



* Pesquisador independente no campo de trabalho e educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University-SDSU.

Email: jarbas.barato@gmail.com.



A MORAL DO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jarbas Novelino Barato* ✓

Resumo

A ética ganha espaço em conversas sobre profissões e trabalho. Em muitos cursos de educação profissional, entra explicitamente no currículo. Mas o entendimento da moral entranhada no fazer nem sempre emerge em propostas de educação. No texto, discute-se educação moral na formação de trabalhadores a partir de casos concretos. Mostra-se que evidências de apreensão de princípios morais nem sempre são percebidas. Sugere-se que aspectos éticos se entrelaçam com ontológicos e epistemológicos na ação, contrariando dualismo que aparece em concepções marcadas pelo par antitético tecnicismo/humanismo.

Palavras-chave: *Educação moral. Ética e profissão. Moralidade no trabalho. Axiologia e trabalho.*

Abstract

Jarbas Novelino Barato. *Moral of the worker in professional education*

Ethics conquers space in talks about profession and work. In many professional education courses, it is explicitly included

in the curriculum. But the understanding of the moral ingrained in doing it not always emerges in educational proposals. In the text, the moral education is discussed in the workers education from real study cases. It is shown that evidences of apprehension of moral principles are not always perceived. It is suggested that ethical aspects are interwoven with ontological and epistemological ones in action, contrary to the dualism which appears in conceptions marked by the antithetical pair technicality/humanism.

Keywords: Moral education. Ethics and profession. Morality at work. Axiology and work.

Resumen

Jarbas Novelino Barato. **Moral de los trabajadores en la educación profesional**

La ética conquista espacio en conversaciones acerca de profesiones y trabajo. En muchos cursos de educación profesional, entra explícitamente en el plan de estudio. Pero la comprensión de la moral arraigada en el hacer ni siempre emerge en propuestas de educación. En el texto, se discute la educación moral en la formación de trabajadores a partir de casos concretos. Se muestra que evidencias de aprehensión de principios morales ni siempre son percibidos. Se sugiere que los aspectos éticos se entrecruzan con ontológicos y epistemológicos en la acción, contrariando el dualismo que aparece en concepciones marcadas por el par antitético tecnicismo/humanismo.

Palabras clave: Educación moral. Ética y profesión. Moralidad en el trabajo. Axiología y trabajo.

INTRODUÇÃO

Em ofertas de emprego para o setor de recursos humanos nas empresas, era comum, nos anos de 1980, a especificação de busca de profissional para coordenar atividades de treinamento operacional. A função não tinha muito prestígio. Profissionais que buscavam emprego na área queriam atuar em treinamentos gerenciais ou motivacionais. O termo operacional tinha marca semântica que induzia as pessoas a pensarem que o treinamento qualificado com tal adjetivo estava voltado para atividades que envolviam habilidades, não inteligência e as decorrentes expectativas de solução de problemas, criatividade e tomada de decisões. Esse modo de ver atividades de desenvolvimento profissional nas empresas refletia certa visão do trabalho. Visão, aliás, que não desapareceu. Continua muito presente a dicotomia do trabalho intelectual versus trabalho manual.

É interessante notar que analistas e coordenadores de treinamentos operacionais tinham remuneração inferior a seus pares no campo de treinamentos gerenciais. Havia um paralelo em escolas técnicas, onde instrutores de oficinas ganhavam salários menores que os de professores

• • • • •
O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações
 • • • • •

que atuavam em salas de aula. Em um e outro caso, ficava implícito que os responsáveis pela formação técnica dos trabalhadores estavam em um terreno que demandava menos inteligência dos agentes que promoviam desenvolvimento dos trabalhadores a quem era oferecida formação.

Segundo o entendimento dos profissionais de recursos humanos, o termo operacional designava atividades cuja execução correspondia a padrões predefinidos, tanto em áreas burocráticas como em áreas de produção. O trabalho operacional, segundo a concepção predominante, não dava margem a decisões inteligentes. Ele era entendido como aplicação de normas e procedimentos técnicos definidos previamente por profissionais que conheciam o conteúdo das necessárias operações.

Em 1988, em uma avaliação de materiais didáticos para reparo e manutenção de trilhos que fiz a pedido de profissionais de treinamento de uma empresa de transporte ferroviário, descobri que os procedimentos de manutenção descritos nos manuais, ao contrário do

que ocorria concretamente no trabalho, não incluíam informações sobre possibilidade de imprevistos. Cabe reparar que os trabalhadores, sem nenhuma aprendizagem formal, resolviam situações imprevistas. Mas analistas e engenheiros não enxergavam isso. Presumiam que os trabalhadores deviam aprender mecanicamente os melhores procedimentos de manutenção de trilhos.

Assim como os profissionais de treinamento viam com restrição atividades de desenvolvimento de pessoas nos setores rotulados de operacional, as famílias não queriam que seus filhos tivessem como destino o trabalho manual. Historicamente, as primeiras iniciativas de educação sistemática de trabalhadores no Brasil estavam voltadas para órfãos e deserdados da sorte (CUNHA, 1979). Na mesma direção, na década de 1970, o recrutamento para alunos de curso de cozinha no Grande Hotel São Pedro, Hotel-escola do Senac, priorizava os deserdados da sorte. Dada a baixa procura pelo curso, buscavam-se alunos na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), pois os egressos daquela instituição correcional precisavam engajar-se no mercado de trabalho, mas não tinham requisitos de educação geral que lhes permitissem ingresso em ocupações mais valorizadas socialmente. O curso de cozinha, pouco atraente para jovens com mais escolaridade e aspirações de um trabalho bem visto por eles e suas famílias, desempenhou papel de acomodação de jovens em situação de risco em suas relações com o mercado de trabalho.

É preciso notar que a profissão de cozinheiro demanda decisões, criatividade, compreensão de processos químicos e outros conteúdos cujo tratamento não é redutível a operações mecânicas. Mas, em 1968, época em que o

curso foi criado em Águas de São Pedro, a profissão não era socialmente valorizada. Vale observar ainda que as exigências de requisitos de escolaridade para o curso eram apenas de três anos de estudos no ensino fundamental. A desvalorização social do trabalho de cozinheiro observada nos anos iniciais de oferta do curso no Hotel-escola de Águas de São Pedro tem um paralelo nos Estados Unidos, onde a profissão de garçomete é considerada trabalho que pouco exige em termos de inteligência (ROSE, 2007).

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas.

