

Aprender para trabalhar, trabalhar para aprender – o dilema da educação profissional

Learning to work, working to learn – the dilemma of professional education

João Batista de Castro ¹
Paulo Roberto Wollinger ²

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Ciências Sociais pela UFSC e Antropologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). <https://orcid.org/0000-0002-4104-9340>

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professor do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC-Cerfead), atuando na formação de professores para a educação profissional. Graduado e mestre em Engenharia Elétrica pela UFSC. Atuou como coordenador-geral de Regulação da Educação Tecnológica (SETEC-MEC), diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SESU-MEC).

Foi diretor de ensino e pró-reitor de ensino substituto do Instituto Federal de Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0003-2997-9825>

Recebido para publicação em: 3/8/2022

Aprovado em: 29/9/2022

Resumo

O presente artigo aborda a questão da formação profissional que ocorre tanto na escola, como nos próprios ambientes de trabalho e a necessidade de articulação entre essas duas instâncias formativas. Aprender para trabalhar e trabalhar para aprender, são realidades formativas que se complementam e necessitam de uma abordagem adequada, de modo a permitir que contextos formativos importantes, que ocorrem nos ambientes de trabalho, sejam agregados na educação profissional. Para isso é necessário dispor de estruturas que se comuniquem com o meio laboral a fim de estudar suas possibilidades e demandas.

Palavras-chave: educação profissional, trabalho, aprendizado.

Abstract

This article addresses the issue of vocational training that occurs both at school and in the work environments themselves and the need to articulate these two formative instances. Learning to work and work to learn are formative realities that complement each other and need an appropriate approach, in order to allow important formative contexts to, that occur in work environments, are aggregated in vocational education. For this it is necessary to have structures that communicate with the labor environment in order to study their possibilities and demands.

Keywords: vocational education, work, learning.

Onde se aprende a trabalhar?

Lembro-me de, já há algum tempo, ter lido uma entrevista com o músico Tom Zé¹, que muito ligado à música e criado no sertão baiano, na cidade de Irará, ouviu dizer, certa vez, que existia um curso de música na universidade da capital, na cidade de Salvador.

Aquela informação lhe causou espanto e incredulidade, pois, acostumado a ouvir as lavadeiras cantando no rio e os violeiros sem estudo, não entendia por que existiria uma escola para ensinar música, a música não se aprendia na escola. Como disse, “seria a mesma coisa que existir um curso para ser santo”.

Embora esta introdução pareça um tanto deslocada do tema, quando se projeta essa mesma perspectiva para a educação profissional, vemos que milhares de trabalhadores aprenderam seus ofícios no trabalho, longe dos bancos escolares, e que a escola não lhes faz sentido, assim como um curso de música para os violeiros de Irará. As dúvidas de Tom Zé me fazem refletir sobre os limites e possibilidades da educação profissional diante do que se aprende no trabalho.

A educação profissional está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e visa a formação para o exercício de uma profissão. Trata-se do aprender para trabalhar.

Os locais de labor não são apenas os locais onde se trabalha, são locais de interação humana, onde trabalhadoras e trabalhadores aprendem, ensinam e constroem repertórios de conhecimentos com seu saber/fazer. Trata-se do trabalhar para aprender.

Essa distinção que se fez entre o local de estudo e o local de trabalho, com a pouca comunicação entre ambos, faz com que se deixe de observar os saberes que se processam nos locais de labor, o que acaba privando a escola, e sobretudo os estudantes, dos mais variados contextos formativos, relevantes na futura profissão almejada.

Durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), entre as atividades que me dispus a realizar, surgiu a possibilidade de realizar um trabalho de campo junto a uma oficina de mecânica automotiva.

A formação para o trabalho no setor automotivo era o tema a que me propus investigar, não precisamente a formação, mas a necessidade de aproximação entre os saberes do trabalho, que se processam nas oficinas, e a formação para o trabalho propiciada nos cursos para o setor.

O trabalho de campo se apresentou como uma possibilidade de captar algumas disposições sobre o tema de pesquisa junto aos trabalhadores em seu ambiente laboral, o que se apresenta, como coloca Minayo (2002, p. 26), como “um momento relacional da pesquisa, prático e de importância exploratória”.

Este trabalho de campo estava envolto na busca por propor uma forma de aproximação entre essas duas instâncias formativas, a escola e o trabalho, em prol da educação profissional.

Na oficina

O trabalho nas oficinas mecânicas é a ocupação mais comum dos profissionais do setor automotivo, sobretudo pela quantidade, existindo, conforme o Relatório Social do Instituto Scherer (2020), cerca de 6 mil oficinas em Santa Catarina, com 62% classificadas como micro ou pequenas empresas.

