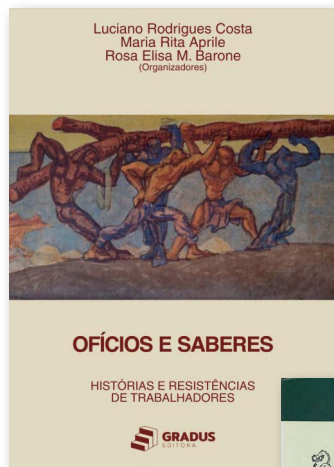


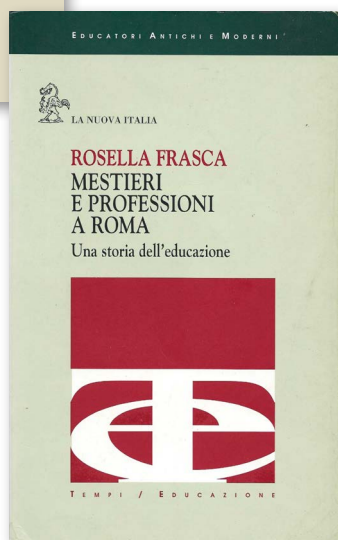
RESENHA

Jarbas Novelino Barato

Doutor em educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Mestre em Tecnologia Educacional pela SDSU (San Diego State University). Consultor da UNESCO. Educador e Gestor no SENAC de São Paulo – aposentado. Professor Adjunto da Universidade São Judas – aposentado.



COSTA, Luciano Rodrigues; APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa M. (org.). **Ofícios e saberes:** histórias e resistências de trabalhadores. Bauru: Gradus, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.graduseditora.com/oficiosesaberes>. Acesso em: 14 abr. 2023.



FRASCA, Rosella. **Mestieri e professioni a Roma:** una storia dell'educazione. Scandicci, Firenze: La nuova Italia, 1994. (Educatori antichi e moderni, 512).

Trabalhadores bem-educados

É comum o comentário de que a produtividade da economia brasileira é prejudicada porque nossos índices de escolaridade são muito baixos. Sob tal ótica, temos trabalhadores pouco educados. Esse modo de ver a escola a serviço da economia ignora finalidades da educação, assim como formas de educação que não passam pelas salas de aula. Trabalhadores bem-educados não são necessariamente os que ficaram longos anos dentro dos muros escolares. Vou ilustrar isso com um caso que conheço bem.

Zé Nilton, meu primo, é encanador. Ele cursou apenas os quatro primeiros anos de ensino. Depois disso começou a trabalhar. Com a ajuda de meu pai e de outros mestres de obras, Zé Nilton aprendeu o ofício de encanador com experientes profissionais do ramo. Aprendeu fazendo.

Meu primo educou-se no e pelo trabalho, constituiu um vasto conhecimento de hidráulica num processo de aprendizagem que passou pelo fazer e pela integração a uma comunidade de prática. A maioria dos educadores, se for convidada a avaliar a educação de Zé Nilton, irá examinar seus registros escolares, entrevistar seus professores, verificar o desempenho que ele teve em seus estudos. Poucos educadores irão investigar como ele aprendeu a ser encanador numa relação mestre/aprendiz no dia a dia dos fazeres em canteiros de obras. Tal processo raramente é visto como educação.

É preciso ter clareza de como se desenvolvem os conhecimentos compartilhados por uma comunidade de prática no mundo do trabalho

Como Zé Nilton não chegou ao ensino médio, é provável que os senhores e senhoras da academia o vejam como um trabalhador pouco educado. Mas posso garantir que Zé Nilton é um trabalhador bem-educado. Aprendeu o ofício na melhor escola que existe para encanadores, o canteiro de obras. Aprendeu o ofício de encanador com os melhores educadores, companheiros e mestres que apreciam e sabem o seu ofício.

Faço aqui uma ressalva necessária, ao lembrar que o trabalhador se educa pelo trabalho em oficinas, envolvido com a produção de obras, não estou desmerecendo a educação escolar. Trabalhadores devem ter a mais completa educação escolar que possa ser oferecida por nossos

sistemas de ensino. Mas um trabalhador com diploma de ensino médio, ou mesmo superior, e sem domínio de um ofício não é bem-educado.

Na educação do trabalhador, é preciso ter clareza de como se desenvolvem os conhecimentos compartilhados por uma comunidade de prática no mundo do trabalho. E mais, é preciso saber que conhecimentos são esses que, de modo inapropriado, são chamados de prática, em oposição à teoria. Cabe aqui uma história pessoal.

Era um domingo comum. Churrasco, cerveja, brincadeira com as crianças. Um problema hidráulico mudou tudo. Num dos meus banheiros, a válvula da descarga disparou. Fechei o registro e resolvi fazer o conserto naquele dia de descanso. Desmontei a válvula e imaginei que o problema seria uma pecinha que se chama reparo, embora eu fosse incapaz de identificá-la. Meus amigos encanadores já tinham me falado que falha no reparo é o que mais dispara uma Hydra. Por sorte havia uma loja de materiais de construção aberta. Fui até lá e espalhei as peças da válvula sobre o balcão. O vendedor me disse, apontando para uma pecinha, “o reparo está avariado”. Comprei então um reparo novo e voltei para casa disposto a fazer o conserto.

Montei e remontei a válvula. Mas sempre havia algo que não se encaixava. Eu falava comigo mesmo tentando elaborar instruções do que fazer (teorizava). Perdi a

paciência, falei um monte de palavrões e, depois de mais de uma hora de tentativas e erros, a válvula começou a funcionar. Mas havia um vazamento de água que eu não soube como resolver.

Na segunda feira, chamei um encanador para reparar minha válvula. Ele a desmontou com facilidade. Observou as peças e remontou a Hydra em poucos minutos, conversando sobre futebol. Parecia que ele fazia tudo automaticamente. A válvula funcionou; o vazamento sumiu.

Que diferenças há entre mim e um encanador bem-educado? Não sei. Ele sabe. Eu trabalho lentamente, erro muito e consigo um resultado insatisfatório. Ele trabalha rápido, fluentemente, consegue um bom resultado. Ele tem um saber que me falta.

Em *Ofícios e saberes* (COSTA; APRILE; BARONE, 2022), no capítulo “Os vivos e os companheiros da morte: o ofício de coveiro no interior de Minas Gerais”, Lúcio Alves de Barros imagina situação parecida com a que experimentei com minha válvula. Ele sugere ao leitor que se ponha a fazer uma cova. Na sugestão, Lúcio mostra que qualquer um de nós, embora possa manejar instrumentos próprios para fazer uma cova, obterá resultados sofríveis e logo ficará cansado. Um coveiro profissional assumirá a tarefa com aparente facilidade, manifestando pouco cansaço e produzindo ótimos resultados. Entre outras coisas, o coveiro imaginado pelo autor, assim como o encanador que foi à minha casa, faz as coisas com fluência, tem um plano de ação que se desdobra em fazeres habilidosos. O conhecimento que tem flui em gestos, não em discurso.