Atualmente, a tradicional dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual tem roupagem caracterizada por discurso que valoriza influências da alta tecnologia nas atividades produtivas. A oposição entre dois diferentes tipos de trabalho ganhou assim nova leitura, contrastando o trabalho da sociedade industrial com o trabalho da sociedade do conhecimento. Aqui está uma descrição do que vem ocorrendo:

Temos ouvido há algum tempo que vivemos numa nova era econômica, radicalmente diferente da Era Industrial de algumas décadas atrás. A nossa é uma economia cuja matéria prima é a informação e a alta tecnologia, requerendo um novo tipo de trabalhador: criativo, capaz de resolver problemas, bem preparado para colaborar e comunicar-se com seus pares. Um trabalhador inteligente para uma máquina inteligente. Nada a ver com o trabalho da Era Industrial, como dizem muitos autores em diversos livros sobre o assunto, que requeria apenas a 'contribuição da mão dos trabalhadores' (ROSE, 2009, p. 75, tradução nossa).

Em seu livro, Rose mostra que essa retórica do velho versus novo trabalho é equivocada, pois ela caracteriza os antigos trabalhadores apenas como peças de um mecanismo. Ela sugere que o trabalho manual requer pouca ou nenhuma inteligência. Esse modo de pensar acaba produzindo uma epistemologia que ignora o saber inerente à técnica (BARATO, 2003). Uma das consequências disso é a de separar a ação humana em teoria e prática, conhecimento e habilidade, e outros pares antitéticos que geram julgamentos não só equivocados sobre inteligência, mas também justificativas preconceituosas na avaliação dos conteúdos do trabalho rotulado de manual.

A concepção dicotômica do conteúdo do trabalho não produz apenas equívocos no plano epistemológico. Ela tem consequências indesejáveis no campo da ética e da estética. A suposição de que o trabalho manual carece

• • • • •
A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual reserva para o primeiro os domínios do conhecimento, para o segundo, a aquisição de habilidades. Supõe que o primeiro exige inteligência. Sugere que o segundo requer apenas aprendizagem de rotinas mecânicas
 • • • • •



de inteligência sugere um trabalhador embrutecido, incapaz de apreciar a beleza nas artes, com um desenvolvimento moral muito limitado. Assim como em epistemologia, o uso de pares antitéticos para classificar o trabalho é cego para dimensões de estética e ética inerentes ao fazer, à produção de uma obra.

Neste texto, tento examinar algumas das relações entre ética e trabalho. Minha tentativa tem dois alvos:

1. examinar dimensões éticas presentes no fazer,
2. delinear algumas consequências didáticas no campo da educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica.

Esses dois alvos são como lados da mesma moeda. Se há, como pretendo mostrar, dimensões morais inerentes ao fazer, a educação moral desvinculada do saber técnico é uma proposta fadada ao fracasso em atividades de formação profissional.

Nos últimos anos, a consciência da importância da moral na atividade humana vem sendo evidenciada em diversas áreas. Recorro aqui a um exemplo. A Association for Educational Communications and Technology (AECT) formulou uma nova definição de tecnologia educacional (JANUSZEWSKI; MOLEND, 2008). Apresento a citada definição com um destaque gráfico: "Tecnologia educacional é estudo e prática ética para facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho pela criação, uso e administração de processos e recursos de ensino" (JANUSZEWSKI; MOLEND, 2008, p. 16, tradução nossa).

Trago para cá a definição de tecnologia educacional da AECT porque ela é uma indicação clara de preocupação com moral em conversas públicas sobre profissões. E para mostrar o tipo de mudança que ocorreu, recorro a outra definição da mesma área de trabalho educacional, também formulada pela AECT, em 1977. Apresento a antiga definição com o devido destaque gráfico: "**Tecnologia educacional é um processo complexo e integrado que envolve pessoas, procedimentos, ideias, instrumentos, avaliação e soluções de gestão para problemas relacionados com aprendizagem humana**" (GENTRY, 1995, p. 4).

Na definição mais antiga, há dois aspectos que não são contemplados: prática social e ética. Contemplam-se apenas as dimensões técnicas do trabalho de tecnólogos educacionais. Possivelmente, preocupações éticas não eram ignoradas. Mas a comunidade dos profissionais da área não via necessidade de explicitá-las. Hoje, interesses dos próprios profissionais e da sociedade indicam que é preciso enfatizar a ética na formação e no exercício profissional.

Antes de prosseguir, convém registrar uma nota sobre terminologia. Em estudos sobre moralidade, boa parte dos autores usa indistintamente os termos moral e ética, embora a tradição filosófica os distinga (VÁZQUEZ, 2005). O

primeiro refere-se ao conjunto de normas, juízos e atos característicos de práticas morais de um período histórico, de uma cultura, de um grupo social. O segundo é uma disciplina filosófica que estuda as possibilidades de estabelecer princípios universais sobre a moral. Mas, como linguagem comum e literatura usam os termos como sinônimos não farei distinções rigorosas neste artigo. As análises que faço e as situações que apresento cabem melhor na primeira definição.

Uma visita à antiga sala de datilografia

Minha primeira tentativa de examinar a moral do trabalhador é uma reavaliação de algumas medidas adotadas por um professor supervisor de cursos de datilografia por volta de 1970. Na época, datilografar era habilidade básica para grande número de ocupações em escritórios, instituições financeiras e outras áreas em que havia necessidade de registros escritos. Além disso, a função de datilógrafo estava presente na estrutura ocupacional de muitas empresas. Cumpre registrar que ainda hoje a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) inclui a profissão de datilógrafo (BRASIL, 2012).

O Departamento Regional do Senac em São Paulo tinha em suas escolas, no início dos anos de 1970, milhares de alunos de datilografia. Para garantir qualidade do ensino, havia supervisão específica para o curso, que definia padrões, orientava avaliações e julgava o desempenho de docentes. Para executar tais funções, visitava constantemente salas de datilografia em todo o estado.

Na época, o supervisor de datilografia era um profissional que passarei a chamar de Professor S. Além de desenvolver processo de supervisão similar ao desenvolvido por seus pares em outras áreas, verificava pessoalmente o funcionamento de cada máquina das salas de datilografia. Era uma atividade demorada, pois as salas tinham em média trinta máquinas, que buscava diagnosticar cuidados de manutenção, regulagem e limpeza dos equipamentos.

Em seus relatórios, o Professor S registrava os problemas encontrados e sugeriria melhorias de manutenção, conservação e limpeza das máquinas utilizadas nas atividades de ensino. No nível da escola, os destinatários de tais relatórios eram o diretor e os professores de datilografia. No nível central, quem recebia era o diretor da divisão de ensino da instituição.

O Professor S era muito rigoroso em suas avaliações. Para garantir que suas anotações fossem feitas em um equipamento que atendia a todos os requisitos de bom funcionamento, ele carregava estado afora a própria máquina de datilografia.

Os cuidados do supervisor de datilografia com os equipamentos utilizados nos cursos do Senac em São Paulo pareciam exagerados. Seus colegas de



supervisão viam tais cuidados como algo folclórico, uma idiosincrasia do Professor S. Além disso, muitos diretores de escola entravam em conflito com o supervisor do curso de datilografia, entendendo que manutenção, conservação e limpeza das máquinas eram atribuições da divisão de materiais, nada tendo a ver com verificações de natureza pedagógica.