Os locais de trabalho são sempre carregados de simbolismos relativos à profissão. Formam estruturas funcionais em que tanto os trabalhadores quanto aqueles que procuram seus serviços realizam leituras dos procedimentos que lá ocorrem, bastando para isso observar a disposição do instrumental de trabalho e toda a estética carregada de significados próprios da profissão.

A oficina em questão é localizada no município de São José (SC), na Fazenda Santo Antônio, bairro limítrofe do município, onde o trabalho de campo se desenvolveu durante 12 dias, não sucessivos, ao longo de um mês.

De origem familiar, como a maioria das oficinas, inicialmente o negócio era tocado pelo proprietário e seus filhos

A ambientação ao local de pesquisa sempre tem os seus percalços, com o pesquisador sendo, dado que não é cliente, funcionário e não vai propriamente estudar a mecânica veicular, quase sempre uma peça que não se encaixa no cenário que deseja estudar, demandando algum tempo de interação, e até mesmo aceitação, no ambiente de trabalho.

A oficina era um estabelecimento relativamente novo, bem localizado, com identidade visual própria, bem equipado, com funcionários uniformizados e atuando há cerca de cinco anos no mercado, mas com uma história mais longa, remontando a uma oficina de lanternagem que funcionou, desde a década de 1990 até 2018, em local próximo no mesmo bairro.

De origem familiar, como a maioria das empresas do setor, inicialmente o negócio era tocado pelo proprietário e seus dois filhos, tendo sido agregados mais sete funcionários. Hoje, dos dez, oito trabalham na atividade fim, envolvidos diretamente com a mecânica automotiva.

Os irmãos do proprietário eram mecânicos e seu pai foi dono de oficina. Essa situação ajuda a traçar uma natureza identitária familiar ligada à profissão, em que o trabalho e o aprendizado para tal se confundem com o histórico da família.

Segundo Bacal *et al.* (2014, p. 455), ao se referir à transmissão geracional de profissão no seio da família:

A família constitui-se como um meio privilegiado de transmissão. Seja da transmissão da própria vida, seja de um nome, do sobrenome, do patrimônio, da educação, da cultura ou de uma profissão. O processo de transmissão na família é fundamental para a construção de si, isto é, para a formação da identidade do indivíduo. As gerações da família transmitem conteúdos que visam assegurar a sobrevivência do grupo familiar através do tempo.

A profissão acaba sendo o elo identitário e de coesão sobre o qual a família se articula e se reconhece, com o aprendizado da profissão ocupando uma dimensão que se confunde com a vida e a subjetividade coletiva frente ao trabalho.

O proprietário diz preferir o serviço na antiga oficina de lanternagem e que migrou para a mecânica por vontade dos filhos, afirmando que os jovens não querem mais saber da atividade anterior, pois consideram o reparo de lataria uma atividade mais insalubre, pesada e “suja”, além de ser um serviço quase artesanal.

Essa visão do trabalho em uma oficina como um local pouco organizado, bruto e mesmo um trabalho “sujo” foi a que ficou associada ao estigma ao qual a profissão ficou ligada, como nos lembra Ferreira (2016, p. 156):

As “marcas” do ofício apresentam-se no corpo desses sujeitos (como graxa, que é uma espécie de tatuagem que nunca desaparece totalmente), as quais revelam não apenas a atividade que desempenham, mas expressam atitudes, identidade(s) e posições de classe. As representações negativas associadas à profissão recaem, por conseguinte, na classe que predominantemente ocupa-se dela, que não raro é associada à inferioridade intelectual, social e moral.

A transição do serviço na lanternagem para a abertura de uma oficina moderna está ligada às mudanças na indústria automotiva. A abertura da economia na década de 1990 foi responsável pela introdução de automóveis com mais tecnologias embarcadas, e no início do século XXI ocorreu a popularização dos automóveis bicompostíveis (*flex*), o que tornou necessário o domínio dessas novas tecnologias. Estimulados por esse cenário, muitos cursos voltados para a educação profissional automotiva surgiram.

Em virtude da defasagem em relação ao conhecimento tecnológico, que ficava restrito às montadoras e revendas, à época as oficinas eram vistas como locais não profissionais, e os mecânicos como um anacronismo, como trabalhadores periféricos e fora da racionalidade da cadeia automotiva, que se apresenta como uma indústria moderna. Como lembra Ferreira (2016, p. 160), os mecânicos eram “representados como uma espécie de contra progresso que ameaça a racionalidade da cadeia automotiva, que se supõe ser uma das mais modernas das indústrias, desde o século XX”.

