para as indicações apresentadas na obra publicada pela Representação da Unesco no Brasil.


O livro publicado pelo IFSC contém cinco tópicos. O primeiro, “Introdução: o espanto da educação profissional”, foi escrito pelos três organizadores, todos professores do IFSC.

O segundo, “A didática profissional”, é a tradução do artigo denominado “La didactique professionnelle”, publicado originalmente em 2006 na *Revue Française de Pédagogie*.

O histórico do conceito é bem descrito no início do tópico:

A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação das competências profissionais. Nascida na França nos anos 1990, na confluência de um campo de práticas – a formação de adultos – e de três correntes teóricas – a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática –, ela se apoia na teoria da conceitualização na ação de inspiração piagetiana (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 11).

O artigo traduzido do francês aborda a didática profissional na indústria tratando de questões em diversos setores e enfatizando as “situações-problemas” nas operações industriais como foco crítico para a educação profissional dos trabalhadores:



Ao fazer a análise de situações de trabalho na indústria, o interesse focou-se principalmente nas “situações-problemas”. No trabalho, toda a atividade não se resume a resolver problemas. Pode-se até dizer que um dos objetivos da organização do trabalho, até mesmo da formação, consiste em erradicar os problemas presentes no trabalho: uma atividade de resolução de problema é sempre onerosa e aleatória. Cada vez que se pode substituí-la por um comportamento procedimental, mais seguro e econômico, não se hesita em fazê-lo. Mas a realidade resiste e não se consegue nunca erradicar completamente as situações-problemas, aquelas para as quais não existe procedimento conhecido pelo sujeito que permita obter de forma segura um resultado. É justamente isso que interessa à didática profissional. Pois é nas situações-problemas que se manifesta a competência crítica dos operadores. É verdade que o fato de conhecer bem os procedimentos relativos a uma profissão é a expressão de suas competências. Mas a competência mais importante, aquela que faz a diferença, consiste em saber dominar as situações que saem da rotina. [...] Ora, existe uma ligação muito forte entre a resolução de problemas e a aprendizagem: quando não se tem o procedimento para alcançar uma solução, é preciso construí-lo (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 35).

Na sequência, é interessante observar que a análise do trabalho que embasa a metodologia da didática profissional distingue os conceitos de tarefa e atividade com base no enfoque da ergonomia. Em breve transcrição do texto:

A análise da tarefa é um estudo objetivo da situação e das condições necessárias para que a ação seja eficaz. [...] A análise da atividade leva a debruçar-se sobre a maneira como um ator realiza a tarefa, o que chamamos a estratégia mobilizada. Retomamos a nosso modo um dos grandes princípios que orienta a ergonomia de língua francesa: a atividade transborda sempre a tarefa de alguma maneira; este é o indício da dimensão criativa do trabalho. [...] Em outras palavras, a estrutura conceitual de uma situação refere-se a uma análise a posteriori. É preciso passar por uma análise da atividade para mapear quais são os conceitos organizadores desta atividade (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 38-39).

Outro aspecto que destaquei em minha leitura trata da distinção entre atividade produtiva e atividade construtiva, numa perspectiva da didática profissional. Entendo que essa proposição é algo similar ao ciclo “ação-reflexão-ação” utilizado em outros enfoques sobre aprendizagem. Vamos a mais um recorte exemplar do texto:

Pode-se referir aqui à distinção entre atividade produtiva e atividade construtiva, para compreender esta importância da análise retrospectiva e reflexiva na evolução da aprendizagem. É um problema de escala temporal: a atividade produtiva termina com o

fim da ação. O objetivo é atingido ou ele fracassou. Mas de qualquer modo, a atividade produtiva está encerrada. Em compensação, a atividade construtiva vai poder continuar muito além do fim da ação. As entrevistas de autoconfrontação, os *debriefings*, são meios de prolongar esta atividade construtiva (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 41).

Mais adiante, uma abordagem que chamou minha atenção, e que dialoga com análises de Jarbas Novelino Barato em seu livro, trata do uso de simulações para situações em que é difícil, proibido ou até impossível usar a atividade real do trabalho no processo de educação profissional. Alguns trechos em recorte:

Na aprendizagem que se produz no âmago do trabalho em si, o que chamamos de atividade produtiva, o operador é de certa forma assujeitado ao real: ele só pode tratar as situações que ele encontra, em condições que lhes são impostas e com os únicos meios à sua disposição. A simulação permite trazer graus de liberdade em relação a esta submissão ao real. [...] Na realidade, certas situações retornam de modo regular e outras são tão aleatórias que um operador tem poucas chances de encontrá-las em toda a sua vida profissional (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 69).