Para mim, até pouco tempo, essa memória da supervisão de ensino era apenas lembrança sem grande importância. No máximo, a via como um caso de conflito de funções, pois a verificação do estado das máquinas feitas pelo Professor S parecia ser responsabilidade da divisão de materiais e do diretor de cada escola da rede Senac. Mas, recentemente, ao realizar estudos sobre moral do trabalhador, percebi que os cuidados do supervisor tinham uma dimensão que precisa ser abordada no campo da educação moral.

De modo geral, reflexões sobre trabalho e ética privilegiam consequências do trabalho para terceiros. Assim, caso houvesse um código de ética do datilógrafo, certamente estariam nele contemplados compromissos com clientes internos e externos, respeito por prazos previamente estabelecidos, manutenção de segredo quanto a conteúdo de documentos que exigissem sigilo profissional. Normas como essas não estão no âmbito do trabalho, estão nas consequências do que se produz. Em termos filosóficos, há aqui um entendimento consequencialista de ética na direção proposta pelo utilitarismo de John Stuart Mill (GENSLER; SPURGIN; SWNDAL, 2004).

Os cuidados com equipamentos verificados nas práticas de supervisão do Professor S apontam para aspectos morais quase nunca considerados quando se discutem trabalho e ética. Sinalizavam que regulagem, manutenção e limpeza das máquinas eram dever dos professores e dos alunos. Nas verificações que o supervisor fazia não havia intenção de preservar patrimônio, como chegavam a pensar diretores que não aceitavam tal prática de supervisão. A ideia por trás de cuidados com equipamentos é a de que o bom profissional deve ter respeito por suas ferramentas de trabalho. Ao encontrar máquinas sujas e desreguladas, o Professor S intuía que o ensino e a aprendizagem de datilografia não estavam sendo conduzidos de acordo com padrões profissionais respeitáveis. Os alunos, no caso, estavam deixando de aprender alguns aspectos importantes da profissão de datilógrafo.

Em qualquer profissão, o estado das ferramentas é indicador dos compromissos que um profissional tem com seu ofício. Tais compromissos independem de resultados e de competências. Clientes internos e externos de serviços de datilografia poderiam estar contentes com o resultado – textos bem tabulados, sem erros, entregues no prazo etc. Não olhariam para o equipamento, verificariam sua limpeza ou perguntariam sobre regulagem. Mas profissionais que conheciam bem seu ofício não se contentariam apenas com resultados. Eles

sempre estariam atentos para as condições de uso de sua ferramenta de trabalho. Nesse sentido, não importava grau de satisfação de seus clientes, e sim um trabalho que teria aprovação de seus companheiros de ofício e do sentimento pessoal de fazer as coisas bem feitas.

É preciso assinalar que o supervisor de datilografia verificava resultados do trabalho. Os padrões que utilizava no caso eram muito claros e faziam parte dos critérios de avaliação de aprendizagem. Porém, a compreensão de que a moral do trabalhador se esgotava no plano de uma execução bem-sucedida estava voltada para apenas um grupo de valores da profissão. As práticas de supervisão, aparentemente estranhas, do Professor S ampliavam consideravelmente a moral no trabalho.

O supervisor de datilografia aqui retratado não afirmava explicitamente que os valores que promovia em termos de respeito pelas ferramentas de trabalho tinham dimensão moral. Ele apenas insistia numa prática que era comum também em outras profissões. Na época, uma conversação sobre ética e trabalho nos termos aqui propostos não era comum. Muitos professores de educação profissional, experientes em seu ramo de trabalho, insistiam em coisas similares às exigências de cuidado com as ferramentas de modo muito semelhante ao praticado pelo Professor S. Procurei verificar se cuidados com equipamentos ainda permaneceram como uma exigência em cursos de datilografia duas décadas depois da atuação do Professor S. Para tanto entrevistei uma das últimas professoras de datilografia que atuou no Senac paulista.

Na entrevista, constatei que a supervisão dos cursos de datilografia na metade dos anos de 1980 já não enfatizava manutenção, limpeza e conservação das máquinas. Serviços de manutenção terceirizados eram responsáveis por isso. Cuidados com o equipamento eram vistos como obrigação da instituição para ofertar educação de qualidade para seus clientes. Por isso, insistência sobre cuidados que os alunos deveriam ter com as máquinas seriam vistos como contraproducentes em termos de marketing. Conseqüentemente, os professores não eram alertados sobre a necessidade de engajar os alunos em cuidados com a máquina com a mesma intensidade exigida pelo Professor S. A professora entrevistada revelou certa estranheza com minhas perguntas sobre conservação, regulação e limpeza das máquinas como componentes curriculares do curso de datilografia. Disse-me que o manual talvez fizesse menção a esses aspectos, mas revelou que não havia orientação para que os docentes insistissem sobre tais assuntos.

A entrevistada, em perguntas que fiz sobre educação moral no curso de datilografia, falou sobre ética na sala de aula. Relatou casos que nos dias de hoje seriam categorizados como medidas de inclusão social. Histórias comoventes de alunos com problemas físicos ou psicológicos e que se matriculavam no curso buscando instrumentalizar-se para participação mais ativa na vida cidadã. Ela, porém, não considerou a moral própria do ofício

até o momento em que lhe contei a história do Professor S e dos cuidados que ele tinha com a ferramenta de trabalho dos datilógrafos.

As condições do ensino de datilografia sofreram alterações significativas na época em que a professora entrevistada ingressou no Senac em São Paulo. O manual utilizado foi desenvolvido de acordo com orientações capazes de garantir autoinstrução. O papel dos docentes foi muito modificado. Passaram a ser orientadores de estudo, preocupados em oferecer ajuda individualizada a alunos que enfrentassem algum tipo de problema de aprendizagem ou de compreensão das instruções do manual. A ênfase do curso voltava-se para o desenvolvimento de habilidades, não dando destaque à profissão de datilógrafo. A situação já anunciava mudanças que iriam acelerar-se com a introdução de processadores de texto baseados em tecnologia digital.

Cabe aqui uma digressão sobre a natureza ferramental das antigas máquinas de datilografia. Elas foram, por muitas décadas, equipamentos mecânicos. Essa circunstância favorecia maior compreensão de funcionamento da máquina. Manipulações para tabular o texto, espaçar linhas, colocar fita de tinta nos carretéis e outras operações para obter efeitos desejados eram transparentes. O datilógrafo conseguia perceber visualmente as mudanças físicas para regular o equipamento e, com isso, podia estabelecer correlações entre certo estado da máquina e o resultado esperado. Em outras palavras, o profissional controlava fisicamente as mudanças associadas a padrões de trabalho. Isso deixa claro o papel do equipamento como extensão da mão de quem o operava. Hoje, a digitação de textos em processadores controlados por computadores não desvela fisicamente as relações entre escolha do digitador e o resultado de seu trabalho.