A entrada de novas tecnologias no setor automotivo criou a necessidade de formação, alterando o perfil dos profissionais e das oficinas, que viraram ambientes “mais limpos”, modificando até mesmo a linguagem utilizada, que ficou mais “técnica e abstrata”. Segundo Ferreira (2016, p. 166), com o uso da eletrônica nos automóveis e nas ferramentas de trabalho, “o diagnóstico passou a ser considerado tanto ou mais importante do que a capacidade de executar o reparo”.

Segundo o Núcleo Estadual de Automecânicas (NEA) de Santa Catarina (2021), uma associação que agrega 26 núcleos espalhados pelo estado e congrega mais de 300 estabelecimentos do setor em 60 municípios, as mudanças ocorridas na década de 1990 ocasionaram:

[...] a dificuldade na prestação de serviços devido à falta de informações técnicas e ferramentas específicas de reparos de novos veículos, que eram monopolizadas pelas autorizadas, e também a necessidade de recuperação da credibilidade dos empresários deste segmento.

Ainda segundo o NEA, o “mercado independente de reparação era caracterizado como não profissional e baseado mais no conhecimento tácito do que no adquirido através da capacitação técnica”.

Esse cenário serviu para mudar o perfil das oficinas, contribuindo para a distinção entre o serviço “prático”, de intervenção direta no objeto de trabalho, como serviço “pesado”, em oposição ao trabalho mais leve, proporcionado pelo ferramental e por equipamentos de diagnóstico modernos, que requerem uma “teoria” para seu uso correto. Essa distinção está bem demarcada no trabalho exercido na antiga oficina de lanternagem em oposição à nova, com seus equipamentos mais “técnicos”.

A introdução de novas tecnologias acabou impulsionando a modernização do setor e a busca pela capacitação necessária, ocasionando a transição da antiga oficina de lanternagem para a atual oficina de manutenção. Essas modificações tiveram seus reflexos na educação profissional, que precisou se adaptar às novas demandas do setor.

Novas tecnologias ou situações que imponham novas exigências implicam uma constante necessidade de atualização de saberes, com parâmetros de apropriação educacional dos mesmos.

Os trabalhadores e seu saber

Existia um perfil variado entre os trabalhadores da oficina: do proprietário, cuja profissão está atrelada ao histórico familiar, aos aprendizes, técnicos e trabalhadores com formação exclusiva no trabalho.

Quadro 1. Perfil dos trabalhadores da oficina

| Trabalhador | Tempo de profissão (anos) | Formação | | |
|-------------|---------------------------|-------------|---------------|-----------------------|
| | | No trabalho | Curso técnico | Curso de qualificação |
| 1 | 3 | X | | |
| 2 | 8 | X | X | |
| 3 | 5 | | X | |
| 4 | 28 | X | | |
| 5 | 1,5 | X | | |
| 6 | 12 | X | X | X |
| 7 | 40 | X | | |
| 8 | 5 | | X | |

Fonte: Autor.

A formação no trabalho é uma realidade comum, existindo desde um funcionário que aprendeu seu ofício dessa forma e trabalha há décadas na profissão, passando pelos que estão na condição de aprendizes, ainda imersos no aprendizado e sem nenhuma formação específica, até alguns técnicos que tiveram uma vivência profissional conjunta com a educação profissional.

Os aprendizes, no caso estudado, são dois irmãos, um iniciou na profissão há pouco mais de um ano, outro há menos de seis meses. Ambos se dedicam à parte de geometria e balanceamento de rodas.

Os aprendizes costumam iniciar seu aprendizado em situações periféricas na oficina, são ações ligadas a arrumação, limpeza e organização do ambiente de trabalho, e dessa forma vão descobrindo o lugar, as funcionalidades e os nomes de cada coisa no local de trabalho.

Em uma tarde, encontrei o aprendiz, que estava há menos tempo na oficina mexendo na suspensão de um veículo no elevador. Perguntei o que ele estava fazendo. Segundo disse, nos dias com menor movimento, ele mexe na suspensão e executa outras tarefas, serviços mais operativos, de montar e desmontar, pois ainda não aprendeu a fazer o diagnóstico de problemas. Vai auxiliando os que têm a “prática” e aprendendo mais coisas.

A aprendizagem no trabalho não obedece a uma lógica temporal linear, da forma como se propõe nas salas de aula, mas a uma lógica ligada às situações que se desenvolvem conforme o contexto do trabalho. Como coloca Jonnaert (2009, p. 58), a competência, o fazer, é algo que aparece atrelado a uma situação ou contexto fruto da representação elaborada dessa situação pela pessoa.

É comum, entre os trabalhadores formados no trabalho, o domínio dos processos sem ter o domínio pleno do discurso do processo, além do uso de termos e expressões que, embora não sejam reconhecidos no vocabulário técnico oficial, são expressões de um saber cotidiano, capaz de nomear e dar sentido à ação.