Vale citar um autor que faz registro parecido com o meu sobre o encanador e o de Lúcio sobre o coveiro:

Em minha casa há duas salas que foram recentemente repintadas, uma por um pintor profissional e a outra por mim. O profissional foi habilidoso no seu trabalho. Eu, não. Através de que marcas pode alguém detectar a diferença? Bem, o produto final certamente diz algo. Olhando-se de perto as paredes que pinte, verifica-se a irregularidade da textura; tinta demais aqui, escassa acolá. Observam-se veios verticais fracos onde a tinta escorreu e pequenos excessos ou insuficiência de pinceladas nos cantos. As paredes pintadas pelo profissional são de textura uniforme e os cantos admiravelmente perfeitos (SLOBODA, 1993, p. 253).

Apresentei exemplos de trabalhos aparentemente simples e que guardam semelhança com muitos outros que podem ser observados no dia a dia. A aparente simplicidade do que fazem os trabalhadores sugere que o que sabem pode ser aprendido com facilidade e rapidez. É um saber menor se comparado ao saber científico. Vale observar que tal modo de ver resulta em propostas de formação acelerada dos trabalhadores em cursos de pequena duração (no PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, por exemplo, a maioria dos cursos era de 300 horas). Esse modo de ver vem sofrendo mudanças. Muitos pesquisadores no campo das ciências humanas estão mostrando que o saber do trabalho, o saber

dos ofícios, é tão ou mais complexo que o saber acadêmico. Vale neste sentido considerar, por exemplo, na obra *Shop class as soulcraft: an inquiry on the value of work*, relatos sobre o saber dos mecânicos (CRAWFORD, 2009).

Recentemente, foi publicado um livro que aborda o saber do trabalho com as notas de complexidade que estou sugerindo nesta introdução: *Ofícios e saberes: histórias e resistências de trabalhadores* (COSTA; APRILE; BARONE, 2022). A partir dessa obra, vou introduzir temas que mostram como podemos apreciar a complexidade dos saberes dos trabalhadores bem-educados. E para mostrar que trabalhadores bem-educados podem ser encontrados numa história de longo prazo, resolvi complementar minha apreciação da obra citada com o estudo de um livro que aborda o saber dos trabalhadores em Roma, *Mestieri e professioni a Roma: una storia dell'educazione* (FRASCA, 1994).

Para facilitar a leitura, não vou utilizar a cada passo referências completas sobre título e autoria das obras em análise. Na maior parte dos casos, indicarei apenas a primeira palavra do título de cada obra, *Ofícios* para *Ofícios e saberes: histórias e resistências de trabalhadores*; e *Mestieri* para *Mestieri e professioni a Roma: una storia dell'educazione*.

Trabalho é arte

Recorro mais uma vez ao capítulo de *Ofícios* sobre a profissão de coveiro num povoado de Minas Gerais. Em trecho de entrevista, o coveiro fala sobre sua obra, uma cova recém-terminada, e diz que a mesma é bonita, bem-acabada, caprichada. Não é demais dizer que a descrição dele poderia ser resumida numa palavra, arte.

Na história e no entendimento dos trabalhadores, ofício e arte são sinônimos

Eu poderia ter escolhido outro ofício para considerar as dimensões de arte do trabalho. Mas achei que a história do coveiro tem mais impacto, chamando atenção para o entendimento da arte numa direção que não é comum e nos desafia a considerar um saber quase sempre invisível. Em *Ofícios*, praticamente em todos os capítulos há referências, implícitas ou explícitas, de que o ofício abordado é uma arte. Um peruqueiro diz que é arte produzir uma peruca bem costurada. As autoras de um estudo sobre a produção de mochilas por mulheres de povos originários se referem à tecelagem como arte. Também se diz que é arte as calçadas construídas por calceiteiros lisboetas. É arte o trabalho do joalheiro. É arte o ofício de garimpeiro, chapeleiro, escultor de pedra sabão, queijeiro e de muitas outras profissões que aparecem em *Ofícios*. Na história e no entendimento dos trabalhadores, ofício e arte são sinônimos.

Bem antes do uso da palavra ofício para designar trabalho qualificado, o termo arte era utilizado para se referir a capacidades humanas de produzir e criar. Em *Mestieri*, a autora constata que durante boa parte da história de Roma a atividade dos artesãos era caracterizada como *ars* (arte): *ars aurifera*, *ars coquinaria*, *ars ferraria*, *ars lanifica* etc. É certo também que atividades acadêmicas às vezes eram chamadas

de *ars*: *ars astronomica*, *ars geometrica*, *ars rhetorica* etc. Mas o termo não tinha o mesmo significado nos dois contextos. No primeiro há uma arte sórdida, no segundo, nobre. Sórdido era o trabalho do ferreiro (*ars ferraria*). Nobre era a atividade do gramático (*ars gramatica*).

Para além da beleza, o que os profissionais de um ofício elaboram em seu trabalho é um fazer bem-feito, que os satisfaz

A autora de *Mestieri* cita uma observação de Cícero que vale registrar aqui. O grande orador romano, em carta que buscava orientar seu filho, diz que não há sombra de nobreza na oficina (p. 20). Nesse sentido, um dos ofícios mais importantes de Roma, o de padeiro, era arte sórdida para Cícero. No decorrer do tempo, algumas artes sórdidas foram valorizadas. É o caso do ofício de médico, de agrimensor, de arquiteto. Mesmo assim, essas profissões não atraíram a nobreza; eram exercidas por libertos ou cidadãos livres, mas não pertencentes à casta patricia de Roma. Houve uma exceção, a nobreza começou a se interessar por pintura e desenho. Muitos nobres romanos (homens e mulheres) produziram pinturas notáveis. Não faziam isso como trabalho, mas como um jogo (*ludus*) interessante. Não aceitavam encomendas como os pintores de ofício. Pintavam apenas por prazer.