Escolhas efetuadas em usos de processadores de textos não revelam como acontecem fisicamente as operações desejadas, programas de computador cujo funcionamento não é transparente para o usuário. Para usar uma categoria muito comum na sociologia do trabalho nos anos de 1970, elas se converteram em "trabalho morto" (DURAND, 1978). O resultado é uma diminuição do conteúdo do trabalho vivo, do trabalho que envolve ação direta do profissional.

A transparência de operações físicas em equipamentos mecânicos ilustra a sugestão de Heidegger de que as coisas com as quais nos relacionamos podem ou não

se desvelar (ROUSE, 1987).

Essa sugestão de caráter ontológico tem também desdobramentos epistemológicos e éticos. Quando as coisas não se desvelam, o saber nelas



contidos nos é negado. Deixamos de apreender sentido e significado do mundo ao nosso redor. Isso é evidente em usos de artefatos tecnológicos cujo funcionamento não é transparente.

Volto à história do Professor S. Ele entendia que um dos aspectos do trabalho em datilografia era o cuidado com a ferramenta. Tal cuidado não se devia a aspectos financeiros ou a determinações da empresa em que o profissional trabalhava. Ele era intrínseto à profissão.

Minha escolha de caso para introduzir uma discussão sobre educação moral no campo da formação profissional e tecnológica foi feita para mostrar que há dificuldades para entender que a moralidade do trabalhador acontece na ação. Ela não é aplicação de princípios alheios ao fazer. A história do Professor S mostra grandes dificuldades dos educadores para perceber a gênese da moral num ofício ou profissão. O caso é ainda mais interessante porque datilografia era tanto uma habilidade geral como uma função na estrutura ocupacional de algumas empresas. Em tese, para alunos que buscavam apenas desenvolvimento de uma habilidade, a insistência do Professor S poderia parecer descabida. Mas as características mecânicas das máquinas de datilografia de então possibilitavam uso transparente da ferramenta. Ou, por outra, exigiam conhecimento maior por parte do datilógrafo sobre como a máquina funcionava. Dessa maneira, mesmo para alunos que buscavam exclusivamente desenvolvimento de uma habilidade útil, continuavam a valer as exigências de cuidado com o equipamento como parte integrante do trabalho datilográfico.

Outra anotação que cabe aqui é a de que o trabalho datilográfico sofreu mudanças profundas com a introdução de tecnologias digitais. No uso de processadores de texto, aparentemente desapareceram as situações de compromisso do profissional com o funcionamento de sua ferramenta de trabalho. Mas essa é apenas uma hipótese que precisa ser comprovada. Em muitos casos, como os de trabalho de mecânicos de automóveis (CRAWFORD, 2009), houve esvaziamento do conteúdo do trabalho com consequente desaparecimento de compromissos dos profissionais com a obra. Sem um estudo mais cuidadoso das transformações havidas com a produção material de textos, não posso concluir definitivamente que a moral do datilógrafo, nos termos das práticas de supervisão do Professor S, desapareceu ou mudou substancialmente.

A visita à sala de datilografia foi escolhida propositadamente, pois ela mostra um modo pouco usual de examinar a moral do trabalhador. Ela também sinaliza uma crítica ao entendimento de que a ética em curso de educação profissional é assunto para salas de aula, não para oficinas ou laboratórios. Ela nos sugere olhar para as ferramentas de maneira a superar um operacionalismo que ignora a dinâmica de valores que se entranham no fazer.

O fracasso da ética na sala de aula

Em 2010, fui consultado por uma coordenadora pedagógica sobre ensino de ética em cursos de educação profissional e tecnológica.¹ A educadora me relatou problemas encontrados num curso de formação de programadores de computadores. Os alunos detestavam o que lhes era oferecido como um conjunto de competências sobre trabalho e cidadania, título utilizado para designar uma proposta de educação moral para futuros profissionais de informática.

Em meu diálogo com a coordenadora, deixei de discutir ou de abordar questões éticas em uma perspectiva da pedagogia das competências. Prefiro examinar desacerto com a situação para verificar se a proposta levava em consideração a moral do cotidiano da profissão, independentemente da linha pedagógica adotada pela escola onde o curso era desenvolvido.

No relato que me foi apresentado, destacava-se que as tentativas de educação moral em sala de aula vinham acumulando fracassos, apesar dos esforços da coordenação pedagógica em fazer mudanças que pudessem resolver os problemas encontrados. A proposta de educação moral era conduzida por docentes com formação na área de ciências humanas, com pouco ou nenhum conhecimento de programação de computadores. As atividades desenvolvidas eram discursivas, centradas em atividades que podem ser desenvolvidas em salas de aula convencionais. No discurso pedagógico hegemônico, os conteúdos de trabalho e cidadania eram vistos como teoria. Por isso, eram abordados no espaço apropriado para estudos teóricos – a sala de aula.

É importante destacar o local de encontro entre professores e alunos durante as quarenta horas de desenvolvimento das competências relacionadas com trabalho e cidadania. A mensagem implícita que se desprende desse arranjo didático é a de que a educação moral não tem espaço nos laboratórios de informática, onde o que predomina é a prática. Meus estudos sobre a formação de cabeleireiros mostram que tal concepção é predominante nos meios educacionais (BARATO, 2003). Todos os conteúdos supostamente teóricos saem do laboratório e vão para a sala de aula. Esse é um efeito da escolarização da formação de trabalhadores segundo os estudos de Liv Mjelde (2011).

Para que se possa apreciar melhor a proposta de educação moral em foco, convém apresentar aqui a descrição de competências que orientavam as atividades docentes em trabalho e cidadania. Recebi da coordenadora que me consultou a seguinte relação de competências que deveriam ser desenvolvidas:

- Estabelecer relações entre os conceitos de sociedade, moral, ética e cidadania e as questões ambientais.
- Aplicar conceitos/vivência da excelência da qualidade na prestação de serviços e do atendimento ao cliente interno e externo.

- Conscientizar e reconhecer problemas ambientais que afligem e põem em risco a humanidade.
- Desenvolver características e habilidades de comportamento empreendedor.
- Empregar a política do diálogo com uma postura participativa, flexível e criativa que favoreça o trabalho em equipe e a solução de possíveis conflitos.
- Entender a evolução e as tendências do mercado, identificando oportunidades.
- Conhecer e identificar o novo perfil dos clientes.
- Conhecer e aplicar o Código de Defesa do Consumidor e suas implicações.

Essa lista de competências é muito ambiciosa e, aparentemente, reflete entendimento de que a formação cidadã possa ocorrer em uma sala de aula por meio de conversas sobre os temas propostos. Não entrei, nem vou entrar, no mérito dos itens da lista, embora eles não componham um todo harmônico e, em alguns casos, pouco ou nada tenham a ver com cidadania e educação moral.