Essa é a diferença entre o saber constituído, o saber metódico e protocolar das escolas, e o saber investido, fruto da experiência do trabalhador. Como coloca Trinquet (2013, p. 5):

O princípio deste saber investido é que o trabalhador sabe por experiência o que e como deve fazer para resolver determinado problema. Onde o operário aprendeu? Quem falou? Não é sabido. Esse saber não está escrito em lugar algum, ele está gravado na cabeça e nos músculos da pessoa que faz – e que descobriu fazendo.

O mecânico mais experiente teve toda a sua formação no ambiente de trabalho e iniciou a atividade depois que o antigo patrão dele, que era dono de oficina, vendeu a chácara onde ele trabalhava e então ele migrou para o trabalho na oficina do patrão, onde aprendeu o ofício. Embora esteja formalmente aposentado, continua trabalhando no setor, o que faz há mais de 28 anos. Conta que, ao se aposentar,

tentou outras atividades, mas retornou para a oficina, que é o local onde se identifica como trabalhador.

Mesmo entre os trabalhadores com formação técnica, existem os casos daqueles que se formaram conjuntamente no local de trabalho. Um desses, trabalhava antes com estética automotiva, como ele diz, por necessidade, e iniciou o curso em simultâneo com o trabalho na oficina, num aprendizado conjunto, permitindo que a vivência no meio profissional proporcionasse sentido ao aprendizado na escola.

Segundo ele, o curso forneceu muitas referências importantes para o trabalho, embora não se aproxime da atividade da oficina. Isso lhe permitiu confrontar o aprendizado na escola com o executado na oficina.

Essa visão que diferencia o que é aprendido na formação profissional do que é encontrado no local de trabalho também foi encontrada em outras situações

Como nos diz Pastré (2017, p. 626), “Há sempre mais no trabalho real do que na tarefa prescrita”, e essa diferença entre o prescrito e o executado tem a ver com a própria natureza de qualquer trabalho, visto que o prescrito, ou ensinado, tem uma natureza protocolar, e cabe aos trabalhadores gerir suas ações quando intervêm no mundo real.

Para Barato (2003, p. 76), trata-se do confronto entre o “saber que”, a dimensão teórica, fornecida pela escola, com o “saber como”, a dimensão operativa, da intervenção, desenvolvida pela ação no local de trabalho.

Essa visão que diferencia o que é aprendido na formação profissional do que é encontrado no local de trabalho também foi notada.

Durante a conversa com outro funcionário com formação técnica, ele falou que trabalha há 12 anos com mecânica, desde os 12 anos de idade, e que fez o curso já na profissão. A seu ver, o curso não espelhava o que acontece nas oficinas e seria mais voltado para o que classifica como “serviço de concessionária”, para a manutenção de veículos ainda nos ciclos de revisão da garantia.

Para ele, o serviço das oficinas começaria após o término da garantia dos veículos, quando os proprietários necessitam de trabalhos “mais brutos”, que não são ensinados no curso, que seriam demasiadamente “teóricos”.

Já outro técnico, o mais jovem e contratado há poucas semanas, não tinha uma visão tão distinta entre o aprendido e o executado, até mesmo pelo menor tempo de trabalho na profissão. No entanto, enquanto usava da “brutalidade” para retirar um pivô da suspensão dianteira que havia empenado pelo uso, dizia que aquilo não lhe foi ensinado no curso de formação.

É comum que os trabalhadores que fazem o curso de formação depois de já atuarem há mais tempo em uma oficina tenham sua referência de aprendizado ligada ao trabalho, apresentando mais restrições ao aprendido na educação profissional, dado que já têm parâmetros de intervenção laboral bem consolidados pela atividade cotidiana.

Existe uma rede de relações que se estabelecem na oficina, não só com clientes e fornecedores, mas com outras oficinas que atendem demandas diferentes

A possibilidade de trabalhar na oficina em paralelo à formação profissional é uma situação interessante, pois mescla a formação em dois ambientes distintos e complementares, criando uma ponte entre a escola e o mundo do trabalho, um dos grandes hiatos na educação profissional.

Certo dia, dois mecânicos estavam retirando a caixa de câmbio de um automóvel. Sabendo que tais reparos não eram realizados no local, perguntei sobre o que fariam e fui informado que estavam retirando a “caixa” para ser enviada para outra oficina especializada no município vizinho.

Existe toda uma rede de relações que se estabelecem na oficina, não só com clientes e fornecedores, mas com outras oficinas que atendem demandas diferentes das atendidas no local e prestam serviços terceirizados. Essa rede permite a circulação de conhecimentos, bem como atualiza as expectativas laborais entre os trabalhadores, que, após inseridos profissionalmente no setor, podem circular de uma empresa para outra em busca de uma “nova formação” no trabalho, expandindo suas habilidades e possibilidades profissionais.