Na simulação, o papel central dos formadores é menos conduzir a uma sessão do que dirigir a análise feita a posteriori. Desta resultam muitas vezes confrontações fortes entre formadores e aprendentes. E isto é um grande progresso para a aprendizagem (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 70).

Outra abordagem que julgo merecer atenção aborda a formação por alternância como elemento relevante da didática profissional. O trecho a seguir ilustra bem o tema.

A situação vivida no decorrer de uma sequência em meio profissional não tem em si um alcance geral, mas é pelo contrário sua especificidade que pode constituir sua riqueza didática, sobretudo numa visada de generalização. O objetivo consiste então, não em procurar fazer dela um caso geral, mas sim um possível dentre um conjunto de possíveis. É preciso introduzir a noção de hiato (MAYEN, 1999) para dar conta do potencial de desenvolvimento contido no âmago da experiência vivida em situação profissional e no âmbito da dinâmica de um percurso de formação organizado. Esta noção deve ser considerada como uma noção teórica e como um referencial prático (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2019, p. 71-72).

Em minha percepção, este artigo de Pierre Pastré e colaboradores traduzido como segundo capítulo do livro é a principal base conceitual da didática profissional. Merece destaque a extensa lista de referências, em sua maioria autores franceses ou europeus. Para quem domina o francês, é interessante aproveitar as indicações para aprofundamento sobre o tema.

O terceiro capítulo – “Usos da didática profissional em formação: princípios e evoluções” – pareceu-me uma tradução um tanto sintetizada e adaptada de vários artigos acadêmicos da francesa Claire Tourmen. O capítulo elabora rica revisão histórica e bibliográfica dos usos da didática profissional difícil de ser resumida, mas que pode ser muito útil para orientar reflexões e propostas para a realidade brasileira.

Optei por uma citação ilustrativa, quase aleatória:

[...] Todas essas abordagens denotam o sucesso da formação orientada pela “atividade”. Alguns apostaram que a didática profissional oferece um referencial ao mesmo tempo teórico e prático para fazer as pessoas explicitarem e analisarem o relato da sua experiência, para saber trabalhar em cima não da atividade observada mas contada, isso até mesmo em centros de formação, a distância da atividade realizada (TOURMEN, 2019, p. 95).

As conclusões do capítulo merecem mais um destaque:

Vimos que a didática profissional oferece um referencial teórico e metodológico para operacionalizar a abordagem orientada pela “atividade” em formação profissional, referencial que não exclui outros referenciais possíveis, porém apresenta especificidades sobre as quais nos debruçamos aqui. [...] As consequências epistemológicas (ou até mesmo a ruptura epistemológica?) desta mudança de uso da análise do trabalho em formação ainda precisa ser documentada (TOURMEN, 2019, p. 109).

As referências desse terceiro capítulo são ainda mais extensas do que as do capítulo anterior.

O quarto capítulo – “Contribuições da didática profissional para a educação profissional brasileira” – é de autoria dos três organizadores. Nele há um diálogo mais direto com reflexões prévias de Jarbas Novelino Barato, de alguma forma já tratado nesta resenha.

Além disso, há uma importante referência ao filósofo Álvaro Vieira Pinto:

Partiremos do pressuposto básico de que a Educação Profissional se identifica pela formação para o Trabalho. Este, por sua vez, pode ser definido segundo as contribuições do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2005) [...], como o exercício social da técnica. [...] Técnica é a propriedade caracteristicamente humana de utilizar recursos materiais e imateriais para produzir alimento, indumentária, habitação, remédios, cinema, literatura etc. Dito de outro modo, a Técnica é uma intervenção humana e qualificada no mundo para produzir a sua existência (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019, p. 124-125).

