



Epistemologia e Estrutura da Educação Profissional

Prof. Olivier Allain

Prof. Paulo Wollinger







Epistemologia da Formação Profissional

Autores:

Olivier Allain
Paulo Roberto Wollinger

Florianópolis, 2023.





Coord. Geral: Paulo Roberto Wollinger,

Coord. Administrativo: Daniel Mazon da Silva,

Coord. Pedagógica e Direção de Produção: Ana Beatriz Bahia,

Conteúdo: Prof. Olivier Allain e Prof. Paulo Roberto Wollinger,

Design Educacional: Dirce Rafaelli e Rodrigo Mattos,

Revisão textual: Kelly Bueno,

Projeto Gráfico: Camila Lazzarini,

Produção Audiovisual/Gráfica: Maria Petrassi.

Realização:

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec Ministério da Educação - MEC

A416e

Allain, Olivier

Epistemologia e estrutura da educação profissional: volume 1 [recurso eletrônico] / Olivier Allain, Paulo Wollinger. - Florianópolis: SETEC, IFSC, 2023.

187 p.:il. color. (Oficinas do Re-Saber, vol.1)

ISBN 978-65-859120-2-0

1. Certificação de saberes. 2. Educação Profissional. 3. Epistemologia da técnica. 4. Re-Saber. I. Wollinger, Paulo. II. Título.

CDD 370

Catalogado por: Ana Paula F. Rodrigues - CRB 14/1117

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Distribuição gratuita, proibida a comercialização.

Sumário

Apresentação da Coleção	03
I. A Epistemologia da Formação Profissional	06
II. Como se desenvolve o saber-fazer profissional	44
III. Competência e Experiência Profissionais	97
IV. Avaliação de Competências: Funções, Métodos e Mediação	142
Referências Bibliográficas	175

>> Apresentação da Coleção

Este volume é parte da **Coleção Oficinas do Re-Saber**, criada a partir dos materiais didáticos produzidos para o curso de aperfeiçoamento Oficinas do Re-Saber, oferecido pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC.

O curso visa consolidar a política pública de certificação profissional intitulada **Sistema Re-Saber**, instituída em 19 janeiro de 2021 pela Portaria nº 24 do MEC. O Re-Saber aprimora experiências anteriores, como as da Rede Certific, dando continuidade aos esforços da Setec para implementar o artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394 que prevê que "o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação" (BRASIL, 1996, Art. 41). A importância de tal política é imensa, pois dá oportunidade a profissionais que aprenderam seus ofícios à margem do sistema formal de ensino, no espaço de trabalho e ao longo da vida, de serem reconhecidos por suas competências e, sendo certificados, alçarem postos de trabalho aos quais não têm acesso por falta de certificação.

Nos anos de 2022 e 2023, cerca de 500 profissionais de Educação Profissional puderam cursar as Oficinas do Re-Saber e compreender a dimensão social, assim como os processos administrativos e pedagógicos necessários para implantar o Sistema Re-Saber em suas instituições. Os cursistas foram organizados em 10 turmas, cada qual voltada a um segmento de escola técnica e que reunia profissionais das 27 unidades federativas brasileiras. A jornada de aprendizagem era composta por três módulos, sendo os inicial e final na modalidade a distância (EaD) e o intermediário uma Oficina Presencial realizada nas dependências do MEC, em Brasília. Ali, através de simulações, estudos de caso e outras estratégias didáticas caras à Educação Profissional, foi possível consolidar os estudos *online* e mobilizar trocas riquíssimas entre os que traziam experiências com certificação profissional e os recém sensibilizados nesse assunto.

A **Coleção Oficinas do Re-Saber** é desdobramento dos materiais didáticos desenvolvidos para as Unidades Curriculares do curso. Dentre as seis unidades existentes, a quarta é ofertada na modalidade presencial, portanto não faz parte desta coleção. Para as demais, a nossa equipe multidisciplinar desenvolveu 16 livros multimídia e de conteúdo original para serem veiculados no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Para esta coleção, foi necessário fazer o *redesign* dos livros, transpondo recursos interativos e audiovisuais para a forma de texto e imagem estática. Depois, os livros foram compilados em cinco volumes, cada qual dedicado a uma Unidade Curricular do curso, listadas a seguir:

- 1. Epistemologia e Estrutura da Educação Profissional (Prof. Olivier Allain e Prof. Paulo Wollinger), que aborda conceitos básicos, como: técnica, tecnologia, trabalho, fazer como fonte de saber, além de normas e estrutura básica da educação profissional no Brasil;
- 2. Certificação de Competências no Re-Saber (Prof. Luiz Lopes Lemos Júnior), que estuda a Portaria do Re-Saber e contextualiza o sistema brasileiro de certificação de saberes e competências;
- 3. Projeto Pedagógico de Certificação Profissional PPCP (Profa. Gislene Miotto Raymundo e Prof. Tiago Morais Nunes), que aborda a estrutura do PPCP, a busca ativa, a escolha do curso de referência e outras bases de um PPCP;
- **5.** Adesão e Credenciamento Institucional ao Sistema Re-Saber (Prof. Eduardo Alberton Ribeiro e Profa. Marisilvia dos Santos), que detalha a documentação necessária, o plano de trabalho e o passo a passo para a adesão da instituição ao Re-Saber;
- 6. Documento Orientador para Oferta do Re-Saber (Prof. Jucelio Kulmann de Medeiros e Prof. Paulo Wollinger), que explica como fazer o levantamento do perfil de certificação da instituição, organizar o grupo de trabalho e construir o Documento Orientador.

Os volumes desta coleção podem ser acessados em PDF ou impressos. Além disso, para aqueles que preferem escutar ao invés de ler, os volumes estão disponíveis em formato de *audiobook*, narrados por seu professor-autor ou sua professora-autora. Para acessar o material sonoro, basta pesquisar **Oficinas do Re-Saber - Audiobooks** nos agregadores de *podcast* e no Youtube, onde também há vídeos-relato de experiências em certificação profissional.

Através desta coleção buscamos facilitar o acesso aos conteúdos do curso e ampliar a adesão das escolas técnicas brasileiras ao Sistema Re-Saber. Esperamos que aproveitem a oportunidade.

Boa leitura e escuta!

Ana Beatriz Bahia

Coordenadora Pedagógica



>> Apresentação

Olá, caro/a aluno/a

Neste livro vamos conhecer as diferentes abordagens da epistemologia da formação profissional, ampliando a compreensão da constituição dos fazeres-saberes do trabalho.

Ao final deste livro, você será capaz de:

 Compreender os principais conceitos da Educação Profissional como campo de saber, os quais são fundamentais para a certificação de saberes e competências profissionais.

Vamos lá!

>> 0 que é o saber-fazer profissional?

Para começar o nosso tema de estudo, a Epistemologia da Formação Profissional, que tal nos aproximarmos desse conceito? Convidamos você a acessar o vídeo: Por que "epistemologia"?

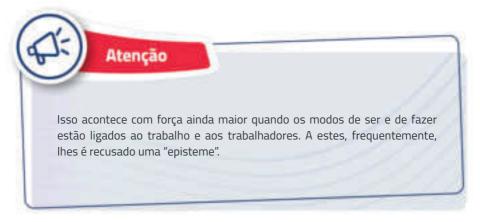


Como você deve ter percebido, a Epistemologia é uma disciplina ou um ramo da filosofia. Esta, por sua vez, é o "amor ao saber" que orienta modos de ser e de fazer (inseparáveis).

Inicialmente, apresentamos reflexões permeadas de paixão por modos de ser e de fazer que podem revelar formas de saber que normalmente não estamos acostumados a olhar como tal. Importante destacar que, ao longo da história, cada grande pensador sistematiza saberes de seu tempo e sua difusão abre a possibilidade de aprimorar nossa existência.



Nesse sentido, cada grande pensador merece respeito ao seu trabalho, assim como todo trabalhador. Infelizmente, é comum encontrarmos abordagens desrespeitosas, limitantes e pouco científicas que condenam todos os demais pensadores por escolher uma única filosofia ou autor, um único modo de ver e explicar o mundo, como se a história se encerrasse em sua obra, em um "ismo".

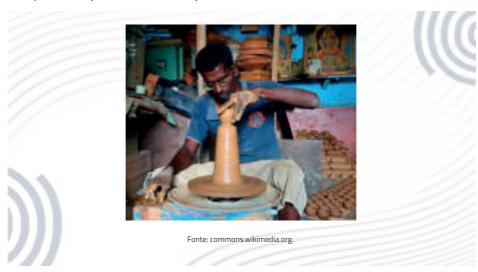


Sendo esse um fenômeno comum em muitos campos discursivos, nosso estudo visa contribuir para romper com essa lógica ao apresentar variados autores e obras, com suas diferentes abordagens que enriquecem o universo filosófico e as possibilidades de compreensão da constituição dos fazeres-saberes do trabalho e dos trabalhadores

Vamos conhecer os conceitos-chave presentes na Educação Profissional?

>> Educação Profissional: Técnica, Tecnologia e Trabalho

A Formação Profissional é o processo de construção de uma trabalhadora ou um trabalhador, que pode acontecer dentro ou fora da escola. Neste sentido, é sempre um processo educativo, em que a construção e consolidação de saberes de determinada atividade, validados pela experiência profissional, tornam-se competências profissionais dos aprendizes.



O trabalho é a essência desse processo! O trabalho permite ao ser humano a produção da sua existência, não apenas no sentido econômico, mas em todos os aspectos da vida. É algo que filósofos já dizem há muito tempo, entre eles, Friedrich Engels, François Sigaut e vários outros pensadores, como Marx, Bergson, Arendt, Weill, Sennett, que se debruçaram sobre essa questão, com ideias que trazem importantes e, por vezes, problemáticas contribuições.

Vamos conhecer mais a respeito?



François Sigaut em seu livro *Como* homo se tornou faber (2012), reconhece que a passagem de homo para homo faber não ocorreu porque o ser humano passou a fabricar coisas como instrumentos e a utilizá-los, mas porque seus saberes, sua consciência, sua cognição e sua relação social se constituíram (e continuam se constituíndo) por meio desse fazer.

Fonte: commons.wikimedia.org.



Friedrich Engels em seu famoso texto do século XIX, escreveu:

"O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muito mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem".

Fonte: freepik.com.

Segundo o filósofo Álvaro Vieira Pinto, essa produção da existência distingue o ser humano dos outros animais, que não precisam recorrer a instrumentos, ferramentas, métodos e outras formas de saber para viver (embora alguns animais alcancem o que chamou de "proto-técnica" e desenvolvam formas de organização social bastante "sofisticadas", por assim dizer).

O ser humano cria e utiliza inúmeros recursos materiais e imateriais para produzir o alimento, a indumentária, a habitação, os remédios, mas também tudo aquilo que chamamos de arte e cultura: cinema, literatura, dança, música, etc.