O caso da consulta que me foi feita, dado o foco deste artigo, mostra, com muita clareza, equívocos que acontecem em cursos de educação profissional no tratamento das relações entre valores e trabalho. Mostra também desconhecimento da moralidade que se constrói no e pelo fazer. A educação moral, no caso, é entendida como algo que se acrescenta à aprendizagem de técnicas próprias de um ofício.

A proposta de trabalho e cidadania que me foi enviada ignora a moralidade dos trabalhadores da área de programação de computadores. Não há nenhuma menção a dimensões éticas da profissão que os alunos estão aprendendo. Parece que na concepção de currículo construída para o curso não se levou em conta a moral entranhada nas ações necessárias para produzir softwares e programas para computadores. Há, no caso, uma cesura nítida entre profissão e cidadania. A primeira é um fazer neutro que precisa da segunda para que o profissional atue como cidadão e trabalhador responsável.

Programadores de computadores produzem soluções digitais para diversas áreas de atividades. Os programas que desenvolvem têm uma natureza (ontologia) que é determinada pela comunidade profissional à qual pertencem e ao estado da arte de programação. No processo de produzir, os programadores dão significado à sua ação, cuidando da qualidade do que produzem. Querem fazer uma obra bem feita (SENNETT, 2008). E obras bem feitas articulam, num mesmo ato, ontologia, estética e ética. Para profissionais do ramo, um programa não é apenas um produto feito com correção técnica, também precisa ser bem feito (estética) e honesto (ética).

Produtos definem a identidade do trabalhador. Vale aqui a ideia de que "você é o que você faz", pois a obra define a

Vale aqui a ideia de que "você é o que você faz", pois a obra define a identidade de quem a produz. Estudos sobre comunidades de prática mostram claramente que o produto é elemento importante na definição da identidade do trabalhador

identidade de quem a produz. Estudos sobre comunidades de prática mostram claramente que o produto é elemento importante na definição da identidade do trabalhador (WENGER, 1999). Ele não é apenas resultado de aplicações de tecnologias. Ele é resultado do engajamento do trabalhador com sua obra e seu fazer. Produtos bem feitos geram sentimento de prazer, de satisfação. Produtos mal feitos envergonham o profissional.

Uma obra produzida no âmbito do trabalho tem significado para o profissional que não se restringe à correção técnica. Exemplifico isso com uma história singela.

Logo no começo de sua carreira de pedreiro, ao terminar a casa que construiu na primeira empreitada como mestre de obras, meu pai fez questão de mostrar a obra pronta para familiares e amigos. Lembro-me bem do orgulho que manifestou ao mostrar o piso do banheiro, chamando atenção para os desníveis quase imperceptíveis que evitavam que a água se empoçasse e permitia que seguisse um fluxo suave para o ralo.

A história da manifestação de orgulho profissional de meu pai parece desinteressante. Para pessoas que não conseguem olhar para o trabalho de outros com simpatia, o piso bem feito de um banheiro numa casa modesta é apenas detalhe que mostra atendimento a requisitos de qualidade de um serviço. Para profissionais da área, isso tem significado bem diferente. A correção do piso é exigência de obra bem feita e parte integrante do ser profissional, uma vez que o trabalhador se identifica com o que faz.

Significados de obras bem feitas não podem ser reduzidos a cumprimento de normas técnicas. Significados da obra são apreendidos no processo de produzir, não em explicações que precedem a ação. A história exemplifica, mais uma vez, a ontologia heideggeriana. A obra tem uma natureza cuja manifestação o trabalhador entende e que dialoga com ele. Ela não é resultado de simples habilidade. Ela é mostra de afirmação de uma individualidade que se funde e se confunde com sua capacidade de mudar o mundo, de produzir. Nesse processo, o trabalhador atribui valor àquilo que faz. Assim, exigências da obra estão na base de princípios morais do fazer bem feito.

Voltarei à natureza da obra e de seus desdobramentos no campo da formação moral do trabalhador mais à frente. Por ora, bastam os comentários que fiz a partir de uma história de um trabalhador da construção civil. Importa agora continuar a análise do caso que me foi apresentado pela coordenadora do curso de programador de computador.

Em programação, assim como em pesquisa e redação, é comum falar-se em elegância daquilo que é produzido. Ao usar uma linguagem de programação, ao escrever uma rotina, o programador preocupa-se em encontrar soluções não só corretas, mas elegantes. Programas que contêm instruções desnecessárias ou confusas, embora possam funcionar de acordo com

pedidos de clientes, são mal vistos pelas comunidades de prática dos programadores e motivo de vergonha para quem os escreveu. Essa é uma das características para julgar obras bem feitas na área. E ela não tem apenas uma face estética, retrata um compromisso profissional no plano dos valores.

Exigência de elegância em programação pode ser implícita ou explícita. Algumas vezes, manuais ou docentes declaram que ela faz parte de critérios de avaliação. Outras vezes, nem docentes nem manuais a explicitam, mas ela está entranhada no que é considerada boa técnica de programação. O conceito de elegância, portanto, não se desvincula do fazer. Ele é discutido, aprendido e avaliado no laboratório.

Pessoas leigas em programação ignoram completamente exigência de elegância. No curso em análise, a lista de competências de trabalho e cidadania não faz menção a ela ou a qualquer outro aspecto relacionado com critérios para avaliar obra bem feita. Mas é provável que os alunos incorporem em suas vidas a exigência de elegância em programas de computador. Ficarão orgulhosos quando suas obras tiverem tais características e sentirão vergonha de possíveis produções que forem muito deselegantes e desarrumadas. Farão julgamentos morais e estéticos com base nela.

Faço referência à elegância em programas de computador a título de ilustração. Penso que ela e outros aspectos éticos e estéticos precisam ser considerados caso se queira explicitar componentes de educação moral na formação de programadores.

A lista de competências para atividades de trabalho e cidadania, no plano de curso aqui considerado, sugere entendimento de que a ética se acrescenta ao fazer do trabalhador. Isso supõe um trabalho esvaziado nos planos ontológicos, estéticos e éticos. Os proponentes do conjunto de competências aqui reproduzido devem julgar que sua proposta enriquece a formação dos programadores. A reação dos alunos à introdução das competências num plano teórico que não conversa com as atividades de laboratório mostra que as boas intenções pedagógicas não funcionaram. Pensou-se que o fracasso da proposta estivesse vinculado a desempenho didático dos professores. Mas mudanças de docentes não resolveram o problema.

Há um contraste gritante entre as práticas de supervisão do Professor S em datilografia e as proposta de desenvolvimento de competências em trabalho em cidadania no curso de formação de programadores. No primeiro caso, exigências de cuidado com a ferramenta de trabalho revelam desenvolvimento de uma moral de responsabilidade profissional que se concretiza por meio de manutenção, regulagem e limpeza das máquinas. Ou seja, há um

• • • • •
Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo. Esse par sugere que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra
 • • • • •

fazer significativo na prática do profissional. No segundo caso, assuntos importantes na formação cidadã parecem não ter significado para os alunos, mostrando que propostas de abordar a educação moral como teoria têm grandes chances de fracasso. Além disso, a desvinculação das competências do que se faz no laboratório não confere significado expressivo ao que é apresentado como objeto de aprendizagem.