Com o tempo, certos ofícios ganham o *status* do que hoje chamamos de belas artes. Isso resultou num conceito comprometido de estética que vou abordar mais à frente. Importa agora examinar que entendimento o trabalhador tinha e tem do ofício como arte. No caso, a ideia de arte está fortemente vinculada à capacidade de produzir. E o trabalhador se identifica com o que produz. Exemplo disso é a costureira que entrevistei (BARATO, 2015) e disse que se via nos vestidos que fez como se via no espelho. Para além da beleza, o que os profissionais de um ofício elaboram em seu trabalho é um fazer bem-feito, que os satisfaz, mesmo que não seja percebido pelos outros. Um jovem eletricitista acompanhado em seu trabalho (ROSE, 2007) termina uma fiação, testa-a e vê que funciona. Mas diz para o pesquisador que vai refazê-la, pois está feia. O pesquisador então comenta que a mesma funciona e ficará no interior da parede, ninguém a verá. O jovem diz que não importa se sua obra ficará oculta, pois não faz coisas feias.

Em *Ofícios*, “não fazer coisas feias” é uma observação que aparece a cada passo em declarações de trabalhadores entrevistados. Talvez as declarações não tenham a clareza do que disse o jovem eletricitista, mas elas estão em discursos de queijeiros que resistem e conservam uma tradição, no afeto com que os escultores de pedra sabão falam de sua arte, na fala do peruqueiro que diz ser arte uma peruca bem costurada. Em quase todos os casos, não importa se a obra será apreciada fora da comunidade de prática do ofício. O que importa é que a obra seja apreciada pelos pares e tenha a beleza reconhecida pela corporação. Vi muitas soldagens, acompanhadas pela declaração de profissionais de que aquilo era um trabalho bonito. Leigo na área, nunca soube ver arte em solda. Mas profissionais como a famosa soldadora Lisa Legohn definem soldagem como “a arte da fusão de metais” (ROSE, 2007).

A aceitação de que certos ofícios estão no campo das belas artes navega na contramão do que dizem os trabalhadores de qualquer ofício. Essa é uma interpretação de pessoas que não conseguem ver beleza com os olhos de quem a produz. Analistas de ofícios podem cair na armadilha e ver dicotomia entre o que a autora de *Mestieri* chama de arte sórdida *versus* arte nobre. Isso acontece, a meu ver, na análise do ofício de calceteiro em *Ofícios*. Projetos de calçadas desenhados por arquitetos são vistos como arte, rebaixando a arte do calceteiro a execução. Fica parecendo que calceteria é arte apenas quando concebida por um arquiteto. Uma explicação para isso é de que a concepção de arte foi historicamente se dissociando da de ofício, embora os trabalhadores continuem a ver beleza no que fazem.

O segundo capítulo de *Ofícios* aborda o trabalho como arte (*Ofício, trabalho e arte*). O texto examina a etimologia de palavras relacionadas ao trabalho; arte, habilidade, ofício, recorrendo a dicionários famosos e aos contextos históricos em que as palavras surgiram. Há autores que separam arte de trabalho. Entendem que belas artes, e mesmo artes decorativas, não são trabalho. Esse entendimento é recente, surgiu com a sociedade burguesa, “pois a visão artística do trabalhador é diferente da expectativa do Capital” (COSTA; APRILE; BARONE, 2022, p. 44). Até então a palavra arte era abrangente, como se constata em *Mestieri* no caso da sociedade romana.

E para além da etimologia, é preciso examinar como o trabalhador vê seu trabalho

Os autores do segundo capítulo de *Ofícios* sugerem que o entendimento do que é trabalho se associa à ideia de sofrimento (a raiz latina de trabalho – *trepalium* – pode ser traduzida como tortura). Mas o cristianismo amenizou tal entendimento, como lembra *Mestieri* ao examinar o lema “*ora et labora*” dos mosteiros beneditinos. Na mesma obra, há a lembrança de que Agostinho de Hipona ressaltava a dignidade dos ofícios, exceto os voltados para o comércio (usura e lucro contrariavam as virtudes cristãs). Penso que o cristianismo não é a única explicação para tal mudança, na sociedade romana os ofícios foram ganhando *status* historicamente.

Isso transparece, por exemplo, na crescente importância dos *collegia*, as corporações romanas de ofício, na vida política das cidades (BROWN, 2012).

No segundo capítulo de *Ofícios* há análises sobre os vários termos que foram utilizados para designar o trabalho humano. Essa é uma providência necessária para ver como o trabalho foi e ainda pode ser entendido como arte. E para além da etimologia, é preciso examinar como o trabalhador vê seu trabalho. Para tanto, os autores do capítulo recorrem ao conceito de trabalho qualificado. Em direção contrária ao que hoje é uma visão parcelar do trabalho, repaginada com o nome de competência, a ideia de qualificação é a de um saber integral. Os autores do capítulo “Ofício, trabalho, arte”, em vários trechos mostram que a ideia de trabalho como arte define a identidade do trabalhador em direção similar à proposta por Wenger em seus estudos sobre comunidades de prática (WENGER, 1999). Penso que se pode recorrer aqui ao velho dito “você é o que você faz” para entender como a visão do trabalho como arte molda a subjetividade do trabalhador.

Vale a pena nos determos sobre a ideia de trabalhador qualificado e, mais especificamente, sobre a noção de qualificação, visto que ela registra, por mais que não poucos resistam a ver, o esforço do trabalhador para se fazer reconhecido como sujeito de suas ações e para nelas se reconhecer. Ou, ainda, para que se entenda que ele e sua obra são inseparáveis e que seu trabalho, seu ofício, e arte se confundem.

A meu ver, as duas obras analisadas sugerem que o termo arte para definir ofício pode ser entendido como conhecimento. Elas, porém, não avançam muito na direção de uma epistemologia do trabalho, do saber fazer. Eventualmente, inclusive, ainda usam a velha dicotomia entre conhecimento e habilidade. Ao mesmo tempo, oferecem indicações que favorecem entendimentos de que o fazer é a base mais profunda do conhecimento.

Convém lembrar as propostas de educação do Black Mountain College (ADAMSON, 2007), a experiência mais radical de aprendizagem das artes por meio do fazer. Josef Albers, o mais influente professor da instituição, afirmava que “o aprender não acontece por meio do domínio da teoria ou conhecimento, mas por meio da experiência indutiva do fazer” (ADAMSON, 2007, p. 84-85). Essas ideias retomavam o que já propusera Dewey em *Democracy and education* e *Art as experience*:

Sua [de Dewey] ideia central era “experiência”, definida como um momento de interação com objetos e processos. A educação, argumentava Dewey, deve ter como meta dar forma à experiência de maneira que esta encoraje a dimensão moral e estética da aprendizagem. A educação profissional deve aderir a este princípio: a ideia de que a experiência com materiais possa ser desenvolvida por meio de habilidades artesanais (DEWEY *apud* ADAMSON, 2007, p. 79).