Essa capacidade humana de fazer e intervir no mundo para produzir sua existência chama-se técnica. Encontramos a definição no livro O conceito de tecnologia, obra magistral de Álvaro Vieira Pinto. Nesta, o pensador brasileiro insiste no fato de que a técnica é uma propriedade caracteristicamente humana (VIEIRA PINTO, 2005).

Entende-se, desta forma, que a técnica deixa de ser um objeto externo ao ser humano e passa a ser sua propriedade, uma capacidade, um potencial. Não se confunde com alguns de seus resultados – os produtos da técnica.

Deste modo, o que podemos dizer sobre a técnica?

- A técnica é "adjetiva" do humano. Ela qualifica o ser humano (não é "substantivo", não é algo separado do ser humano);
- A técnica se expressa por meio de uma intervenção qualificada no mundo. Ela pode ser definida como a capacidade humana de intervir qualificadamente no mundo para a produção da existência;
- A técnica é intencional. Ela é uma atividade consciente, planejada, inventiva, reflexiva e pensante (MARX, 2005).

>> Educação Profissional: Técnica, Tecnologia e Trabalho

A esta altura você deve ter percebido que essas definições destoam de ideias correntes e do senso comum, inclusive de textos e documentos educacionais. Deste modo, sem a definição do termo, podemos reproduzir um imaginário da técnica enquanto "mera" atividade mecânica, de reprodução, sem reflexão e pensamento, algo não-humano.

Neste sentido, é importante considerarmos a dimensão essencial que Vieira Pinto (2005) traz da técnica, de modo que podemos caracterizar o trabalho como o exercício social da técnica. Isto significa que compartilhamos as técnicas uns com os outros (pense no quanto dependemos do trabalho dos outros em nossa vida). Significa também que se incorporam à técnica suas dimensões laborais que são éticas, estéticas, sociais, econômicas, ambientais, entre outras.



Conteúdo do áudio:

Quando um estudante aprende a fazer uma instalação elétrica, ele não aprende apenas alguns conceitos de eletricidade que lhe são úteis e um rol de saberes técnicos relacionados à instalação, mas aprende também, entre outras coisas, que:

- Se não fizer a instalação bem feita, a vida de pessoas será posta em risco;
- Entre diversas maneiras de fazer a instalação, haverá uma que ele (ou uma comunidade) achará mais bela;
- Há consequências ambientais e econômicas relacionadas ao tipo de instalação realizada;
- Haverá situações de negociação com clientes, implicando em cobrança de preço justo, em que deverá compor com suas necessidades e limitações presentes e futuras, em que deverá utilizar palavras menos técnicas, etc;

Você poderá imaginar ou encontrar outros aspectos ao analisar com cuidado o trabalho deste profissional.

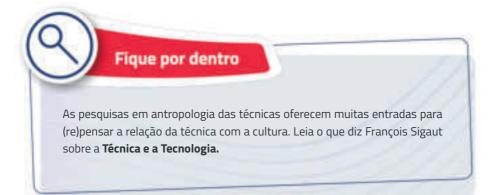
Portanto, a intervenção que se faz no mundo é sempre situada social e culturalmente, de modo que, muitas vezes, o trabalhador está inserido em determinadas "comunidades de práticas" (LAVE WENGER, 1991) ou "coletivos de trabalho" (CAROLY CLOT, 2004). Essas comunidades de práticas possuem uma cultura própria, uma cultura técnica (SIGAUT, 2009), comunicacional, ética, que interage com as outras dimensões da cultura e outros grupos sociais.

Dessa forma, ensinar ou aprender uma profissão não é apenas ensinar ou aprender "conteúdos" formalizados ou de alguma ciência, é também guiar o estudante ou o trabalhador a introduzir-se na cultura dessas comunidades de práticas (BARATO, 2002). Por isso, a técnica deve ser pensada em ligação com o mundo do trabalho (MORAES, 2016).



A técnica faz parte da cultura humana, sendo ela mesma uma cultura: ela se cultiva, se aprende, evolui e se transforma.

Um dos maiores problemas em nossa tradição ocidental e brasileira, especialmente na educação, é justamente que, por falta de ser pensada e de ser vista como forma de pensamento e de humanização, a técnica não é considerada como parte da cultura humana e, pior ainda, a cultura é frequentemente legitimada ou definida como oposição à técnica (SIGAUT, 1987). É o que acontece quando se opõe, por exemplo, "formação técnica" de "formação humana". Essa visão também é fruto, sem dúvida, de nossa secular cultura de trabalho associada ao trabalho escravo, de repulsa à atividade dita "manual" à atividade técnica.



Então, quais as implicações para o Re-Saber quando falamos do Sistema de Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP)?

Quando pensamos em um sistema de Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP), a definição de técnica torna-se crucial, pois uma técnica é o resultado do desenvolvimento de uma ou mais competências associadas a uma atividade laboral, a um fazer imbuído de um saber socialmente consolidado.

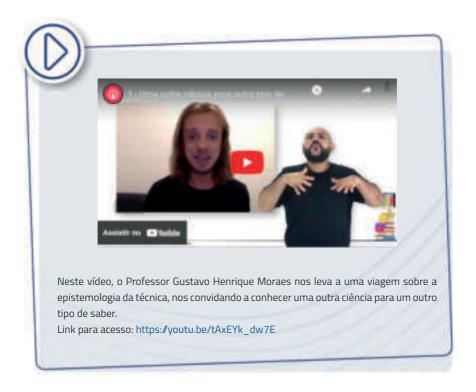
Portanto, avaliar uma técnica para certificar competência é um processo de avaliação de um ser humano, incluindo todas as dimensões que compõem essa técnica. Além disso, sua definição permite entender melhor o que as certificações de Qualificação técnica, de Técnico em..., de Curso Superior em Tecnologia representam.



Como vimos, a técnica assume um aspecto muito importante na existência humana e, por isso, merece um campo de estudos próprio ou uma epistemologia específica para descrever e sistematizar saberes e fazeres, compreender suas dimensões, sua construção, evolução e seus desdobramentos sobre outros aspectos da existência humana, inclusive para formação de novas gerações de trabalhadores em cada área de atividade laboral.

>> Aspectos epistemológicos da técnica

Considerando que a técnica envolve um conjunto amplo de saberes envolvidos em cada atividade laboral, convidamos você a conhecer alguns aspectos epistemológicos da técnica, acessando o vídeo a seguir:



Mas, afinal, qual a natureza do conhecimento técnico?

Dissemos que a técnica é um modo qualificado de intervenção no mundo e, segundo os estudos do professor Jarbas Novelino Barato (2004, 2008), essa intervenção pode ser descrita como um processo. Mas, o que isso significa?

Como processo, a técnica é um conhecimento que envolve não apenas a realização material ou simbólica da intervenção (o que muitos chamam de "prática"). Esse processo envolve também: métodos, saberes técnicos, saberes profissionais, teorias, conceitos de diversas áreas e ciências (que servem como ferramentas para a intervenção, não como o conhecimento prévio da técnica).



Além disso, conforme falamos anteriormente. pode-se incluir desdobramentos do ato técnico, como: a previsão de impacto social e ambiental, as dimensões éticas e estéticas, entre outros (ALLAIN, GRUBER, WOLLINGER, 2017). Assim, pode-se qualificar a técnica com essas dimensões epistemológicas, que envolvem aspectos metodológicos, conscientes, planejados, atravessados por uma cultura e uma linguagem própria. Mas a finalidade da técnica é a intervenção, que busca produzir a existência, transformar o real, inovar.

> Qual a diferença, então, com o saber dito "científico" (seria melhor dizer: das outras ciências)?

O saber científico é, predominantemente, explicativo, teórico, verbal, é um "discurso sistematizado", como nos lembra o professor Jarbas Novelino Barato (2004). Inclui métodos e realizações materiais (técnicas, vale dizer), porém estas não constituem seu escopo, sua finalidade.

Infelizmente, é muito comum privilegiar essa forma de conhecimento na Educação Profissional, de modo que "qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo" (BARATO, 2008, p. 08).



Atenção

É pouco eficiente e pouco adequada a ideia de que "depois de bem assentada a teoria, (...) os alunos estarão preparados para aplicá-la" (BARATO, 2002, p.165).

Segundo essa concepção epistemologicamente esvaziada, a "aplicação" seria "a prática", "um fazer guiado pela teoria". Ora, como falamos aqui, a "prática" (a realização material ou simbólica da ação técnica) é uma parte fundamental, mas apenas uma parte do processo de intervenção. De modo que a "prática" remete a um fazer sem saber, e a teoria ao lugar do saber. Estamos a um passo de colocar a técnica do lado da prática (logo, num fazer sem saber), e a ciência do lado da teoria (o local de onde vem o saber verdadeiro).



"É bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual" (BARATO, 2002, p. 165).



Tirar da técnica o(s) seu(s) saber(es) é reforçar "a divisão conhecimento/habilidades [que] perpetua e justifica a separação entre concepção e execução" (BARATO, 2002, p.191).

Em outras palavras, incentiva a falsa divisão entre uma escola do saber e uma escola do fazer. Diante do exposto, podemos dizer que as implicações para o Re-saber envolvem algumas mudanças de foco. Descubra quais, clicando nas cartas a seguir:



ESCOLA DO FAZER

Abandona o recurso tradicional ao par conceitual Teoria/Prática e devolve à técnica os seus saberes ou fazeres-saberes.

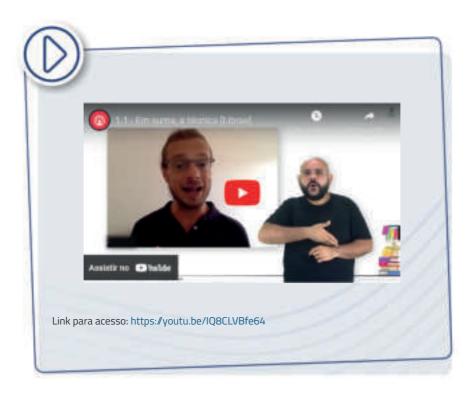


ESCOLA DO FAZER

Elabora o Projeto Pedagógico e desenvolve as práticas avaliativas, considerando que o conhecimento "teórico" é parte do processo.

Fonte: commons.wikimedia.org.

Como pode ser visto no vídeo abaixo, a técnica é...



Logo, a técnica pode ser entendida como:

Enquanto "objeto" de conhecimento.

Ela não é um "objeto" e sim um processo (de intervenção), diferentemente do que se concebe tradicionalmente (um conteúdo verbalizado e formalizado). Trata-se de um conjunto não redutível a conteúdos cognitivos em sentido clássico.

Enquanto processo.

Se compõe modos de ação, estruturas conceituais para cada situação de trabalho (ou classe de situação), lógicas próprias, ferramentas, sistemas, equipamentos, valores, aspectos éticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.