Os docentes de trabalho e cidadania eram professores com formação na área de ciências humanas. Essa escolha retrata a intenção de conferir um tratamento humanista à formação dos programadores. Há aqui um problema que guarda relações com os pares dicotômicos teoria/prática, conhecimento/habilidade, trabalho intelectual/trabalho manual. Muitas vezes, intenções de mais humanizar a educação têm como referência o par dicotômico humanismo/tecnicismo. Esse par sugere

que procedimentos técnicos, se não forem iluminados pelo humanismo, resultam apenas em adestramento de mão de obra. O que não se percebe no uso de tal dicotomia é que o trabalho é uma atividade profundamente humana. Por isso, uma proposta como a examinada precisaria ser mudada em função da compreensão de que o fazer tem um papel fundamental na formação moral dos trabalhadores.

Para concluir esse item, convém registrar comentário de um filósofo sobre significação do trabalho humano:

O trabalho implica uma transformação prática da natureza externa e, como seu resultado, surge um mundo de produtos que somente existe pelo e para o homem. No trabalho, este desenvolve a sua capacidade criadora fazendo surgir um mundo de objetos nos quais, concretizando seus fins e seus projetos, imprime seu vestígio ou marca como ser humano. Por isso, no trabalho, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza externa, o homem humaniza a si mesmo, isto é, desenvolve suas forças criadoras latentes (VÁZQUEZ, 2005, p. 220).

Moral e ação

Mike Rose, professor da University of California at Los Angeles (Ucla), realizou diversos estudos para determinar como se articulavam as tramas de saber em profissões como garçone, cabeleireiro, soldador, carpinteiro, electricista (ROSE, 2007). Em seus estudos, Rose escolheu procedimentos metodológicos

que aproximam o investigador dos fazeres cotidianos dos trabalhadores. Ele entrevistou extensivamente trabalhadores experientes, indagando-os sobre os processos de trabalho em seus ofícios para determinar os saberes necessários para a execução do que faziam. Por outro lado, acompanhou aprendizes de programas de educação profissional em oficinas, laboratórios e canteiros de obras. O objetivo principal da investigação do professor da Ucla era o de descrever a inteligência em ação.

A hipótese inicial de Rose era a de que boa parte do saber dos trabalhadores é invisível para agentes sociais cujas funções envolvem educação profissional ou descrição de tarefas no âmbito ocupacional. Rose, de origem operária, viu a mãe sustentar a família por mais de três décadas com seus ganhos como garçoneite. Essa profissão tem baixíssimo prestígio na sociedade americana. É vista como destino para mulheres com inteligência limitada e pouca escolaridade. Os estudos de Rose mostram que a profissão de sua mãe abrange amplo leque de saberes.

Com base na narrativa que o autor faz sobre entrevistas com sua mãe, com outras garçonetes e em observações sobre o serviço de mesas em restaurantes, elaborei o quadro descritivo que reproduzo a seguir.

Uma garçonete domina os seguintes saberes:

Psicologia popular aplicada (*folk psychology*): sabe distinguir fregueses chatos de fregueses educados; sabe dizer as palavras certas para cada tipo de freguês, mostra interesse por assuntos pessoais comunicados por clientes; sorri quando é adequado, faz cara séria quando é necessário; corta educadamente conversas deseducadas ou sugestões de caráter sexual; procura acalmar fregueses muito apressados e ansiosos; é gentil com todo o tipo de gente; mostra-se segura mesmo quando não é capaz de resolver algum problema imediatamente; relaciona-se de modo harmonioso com o pessoal da copa e da cozinha para obter apoio e compreensão na hora de crises; sabe conquistar a clientela para obter gorjetas mais polpudas.

Habilidades comunicativas: comunica-se bem com copa e cozinha por meio da escrita (redação de pedidos e comandas); mantém conversação interessante com cada grupo de clientes; comunica-se claramente com copa e cozinha por meio de pedidos ou observações orais; sabe o que dizer em cada caso específico; antecipa-se a prováveis pedidos da clientela.

Memória: sabe diversos detalhes sobre clientes habituais e os usa para se comunicar com eles (pergunta, por exemplo, pelos filhos, pelo jardim, pela neta que mora no interior etc.); 'marca' bem o tipo de situação (clima) que está ocorrendo em cada mesa; guarda informações necessárias para articular os pedidos com as mesas e/ou clientes que os fizeram; sabe qual será provavelmente o pedido de um freguês habitual; guarda com certa

correção os modos de fazer os pratos, assim como os ingredientes dos pratos mais vendidos pela casa.

Habilidades de venda: sabe interpretar desejos da clientela oferecendo sugestões de acordo com tais desejos; sabe oferecer sem forçar algum produto que a chefia elegeu como prioridade; sugere coisas mais baratas quando percebe que a freguesia não tem muito poder aquisitivo, mas quer fazer uma boa refeição.

Habilidades técnicas: carrega com elegância o máximo possível de itens da sala para a cozinha/copa e vice-versa; abre de acordo com padrão profissional garrafas de vinho; usa naturalmente o 'alicate' (técnica de transferir para o prato do cliente os alimentos por meio de um movimento articulado de garfo e colher) etc.

Habilidades de planejamento: decide suas idas e vindas da sala para a copa/cozinha aproveitando racionalmente tempo e percursos; controla os ritmos de cada mesa de acordo com os tipos de clientes (não apressa quem quer consumir mais, é atenta para que as pessoas apressadas não se atrasem em demasia); controla a produção da cozinha, antecipando prováveis reclamações da clientela etc.

Habilidades de coordenação: articula, de modo mais harmônico possível, os pedidos com os serviços da cozinha e da copa; estabelece um ritmo pessoal de trabalho, de acordo com o maior ou menor movimento da casa; eventualmente estabelece modos de cooperação com colegas que estão servindo as outras praças.

Habilidades cinestésicas: economiza movimentos; mantém equilíbrio enquanto carrega vários pratos e outros itens simultaneamente; não corre de modo desnecessário nem anda muito devagar; anda agilmente por um ambiente com muitos objetos e pessoas; não carrega mais materiais que suas capacidades de fazer circular profissionalmente itens pelo restaurante.

Habilidades sociais: articula-se bem com as demais garçonetes, com a chefia e com o pessoal de outros setores; desenvolve um conhecimento sobre assuntos gerais para manter conversações interessantes com os clientes etc.