Nos dias de muito movimento, me ative mais a observar do que a passar muito tempo perguntando e pude reparar a relativa coordenação de distribuição de tarefas entre os funcionários, embora não existisse basicamente um chefe de oficina.

Existe toda uma “etiqueta” profissional que diz respeito a como se recebe o cliente e se distribui as tarefas conforme as habilidades reconhecidas de cada funcionário. Essas habilidades específicas operam como uma “identidade” atrelada à ação que se necessita.

É um problema com a suspensão ou na direção? É como citar o nome de algum funcionário. O conhecimento específico da ação articula toda uma rede de identidades atreladas ao trabalho. Existe um “aprendizado social”, junto ao aprendizado da ação em si, que molda a relação e o comportamento no local de trabalho.

Sigaut (2009) lembra que a aprendizagem não se resume à aquisição de saberes, é também a aquisição de uma identidade, integram um grupo em que esses saberes são reconhecidos e valorizados por serem compartilhados.

Os aprendizes, em sua condição de não disporem de uma técnica *a priori*, têm primeiro esse aprendizado de convívio no grupo, de inserção no meio profissional onde irão, com seu aprendizado, adquirir uma identidade profissional. Existe a dimensão da “prática social” no ambiente de trabalho, que possibilita todas as outras “práticas”.

As técnicas são ações imersas no âmbito social, pois formam estruturas relacionais e de comunicação entre os indivíduos, não se tratando apenas de um conhecimento aprendido, mas sobretudo, um conhecimento vivido.

O que é aprendido é fruto de saberes compartilhados dentro de um princípio de colaboração, neste sentido, Barato (2008, p. 13) lembra que “aprender é um processo que acontece dentro de uma moldura de participação, não numa mente individual.

Isso significa, entre outras coisas, que o aprender é mediado por diferenças de perspectivas entre os coparticipantes”.

De acordo com um dos responsáveis pela oficina, hoje ele contrataria apenas profissionais qualificados, ao contrário do que ocorreu no início do negócio, o que pode ser observado pelo fato de metade dos funcionários ligados à atividade fim terem a formação técnica.

Essa busca por trabalhadores com formação profissional não elimina a necessidade de aliar o saber ao fazer.

Esse mundo normatizado é continuamente confrontado pelas demandas do mundo real, que ocorrem nos ambientes de trabalho

Na educação profissional, é ensinada a norma geral imposta à ação, como uma pretensa universalização do fazer, como uma competência que se impõe coletivamente. O ensino da norma serve para antecipar a ação, não limitando a variabilidade do processo de trabalho, nem inibindo a criatividade da ação do trabalhador.

Esse mundo normatizado é continuamente confrontado pelas demandas do mundo real, que ocorrem nos ambientes de trabalho, onde os trabalhadores, com sua ação, gerem essa distância, numa constante adaptação do saber/fazer que caracteriza a ação humana, em que existe espaço para a subjetividade, a racionalidade e a criatividade.

Existe uma dimensão interna do trabalho que diz respeito à individualidade de cada trabalhador, na sua natureza transgressora da norma estabelecida, ligada à criatividade e à capacidade de adaptação. Essa natureza é que está na base da humanidade criadora, não permitindo que o trabalho seja uma mera repetição coletiva.

A necessidade de estudar o saber do trabalho

A forma como os saberes são adquiridos e geridos no meio laboral diferem da maneira como são adquiridos nas salas de aula. Esses saberes obedecem a dinâmicas distintas, com os contextos de mobilização e estratégias de solução de problemas, que operam de modo diferente.

O saber no trabalho é muitas vezes, um saber invisível, até mesmo por não ser um saber discursivo sobre a ação executada. Essa invisibilidade gera todo um conjunto de conceitos, distinções e preconceitos na forma como são classificados, não só os saberes, mas os próprios trabalhadores.

Para Barato (2013), a invisibilidade do saber profissional é consequência de uma escolha metodológica, e os saberes, tradições, visões de mundo e valores elaborados pelos trabalhadores em seus fazeres profissionais acabam não entrando na pauta de investigação dos pesquisadores.

Nosso modelo produtivo, aliado a nosso sistema educacional, em que as estruturas educativas se distinguem dos locais de trabalho, fazem com que não vejamos os

locais de trabalho como instâncias educativas, o que precisa ser melhor estudado. Como lembra Cunha (2005, p. 91), para muitos estudiosos:

[...] a verdadeira educação é unicamente a que se assimila por meio do estudo nos livros e escutando a voz do mestre, nas carteiras das escolas ou da universidade. Para as classes dirigentes e seus intelectuais, nem mesmo pode ser considerada educação, ao menos uma educação autêntica, a que se desenvolve nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidade utilitária.