Com relação a sua finalidade.

Busca uma efetiva intervenção no mundo para a produção da existência individual e coletiva.

Como é validado o conhecimento técnico?

A sua eficácia é validada, tanto material quanto socialmente, pelos efeitos produzidos. Isso difere da epistemologia clássica da ciência, em que predomina a validação do conhecimento pela demonstração lógica, teórica e discursiva. Cuidado! Aqui, ser eficaz não é a mesma coisa que ser "útil", mas deve ser entendido pelo "ato que produz o efeito esperado" (Sigaut, 2006).

Por conseguinte, a técnica está no coração do laço social (SIGAUT, 2009) e não pode mais ser pensada como algo externo ao ser humano e à cultura. A cultura não é o lado subjetivo, de uma moeda com outro lado somente objetivo, geralmente com conotação ou valor abjeto (a repulsa ao trabalho, à técnica).

>> Qual a ciência da técnica?

Para entender a ciência da técnica, convidamos você a acessar o vídeo do Professor Olivier Allain, que nos instiga a pensar sobre um conjunto de saberes-fazeres que envolve a técnica, o trabalho e a tecnologia.



Certamente já deve ter ficado claro, nesta altura, a centralidade dos conceitos de trabalho e de técnica para estruturar tanto o trabalho do professor quanto documentos e políticas que norteiam a Formação Profissional, seja nos processos educativos de educação profissional ou mesmo nos processos de reconhecimento de competências profissionais, uma vez que falamos do trabalho como exercício social da técnica, e da técnica como capacidade qualificada de intervenção no mundo.



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber.

Primeiro, é preciso diferenciar essa definição epistemológica de tecnologia do seu sentido comum que a relaciona com objetos tecnológicos (computador, celular, software, por exemplo). Esse sentido comum não está errado, mas se trata simplesmente de um sentido vulgar ou corriqueiro que não é suficiente para constituir um norte para compreender os processos de formação profissional.

Portanto, para entender a importância da Tecnologia como ciência da técnica, é preciso lembrar que a técnica não é a "aplicação da ciência", como se afirma repetidamente no senso comum ou até na academia. Durante milênios as técnicas se desenvolveram sem "ciência", no sentido moderno, e isso continua valendo. A diferença é que, com o desenvolvimento das ciências modernas, houve cada vez mais trocas entre conhecimentos ditos "científicos" e conhecimentos técnicos. Em outras palavras,



Atenção

As explicações do mundo ("ciência" em sentido clássico) vão interagindo com modos de intervenção no mundo (técnicas). O resultado pode ser a confirmação ou a criação de novas explicações e formas de intervenção.

Nesta perspectiva, ao distinguir conceitos científicos de conceitos técnicos, os pesquisadores Vidal-Gomel e Rogalski (2007) mostraram outros modos de interação ainda entre ciência e técnica, como a possibilidade de um se tornar objeto de estudo do outro. Contudo, eles deixam claro a diferença de função e intenção, ou seja, há muita contaminação e relações entre a ciência da técnica e as outras ciências, porém elas não se confundem.

Neste sentido, observe a seguir uma síntese sobre a tecnologia e os ensinamentos para a formação:



Fonte: Freepik.com

A Tecnologia não é aplicação da ciência, ou seja, não basta ensinar ciências para "aplicá-las" nos diversos conjuntos de técnicas.

A Tecnologia é a ciência da técnica, ou seja, o pensamento da técnica é tão rigoroso quanto o da ciência (MAHIAS, 2013).

O objeto de estudo da ciência particular chamada Tecnologia é a técnica.

A Tecnologia como estudo da Técnica possui uma característica fundamentalmente humana, logo é uma ciência humana

A Tecnologia não ignora os fatos técnicos e nem os isola, pois são parte de uma rede lógica que é apreendida em uma perspectiva histórica (MAHIAS, 2013).

Para adentrar no tema sobre as dimensões do trabalho, primeiramente precisamos levar em conta uma dimensão chamada estética. Você já ouviu falar sobre isso?



Agora, vamos ampliar nossas lentes sobre as dimensões do trabalho que, vale repetir, estão intimamente imbricadas no ato técnico-profissional. Clique no vídeo para conhecer as diferentes dimensões do trabalho.



Leia o conteúdo do vídeo, a seguir, ou assista em: https://youtu.be/KFx3DMMZhtY

Você já ouviu falar sobre as dimensões do trabalho? São as dimensões éticas, estéticas, sociais, econômicas e ambientais. Começaremos pela dimensão estética do trabalho. É importante enfatizarmos que ela se relaciona, em primeiro lugar, com a obra do trabalhador, segundo os trabalhos do Professor Jarbas Novelino Barato publicados em 2015. Neste sentido, aproveitamos para apresentar alguns destes relatos.

Inicialmente, vamos comentar o caso de um aluno do curso de eletricidade num canteiro de obras de habitações populares no Estado de São Paulo. Após finalizar a instalação elétrica, o aluno informa ao professor que vai refazer toda a instalação, o que surpreende o docente, já que tudo estava funcionando normalmente. Mas o aluno avaliou que estava "feia", apesar de correta, e quis alcançar o que considerava seu "padrão de beleza", digamos, da obra.

Outro caso é o do pedreiro que leva a família para ver a casa que estava construindo para eles. Destacando a beleza dos detalhes de acabamentos, entre outros. Em ambos, constatamos uma dimensão estética e pessoal na realização do trabalho. Evidentemente, você poderá apreciar melhor o valor estético de determinado trabalho, ou seja, da realização de um conjunto de técnicas, se você participar ou se sentir envolvido por aquela cultura profissional.

Agora, pense na beleza que atividades na área de gestão possam ter para aqueles que atuam na área ou se relacionem com elas! A dimensão pessoal, isto é, a singularidade com que cada profissional atua, pode na verdade, ser apreciada em qualquer atividade esteticamente ou não, como lembram Guérin et al (2001, p. 18): "Numa metalúrgica, um operário nos disse quem ajustar sua máquina, sem tê-lo visto. (...). Ou, da mesma forma que ao receber um cliente, um funcionário sabe, pelo diálogo que tem com ele, qual a recepcionista que atendeu".

Assim, tanto o caso do eletricista ou do pedreiro revelam ainda um aspecto moral ou ético de compromisso com sua prática, que também caracteriza a identidade do trabalhador. Neste caso, ambas dimensões dizem respeito a um "sentimento de autoafirmação" do sujeito, segundo o professor Jarbas BARATO (2015, p. 21), que ganha o seu reconhecimento enquanto autor da obra de seu trabalho e enquanto sujeito ativo na construção da sociedade.

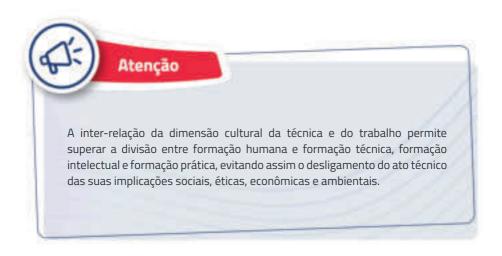
Podemos associar a dimensão pessoal ao que chamaremos aqui de um "empoderamento técnico" do sujeito aprendiz, isto é, a aquisição de uma forma organizada e individual de intervir no mundo e de produzir sua existência. Toda obra de arte é resultado de um trabalho e qualquer trabalho pode resultar em uma obra de arte! Como vimos a dimensão ética se desdobra nos valores que a ação do trabalhador envolve, que vão desde aqueles de uma ética profissional típica de determinada categoria, passando por práticas educacionais (no âmbito da formação), até valores sociais mais gerais.

Para situar o que falamos até agora, mais alguns casos ilustrativos do professor Jarbas Novelino Barato, de um aluno do curso de construção civil que comenta que no canteiro de obras, não se derruba o fruto do trabalho" (Barato, 2015, p. 22), prática comum nos cursos de edificações, como quando se derruba muros de tijolos para poder repetir o exercício de construção no mesmo lugar. Aqui o aluno ressalta a oposição da prática escolar ao ethos da profissão.

Outro caso, relatado pelo professor Jarbas Novelino Barato, é o da formadora de cabeleireiros, que recomenda para suas alunas que a preparação de tinta para coloração de cabelos, deve ser feita atrás de um biombo, para evitar que a cliente "aprenda o procedimento e deixe de buscar o serviço de cabeleireiras"

Por fim, aqui uma questão ética se põe: a prática profissional entra em conflito com valores sociais mais amplos. Contudo, em todos os casos, como bem lembrado pelo professor Jarbas Novelino Barato, há uma "vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos".

Vamos agora falar sobre outras dimensões do trabalho, entre elas a dimensão da cultura técnica de uma profissão que, longe de ser fechada, é aberta e conectável aos outros planos da cultura. O registro identitário para o sujeito trabalhador ou aprendiz pode ser ampliado e alterado nessas conexões, como quando ele aprende um idioma, uma arte, outras formas de trabalho, outras teorias, outras culturas, técnicas da mesma profissão em outros países, etc.



Isso porque não se pensaria mais a técnica separada da cultura ou até mesmo como oposição à cultura, um modo de pensar (e agir) enraizado nas sociedades ocidentais há milênios (SIGAUT, 1987).

Em suma, observando as dimensões até agora esboçadas, podemos inferir que a inserção do sujeito aprendiz na cultura do trabalho (e em seus nexos com as "outras" culturas) representa, muitas vezes, uma exposição significativa e contextualizada a muitos dos desafios da cidadania. Com isso, avaliamos melhor o poder transformador da educação profissional para o sujeito. No entanto, importante ressaltar que isso vale para o adulto, do qual seu processo de aprendizagem se deu ao trabalhar, embora nunca tenha tido a chance de receber uma educação formal ou uma certificação.



Para estes, exercer uma profissão pode empoderar tecnicamente, emancipar-se social, econômica e culturalmente. Às vezes, isso vai ser mais valorizado ou reconhecido por meio de um certificado, um diploma. Enfim, vale ainda lembrar rapidamente de uma dimensão muitas vezes esquecida do trabalho: o prazer. Se o trabalho pode ser árduo, penoso, ele é também uma fonte de prazer. Sem ele as pessoas adoecem (SIGAUT, 2009).

As considerações até agora apontadas são apenas indicativos dos aspectos relacionados ao trabalho que realçam o valor da formação profissional. Outros aspectos mais problemáticos também merecem atenção, sendo que alguns deles serão abordados na sequência. No entanto, eles não devem ofuscar completamente a importância do trabalho e da formação para o trabalho na sociedade.

>> As culturas do conhecimento: escolar, acadêmica, da ciência e do mundo do trabalho

Dentre as diferentes culturas do conhecimento, encontramos a escolar, a acadêmica, a científica e a do mundo do trabalho.

Considerando esses diferentes campos, você já pensou como as culturas do conhecimento se relacionam com a educação profissional?