As ideias de Dewey foram retomadas no campo da filosofia por Mark Johnson no livro *The meaning of the body: aesthetics of human understanding* (JOHNSON, 2007). Para o autor, a estética deve ser entendida como aquilo que Dewey chamou de experiência. Vale lembrar o significado de experiência para tais autores: momento de interação com objetos e processos. Essa é a base de todo saber. E estética, nesse sentido, não é apreciação do belo tal qual se entende no campo das belas artes, mas a arte que resulta em mudanças criativas num determinado campo (carpintaria, mecânica, soldagem, cozinha etc.)

Fiz um desvio necessário lembrando ideias de Dewey, Albers e Johnson. A curta visita a esses autores sugere que *Ofícios* e *Mestieri* deveriam avançar mais no campo da epistemologia do trabalho a partir de análises dos ofícios como arte. Isso, porém, não é fácil. A ideia de belas artes predomina, fazendo com que nosso discurso rebaixe a estética do trabalho – sobretudo do trabalho braçal –, ignorando a experiência no sentido sugerido por Dewey.

Exemplo disso pode ser visto em *Ofícios*, no capítulo sobre os chapeleiros. Um profissional do ramo diz que seu ofício se associa à arte. No subtexto, essa declaração vê arte na chapelaria apenas na medida em que esta faça parte de um con-

junto de produções da moda, não como um fazer com estética própria. No caso, parece que o declarante não vê arte no próprio ofício a não ser quando o chapéu é um acessório feito para ocasiões especiais. Não se vê arte no caso na atividade do dia a dia do chapeleiro. Isso lembra a diferença entre arte sórdida e arte nobre apontada em *Mestieri*.

Há nas duas obras analisadas uma visão de que todos os ofícios são arte. O caso do chapeleiro, destacado no parágrafo anterior, não é a regra. A maioria dos trabalhadores de qualquer ofício sabe que faz arte. O que fazem delinea suas individualidades. A visão de trabalho como arte no caso é subjetiva. Mas há uma contrapartida objetiva, na história os ofícios são definidos como arte. No caso de Roma, isso vale para o médico, para o agrimensor e para o arquiteto, assim como para o tecelão, o padeiro e o ourives. A visão pessoal dos trabalhadores e a visão social dos ofícios indicam que o fazer é um saber, uma arte.

A arte dos ofícios é, nos termos propostos por Johnson, uma experiência estética que é raiz de qualquer conhecimento. A estética precede a epistemologia. Ou, para colocar em outros termos e usar um verso de Paulinho da Viola, “as coisas estão no mundo, eu só preciso aprender”. O entendimento de que ofícios são arte, como já vimos, sinaliza que cada ofício, pelo fazer, estrutura um saber peculiar que é patrimônio do trabalhador. Isso explica por que muitos trabalhadores insistem em continuar as tradições de certos ofícios, fazendo arte. Quando não faz arte, o trabalhador perde conhecimento.

Oficina e escola

Nas duas obras analisadas, nota-se frequentemente uma tensão entre o aprender em oficinas e o aprender em escolas. Reflexos dessa tensão podem ser observados na importância ganha pelos laboratórios em cursos técnicos e tecnológicos. Em meu estudo sobre atuação e formação docente em EPT, faço a seguinte observação:

No ambiente escolar, os laboratórios ocupam cada vez mais espaços que eram ocupados por oficinas. Essa tendência é mais um indicador da escolarização da EPT. A operação de laboratórios não requer do docente a capacidade de produzir obras típicas das profissões relacionadas com o curso em que ele ensina. Os laboratórios são quase sempre ambientes didáticos, concebidos para ensinar bases científicas e tecnológicas que integram o currículo da formação de técnicos e tecnólogos. No caso, o que se espera dos professores é a capacidade de sugerir usos do espaço, colocando problemas para serem resolvidos, sugerindo testes de determinados princípios ou hipóteses. Em situações assim, os docentes comportam-se mais como cientistas do que profissionais identificados com a profissão que é alvo do curso. O que se faz no laboratório é ciência, e o trabalho concreto fica longe deste tipo de experiência (BARATO, 2021, p. 87).

A escolarização da educação profissional é uma vitória da educação literária sobre a educação que se fazia em oficinas (MJELDE, 1987). Certa crítica pouco informada

vê a aprendizagem em oficinas como mero adestramento. Em parte, isso acontece porque os acadêmicos não consideram a oficina como um espaço educacional. Em *Mestieri*, Rosella Frasca lembra, por exemplo, que a obra clássica *História da educação na antiguidade*, de Henri J. Marrou, não dedica sequer uma linha à formação de trabalhadores em oficinas.

Em *Mestieri*, a autora faz referências à aprendizagem em oficinas em diversos trechos. O termo italiano para oficina é *bottega*, o latino é taberna. Tomarei a liberdade de usar um ou outro no lugar de oficina para não ser repetitivo. A taberna romana era local onde se produzia e comercializava produtos, era, portanto, oficina e loja. Era, além disso, espaço que albergava aprendizes.

Com base em achados arqueológicos, Rosella Frasca descreve como era uma taberna pristina, uma padaria. Ali se processava a matéria-prima, preparava-se massa, assava-se o pão, vendia-se o produto. Para exercer todas essas funções, a *bottega* tinha os espaços necessários para a mó, movida por cavalos ou por escravos, mesas para preparar as massas, fornos, e vitrines para expor os pães. O padeiro, portanto, tinha um domínio amplo do processo produtivo, diferente dos padeiros de hoje. Em outras tabernas, de metalurgia, de calçados, de tecidos etc., havia a mesma mistura de oficina, loja e local de moradia de aprendizes. Havia, portanto, exposição contínua dos aprendizes ao mundo profissional em que exerceriam seu ofício.

O bordão aprender fazendo, muito empregado para caracterizar a educação profissional, não capta inteiramente como acontecia a educação em oficinas. Os aprendizes, que chegavam à *bottega* com idade entre os sete e nove anos, passavam a fazer parte da família, com o mestre assumindo obrigações paternas de educação. E ali não se aprendiam apenas os fazeres de uma profissão, aprendiam-se tecnologias, aprendiam-se valores, aprendiam-se visões de mundo:

[...] a *bottega* artesã conserva quase todas as funções características da estrutura [tradicional] da pedagogia do trabalho num sentido amplo, não só do saber profissional, mas também de modelos comportamentais, de entendimentos mentais, com vastas repercussões sobre a personalidade de quem a frequentava, da sua inserção no social: em suma, é uma ideologia peculiar (FRASCA, 1994, p. 83).