O que ocorre entre a escola e o trabalho é a construção de fronteiras que acabam dissociando seus saberes como pertencentes a culturas distintas, que operam enquanto instâncias totais e isoladas, como nos lembra Arroyo (1998, *apud* Souza Júnior, 2015).

A falta de aproximação entre a escola e o meio laboral traz reflexos tanto para trabalhadores como para os estudantes.

Gerbelli (2020), aponta que a falta de profissionais qualificados afeta metade das indústrias do país, situação que faz crer na existência de milhares de trabalhadores que atuam, graças à formação no trabalho, mas sem uma formação “legal” que lhes permita uma melhor condição remuneratória e reconhecimento profissional.

Para esses trabalhadores, o saber, cindido do fazer, presente na escola não lhes apresenta um sentido imediato, com o aprendizado no trabalho já lhes dando o domínio racional das ações de seu ofício. A escola ainda não fala a língua desses profissionais.

Esse estranhamento entre a escola e os trabalhadores se deve, segundo Godinho e colaboradores (2013, p. 121):

[...] em grande parte à separação radical entre trabalho manual e intelectual que, por sua vez, origina uma complexa construção social simbólica de hierarquização dos conhecimentos, entre teoria e prática, profissões e localizações sociais dos sujeitos, dentro e fora da escola.

A separação entre o que seria o campo da “prática”, ligado ao trabalho, e da “teoria”, ligada à escola, acaba reforçando a visão que dissocia o aprendizado de um saber no trabalho, o que se reflete na noção de que os trabalhadores formados no labor sejam desprovidos de um conhecimento que lhes é próprio, criando todo um conjunto de classificações, tanto de natureza profissional como social.

Ao mesmo tempo, o saber adquirido por meio do trabalho é a tão falada “experiência na função”, que acaba sendo a principal barreira para o acesso dos jovens ao primeiro emprego, como lembra Fuentes (2018).

A expressão corriqueira “não estuda nem trabalha” mostra, em seu cerne, a visão antagônica que se coloca entre o trabalho e a escola, mantendo uma relação de compensação, como se a ausência de um fosse compensada pelo outro. O trabalho serviria de contraponto ao estudo, determinando uma ocupação que qualifica o indivíduo para além da ociosidade.

Causaria certo estranhamento dizer que se estuda no trabalho, ou que se trabalha estudando, essas categorias foram conceitual e mentalmente separadas.

Gonçalves e Monte (2011, p. 133) lembram que trabalhadores mais jovens geralmente têm maior escolaridade do que trabalhadores mais velhos, ou mais experientes, no entanto, apresentam menos habilidades para atividades produtivas e menor rendimento. Ramos (2009, p. 300), ao se referir a tal realidade, coloca:

Pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem demonstradas na prática.

Pode-se adquirir qualificação por experiência profissional, já a qualificação em si, não representa experiência, mas a aquisição de um conjunto de saberes, adquiridos com conceitos extraídos da prática, que nada mais são que a teorização sistemática dos saberes do trabalho ensinados nas escolas.

A educação profissional, por si só, não é capaz de validar competências, estas são um dado da práxis laboral. Segundo Lazzari *et al.* (2019, p. 3):

A percepção de produção de distintos saberes científicos entre a academia e o mundo da prática contrapõe a ideia de que a teoria existe para ser aplicada na prática, e que os problemas da prática devem ser enfrentados por meio das teorias advindas do conhecimento científico.

Rose (2007, p. 39) lembra o papel que as escolas passaram a desempenhar, no século XX, como certificadoras de habilidades, que antes eram desenvolvidas no ambiente laboral, e que a classificação dos saberes como especializado, semiespecializado ou não especializado é estabelecida por certos grupos de poder, de forma que mesmo a categorização do que é trabalho depende do tempo e do lugar.

Para Trinquet (2012, p. 100), a singularidade da experiência profissional é um saber verdadeiro e complementar ao saber constituído nas escolas:

Para compreender e analisar uma situação de trabalho, o procedimento de associar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica.

Os saberes do trabalho são tão reais quanto os saberes da escola e necessitam de uma abordagem adequada, com uma aproximação colaborativa entre essas duas instâncias formativas.

Como nos diz Pastré (2017, p. 626), é necessário “construir conteúdos de formação correspondentes à situação profissional de referência e utilizar as situações do trabalho como suporte para a formação de competências”.

Isso faz com que seja necessário incorporar a prática investigativa dos locais de labor enquanto instâncias formativas, visando o trânsito com a absorção de seus

saberes para a educação profissional e o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres dos trabalhadores.

Trata-se, como colocam Pastré, Mayen e Vergnaud (2019, p. 18), de buscar a articulação de duas dimensões que não estão necessariamente juntas, a dimensão teórica e a dimensão operatória, de aprender com as situações.