Para ajudar a entender essa relação, assista ao vídeo do Professor Olivier Allain, que nos instiga a pensar numa abordagem epistemológica dos saberes técnicos profissionais e suas várias manifestações.

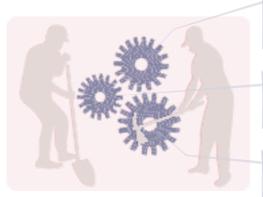


Agora, vamos refletir sobre o que muda na concepção de formação profissional quando fazemos uma abordagem que chamamos de Epistemológica em relação aos modelos escolares ou acadêmicos tradicionais. Neste sentido, dependendo do contexto, a Epistemologia pode designar: o estudo do conhecimento científico ou o estudo do conhecimento humano em geral.

Trata-se, em ambos os casos, de entender como o conhecimento se constitui, como é validado, quais os seus limites ou como pode ser aprendido. Alguns autores brasileiros (Moraes, 2016; Barato, 2004) já vêm apontando a necessidade de desenvolver uma epistemologia própria para a Educação Profissional que, por conseguinte pode (e deve) ser a da formação de trabalhadores, mesmo sem educação formal. Por quê?

Como vimos até aqui, a técnica configura outro tipo de saber, um fazer-saber (Barato, 2004), um conhecimento mais processual do que explicativo, sistematizado pela Tecnologia, com múltiplas dimensões e sentidos. Em outras palavras, a tecnologia tem outra finalidade do que as demais ciências, que são complementares, interagem e se transformam. Essa diferença já justifica que precisamos desenvolver o campo de estudos do trabalho: da técnica, da tecnologia, do trabalho e da formação profissional.

Quando exploramos as abordagens epistemológicas do trabalho pelo mundo, percebemos que há muitas possibilidades de aumentar nossa compreensão.



Fonte: Freepik.com, adaptado por Equipe Oficinas do Re-Saber.

Das teorias que analisam as atividades profissionais (PASTRÉ, 2018).

Das teorias da ação humana (GOUDEAUX; POIZAT; DURAND 2019).

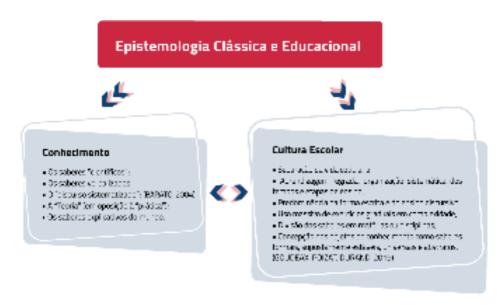
Da ação reflexiva (SCHÖN, 2000), da obra do trabalho (BARATO, 2002).

O foco na atividade, como já pautado pelos psicólogos da aprendizagem e do desenvolvimento desde a primeira metade do século XX, permite deslocar nosso olhar do conhecimento como algo pronto, estabilizado, universal, a ser transmitido, como se fosse uma bola ou um objeto externo. Aos que gostam de esportes com bola, ressalta-se que mesmo passar uma bola não é tão fácil e externo quanto parece!

Porém, a nossa cultura acadêmica e escolar, mesmo em muitas instituições de Educação Profissional, não raro ignora por completo a necessidade e a importância de entendermos e incorporarmos essas outras formas de saber - essenciais na formação de trabalhadores, na formação de "cidadãos", para aprendizagens mais significativas e transformadoras.

Talvez você esteja se perguntando: como se configura a relação conhecimento/escola em seus modelos e práticas tradicionais?

Para responder essa pergunta, observe no quadro uma generalização dessa relação. Evidentemente, isso não representa todas as experiências escolares existentes, seja dentro ou fora da Educação Profissional.



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber.

E o trabalho? E as técnicas? E a tecnologia? E a cultura profissional? E as práticas sociais? E os saberes não sistematizados ou formalizados ainda em "ciência" ou "disciplina"?

A Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) engloba as várias entradas na formação profissional, ou seja, uma "ciência" ou estudo do conhecimento da Educação Profissional e Tecnológica que encontra um campo fértil e justo, na medida em que consegue pensar o saber e o conhecimento para além daquilo que a Epistemologia educacional clássica entende, ou seja, como algo exclusivamente da ordem do intelectual e do teórico. Neste sentido, citamos Hilton Japiassu, pioneiro da interdisciplinaridade no Brasil, o qual afirma que o pensamento epistemológico é:



"(...) considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de "saber" poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último sentido que tomamos o termo "saber"" (JAPIASSU, 1979, p. 15).

"

Repete-se nesse recorte da obra introdutória do autor, que o saber é associado de forma exclusiva ao cerebral, ao intelectual, ao teórico. Isso ocorre por meio de uma separação no discurso sobre o que é o saber, entre o pensar e o fazer, entre "teoria" e "prática". Nessa mesma linha de pensamento o professor Jarbas Novelino Barato escreve:



"Tracei até aqui um panorama que indica necessidade de rever o uso dos termos teoria e prática como instâncias de definição de conteúdos da educação no campo da formação profissional. Além disso, penso que deixei caracterizado o engano de subordinar o saber técnico (saber como) ao saber teórico (saber que). O abandono do mencionado par dicotômico muda modos de ver educação profissional. E muda também modos de ver saberes que se constituem no e pelo trabalho. Toda essa mudança requer novas maneiras de organizar propostas de ensino no campo da formação profissional. Acredito que metodologias que utilizem a obra como princípio orientador nesta direção podem ser uma saída interessante" (BARATO, 2008, p. 11).

Quais são as Implicações para o Re-Saber quando separamos a "Teoria" versus "Prática" ?

Podemos dizer que é uma orientação educacional e epistemológica insuficiente para explicar o "saber fazer", o "saber técnico" e muitos dos saberes do trabalho.

Mas é também essa divisão que mantém excluído do campo epistemológico ou, dito mais simplesmente, do campo do pensamento e da educação, a técnica e o trabalho. Geralmente , a Educação Profissional justifica ideias baseadas em **senso comum** ("aprendendo ciência aprende-se qualquer técnica"), em **preconceitos** ("formação técnica não é formação humana"), em **mitos** (o "apertador de parafusos", por exemplo) e em **dualismos** (Teoria/Prática, Intelectual/Manual, Saber/Fazer, etc).

Tudo isso contribui para desvalorizar o Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais e para uma incompreensão de políticas como a do Certific ou do Re-Saber.

>> Conhecimento, Saber e Poder na Educação Profissional

É importante considerar a relação do conhecimento e a incorporação do saber-fazer com vistas ao empoderamento no processo de formação de trabalhadores(as). O vídeo listado abaixo, do Professor Olivier Allain, discorre sobre os desafios da Educação Profissional.



Nesta relação com o conhecimento, saber e poder, Delacour (2017) propõe uma outra concepção de saber e conhecimento, fazendo a seguinte distinção: o saber é sempre externo, enquanto o conhecimento faz parte de si. Em outras palavras, o estudante pode ter "aprendido" vários saberes sem, contudo, estar em condições de utilizá-los (BOUDREAULT, 2017).



O saber que achamos ter transmitido nem sempre se torna "conhecimento" por parte do aprendiz, ou seja, o saber não foi compreendido, não permitiu uma passagem ao ato. O saber ou o saber-fazer, prescrito em currículos e planos de aula, não necessariamente se tornam "poder-fazer". Diz-se muito que saber é poder, mas nem sempre o saber se traduz em poder agir.

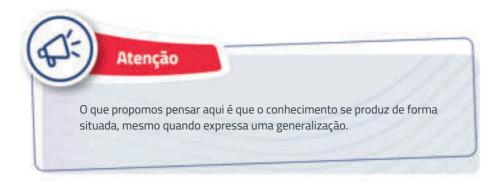
Essa concepção depende, é claro, do enfoque dado às palavras saber e conhecimento e do contexto de apropriação dessas palavras, mas alerta para uma questão importante: o saber nem sempre se traduz em poder, no sentido do poder-fazer e do poder-agir.

O saber situado e o sentido

O modelo escolar tradicional que já mencionamos coloca o saber como um corpo de conhecimentos pré-definidos a serem transmitidos. Ao fazer a crítica desse modelo, não se trata de negar os teoremas matemáticos ou as leis da física, afinal, estes foram amplamente validados pelas comunidades científicas ou por evidências, ainda que tenham sido produzidos historicamente e possam ser repensados a partir de novas teorias, complementares ou transformadoras.



O que se pode questionar é a ilusão da cultura educacional de que o conhecimento é estável e universal, que se tornou um objeto descontextualizado, uma grande história ou uma grande narrativa a ser contada para todos da mesma forma.



Em outras palavras, é em situação que os saberes podem fazer sentido para aquele que os apreende. É em situação que eles podem ser significados ou ressignificados. Seja em sala de aula, em um laboratório ou em uma comunidade de práticas, os saberes podem ser incorporados e fazer sentido na medida em que um ou mais elementos se relacionam com outros, como: quando alguém se sente implicado pelo saber enunciado ou passou a estar em posição de quem busca o saber, seja para entender algo, resolver um problema, elaborar algo, etc.

Educação profissional: o trabalho como princípio educativo

Se Educação Profissional for educação para o trabalho e se considerarmos Educação Tecnológica como educação para a Técnica, conforme nossos argumentos, o trabalho sendo o exercício social da técnica e a técnica a capacidade de intervir qualificadamente no mundo para produzir a existência, significa que não é possível separar os termos.

Ao longo das nossas reflexões podemos nos referir apenas à expressão Educação Profissional como termo suficiente para definir esse campo de estudos. Com essas definições, podemos entender melhor o que é formação técnica e tecnológica, sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e, consequentemente, da sociedade.

O trabalho como princípio educativo significa diversas coisas, entre elas que:



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber.

Aprender uma profissão é objeto da Educação Profissional, todavia, se pode aprender uma profissão na atividade laboral, compartilhando saberes-fazeres com outros trabalhadores de forma tão efetiva quanto se aprende na escola técnica. Esse é o fundamento do Artigo 41 da LDB, que se desdobra na Portaria MEC 24/2021, implantando o Sistema Re-Saber.

>> Mais algumas palavras além dos "ismos"

As definições apresentadas neste livro não têm a pretensão de serem a verdade ou verdade única. Os processos de formação profissional têm incontáveis aspectos a serem analisados, aprimorados, desenvolvidos e, por isso, precisam de diversas teorias e experiências.

Entretanto, muitas discussões, muitos autores, muitas decisões e muitas práticas educativas ainda ignoram os fundamentos do trabalho, da técnica e da tecnologia, sem os quais é fácil esquecer ou omitir a importância e o valor da formação de trabalhadores para a transformação individual e coletiva.

Infelizmente, ainda é comum em nossas academias e no meio educacional cultivar o descarte sistemático dos fundamentos que conhecemos neste livro, especialmente de formas de saber e de fazer que fogem dos costumes acadêmicos.