A pedagogia da oficina romana não é orientada por matérias, disciplinas, saberes acadêmicos. É orientada pelo produto que ali se faz. Não se pergunta o que o aprendiz deve saber, pergunta-se o que ele deve fazer. Cito a autora de *Mestieri*: “[...] a aprendizagem era considerada quase só em relação às exigências de produção, e assim modelada sob necessidades e ritmos do mestre, da corporação, da encomenda [...]” (FRASCA, 1994, p. 93). Tal orientação é inteiramente oposta à da educação acadêmica voltada para conteúdos de uma cultura clássica baseada em obras literárias. Tal orientação também é de todo diferente do que muito se valoriza na educação escolar de nossos dias, o ensino centrado no aluno.

Na oficina, observa a autora de *Mestieri*, o conhecimento é construído numa relação contínua entre mestre e aprendiz. Essa relação não é unidirecional. Rosella Frasca observa que essa relação lembra a famosa figura hegeliana do senhor/escravo, na qual a definição do ser de um e outro está baseada em mútua dependência. Por meio do fazer, mestre e aprendiz intercambiam conhecimento continuamente.

Cabe perguntar como a educação escolar é vista na obra de Rosella Frasca. Há nela comentários sobre a tradicional educação acadêmica em Roma, mas isso não é objeto desta análise. Um tópico, porém, precisa ser abordado aqui: em *Mestieri* há informações interessantes sobre uma instituição educacional tipicamente romana, o Pedagogium.

Os aprendizes eram acolhidos paternalmente pelos mestres e os ofícios eram aprendidos como parte da educação familiar

O Pedagogium proporcionava formação profissional utilizando estratégias da educação convencional, escolar. Afastava-se completamente da pedagogia da oficina. Formava jovens escravos para acompanharem jovens patrícios. Para tanto, os primeiros aprendiam conteúdos da educação oferecida à nobreza, e eventualmente aprendiam também algum ofício útil que pudesse ser exercido na casa de seus senhores. Neste último caso, a pedagogia não era a da oficina, mas a da escola. Rosella Frasca vê com simpatia o Pedagogium, entendendo que oferecia uma alternativa à capacitação profissional que se fazia em *bottegas*.

Em *Ofícios* não há caso de profissão aprendida convencionalmente em oficinas. É possível que isso se explique pela ausência de uma pedagogia da aprendizagem oficial entre nós, pois na maior parte dos casos o estatuto da aprendizagem profissional é mais utilizado como caminho de emprego para desfavorecidos, não como alternativa de formação profissional. Mas, em todos os capítulos da obra há indicações de que os ofícios foram aprendidos em situações análogas às que Rosella Frasca descreve em *Mestieri*. Os joalheiros cujas histórias são narradas num dos capítulos de *Ofícios* aprenderam com mestres da arte em oficinas. No capítulo sobre garimpeiros, embora não se aborde muito claramente como se formam os trabalhadores, percebe-se que os profissionais aprenderam o ofício em sítios de garimpo. O mesmo vale para os ofícios de chapeleiro e peruqueiro.

As oficinas eram empreendimentos familiares. Como vimos em análise de *Mestieri*, os aprendizes eram acolhidos paternalmente pelos mestres e os ofícios eram aprendidos como parte da educação familiar. Cabe notar que os filhos dos mestres também eram aprendizes. Em alguns ofícios abordados pela obra coordenada por Costa, Aprile e Barone (2022), a aprendizagem ocorre também como parte da educação familiar. O ofício de queijeiro artesanal é uma tradição familiar. Fazer o queijo artesanal é resultado de uma aprendizagem que acontece no dia a dia, começando com ajudas simples das crianças no processo de produção e culminando com o domínio completo do ofício.

Essa dimensão familiar de aprendizagem também acontece no ofício de produção artesanal de *grappa*, o destilado italiano feito com bagaço de uva. Cozinheiras de comida armênia narram que aprenderam com mães, avós ou tias. Massimo Ferra-

ri, *chef* de cozinha muito conhecido por seus restaurantes em São Paulo, diz que aprendeu com o pai no restaurante da família. É no ambiente familiar que se aprende o ofício de escultor de pedra sabão. Em todos esses casos parece que não há intenção de ensinar. Aprende-se participando, como lembram os autores do Capítulo 5, um estudo sobre o ofício de queijeiros artesanais. Não se separa vida familiar de vida profissional.

A aprendizagem de ofícios se dá por meio de uma educação integral. Mesmo que não ocorra formalmente em relações convencionais mestre/aprendiz, ela tem um fundo ontológico ausente da educação escolar. Na escola, constroem-se conhecimentos. Na oficina, desenvolve-se uma identidade, aprende-se a ser. A ser queijeiro, a ser peruqueiro, a ser chapeleiro. Em *Ofícios*, as narrativas de muitos profissionais mostram isso. Um joalheiro não sabe apenas fazer joias, ele é um joalheiro.

Avanço um pouco para a interpretação sobre a fala dos trabalhadores dizendo que são, não apenas que sabem. Na aprendizagem e no exercício dos ofícios, o trabalhador produz obras e com elas se identifica. As obras moldam os sujeitos que as fazem. Reencontramos aqui as ideias de Dewey e Johnson a respeito de um conhecimento que nasce das interações homem/mundo na direção da máxima “você é o que você faz”.

A raiz da pedagogia do trabalho está nas oficinas, nos lares produtivos, nos sítios de garimpagem, nas destilarias de *grappa* e em outros locais que associam saber e produção de obras. Mas há dificuldades para aceitar que esta é a pedagogia dos ofícios. Tais dificuldades podem ser observadas em diversos capítulos de *Ofícios*.

Falas de profissionais entrevistados e interpretações dos autores, quando se examina a formação para o ofício, às vezes privilegiam cursos. Às vezes aparecem críticas à ausência de cursos na área. Às vezes a formação em cursos especializados no ofício é vista como insuficiente para formar o profissional.

No Capítulo 6, “Grappa – a Cinderela italiana: histórias de inovações e resistências de famílias destiladoras nas terras entre Vicenza e Treviso”, Francesca Dell’Olio faz, nas páginas 187-188 de *Ofícios*, o seguinte registro da fala de um produtor de *grappa*, Jacopo Poli:

Existem cursos organizados pela Fundação Mach em San Michele all’Adige (Trento) e também pelo Instituto Agrário Cervetti de Conegliano (Treviso), herdeiro do Instituto Régio de Enologia, nos quais são ensinados os fundamentos da destilação; mas preciso dizer que, na prática, se aprende na destilaria. Pelo menos nós nunca contratamos pessoas que viessem desses cursos... na verdade, sim, tinha um moço, mas tinha abordado a destilaria de forma muito vaga e tivemos de fazer a formação aqui.