Mayen (2016) coloca que devemos procurar aprender em situação de trabalho, aprender das situações e aprender pelas situações de trabalho, o que remete à necessidade de uma análise didática do trabalho, como se processa o aprendizado nos ambientes de trabalho e elaborar modos de transpor esses saberes para a didática escolar.

Para Trinquet (2013), é necessário criar formas de aproveitar o conhecimento dos trabalhadores utilizando o que chama de “grupos de encontro de trabalho”, que “trata-se de um espaço onde se pode confrontar os saberes acadêmicos com os saberes de experiência, permitindo que eles dialoguem” (p. 5).

O Re-Saber é um instrumento de inclusão educacional por meio da certificação formal dos saberes adquiridos pelos trabalhadores ao longo de suas trajetórias

O estudo dos saberes do trabalho deve propiciar um diálogo entre a educação profissional e o meio laboral, visando criar melhores parâmetros não só para as dinâmicas de formação, mas para as certificações profissionais das competências adquiridas pelos trabalhadores e que ocorrem em contextos formativos que diferem dos parâmetros oferecidos pela educação formal.

A LDB reconhece a pluralidade formativa, na forma como consta no seu art. 1, quando coloca que os processos formativos se desenvolvem não apenas nas instituições de ensino e pesquisa, mas no âmbito do trabalho. Da mesma forma, em seu art. 41, é colocado que “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Esse reconhecimento possibilitou a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial Continuada (Rede CERTIFIC), por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que foi substituída pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber), no âmbito do Ministério da Educação, com a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021.

O Re-Saber é um instrumento de inclusão educacional por meio do reconhecimento e da certificação formal dos saberes adquiridos pelos trabalhadores ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho. Esse instrumento permite atender às demandas formativas dos trabalhadores, que podem ter seus saberes certificados e equiparados aos diferentes níveis de formação profissional por instituições de ensino reconhecidas, desde a qualificação profissional até a educação superior tecnológica.

O reconhecimento dos saberes dos trabalhadores evita que se reduza seu trabalho à perspectiva da ação que executam, como se esta fosse desprovida de um saber,

o que faz com que não se explore toda a riqueza de saberes que se processam nos ambientes de labor, alimentando a visão equivocada de que esses trabalhadores pertençam a uma categoria que seria desprovida de raciocínio.

Considerações finais

Estudar para trabalhar é uma concepção moderna de adquirir a formação profissional e que não suprimiu o aprendizado que ocorre nos locais de trabalho.

A falta de articulação entre o saber processado na escola e o saber que se processa nos locais de trabalho acaba afetando não só a formação, tendo reflexos futuros na inserção e atuação no mundo do trabalho.

Aprender para trabalhar e trabalhar para aprender não se contradizem pela forma como se dá o aprendizado. Ao adentrar o mundo do trabalho, todo egresso da educação profissional passa por um novo processo formativo, que diz respeito ao redimensionamento do saber metódico escolar, dado pela dinâmica imposta pelas situações de trabalho.

Isso leva à necessidade de que se criem estruturas que tornem possível o diálogo com o mundo do trabalho enquanto portador de saberes necessários para a educação profissional. Grupos de estudos, mesas temáticas, fóruns, grupos focais, que permitam ver, ouvir e sentir quais são as demandas, necessidades e possibilidades que se apresentam para estudantes e trabalhadores.

Se considerarmos que os locais de trabalho são locais de aprendizagem, devemos também acreditar que a educação profissional prepara para uma nova etapa formativa, portadora de saberes necessários para a formação, e o aprendizado no trabalho é a continuidade do aprendizado da educação profissional.

O encontro entre os saberes do trabalho e os saberes da educação profissional está quase que restrito às certificações mútuas, que ocorrem principalmente por meio de estágios e certificação de competências, que, antes de aproximar, atestam o afastamento, visto que não ocorre a troca de saberes, mas a troca entre “alunos” que se formam em contextos formativos diferentes, sem que os saberes e as dinâmicas formativas interajam e transitem tanto na forma didática quanto no currículo.

Os projetos pedagógicos dos cursos não podem ser apenas um conjunto de descritores de processos, precisam incorporar os próprios processos que devem estar articulados com a realidade laboral. Trata-se de uma reconciliação necessária da escola com suas origens.

Nota

¹ Antônio José Santana Martins, nascido em Irará (BA), em 11 de outubro de 1936, conhecido como Tom Zé, é um dos músicos mais originais da música brasileira e ícone do movimento musical conhecido como Tropicália.

Referências

BACAL, Maria Elisa Almeida; MAGALHÃES, Andrea S.; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Transmissão geracional da profissão na família: repetição e diferenciação. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 454-462, 23 dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/15344/12472>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, set./dez. 2008, v. 34, n. 3, p. 4-15. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. **A técnica como saber**: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2003.282348>. Acesso em 08 jun. 2020.