Uma forma comum disso acontecer é quando, em seus discursos, autores criam "ismos" que, repetidos sem uma análise crítica, promovem a desqualificação de outros discursos ou de outros atores sociais.

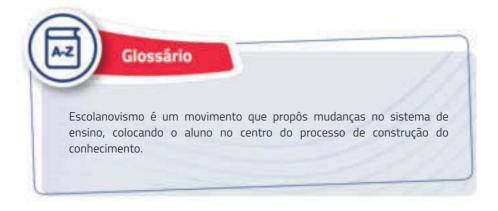


É muito corrente ouvir falar em "tecnicismo", por exemplo, para desqualificar o professor ou profissional preocupado com a formação técnica, ou que se interessa pela formação profissional do estudante. É comum, também, ouvir falar em formação de "apertador de parafusos" como sinônimo de formação técnica.



Tão grave quanto o preconceito contra a formação profissional é a destruição que estes "ismos" vão replicando com relação a diversas correntes educacionais inovadoras que surgiram ao longo do tempo: os ismos funcionam como "rótulos odiosos" (estratégia discursiva que Schopenhauer já descreveu séculos atrás) que descartam imediatamente a validade do discurso do outro.

Assim, fala-se em "escolanovismo", por exemplo, em "pós-modernismo" e outros ismos, evitando as questões que daí surgem para nossas estruturas tradicionais...

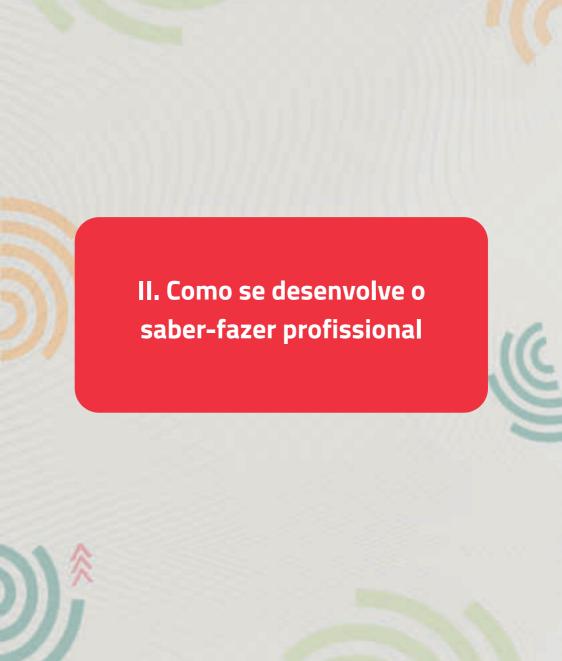


>> Concluindo...

Neste livro, avançamos nosso estudo nas diferentes abordagens da epistemologia da formação profissional, com o objetivo de compreender a constituição dos fazeres-saberes do trabalho. Por isso, no nosso próximo livro (II. Como se desenvolve o saber-fazer profissional) vamos falar sobre algo pouco abordado pelos teóricos da educação: o trabalho.

Afinal, como ele se constitui, como se aprende, como se ensina?

Até breve!



>> Apresentação

Olá, caro/a aluno/a

Neste livro vamos abordar os conceitos, normas e técnicas da avaliação no reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais.

Ao final deste livro, você será capaz de:

- Compreender como o trabalhador desenvolve os saberes no trabalho;
- Saber abordar essa aprendizagem em situação de avaliação.

Vamos lá!

>> O fazer-saber do trabalho e sua formação

Inicialmente vamos pensar como cada termo é em si um universo a ser explorado. Não há a pretensão de abarcar todos os aspectos, mas sim de abrir um novo campo de reflexões para você que ainda não conhece ou que tenha interesse por este tema fundamental. Possivelmente, você esteja se perguntando:

Como se desenvolve o saber-fazer profissional?

O saber incorporado do trabalho é atravessado pelo Saber e Sabor que são, na verdade, palavras com uma origem comum (sapere, sapientia...). Não é à toa que: o saber passa pelo corpo, por uma experiência sensorial, ou seja, quando uma palavra ganha sentido, ela ganha sabor (BARTHES, 2002).



Fonte: pixabay.com.



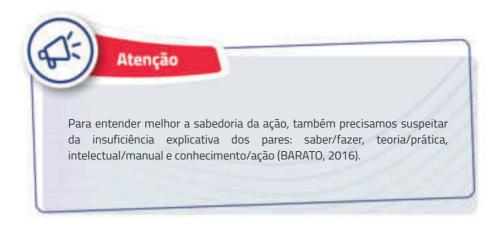
Fonte: Br.freepik.com.



Fonte: Commons.wikimedia.org.

Mas o saber não é só palavra. Uma experiência pode suscitar um gosto novo - um saber novo. Novas experiências, por sua vez, podem alterar esse sabor. Um trabalhador vive essa experiência. Mesmo aquele que consideramos como o mais "inculto", no trabalho mais "simples", foi incorporando diversos saberes (e sabores) da sua atividade e, embora nem sempre consiga explicar com palavras, seu corpo testemunha esse saber.

Claro que, para apreciar tal saber, é preciso primeiro deixar de lado o tradicional desprezo cultural pelo fazer, pela ação. No trabalho, assim como em outros momentos da vida, muitas vezes o ato da ação é capaz de superar as palavras (GATEWOOD, 1985).



Esses pares simplesmente não são adequados ou suficientes para explicar e nem para agir quando se trata do trabalho e da formação para o trabalho, mesmo que, na falta de palavras, recorremos a eles. Vamos, então, fazer uma pausa dramática para apreciar algumas cenas do cotidiano de profissionais experienciando suas experiências no seu saber/ fazer.

Observe as cenas ilustrativas a seguir:



Cena 1. Um carro passa na rua. Pelas cavidades de seu ouvido, este trabalhador associa um ruído particular do motor do carro a uma falha mecânica. Evidentemente, ele não nasceu assim. Levou anos para incorporar a relação de tais fenômenos (BARATO, 2017).

Fonte: pixabay.com



toca por alguns segundos o cabelo fino de sua cliente para escolher a tesoura e o corte que lhe dará mais volume (BARATO, 2017).

Cena 2. Este outro profissional franze os olhos, aproxima-se e

Fonte: Br.freepik.com.



commons.wikimedia.org.

Cena 3. Esta técnica de enfermagem conversa um pouco com o paciente. Analisa a aparência do braço, tocando repetidamente na pele. Agora sim, escolhe aquele ponto preciso para fazer a punção e coletar sangue (por favor, não desmaie!).

Considerando o cotidiano dos profissionais, podemos inferir que os sentidos do saber passam pelo corpo todo. Mas o saber não "passa" apenas pelo corpo, como se fosse um vento espiritual que arrepia e vai embora. O saber se constrói no corpo, pelo corpo, tanto quanto por aquilo que costumamos chamar de "intelecto", isso porque corpo e mente não são duas coisas separadas. Em outras palavras, o "intelecto", o pensamento e a reflexão, não estão situados a priori na cabeça, onde foram tradicionalmente circunscritos.



Seguindo esta via, podemos afirmar que a inteligência no trabalho se dá por diversos caminhos.

De cima para baixo? Ela vem da cabeça para "comandar" a mão? Da "teoria" que, supostamente, viria a ser aplicada na "prática"?

Não. O corpo todo está "pensando" e "fazendo". Se não "todo", pelo menos todos os nossos órgãos envolvidos em "operações pensantes", que se conectam e se retroalimentam.

Avançando mais longe, afirmamos: a não-separação mente-corpo é um pressuposto fundamental da formação profissional.

Apesar de não ser uma discussão nova, nossos currículos, a estruturação de nossas aulas ou nosso discurso sobre Educação Profissional e Tecnológica, muitas vezes, continuam impregnados por essa concepção.

Para ajudar a entender como isso ocorre, vamos conhecer um relato de Mike Rose, autor do belo livro *O saber no trabalho*, publicado em 2015, que exemplifica como a inteligência opera na atividade de um trabalhador com a solda.



Conteúdo do áudio:

As principais regras da soldagem são o movimento (a velocidade com que você move o instrumento), a distância entre o instrumento e o metal, o ângulo do metal e o grau de calor dele. E você precisa ter firmeza no movimento.

Tommy coloca um pé na frente do outro e levanta a mão direita, o indicador fica esticado como se fosse uma ferramenta de solda. Ele se prepara, mas não fica rígido, pois isso impediria a fluidez dos movimentos.

Movimento, ângulo e os outros elementos são ainda mais dificultados em alguns processos pelo fato que o eletrodo que conduz a corrente está sendo consumido à medida que você solda. Sendo assim, você tem que ajustar continuamente a velocidade e o ângulo do seu movimento para manter as coisas constantes - porque a consistência é crucial para produzir uma boa solda. Imagine fazer tudo isso num ponto elevado, acima de sua cabeça.

Tommy relaxa e olha para mim: "Há tanta coisa que você precisa saber". Ele diz, dando um tapinha na cabeça: "Tanto em que pensar!".

Como você pode perceber na descrição do áudio, a fala do Tommy nos leva a uma reflexão necessária, uma vez que podemos constatar que Tommy está envolvido num intenso monitoramento da sua performance e realiza um importante trabalho intelectual ao aplicar o que aprendeu na tarefa diante dele.

Deste modo, é difícil sinalizar a separação cartesiana entre corpo e mente, pois conceito e habilidade se misturam na ação. É claro que na medida que Tommy domina sua ocupação, a resposta dele à variabilidade dinâmica que descreve irá se tornar um hábito.

Normalmente usamos a palavra "rotina" ou "automático" para descrever esse nível de competência. No entanto, esse vocabulário sugere erroneamente que num determinado ponto do desenvolvimento a mente desaparece da performance física. Claro, é verdade que o monitoramento constante diminui, mas não reduz a consciência e aquela fusão de conceito e habilidade.



Recomendamos a aquisição da obra *O saber no trabalho* (ROSE, 2007). Se deseja conhecer um pouco mais sobre o livro, clique para conhecer a resenha produzida pelo professor Jarbas Novelino Barato.

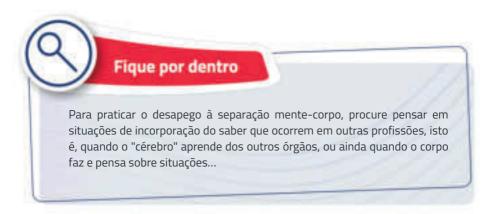
Para muitos de vocês essas ideias já não são novidades, pois estão bem documentadas na literatura. Sendo assim, sugerimos também os clássicos de António Damásio.



Há resenhas disponíveis caso você queira saber mais sobre essas obras clássicas. Sugestão importante: acesse e veja sobre *O erro de Descartes* (DAMÁSIO, 1996) ou sobre *A filosofia na carne* (LAKOFF E JOHNSON, 1999).