A autora registra depoimento de outro profissional que diz ser necessária uma fundamentação tecnológica para que o ofício avance. E ele faz tal afirmação a partir de seus estudos numa escola de enologia. Parece, no caso, que a passagem por um curso é muito valorizada. O que um depoente vê como deficiente, outro vê como necessária à formação no ofício de produzir *grappa*. No caso do peruqueiro, um

profissional famoso revela que não há material didático sobre o ofício e que raros são os cursos para formar o profissional. Mas ele entende que é preciso organizar cursos para preparar profissionais no seu ramo.

Em *Ofícios*, a tensão entre a pedagogia da oficina e a pedagogia da escola tem uma caracterização interessante no Capítulo 8 – “O ofício de chapeleiro: da arte à tecnologia de produção”. O ofício teve fortes vinculações com os imigrantes europeus que chegaram ao Brasil no século XIX e seguiu uma tradição histórica bastante antiga. Nesse sentido, fica claro que a formação do chapeleiro se dava em oficinas:

Desde a fundação das primeiras oficinas, a confecção de chapéus esteve ancorada em saberes de imigrantes europeus cuja capacidade pedagógica permitiu que pequenas oficinas e, posteriormente, as primeiras fábricas se tornassem o lugar propício para o aprendizado dos primeiros chapeleiros (p. 267).

A vinculação entre a origem europeia do trabalhador e a capacidade pedagógica dele talvez devesse ser repensada. Em *Ofícios*, o Capítulo 9, “As mulheres arhuacas tecem e cuidam do ‘coração do mundo’”, mostra que a aprendizagem oficial não é tipicamente europeia. Ela nasce das demandas do trabalho que fazem surgir mestres capazes de coordenar a aprendizagem do ofício.

As autoras do capítulo, Rosa Elisa M. Barone e Maria Rita Aprile, listam vários cursos voltados para o ensino de técnicas de produção em chapelaria, quase todos vinculados à área da moda. São cursos rápidos que não ensinam propriamente o ofício, mas conteúdos que podem ser úteis para profissionais de moda. De qualquer forma, ao ler o texto cabe perguntar se um curso integral para a formação de chapeleiros pode substituir a aprendizagem em oficinas.

A valorização da educação escolar para a formação profissional é mais acentuada no Capítulo 3, “Das guildas da alimentação a *chef* de cozinha: as transformações no ofício de cozinheiro”. Cito um trecho que merece destaque:

Observa-se neste campo uma transformação na organização e na dinâmica da culinária que passou de setor associado aos ofícios à esfera de 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 (BUENO, 2013, p. 89-90).

Este comentário sobre a transformação do ofício de cozinheiro sugere uma avaliação negativa do profissional que aprendia na oficina, o artesão, no confronto com o profissional que aprende na academia, o produtor intelectual. Essa visão aparece várias vezes nas citações que o autor faz da literatura sobre a gastronomia e a profissão de cozinheiro. Talvez fosse melhor dizer que o capítulo ilustra o que estou chamando de tensão entre pedagogia da oficina e pedagogia da escola. Num trecho, por exemplo, o autor nota:

O cozinheiro Georges Auguste Escoffier, anteriormente mencionado, reconhecido como o grande mestre da cozinha moderna e também um dos principais defensores da profissionalização dos cozinheiros e do trabalho de *chef*, começou a sua aprendizagem de acordo com a lógica do ofício, por meio do treinamento *on the job* e da relação entre mestre-aprendiz em restaurantes e hotéis da França (JAMES, 2008, p. 101).

O autor cita e utiliza a expressão de que na oficina o aprendiz desenvolve um conhecimento empírico e se aprende com base em reprodução. No capítulo aparecem várias vezes a expressão treinamento *on the job* para se referir ao aprender fazendo. Entendo que a expressão nos remete a um contrário, educação com sólidas bases teóricas. Talvez eu esteja exagerando em meus comentários, vendo em alguns trechos do capítulo um reflexo do pensamento educacional que caracteriza ações de formação profissional em oficinas como mero adestramento, como costumam dizer alguns educadores.

Em outras partes do texto há caracterização dos profissionais formados em oficinas como “práticos”. A expressão tem um acento negativo. Fica parecendo que o prático sabe apenas executar, mas não tem bases sólidas de conhecimento.

Cabe aqui um comentário sobre o rótulo conhecimento empírico para caracterizar o que se aprende em oficinas. Esse rótulo sugere que o que se aprende na oficina tem como base o senso comum e fica muito distante do conhecimento científico. Convém assinalar que as ciências do conhecimento atuais caracterizam o conhecimento que predomina em oficinas como processual, um termo que sugere que o saber do trabalho tem *status* epistemológico próprio que não depende ou se opõe ao conhecimento científico. É bom lembrar, como ressalta Rosella Frasca em *Mes-tieri*, que muitos saberes científicos nasceram de fazeres dos artesãos.

Há no capítulo uma informação equivocada, a de que o primeiro curso técnico de cozinha surgiu em 1970 no Hotel-Escola do Senac em Águas de São Pedro. Na verdade, o que se estruturou na época foi um curso básico de formação de cozinheiros, modelado numa pedagogia da oficina e conduzido por mestres de ofício. Vale dizer que tal curso continua a existir com as características originais, embora na mesma escola exista hoje o curso superior de gastronomia. Passei duas semanas fazendo observações nesse curso em anos recentes e constatei que ele continua um exemplo de desenvolvimento de pedagogia da oficina (BARATO, 2015). Na escola do Senac é possível observar as contradições entre a pedagogia da oficina (curso básico de cozinha) e pedagogia escolar (curso superior de gastronomia).

Houve nos últimos anos um crescimento expressivo de cursos superiores de gastronomia no Brasil (cf. página 111 de *Ofícios*). Em 1999 havia dois cursos superiores de gastronomia, em 2015 eles eram 132. A cozinha atraiu os filhos da classe média. As explicações para isso mostram que mudanças econômicas abriram espaço para a atraente profissão de *chef* de cozinha. E os cursos superiores na área mostram que sonhos com carreiras no campo da gastronomia não acontecem assim que um

formando obtém seu diploma. O caminho para *chef* de cozinha é longo, resulta de uma carreira que passa pelo ingresso no mercado de trabalho em funções da base da pirâmide ocupacional.

Apesar de a pedagogia escolar ter vencido o embate com a pedagogia da oficina, esta última retorna, pois o saber fazer o requer. Uma declaração de Massimo Ferrari é bastante clara sobre isso: “Um *chef* se forma no fazer! A escola encaminha muito bem, mas se não houver a prática constante, o estudo vai ficar no vazio!” (p. 140).