Nas “Considerações finais” do capítulo há mais uma referência ao autor do primeiro livro desta resenha. Vale a transcrição de trechos:

Barato (2002, p. 147) sugere que a Educação Profissional deve ‘buscar na gênese da técnica caminhos facilitadores do aprender

a trabalhar'. [...] Até o momento, as principais obras sobre a Didática Profissional eram acessíveis apenas em francês. Daí a necessidade primeira de traduzi-las. É preciso agora nos apropriarmos, adaptarmos ou até desenvolvermos suas consideráveis contribuições em nosso contexto. [...] A Educação Profissional precisa ser feita considerando suas especificidades, e a abordagem apresentada aqui subsidia este processo. [...] Outras abordagens pelo mundo também têm se preocupado com a especificidade da Educação Profissional, e as implicações no modo de fazê-la, como, por exemplo: no norte europeu, uma "pedagogia da formação profissional" (MJELDE, 2015); em Cuba a *Didáctica de la Educación Tecnológica y Laboral* (ECHAZÁBAL; PÉREZ, 2012) e a *Didáctica de las Especialidades de la Educación Técnica y Profesional* (RAGUEIRO; CALDERIUS, 2015), no mundo anglófono, a abordagem do *Work-place learning* (BILLET, 2001), entre outros (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019, p. 134).

Após as Referências, o livro apresenta uma página com um interessante "Epílogo". Uma citação final pode ser sua síntese:

Embora já haja iniciativas no Brasil que se pautem nos autores aqui traduzidos, esperamos que o texto em português ajude a disseminar este campo de possibilidades para além das práticas já consolidadas de didática. Não para abandoná-las, mas para enriquecê-las. Seja no planejamento, nas atividades de ensino, ou na avaliação do ensino, um outro enfoque epistemológico requer outras abordagens para a formação de trabalhadores (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019, p. 138).

## Na prática, a teoria é outra

Certa vez li, na parte interna da sala da diretoria de uma escola técnica, um folheto impresso com uma afirmação sarcástica que depois vi em vários lugares, em versões similares. Se bem me lembro, o título era o que abre essa minha conclusão para as resenhas. O texto ia mais adiante e era mais ou menos assim: "**Teoria** é quando alguém sabe explicar, mas não sabe fazer. **Prática** é quando alguém sabe fazer, mas não consegue explicar. Aqui unimos a teoria à prática: ninguém sabe fazer. Ninguém consegue explicar".

Os dois livros que li com prazer e tentei resenhar com minhas limitações de um velho professor que não é mestre no ofício são antíteses dessa afirmação. Entretanto, os poucos esforços para a formação estruturada de docentes para a EPT ainda resvalam perigosamente para a tendência jocosamente ilustrada naquele folheto maroto.

Acredito que a leitura atenta dos dois livros por docentes e gestores de EPT poderá estimular debates enriquecedores e gerar novas ideias, projetos, ações pontuais e políticas públicas para avançar nesse tema tão importante.

**Francisco de Moraes.** Pedagogo com MBA em gestão e empreendedorismo social. Professor, escritor de livros sobre educação e consultor educacional.

## Notas

<sup>1</sup> Resenha publicada no Boletim Técnico do Senac, v. 46, n. 3, ago./dez. 2020. **Educação de qualidade**. Resenha das obras: GARDNER, Howard. The disciplined mind: beyond facts and standardized tests K-12 education that every child deserves. New York, Penguin Books, 2000;

<sup>2</sup> MORAES, Francisco de. **Ensino excelente**: anotações e comentários para estudantes, pais e educadores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020;

<sup>3</sup> ¿CÓMO PUEDE ser la escuela para el mañana?. Pronunciamento de Francesco Tonucci. Granada: Granada Educa, 20 fev. 2012. 1 vídeo (80 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=caS8XeuCPFA>. Acesso em: 10 dez. 2020.

## Referências

BARATO, Jarbas Novelino. **Oficinas e conhecimento**: um desafio para a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO Brasil, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378940>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BILLETT, Stephen. **Learning in the workplace**: strategies for effective practice. Australia: Routledge, 2001.

ECHAZÁBAL, Marcos Miguel Morales; PÉREZ, Mario Borroto. **Didáctica de la educación tecnológica y laboral**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2012.


GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier, WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Livro+Didatica+Profissional-VFINAL-ISBN-online.pdf/9367b0c5-009e-4552-9330-2503828e71ad>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MJELDE, Liv. Aprendizagem por meio de práxis e compartilhamento: Lev Vygotsky e a pedagogia da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 30-53, set./dez. 2015.

MJELDE, Liv. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Montevideo: Cinterfor, 2016.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, [s. l.], n. 154, p.145-198, 1º mar. 2006.





REGUEIRO, Roberto L. Abreu; CALDERIUS, Jorge L. Soler. **Didáctica de las especialidades de la educación técnica y profesional**: volumes 1 e 2. Cuba: Pueblo y Educación, 2015.

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

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Editora Autores Associados, 1988.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**: volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.