BARATO, Jarbas Novelino. Educação e saberes no trabalho. In: BARATO, Jarbas Novelino. **[Blog] Boteco escola**, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://jarbas.wordpress.com/2021/11/14/educacao-e-saberes-do-trabalho/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Portaria n. 24, de 19 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 14, p. 96-97, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/01/2021&jornal=515&pagina=96&totalArquivos=141>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 1.082, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial Continuada (Rede CERTIFIC). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 223, 23 nov. 2009. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

COSTA, Edson de Andrade. **Difusão tecnológica pelo CEFET/SC junto às empresas de reparação automotiva independentes da região da Grande Florianópolis**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88432>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio da. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DIONÍSIO, Bibiana. Apesar do aumento de vagas, jovens têm dificuldades para o 1º emprego. **G1**, Curitiba, 11 mar. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/03/apesar-do-aumento-de-vagas-jovens-tem-dificuldades-para-o-1-emprego.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FERREIRA, Laura Senna. Trabalho, estigmas e trapaças: a profissão do mecânico automotivo. **Revista Cronos**, Natal, v. 15, n. 2, p. 155-171, 4 out. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/luis.macena/Downloads/cronoseditores,+10_Trabalho,+estigmas+e+trapa%C3%A7as-+a+profiss%C3%A3o+do+mec%C3%A2nico+automotivo.pdf. Acesso em: 22 set. 21.

FUENTES, Leticia. Emprego: falta de experiência é barreira para 77% dos jovens. **Revista Veja**, [São Paulo], 16 jan. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/emprego-falta-de-experiencia-e-barreira-para-77-dos-jovens/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GERBELLI, Luiz Guilherme. Falta de mão de obra qualificada afeta metade das indústrias do país. **G1**, [S. l.], 11 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/02/11/falta-de-mao-de-obra-qualificada-afeta-metade-das-industrias-do-pais.ghtml>. Acesso em: 5 mai. 2020.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa (org.). A dinâmica da produção e a circulação de saberes: entre o trabalho e a formação – produção e circulação de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 117-124, set./dez. 2013.

GONÇALVES, Michelle Ferreira; MONTE, Paulo Aguiar do. A importância da experiência profissional na admissão e na disparidade salarial: um estudo para o mercado de trabalho formal do nordeste. **Revista Economia e Desenvolvimento**, Recife, v. 10, n. 1, p. 131-168, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/economia/article/view/11539/6634>. Acesso em: 12 maio 2020.

Instituto Scherer. **Relatório Social 2020**. Joaçaba: Instituto Scherer, 31 dez. 2020. Disponível: <https://www.institutoscherer.org/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

JONNAERT, Philippe. **Competências e socioconstrutivismo**: um quadro teórico. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Jussara Gue; PRADO, Marta Lenise do; BACKES, Vânia Marli Schubert; RODRIGUES, Jeferson; TESTONI, Ana Karoliny. Entre os que pensam e os que fazem: prática e teoria na docência em enfermagem. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 28, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v28/pt_1980-265X-tce-28-e20170459.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

MAYEN, Patrick. A didática profissional: aprender em situação de trabalho, aprender das situações e aprender pelas situações de trabalho. In: ALVES, Wanderson Ferreira; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Trabalho & Saber**: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas: Mercado de Letras. 2016. p. 225-254.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMEZ, Romeu (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-27.

NÚCLEO ESTADUAL DE AUTOMECÂNICAS (Santa Catarina). **Home page**. 2021. Disponível em: <https://nea-sc.com.br/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 117-134, 1997.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3334>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. A didática profissional. In: GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. p.11-87. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Livro+Didatica+Profissional-VFINAL-ISBN-online.pdf/9367b0c5-009e-4552-9330-2503828e71ad>. Acesso em: 14 fev. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

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

SIGAUT, François. **Observações sobre a técnica e a tecnologia**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/261063/mod_resource/content/3/Techhique%20technologies%20%281%29.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

SIMONDON, Michel. Mentalidade técnica. **Revista Filosofia e Educação**, v. 6, n. 3, out. de 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1754/1809>. Acesso em: 14 Set 2021.

SOUZA JÚNIOR, Justino. **Trabalho e educação**: diálogos necessários. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/trabalho-e-educacao-dialo-gos-necessarios>. Acesso em: 12 jan. 2022.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 38e, p. 93-113, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753>. Acesso em: 16 jul. 2021.

TRINQUET, Pierre. Entrevista. **Revista Extra Classe**. Abril/2013. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2013/04/o-trabalho-pensado/>. Acesso em: 20 mai. 2021.