>> A incorporação do saber técnico-profissional e sua expressão

É difícil falar sobre o saber técnico-profissional sem, ao mesmo tempo, tentar desfazer os mitos que o cercam. Deste modo, a fim de desmistificá-lo, propomos uma experiência da prática do "desapego". Em outras palavras, um desafio que envolve a mente e o corpo.



Como você deve ter experienciado durante o desafio, é difícil pensar sobre o saber técnico-profissional, sem antes, desfazer os seus mitos. Vamos citar alguns dos mitos mais comuns. Em primeiro lugar, há o mito de que "saber" é "saber falar sobre". Outro é o de que "saber por que" uma ação técnica é realizada depende de uma explicação "científica" e que essa explicação oferece um valor maior à ação. Em seguida, existe a crença de que fazeres profissionais não teorizados são "mecânicos" e indícios de uma atividade não humanizante do trabalhador. Tais crenças, infelizmente, balizam muitas interpretações do valor do trabalho (e do trabalhador), além de ser muito comum que elas orientem práticas pedagógicas em EPT.

Para falar sobre isso, vamos retomar a compreensão do saber técnico-profissional expresso na fala de Mike Rose. Segundo ele, alguns tipos de saber-fazer podem ser incorporados a ponto de serem tomados por "automatismo". Entretanto, é bom lembrar que a palavra automatismo pode passar a imagem do corpo enquanto máquina.



O corpo pensado como máquina é justamente uma imagem "cartesiana" - ela aparece nos textos de René Descartes (2002, p. 33-34), a quem Damásio atribui o "erro" filosófico da separação mente/corpo (trata-se, na verdade, de uma longa tradição).

Embora o texto de Descartes seja mais sutil e faça apenas uma analogia, que não resume toda sua filosofia, o risco do uso da imagem da máquina para entender o corpo e sua relação com a "mente" é alto. Ora, a "automatização das competências", que podemos também chamar de incorporação, tem um papel fundamental no trabalho,



Isso é, por exemplo, o que acontece no dia a dia da condução automobilística, em que os gestos elementares, tais como acionar a embreagem, uma vez aprendidos vão compondo ações mais gerais, como mudar a marcha, depois controlar a velocidade, etc. A execução física se articula com a coordenação conceitual da ação.



Dessa forma, "as competências conservam uma relação com o próprio corpo, que subsiste mesmo com os progressos da reflexão. A maioria das nossas competências nasce em relação estreita com o corpo e, uma vez adquiridas de maneira estável, a ele retornam" (WEILL-FASSINA; PASTRÉ, 2007, p. 181).

Isso vale não apenas para atividades aparentemente "práticas", como dirigir, mas também para qualquer outra atividade, inclusive as mais "intelectuais" (por favor, note que usamos essas palavras entre aspas só para fins didáticos, elas, contudo, podem trazer muito prejuízo à compreensão da Educação Profissional e Tecnológica).

Continuando a análise do mito da equivalência entre "saber" e "saber falar sobre", pode-se afirmar que o saber técnico-profissional pode estar incorporado a tal ponto que não se consiga expressá-lo em palavras. Isso acontece por vários motivos, vamos abordar dois deles.

Proprioceptivo: técnicas do corpo

Primeiro, esse saber pode ser do tipo "proprioceptivo", isto é, estar relacionado às técnicas do corpo envolvidas na ação que são impossíveis de se descrever, assim como a "arte de andar de bicicleta ou de patins, de navegar sobre uma prancha a vela ou de sugar" (WISNER, 1994, p. 120).

Abstração: saber-profissional

O segundo motivo seria o "oposto" do primeiro: a excessiva abstração do saber do profissional. O uso da linguagem não teria aqui uma importância maior do que a ação e o saber envolvido nela, como nos alerta o professor Jarbas Barato:

"Aprendizes noviços costumam produzir um farto discurso - interno e externo -, que funciona como instrução para fazeres que ainda não foram dominados. Assim, em vez de revelar falta de conhecimento, o trabalho que dispensa uma fala explicativa pode ser indicador de um saber que alcançou elevados níveis de abstração" (BARATO, 2002, p. 170).

Interessante notar que a fala aparece nesse contexto como um sintoma da falta de incorporação do saber, em vez da falta de domínio. Assim, "saber falar sobre" não é necessariamente indicativo da existência de um saber técnico-profissional, tanto que, quem sabe realizar a intervenção técnica pode não conseguir se expressar (porque nunca precisou fazê-lo e, portanto, não está acostumado a realizar tal ato).

Quanto ao fato de saber falar sobre um processo, isso não significa necessariamente que se tem o domínio do processo. Barato (2004), novamente, fala com maestria sobre isso:



Atenção

"Não há como negar a importância fundamental da linguagem em tramas de comunicação, em tramas de ensinar e aprender. No entanto, é preciso reconhecer que a crença no exclusivismo do discurso como expressão de saber cria um profundo paradoxo quando examinamos o saber técnico (BARATO, 2004, p. 41).

Comunicações sobre essa forma de conhecimento humano exigem intermediação da linguagem, em que as descrições dos processos subjacentes às técnicas são estruturadas como discurso. Mas, sabemos que o domínio desse discurso não garante per se domínio da técnica correspondente. O saber técnico, que sustenta execuções fluentes, não é palavroso. Em geral, os peritos são incapazes de descrever com precisão o seu "saber-fazer."

A esse respeito, Alain Wisner (1994, p. 121), ergonomista pensador do trabalho como atividade humana, relata um caso extremo e emblemático.



Conteúdo do áudio:

Certas capacidades de vigilância e de correção de processos modernos complexos às vezes são observadas em operadores que não sabem nem ler nem escrever. Meckassoua (1986) observa assim um operador de cervejaria na República Centro-Africana que age em função de um grande número de indícios apresentados por seu produto, as garrafas de cerveja, por sua máquina e pelo conjunto da fábrica automatizada. Onde esse operador adquiriu os modelos cognitivos que lhe permitem dar a sinais, às vezes distantes no tempo e no espaço, o caráter de signos que ordenam uma manobra precisa graças a interpretantes que sabem descrever admiravelmente?

Para concluir nossas reflexões, apresentamos algumas considerações do professor Jarbas Novelino Barato (2002, p. 170):

"Aprendizes noviços costumam produzir um farto discurso - interno e externo -, que funciona como instrução para fazeres que ainda não foram dominados. Assim, em vez de revelar falta de conhecimento, o trabalho que dispensa uma fala explicativa pode ser indicador de um saber que alcançou elevados níveis de abstração".

"Os termos 'práticas ou conhecimento prático', parecem ser inadequados para designar saberes cujos níveis de representação [...] são muito mais abstratos que o esperado".

"Saber fazer não é apenas uma receita que possa ser automaticamente aplicada. Saber fazer é um processo que engaja o sujeito em aventuras cognitivas muito mais amplas que o desempenho observável".

"Os conhecimentos rotulados de práticos possuem uma dinâmica que não pode ser percebida quando os observadores decidem previamente que é necessária a existência de uma teoria para explicar a prática".

"O uso de uma expressão como mera habilidade é sintoma de julgamentos de valor que elegeram a teoria como senhora da prática. É bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual".

Veja as Implicações para o Re-Saber na incorporação do saber técnico-profissional:

- O Sistema Re-Saber deve ser sempre implementado como um processo de avaliação de fazeres e saberes que vão além do explicativo. É necessário que o fazer, a demonstração de domínio e a evidência de uma competência sejam estratégias avaliativas;
- Exames escritos, arguições e explicações podem não ser suficientes para os objetivos do reconhecimento de saberes e competências profissionais, pois muitas destas são apenas evidenciáveis num experimento, numa ação;
- O par **Teoria x Prática** deve ser substituído pelo binômio **Situação x Atividade**, em que o trabalhador seja desafiado em uma atividade que evidencie seu domínio dos fazeres daquela competência.

>> Verbalização e Competência linguística

Veremos a seguir que as explicações verbais e a promoção da reflexão sobre a ação podem auxiliar na evidenciação dos saberes incorporados, sem a intenção de substituí-los.

Neste sentido, é importante rever o papel da verbalização na avaliação do saber técnico-profissional e, especialmente, na formação para o trabalho, já que é muito comum avaliar no aluno, não o domínio da técnica, mas sua capacidade de "falar sobre". Isso não significa que se deva ignorar a importância da verbalização na atividade profissional e na formação.



A verbalização intervém na comunicação com maior ou menor intensidade e diversos propósitos, a depender da atividade em jogo. A fala pode ser em si, pensada como ação. Na linguística, temos há muito tempo a **Teoria dos Atos de Fala** (AUSTIN, 1965; SEARLE, 1979), a qual mostra que, além de expressar algo, a fala do sujeito pode ter diferentes funções e efeitos, podendo ser considerada como ação.

Essas funções e efeitos estão ligados ao contexto da fala, à entonação do falante, suas intenções, ao valor cultural dado à linguagem, sua significação dentro de um grupo particular, entre outros fatores. Isso significa que, muitas vezes, a verbalização e, de forma mais geral, a linguagem, constitui uma competência profissional em si.

Uma questão que pode ser colocada aqui é: Se estamos mergulhados na linguagem desde o nascimento, quando é que ela se torna uma "competência profissional" em si (ou um "saber do trabalho", como chamamos aqui)?

Para nos ajudar nessa questão, encontramos esclarecimento nos estudos científicos sobre a Didática Profissional. Para evitarmos a armadilha de uma escolha dicotômica entre uma abordagem focada na "tecnicidade" da profissão e outra na comunicação humana mais geral, vale olhar mais atentamente como se constituem as competências linguísticas de diversos técnicos que prestam serviços:



"Um técnico de serviço domina uma área de tecnicidade construída e validada num sistema de ensino técnico e profissional. É na maioria das vezes por esta qualificação que ele é contratado. Por outro lado, ele desenvolveu desde a infância um repertório de competências conversacionais adquiridas fora de qualquer aprendizagem organizada: as leis sobre os usos da língua nas interações sociais e profissionais finalizadas ficam mais ou menos ausentes do ensino. Além disso, embora se desenvolvam no âmbito dos usos e das leis conversacionais gerais, as formas conversacionais profissionais apresentam especificidades que dependem da finalidade e das características de cada classe de situação" (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, p.181).

"

Importante destacar que os autores retomam de Falzon (1989) a interdependência entre as competências comunicativas e os conhecimentos do domínio da atividade. Isso se estende também aos ritos de interação das áreas profissionais e dos sítios específicos onde se materializam as interações (GOFFMAN, 1974). Usuários e profissionais compartilham "jogos de linguagem" particulares.



Afinal, "a gente não se comporta da mesma maneira no cabeleireiro e no médico" (PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p. 181).