Esse resumo não é completo. Há certamente mais saberes que integram os conhecimentos de uma garçonete. Aprender tudo isso exige longo período de experiência em serviços de restaurante. Mas, a partir dele, desenvolvi roteiro de simulação de serviço que pudesse ser dramatizado por um grupo de cerca de quarenta pessoas, distribuídas pelos papéis de clientes, garçonetes, pessoal de caixa, cozinheiros e pessoal de bar. Promovi diversas vezes tal dramatização com alunos universitários para, posteriormente, conversar sobre o status epistemológico do saber do trabalho manual. Os resultados abriam portas para importantes descobertas sobre a invisibilidade do saber das garçonetes.

Leitura do quadro descritivo acima deixa muito claro que os saberes da garçonete nascem do aprender fazendo. Não há como desenvolver as habilidades de serviço de sala num restaurante sem engajamento em situações concretas de trabalho. Essa constatação contrasta com a visão tradicional de que o fazer na educação profissional é aplicação de conhecimento previamente aprendido.

Em sua análise do trabalho de garçonete, Rose não destaca moralidade, uma vez que sua busca estava voltada para as demandas cognitivas da profissão. Mas as dimensões éticas vão aparecendo na medida em que lemos os relatos que ele apresenta. Em relacionamento com os clientes, por exemplo, fica claro que as profissionais desenvolvem delicado protocolo que não impede conversas até pessoais, mas que coloca barreiras a qualquer comportamento inadequado. Em relacionamentos internos com colegas de trabalho, vê-se que há prontidão para cooperação e entendimento, embora a profissão seja muito competitiva e emocionalmente tensa. Outro aspecto de caráter ético emerge quando as profissionais falam de seu compromisso de fazer um serviço bem feito. Não se trata no caso de algo assemelhado à valorização do cliente numa relação de serviço. O desejo de fazer um trabalho bem feito é orientado pela compreensão que as profissionais têm das técnicas de serviço que integram seu repertório de saberes. Significa respeitar-se como profissional, como ser humano. A moralidade da garçonete se expressa num cenário de muitas tensões emocionais, segundo Rose. Isso aponta para uma aprendizagem que só se torna possível por meio do engajamento com as situações de serviço próprias da profissão.

Em obra escrita mais recentemente, o mesmo autor descreve da seguinte maneira o desenvolvimento de valores na aprendizagem de um ofício:

O desenvolvimento de valores acontece de modo mais favorável em situações nas quais os jovens estão engajados em atividades em andamento e significativas. Os valores evidenciados nestes exemplos não eram ensinados de forma didática, nem eram tópicos de uma aula ou inculcados por meio de catequese, discurso, ou textos religiosos. Eles emergiam de engajamento em trabalho substantivo. Não eram impostos (ROSE, 2009, p. 95).

Essa observação do professor da Ucla é uma conclusão a que ele chega depois de repetidos contatos com alunos de programas de educação profissional fazendo armários, reparando pias em velhos edifícios que foram desapropriados para projetos de moradia popular, instalando fiação elétrica. Durante sua pesquisa participante, Mike Rose ouviu repetidas vezes expressões e registrou evidências comportamentais de que os jovens aprendizes queriam fazer um trabalho bem feito. Eles tinham como referência moral voltada para valores de uso. Viam, em sua obra, utilidade social.

O autor sugere que a emergência de valores na vida dos jovens aprendizes que observou é uma pista interessante para se pensar sobre crise moral observada entre jovens nos Estados Unidos. Para Rose, docentes que trabalham

• • • • •
**A moral não é um saber
 de caráter explicativo.
 Ela é um componente
 da ação. Cabe aqui a
 lembrança da expressão
 "sou o que eu faço",
 pois a moralidade não se
 aparta do fazer**
 • • • • •

com educação moral nas escolas deveriam observar como se desenvolvem valores no fazer de atividades de formação dos trabalhadores.

No trecho citado, é preciso destacar alguns pontos. O primeiro deles é engajamento. Os valores estão sempre referidos a situações concretas de trabalho com as quais os jovens estão comprometidos. Não são construtos elaborados discursivamente, mas manifestações de compromisso com o que se faz.

O segundo é atividade significativa. Os aprendizes estão fazendo algo que tem algum fim – consertando um sifão, fazendo um armário, soldando a estrutura metálica de uma janela. Os objetos ou situações em que se envolvem têm finalidades sabidas. Por isso, os aprendizes se veem no que fazem. Identificam-se com a obra.

O terceiro ponto que merece destaque é a ausência de didatismo. Nos casos relatados por Rose não se vê um adulto (professor) discursando sobre valores. Os docentes que acompanham os aprendizes mostram como fazer um trabalho bem feito, apreciam suas obras e as obras dos alunos. São mestres em uma comunidade de prática (prática social). O aprender fazendo que ocorre nas situações de trabalho não é apenas uma trama social que favorece domínio de técnicas de trabalho. A um só tempo as dimensões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas se concretizam.

O quarto ponto que merece consideração é a ausência de imposição de valores, que são aprendidos como parte integrante do fazer, não como algo que vem de fora. Os aprendizes não desenvolvem uma moralidade que tenha como referência preceitos morais enunciados verbalmente por um professor ou por documento escrito. Não há nessa aprendizagem imposição de um código de ética. A moral do trabalhador vai-se constituindo por meio de uma prática nos níveis técnicos e sociais de cada profissão.

Uma referência teórica interessante para apreciar as contribuições de Rose sobre a aprendizagem pela ação, incluída no processo a educação moral, é o conceito de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Lave e Wenger mostram que os aprendizes se sentem como parte integrante numa comunidade de prática assim que iniciam sua aprendizagem. O aprender ocorre por meio de participação na produção de obras. Num dos estudos que os autores fizeram, aprendizes de alfaiates começam, já nos primeiros dias, a pregar botões nas roupas que estavam sendo confeccionadas, num processo que os autores chamam de participação periférica legitimada. O aprender acontece como uma imersão numa comunidade que compartilha conhecimento técnico, significados e valores. Essas dimensões todas vão sendo incorporadas via ação. E o aprendiz se sente um integrante da

categoria profissional desde o início. Ele aprende a ser *alfaiate*. Não aprende apenas uma profissão ou um conjunto de competências.

A importância do fazer e da obra como condições necessárias de aprendizagem aparecem nas investigações da educadora escandinava Liv Mjelde. Livro recente da autora examina a tensão entre espaços de educação onde predomina o discurso e de educação onde predomina o produzir em oficinas, na medida em que a educação profissional é escolarizada (MJELDE, 2011). Os achados da autora coincidem em vários pontos com os de Rose. Por isso, não vou registrar aqui aspectos coincidentes entre os dois autores para evitar repetições desnecessárias. Mas convém considerar observação que aparece na obra da educadora escandinava.

Em um diálogo com a autora, um aluno da área de construção civil observa: “no trabalho a gente constrói coisas, não as derruba”. Essa observação foi feita a propósito da destruição de ensaios de paredes e de fornos de tijolos feitos em escolas de educação profissional. Nesses ensaios não se produz uma obra. Faz-se um exercício para, de acordo com o discurso de educadores que não integram a comunidade de prática de pedreiros, desenvolver certas habilidades.