Há iniciativas na Câmara de Deputados e no Senado para que as profissões de cozinheiro e de gastrônomo sejam regulamentadas. Projetos de lei sobre o assunto costumam utilizar como argumento principal para a regulamentação a existência de cursos reconhecidos para formar os profissionais. Se aprovada a lei, só poderão ocupar o cargo de cozinheiro ou *chef* de cozinha pessoas formalmente habilitadas. Na época da implantação da lei, “práticos” com três ou mais anos de experiência no cargo terão a profissão reconhecida. Depois disso, apenas os diplomados poderão exercer o ofício.

Esse resultado da regulamentação profissional será uma vitória da pedagogia escolar. A educação formal será um filtro para ingresso na profissão. Quem aprender apenas por meio da pedagogia da oficina jamais conseguirá ascender aos postos de chefia e até mesmo ostentar o título de cozinheiro. A reserva legal de mercado penalizará os mais pobres como já aconteceu com muitas outras profissões. Exemplos em tal direção podem ser vistos nas exigências acadêmicas que afastaram os mais pobres da advocacia nos Estados Unidos e da engenharia politécnica na França (WRESCH, 1996).

Como afirmei no início desta seção, há uma tensão entre a pedagogia da oficina e a pedagogia da escola. A formação profissional deixa as oficinas e vai para as salas de aula e os laboratórios. O fenômeno aparece nas duas obras analisadas. E algumas vezes a educação oficial é rebaixada a simples adestramento ou desenvolvimento de um conhecimento empírico. Predomina no caso uma epistemologia que rebaixa o saber fazer. Mecanismos como a residência médica mostram que a pedagogia escolar tem um déficit na formação profissional. Formal ou informalmente, a pedagogia da oficina volta nas profissões que são ofícios.

Ofícios e valores

O que se aprende em oficinas? Há um entendimento generalizado de que se aprende a executar técnicas, nada mais. Por essa razão, julga-se que a formação profissional em escolas é um avanço, pois ali os alunos aprenderão não só técnicas, mas conteúdos científicos, além de um quadro de valores. Em cursos técnicos e tecnológicos, ética, por exemplo, é uma matéria importante, ensinada em sala de aula. Porém os alunos não incorporam princípios éticos assim ensinados e as escolas sentem dificuldades em tal campo. Fui consultado por uma escola que não conseguia manter o interesse de seus alunos por ética num curso de formação na área de informática. Por causa de

reclamações dos estudantes, a coordenação já mudara de professores quatro vezes na mesma turma. E o desinteresse pelas aulas de ética era explicado pelos alunos: achavam que a disciplina era um discurso vazio e diminuía o tempo de laboratório.

Em minha resposta à escola, disse que a ética estava sendo ensinada no laboratório. Era lá que os alunos estavam aprendendo a natureza de seus compromissos profissionais. Essa aprendizagem aparecia, por exemplo, quando os estudantes estabeleciam diferenças entre eles, os profissionais, e os usuários dos programas que escreviam. As demandas do saber programático geravam um sentimento de superioridade frente ao usuário. E isso era aprendido no laboratório no ato de programar, não era um discurso que se adicionava ao fazer. O fazer sempre carrega significados e, no campo profissional, parte de tais significados são de caráter ético.

Nos ofícios, a cooperação é um princípio praticado pelos trabalhadores e pelas corporações

A consulta da escola sobre ensino de ética no curso de Técnico em Programação despertou meu interesse por um estudo a respeito de valores e formação profissional. Esse estudo acabou sendo feito com patrocínio da UNESCO e foi publicado com o título *Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica* (BARATO, 2015). Na investigação que conduzi, a maior parte das observações foram feitas em ambiente onde se ensinava um ofício. Tentei verificar como axiologia, ética e estética surgiam agregadas ao fazer profissional. Minha hipótese de que os valores profissionais são construídos por meio da ação no trabalho é reforçada em diversas partes das duas obras aqui analisadas, *Mestieri* e *Ofícios*.

Em *Mestieri*, a autora, ao comentar a existência de artesãos itinerantes, repara que eles eram bem aceitos e apoiados por seus pares nas localidades em que chegavam. Nos ofícios, a cooperação é um princípio praticado pelos trabalhadores e pelas corporações. Por outro lado, no mundo romano, observa Rosella Frasca, o comportamento cooperativo não era comum entre os intelectuais. Um termo que podemos utilizar para falar de cooperação no mundo dos ofícios é companheirismo. Em meu estudo, constatei, por exemplo, que a cooperação acontecia com muita frequência em laboratórios de soldagem e costura. Alunos com alguma dificuldade eram ajudados espontaneamente. A partir do que se narra em *Mestieri* e do que observei em meu estudo, podemos afirmar que a cooperação é uma marca do trabalho em oficina. Vale ressaltar que a cooperação não é, no mundo oficial, aplicação de um princípio ético aprendido verbalmente. É uma dimensão ética que se aprende e pratica por meio da ação.

Outro aspecto interessante que aparece no livro da historiadora italiana é a constatação de que a obra em oficinas é sempre coletiva. Em outras palavras, a arte na oficina não é um produto individual, ao contrário do que acontece no campo das belas artes. Neste sentido, o aprendiz se vê tão autor quanto o mestre. Em contraste, em calçadas concebidas por arquitetos, os calceteiros não assinam a obra, não é vista como uma obra coletiva, contrariando a tradição dos ofícios.

Cabe considerar também a ideia de que o *chef* de cozinha é um artista cuja obra é executada por trabalhadores que são apenas “artesãos”. Esta visão da profissão de *chef* rompe com a ideia de que todos os trabalhadores de cozinha fazem arte. Nos dois casos, dos calceteiros e dos cozinheiros, penso que os valores corporativos são contrariados por causa da escolarização da formação profissional que vê na oficina apenas um local para aprender técnicas de trabalho.

Em Roma, os valores de cada profissão eram reforçados pelo *collegium*, corporação de ofícios com características bastante peculiares. Em recintos do *collegium* aconteciam muitas atividades sociais e também religiosas. Estas últimas tinham uma marca própria para cada ofício. Por meio da religião, celebrava-se o trabalho peculiar da corporação. Isso tinha desdobramentos importantes em termos de identidade. Rosella Frasca observa que as sedes dos *collegia*, além de serem local de encontros sociais dos artesãos, eram construções que buscavam mostrar o prestígio social do ofício.

Isto é confirmado por registros epigráficos que mostram que os artesãos de Roma reagiam ao desprezo social, procurando ganhar dimensões cívicas para externarem valores da própria atividade: a habilidade, a dedicação ao trabalho, a fidelidade à tradição familiar, o afeto reconhecido e respeitoso pelo mestre, o empenho didático (FRASCA, 1994, p. 108).