Fonte: commons.wikimedia.org.



A comunicação sobre um diagnóstico automotivo, informático ou médico apresenta distintas formas de "co-construção do diagnóstico" e de "invenção e uso de formas de polidez".

Fonte: commons.wikimedia.org.

A aprendizagem dessas formas não é espontânea, logo não se desenvolve igualmente entre diferentes profissionais. Inclusive, "as defasagens entre as práticas de membros experientes de um mesmo grupo profissional são muito grandes" (PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p. 181).

>> Didática Profissional (DP): saber predicativo e saber operatório, modelos mentais e modelos operativos



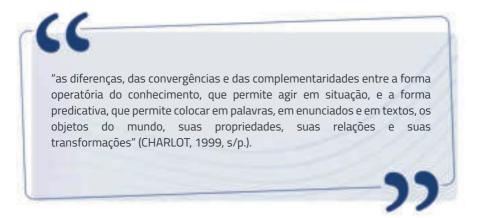
Para nos ajudar a pensar para que serve a didática, Gérard Vergnaud (1999) alerta para a centralidade do saber operatório na construção no processo de apropriação dos conhecimentos pelos humanos. A ênfase nas competências é, em grande parte, consequência disso e sinaliza que essa forma operatória é critério de validade do conhecimento.

Neste sentido, Gérard Vergnaud já anunciava, ainda no ano de 1999, a nossa relação com os saberes-fazeres à luz da didática. Acompanhe o pensamento dele.

Diz o autor: "A questão da relação com o saber não pode ser bem analisada se não for posta a questão do valor operatório desse saber. Os saberes-fazeres sociais, o domínio da linguagem escrita, os conhecimentos matemáticos podem e devem encontrar sua funcionalidade em situação; a forma verbal e discursiva do conhecimento não é suficiente. É então à luz da pedagogia e da didática das situações que é preciso abordar nossa relação com o saber, que está efetivamente no centro da nossa relação com a escola, com a formação, com a aprendizagem, inclusive com a aprendizagem no fazer" (1999, s/p.).

Mais adiante, o autor afirma que "a forma discursiva e predicativa que o conhecimento toma em enunciados e textos (textos científicos, manuais ou receitas de cozinha) não pode entrar verdadeiramente em competição com a forma operatória. Pode-se conhecer de cor certos teoremas matemáticos e ser incapaz de utilizá-los em situações em que são pertinentes; pode-se conhecer de cor excelentes receitas de cozinha e ser um péssimo cozinheiro. Isso não significa de modo algum que os teoremas e as receitas são aspectos desprezíveis do conhecimento e da cultura, mas eles são radicalmente insuficientes para entender o que é a cultura e o que é o conhecimento" (1999, s/p.).

Nossa "relação com o saber", uma alusão ao filósofo e professor universitário Bernard Charlot (2000) e aos debates sobre o tema, esclarece que devemos considerar



Outras distinções interessantes que permitem aprofundar a compreensão dos saberes profissionais e da atividade profissional são exploradas pela Didática Profissional, como por exemplo, a distinção entre o modelo cognitivo e o modelo operativo.

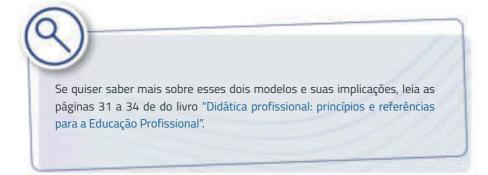
Com base no conceito de **modelo operativo**, Ochanine, Pastré, Mayen e Vergnaud (2019, p. 31) trazem as **seguintes definições**:

- "o modelo cognitivo designa a representação que um sujeito faz de um domínio em termos de objetos, propriedades e relações, independentemente de qualquer ação de transformação a respeito desse domínio.
- "o modelo operativo designa a representação feita por um sujeito de uma situação na qual ele está engajado para transformá-la".

Vale dizer que tais modelos estão em constante intercâmbio no trabalhador. O modelo cognitivo, por exemplo, pode ter como pano de fundo conceitos explícitos e científicos, ou, em contraste, conceituações não formalizadas e implícitas.



Por outro lado, mesmo em profissões que requerem um alto grau de conhecimentos teorizados e formalizados, a atividade em situação vai exigir a constituição de um modelo operativo, no qual os saberes não serão simplesmente "aplicados", mas transformados e, às vezes, até deformados (é o caso da leitura de imagens de órgãos de pacientes por médicos, relatado no texto complementar abaixo, ou de engenheiros operando uma central nuclear). Em todos os casos, há sempre um grau de defasagem de um para outro, e a possibilidade de transformação de um e outro modelo, dependendo dos experimentos dos trabalhadores.



Implicações para o Re-Saber

O desenvolvimento da atividade construtiva na atividade produtiva dos trabalhadores pode ocorrer em maior ou menor grau. O mesmo pode ser dito do desenvolvimento e da relação de modelos cognitivos e operativos:

- Quando o trabalhador começa uma atividade profissional com um modelo cognitivo já construído, ao contrário do que geralmente se pensa, "a aprendizagem prática não vai então consistir em aplicar a teoria, mas em perceber a constituição de um modelo operativo tão sólido e estruturado quanto o modelo cognitivo. Daí a importância dos momentos de debriefing [análise retrospectiva] e mais geralmente dos episódios de análise da atividade feita a posteriori por autoconfrontação simples, cruzada ou instrumentada" (PASTRÉ, MAYEN E VERGNAUD, 2019, p. 33);
- Quando ambos os modelos são desenvolvidos de forma simultânea (ainda que não simétrica) "a defasagem entre os dois modelos, cujo efeito poderoso sobre o desenvolvimento foi mostrado por Vygotski, dificilmente terá lugar. É frequentemente o que acontece na aprendizagem, "no fazer". Para remediar isso, uma identificação, feita por uma análise a posteriori, da estrutura conceitual da situação permite explicitar o modelo operativo e, consequentemente, distinguir mais claramente o modelo operativo e o modelo cognitivo empírico.

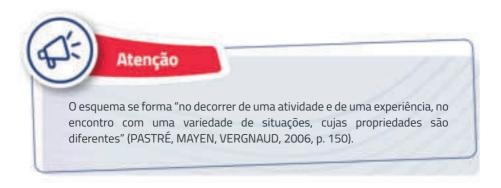
Pode-se então pensar que essa distinção pode reintroduzir defasagens, que podem ser fonte de desenvolvimento, por fecundação cruzada: o modelo operativo vai interrogar o modelo cognitivo empírico e levá-lo a buscar outras justificações além do êxito da ação" (PASTRÉ, MAYEN E VERGNAUD, 2019,p. 33-34).

Daí também a importância de conhecer melhor as situações de trabalho e tudo o que está em jogo nelas, como as estruturas conceituais presentes, na perspectiva de criar situações de avaliação e, ainda, de poder mediar a elaboração destas experiências e potencializar este processo no próprio Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP).

>> Conceituação na Ação em Situações de Trabalho

As noções de ações em situações de trabalho que vamos apresentar a seguir, apoiam-se nos trabalhos de Brousseau, Douady e especialmente de Vergnaud, responsável por atualizar a Teoria de Piaget, a estendendo ao desenvolvimento da aprendizagem nos adultos e ampliando a importância da situação ou do contexto na aprendizagem.

Em sua ação individual e com a ajuda do coletivo, o trabalhador (aprendiz ou experiente) desenvolve esquemas para dar conta de compreender e organizar a atividade em determinadas classes de situações de trabalho. Por isso, a noção de esquema "é a pedra fundamental da análise da atividade" (PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006, p. 150).



Entretanto, o esquema não é exatamente um "conceito" no sentido vulgar de um conteúdo do pensamento ou conhecimento, mas um modo de organizar a ação. Tais esquemas se constituem desde o desenvolvimento de comportamentos sensório-motores, em uma vasta gama de situações diante das quais precisamos agir, como:



Quando aprendemos a subir uma escada.

Fonte: Commons.wikimedia.org.



Quando nos adaptamos a situações mais complexas, como uma situação de atendimento hospitalar.

Fonte: Freepik.com.



Em situações de montagem de uma vitrine de moda.

Fonte: Commons.wikimedia.org.



Numa situação do desenvolvimento de um software.

Fonte: Freepik.com.



Em uma mediação professor-aluno.

Fonte: Commons.wikimedia.org.

Assim, o esquema se desenvolve durante a "ação eficaz". Esta "manifesta ao mesmo tempo invariância e regularidade, mas também reflexibilidade e capacidade de adaptação às circunstâncias" (PASTRÉ, 2002, p. 11). É o que justifica o conceito de esquema, já que ele dá conta daquilo que não varia nas situações do trabalho e ao mesmo tempo das transformações e mudanças que nelas podem ocorrer. Afinal, "a ação é flexivelmente organizada em torno de um núcleo invariante, pois não pode haver organização sem invariância, mas com uma grande capacidade de adaptar-se até certo ponto às variações da situação" (PASTRÉ, 2002, p. 11).

Deste modo, de acordo com Pastré (2002), o esquema se forma quando incorpora quatro elementos da ação:

Um ou vários objetivos;
 Regras de ação, busca de informações e de controle;
 Invariantes operatórios (conceitos-em-ato e teoremas-em-ato);
 Possibilidades de inferência.

Evidentemente, esses elementos raramente ocorrem "de primeira" e não são fixos, uma vez que: "os esquemas são de fato desenvolvidos por meio do aumento do número de situações e incidentes para os quais eles podem ser relevantes. Eles podem produzir mais do que um conjunto de procedimentos, na medida em que abrem a possibilidade de enfrentar situações novas e desconhecidas" (TOURMEN et al., 2017, p.15).



O que promove o desenvolvimento de novos esquemas é o duplo movimento de assimilação e de acomodação diante das situações desafiadoras, visto que, segundo Pierre Pastré (2002), o "critério de êxito" do esquema não é "teórico", é a ação.

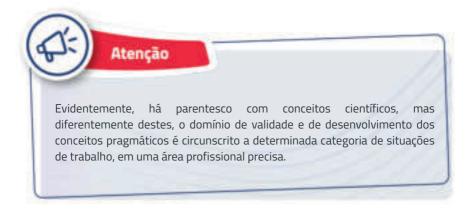
No trabalho, especificamente, a conceituação na ação segundo Pastré, Mayen e Vergnaud (2006, p. 159) se desenvolve segundo dois registros: um pragmático e outro epistêmico. Importante destacar que cada um desses registros é caracterizado de acordo com o seu objetivo e pelo seu tipo de conceituação. Desse modo, o registro epistêmico visa compreender, ao identificar uma situação dada seus objetos, suas propriedades e suas relações.