A moral não é um saber de caráter explicativo. Ela é um componente da ação. Cabe aqui a lembrança da expressão “sou o que eu faço”, pois a moralidade não se aparta do fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é apenas uma proposta inicial de como pensar ou repensar a educação moral na formação de trabalhadores. Esboça algumas questões e, no exame de exemplos, procura mostrar direções que parecem interessantes. Sugere que, em análises da moralidade no interior do trabalho, não se separe ontologia e epistemologia da ética. Sugere também que a educação moral não pode ser tratada como uma abordagem teórica dos valores.

No plano didático, as indicações que consegui delinear indicam necessidade de estudos capazes de identificar as dimensões morais presentes no fazer. Tais dimensões não são evidentes na maior parte dos casos. Mas o desejo de fazer obras bem feitas parece ser um ponto de partida promissor para começar a identificar a moral específica de cada profissão.

• • • • •
O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer
 • • • • •

Critiquei a concepção de uma educação moral de caráter aditivo. Ou seja, de uma proposta cuja fonte é a intenção de enriquecer o trabalho com reflexões alimentadas por discursos sobre ética que lhe é alheia. Esse tipo de proposta tem a mesma matriz que a divisão entre teoria e prática existente no plano epistemológico em discursos sobre educação profissional.

O pensamento influenciado por uma visão dicotômica vê na técnica ou execução uma forma operacional de realizar o trabalho e a separa de valores. Tal modo de pensar ignora preconceitos contra o trabalho manual. O resultado é uma cegueira quanto a conteúdos epistemológicos e éticos do fazer. Há aqui necessidade de superar o modelo de pensamento dualista que ainda é hegemônico nos meios educacionais, inclusive naqueles dedicados à educação profissional.

Desenvolvimento moral exige engajamento em atividades significativas para seus praticantes. Aprender a trabalhar não é processo limitado a desenvolvimento de habilidades e competências. Aprender a trabalhar é um processo de incorporação a uma comunidade de práticas sociais. Essas práticas sociais refletem uma axiologia com muitos traços próprios em cada profissão.

Embora não tenha discutido neste artigo questões morais influenciadas por interesses corporativos, é bom reparar que alguns valores presentes no meio das categorias profissionais não são desejáveis do ponto de vista ético. Exemplifico isso com um caso.

No estudo que fiz sobre o saber técnico durante acompanhamento e observação de aula sobre coloração de cabelos num salão de beleza, a docente justificou da seguinte forma a necessidade de preparar a tintura longe dos olhos da cliente: “devemos fazer isso por causa da ética profissional, pois se a cliente tiver acesso ao processo, poderá fazê-lo em casa em vez de vir ao salão” (BARATO, 2003). Essa manifestação retrata um princípio inaceitável, mostrando que, em educação, não há que se admitir sem crítica a moral dos grupos profissionais.

Finalmente, é preciso considerar o esvaziamento de conteúdo do trabalho resultante de novos arranjos ocupacionais, motivados por decisões gerenciais ou adoção de novas tecnologias. Cabe aqui um exemplo.

Em uma obra recente, Matthew B. Crawford (2009), dublê de filósofo e mecânico de motos, constata que há mudanças expressivas em atividades de reparo de motocicletas. Com a introdução de tecnologias digitais, os componentes das motos passaram a fazer parte de subsistemas fechados. Quando surge um problema, equipamentos controlados por computadores realizam diagnósticos, identificando o subsistema com falha. Tudo que o mecânico tem de fazer é trocar o subsistema, sem nunca saber que peça pode estar avariada. Com

a implantação das novas tecnologias, todo o saber profissional relacionado com diagnóstico desaparece. O mecânico se converte num intermediário de vendas de subsistemas dos fornecedores. O orgulho de fazer uma obra bem feita desaparece. Os objetos do fazer do mecânico deixam de manifestar-se no sentido da análise heideggeriana que já citei em outras partes.

Em uma das muitas observações feitas por Crawford sobre a mudança havida com a introdução de novas tecnologias, ele anota que os sistemas digitais aplicados à mecânica impedem a emergência de um saber que:

...[requer] a inteligibilidade básica daquilo que desfrutamos [moto] quanto à sua origem, seus princípios de operação, sua lógica de reparo e manutenção; em síntese, de todas aquelas formas pelas quais um objeto pode manifestar-se inteiramente para nós, de tal maneira que possamos ser responsável por ele (CRAWFORD, 2009, p. 31).

A questão levantada por Crawford é importante para a educação moral, pois há um número expressivo de ocupações cujo trabalho requer muito pouco conhecimento e engajamento do trabalhador na produção. Desconhecer o significado dos objetos que fazem parte de um trabalho torna o fazer pouco significativo. E, como mostrei anteriormente, o desenvolvimento moral depende de envolvimento com atividades significativas.

O quadro aqui esboçado sugere que educação moral em cursos de educação profissional e tecnológica é um desafio interessante para os educadores. Soluções tradicionais de ensino de ética em sala de aula não são adequadas. Mesmo que não haja planos intencionalmente traçados para abordar questões éticas em tais cursos, a educação moral acontece como parte da incorporação dos aprendizes a comunidades de prática via participação na produção de obras. A situação exige dos educadores uma atitude investigativa para descobrir atos de moralidade, princípios morais e julgamentos morais já existentes no interior do trabalho. Isso é indispensável para propor caminhos de educação moral baseados em processos significativos para os aprendizes. ■

NOTAS

¹ Dados e referências sobre a consulta que utilizo como caso para iluminar alguns aspectos de educação moral em educação profissional não são públicos. Por isso, mantenho sigilo do nome da coordenadora pedagógica que me consultou e da escola onde ela trabalhava.

REFERÊNCIAS

- BARATO, Jarbas N. **A técnica como saber**: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação brasileira de ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- CRAWFORD, M. B. **Shop class as soulcraft**: an inquiry into the value of work. New York: Penguin Books, 2009.
- CUNHA, L. A. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 3-47, 1979.
- DURAND, C. **Le travail enchaîné**: organisation du travail et domination sociale. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- GENSLER, H.; SPURGIN, E. W.; SWDAL, J. C. **Ethics: contemporary readings**. New York: Routledge, 2004.
- GENTRY, C. G. **Educational technology**: a question of meaning. In: ANGLIN, G. J. *Instructional technology: past, present and future*. Englewood: Libraries Unlimited, 1995.
- JANUSZEWSKI, A.; MOLEND, M. **Educational technology**: a definition with commentary. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MJELDE, L. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Toronto: The Centre for the Study of Education and Work: University of Toronto, 2011.
- ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.
- ROSE, M. **Why school?**: reclaiming education for all of us. New York: The New York Press, 2009.
- ROUSE, J. **Knowledge and power**: toward a political philosophy of science. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- SENNETT, R. **The craftsman**. New Haven: Yale University Press, 2008.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.