Como já observei, os livros em análise mostram que os valores nos ofícios se associam à ação, ao fazer. Colho alguns exemplos que podem ser encontrados em *Ofícios*, que exibem diferentes facetas dos valores que podemos encontrar nos ofícios.

No já mencionado Capítulo 9, “Mulheres arhuacas tecem e cuidam do ‘coração do mundo’”, o próprio título já indica que as imagens que as tecelãs bordam nas mochilas estão carregadas de valores simbólicos, vinculados à história, à cultura e às crenças de um povo ancestral. As mulheres arhuacas não fazem apenas mochilas, elas retratam um modo de ver a vida:

O tecido produzido reflete sua vida, expressa seus movimentos de ir e vir, suas dinâmicas, comportamentos, estilos de vida e modos de ser. No entendimento dos arhuacos, o ser humano tem a capacidade de se adaptar aos códigos deixados por Aty Nawowa, a “dona” dos tecidos (p. 308).

Produtos artesanais são muitas vezes vistos como uma curiosidade folclórica. Esta, porém, não é a perspectiva dos trabalhadores. Eles veem no que fazem uma expressão do que são e do que foram seus ancestrais. Crawford nota isso num ofício tradicional que estudou, o de construtores de órgãos de tubo; os trabalhadores sentem-se companheiros de artesãos que praticavam a mesma arte séculos atrás (CRAWFORD, 2015). As tecelãs veem seu trabalho da mesma forma.

Em “Os vivos e os companheiros da morte”, Capítulo 16 de *Ofícios*, são tocantes as falas de um coveiro sobre os cuidados que tem com parentes e amigos do morto. Essa ética do cuidado também é percebida nas descrições que ele faz de seu traba-

lho. Mínimos detalhes de colocação do caixão na cova são sempre pensados tendo em vista um fazer bem-feito, que considera os sentimentos de quem acompanha os últimos gestos de despedida.

Nas relações entre o contratante do trabalho e o garimpeiro, além da expectativa de que o trabalhador domine seu ofício, espera-se que ele seja de confiança. Na ética do garimpo, não se engana companheiros. Esse traço do ofício é um dos aspectos que mais chama nossa atenção no Capítulo 10, “O ofício de garimpeiros clandestinos em Minas Gerais”.

Em quase todos os ofícios, o trabalho é uma forma de conservar raízes culturais de um povo ou de um grupo social. Quando um ofício desaparece, não cessa com ele apenas um modo de trabalhar, mas crenças e valores que eram reafirmados pelo fazer, pela articulação entre o trabalhador e sua obra. Em *Ofícios*, a vinculação entre trabalho e tradição aparece com destaque em dois capítulos, um que aborda a fabricação de queijos artesanais – Capítulo 5: “Fazendo queijos e maturando sonhos” – e outro em que mulheres insistem em continuar tradições da cozinha de seu povo – Capítulo 4: “Mãos femininas dedicadas à tradicional culinária armênia em São Paulo”. Nos dois casos, o trabalho conserva uma tradição que tem sabor de resistência, não só por aquilo que é produzido, mas pela manutenção de traços culturais de ancestrais que continuam a ser lembrados.

Cada ofício tem um quadro de valores que os trabalhadores revelam nos depoimentos colhidos em *Ofícios* e nos registros históricos de *Mestieri*. Não mostrei aqui toda a riqueza que essas obras apresentam sobre ofícios e valores. Apresentei apenas uma amostra do que pode ser encontrado em ambas as publicações. Vale lembrar que, em seção anterior, mostrei outra dimensão dos valores em ofícios, a estética. Entendo que *Ofícios* e *Mestieri* também devem ser lidos com atenção para as relações entre as dimensões culturais e os ofícios. O fazer de cada profissão dá vida a valores culturais que estão sempre vinculados a obras produzidas pelos trabalhadores.

Nota final

Em *Mestieri*, Rosella Frasca mostra que necessidades de produção em massa resultaram em situações nas quais os trabalhadores faziam somente operações simples e não precisavam da demorada formação em oficinas. O saber já não é mais dos trabalhadores, sequestrado por um sistema que dispensa ofícios. Roma, de certa forma, antecipa o trabalho em migalhas. O fim de certos ofícios empobrece a educação dos trabalhadores.

Em *Ofícios*, cada capítulo é um registro de que determinados ofícios subsistem. E eles não são apenas uma curiosidade no campo do trabalho. São exemplos de que ainda há lugar para trabalhadores bem-educados. A obra sugere que o estudo dos ofícios pode indicar caminhos interessantes sobre a educação dos trabalhadores. Sugere que há um saber do fazer que continua existindo se a aprendizagem

ocorre em oficinas. Como vimos em referências a respeito da pedagogia de Dewey (ADAMSON, 2007), a ação é o ponto de partida para a construção de conhecimentos significativos.

Chego ao final deste texto consciente de que não consegui mostrar toda a riqueza de *Mestieri e Oficinas*. Encerro esta resenha afirmando que um e outro livro merecem atenção do leitor. Podem ajudar os educadores a entender melhor o que chamei aqui de trabalhador bem-educado.

Referências

ADAMSON, Glenn. **Thinking through craft**. Oxford: Berg Publishers, 2007.

BARATO, Jarbas Novelino. **Oficinas e conhecimento**: um desafio para a atuação e capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO Brasil, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378940>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO Brasil, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233600>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BROWN, Peter. **Through the eye of a needle**: wealth, the fall of Rome, and the making of Christianity in the West, 350-550 AD. Princeton: Princeton University Press, 2012.

COSTA, Luciano Rodrigues; APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa M. (org.). **Ofícios e saberes**: histórias e resistências de trabalhadores. Bauru: Gradus Editora, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.graduseditora.com/oficiosesaberes>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CRAWFORD, Matthew B. **The world beyond your head**: on becoming an individual in age of distraction. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015.

CRAWFORD, Matthew B. **Shop class as soulcraft**: an inquiry on the value of work. Londres: Penguin Press, 2009.

FRASCA, Rosella. **Mestieri e professioni a Roma**: una storia dell'educazione. Scandicci, Firenze: La nuova Italia, 1994. (Educatori antichi e moderni, 512).

JOHNSON, Mark. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

MJELDE, Liv. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, David W. **Critical pedagogy and cultural power**. Londres: Palgrave. 1987. 205-206 p.

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

SLOBODA, John. What is skill and how is it acquired? In THORPE, Mary; EDWARDS, Richard e HANSON, Ann. (Eds.). **Culture and Processes of Adult Learning**. New York: Routledge, 1995.

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

WRESCH, William. **Disconnected**: haves and haves-nots in the Information Age. Novo Brunswick: Rutgers University Press, 1996.