Você pode estar pensando, por exemplo, que frente a um sistema técnico o registro epistêmico permite responder a questão: "como isso funciona?". Nessa situação, ele busca identificar as relações de determinação que se pode estabelecer entre as principais variáveis constitutivas do sistema. Já o registro pragmático tem por objetivo o êxito da ação. Retomando o exemplo do sistema técnico, ele responde a questão: "como isso se conduz?"

Desta forma, é possível pensar e mapear os "conceitos pragmáticos" elaborados pelos trabalhadores em seu domínio de ação. De acordo com Tourmen et al. (2017), a hipótese de Vergnaud é a de que os esquemas - e os conceitos e as representações neles incorporados - podem ser estudados por meio da observação da atividade das pessoas em situações reais. O método de investigação utilizado desde o começo na Didática profissional é a análise do trabalho (GRUBER, ALLAIN, WOLLINGER, 2017), que exploraremos durante a unidade curricular específica nas oficinas do Re-Saber.

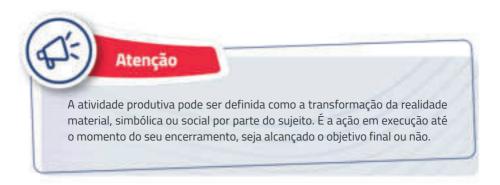
Neste instante, pense no exemplo de aprender a subir uma escada. Verifique se você identifica os quatro elementos do esquema quando desenvolvemos essa capacidade.

Desse modo, para entender melhor o que seria um conceito pragmático, pode-se acrescentar que ele é algo que o trabalhador desenvolve em situação. Em outras palavras, o conceito pragmático seria o núcleo de uma estrutura conceitual da situação, que expressa relações de causa e efeito, relação entre conceitos, ligações com os indicadores e informações que o sujeito toma da situação.



O que valida esta conceituação não é uma argumentação teórica, mas a sua eficácia prática. Ele é adaptável a situações novas, é coerente com a estrutura conceitual da situação e pode ser expresso em palavras (VIDAL-GOMEL, ROGALSKI, 2007, p. 75-6). Por isso, segundo a Didática Profissional, a conceituação na ação ocorre em uma dialética entre duas faces da atividade: **construtiva** e **produtiva**.

Partimos do pressuposto de que as ideias de Piaget e Vigotski foram utilizadas pelos teóricos da didática profissional francesa, as quais articulam diretamente com dois outros conceitos da mesma: a atividade produtiva e a atividade construtiva. Encontramos na fala de Daltro Filho (2018) uma boa síntese das duas noções, como veremos a seguir:



De acordo com Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), compreende-se por atividade construtiva o movimento de transformação pelo qual o sujeito passa em virtude da ação efetuada. Disso, é possível perceber que, embora se apresentem em cada caso com desigualdade, a atividade construtiva e atividade produtiva são inseparáveis, estão conectadas.

Em toda atividade produtiva é possível extrair aprendizado, em maior ou menor grau. Além de que, toda atividade produtiva contém atividade construtiva, ainda que em determinadas profissões a segunda se torne cada vez mais residual.



Fique por dentro

A atividade construtiva pode se estender para além da atividade produtiva, sob a forma de reflexão posterior à ação. É nesta análise que o sujeito consegue reorganizar os processos envolvidos na produção tendo em vista o seu aperfeiçoamento (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, pg. 155-156).

Portanto, na atividade produtiva o ser humano envolvido na ação aprende pelo simples fato de agir, de forma não intencional. Assim sendo, a atividade construtiva que depreende dessa ação também ocorre de maneira incidental.

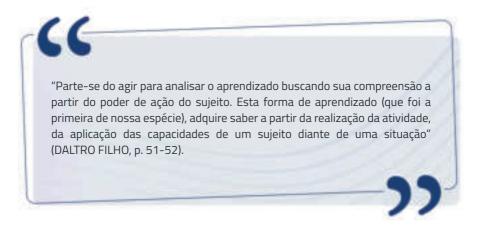
Porém, nas instituições escolares, onde o aprendizado e as reflexões sobre os saberes ensinados constituem o seu objetivo e a razão de sua existência, a atividade construtiva possui caráter intencional, no qual deixa de ser uma consequência do pensar sobre a ação e passa a ter ações subordinadas à transformação do sujeito que as executa.





Fonte: br.freepik.com.

Neste sentido, a didática profissional opta por analisar as atividades construtivas que surgem das atividades produtivas através da primeira forma descrita: a não intencional.



Ora, essa atividade construtiva não é privilégio da escola ou da educação formal, pois ela pode ocorrer também para os trabalhadores no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, Rabardel nos ajuda a enxergar ainda melhor como isso pode se passar para os trabalhadores:



Fonte: commons.wikimedia.org.

>> Processos de profissionalização

Você deve estar se perguntando: afinal, o que é "profissionalizar-se" e como ocorre o processo de profissionalização?

Essa é uma pergunta ainda pouco discutida, mesmo na Educação Profissional, mas é importante pensar sobre ela quando se fala em reconhecer uma Certificação Profissional. Pode-se buscar definir o termo e seus diversos sentidos e, também, entender os modos pelos quais alguém se torna um profissional, seja porque passa a se considerar como tal ou porque recebeu a formação para isso; ou porque é reconhecido socialmente, seja por uma instituição legitimadora ou pela comunidade na qual exerce seu ofício.

Neste sentido, Wittorski (2008, 2014) chama a atenção para uma pergunta pouco discutida, mesmo na Educação Profissional.

O que é "profissionalizar-se" e profissionalizar o outro?

Para responder essa questão, Wittorski (2014) propõe uma definição de profissionalização a partir de três sentidos diferentes.

O que é a profissionalização das atividades?

A profissionalização das atividades, ou até dos métiers, no sentido da organização social de um conjunto de atividades, como: a criação de regras de exercício dessas atividades, reconhecimento social de sua utilidade, construção de programas de formação para essas atividades, etc.

O que é a profissionalização dos atores?

A profissionalização dos atores, no sentido, ao mesmo tempo, da transmissão de saberes e de competências, consideradas necessárias para exercer a profissão e da construção de uma identidade profissional.

O que é a profissionalização da organização?

A profissionalização das organizações, no sentido da formalização de um sistema de expertise por e na organização.

Conceituando a profissionalização

Do ponto de vista de um grupo de profissionais, a profissionalização pode significar, em primeiro lugar, a busca da autonomia e a definição de uma série de atividades profissionais específicas, negociadas entre grupos sociais e diversas instâncias oficiais. Isso implica também, quando a profissão já foi "reconhecida", em "um processo de formação de indivíduos para os saberes de uma profissão existente" (WITTORSKI, 2014).

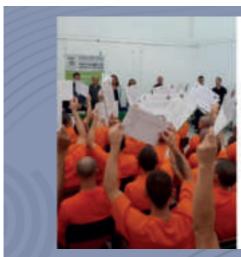
Logo, a profissionalização refere-se, ainda, aos processos de construção de competências, fazeres-saberes profissionais, com componentes técnicos, éticos, estéticos, identitários, bem como as outras dimensões do trabalho, já vistas anteriormente, por meio das quais alguém passa a ser reconhecido como um profissional.

Diante do exposto até aqui, você deve estar se perguntando: afinal, como ocorrem os processos de profissionalização do trabalhador?



Profissionalização como formação

Quando a profissionalização se refere à formação, é importante sair do referencial epistemológico da pedagogia orientada exclusivamente por "conteúdos", comum na cultura escolar. Bem como, é importante entender o processo de profissionalização como resultado de uma interação, com ênfase tanto no "inter" quanto na "ação", ou seja, em que o sujeito possa se ver agindo, não apenas decorando, ouvindo ou assistindo. Vamos entender melhor este processo de profissionalização sob três dimensões simultâneas:



Processo de ação

Trata-se da busca, por parte da instituição formadora (leia-se: escola ou empresa), de "movimentar" os sujeitos "nos sistemas de trabalho por meio de propostas de dispositivos de formação específicos".

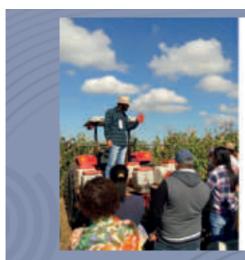
Fonte: IFSC.



Processo de ação

Também chamado de action process, refere-se ao modo como um sujeito age em uma situação, levando os atores envolvidos a conferir profissionalismo ao aprendiz, dependendo da forma como é percebida pelo ambiente e pelos atores. Este action process é geralmente acompanhado de uma demanda de reconhecimento profissional dos sujeitos pela organização" (WITTORSKI, 2014, p. 32).

Fonte: IFSC.



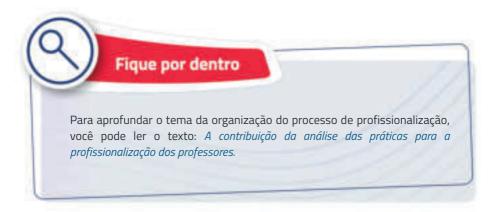
Transação identitária

Ao longo do processo de ação, ocorre uma "transação identitária", ou seja, uma série de trocas de diferentes naturezas que afetam o indivíduo e o ambiente: trocas de gestos, palavras, saberes, valores, etc. Essa transação é o que pode e deve levar à profissionalização.

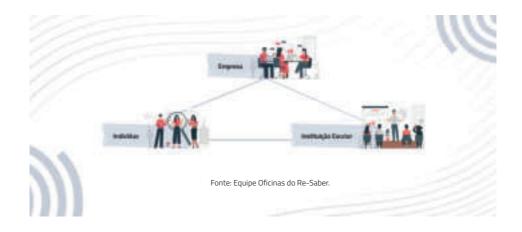
Fonte: IFSC.

Organização do processo de profissionalização

Há muitas outras contribuições deste debate e deste autor em específico que mostram como se organizam, se produzem e se orientam processos de profissionalização em suas diversas práticas sociais.



Seguindo nossa reflexão a respeito do processo de profissionalização, pense nas questões a partir da problematização de Wittorski (2008):



Considerando o processo de profissionalização, o que cada ator pode esperar do outro? Pense na relação do indivíduo com a Organização/Empresa e com a Instituição de Ensino. Além disso, pense no que a Instituição de ensino espera da Organização/Empresa e esta da Instituição de Ensino. Reflita também sobre o que a Instituição de Ensino espera do indivíduo.

>> Interprofissionalidade

Vamos refletir: o que cada um pode fazer para desenvolver a profissionalidade do trabalhador?

Nas últimas décadas, a abordagem da Educação Interprofissional vem se consolidando, em especial na área da saúde. Isso ocorre com o intuito de formar profissionais que não só conheçam o trabalho de outras profissões com as quais se relacionam, mas que também aprendam o trabalho em equipe com estes outros profissionais e possam, assim, cuidar melhor dos pacientes. O campo da saúde é emblemático desta interprofissionalidade, uma vez que em volta do paciente gravitam trabalhadores da área da Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Radiologia, entre outros.



Aqui, a obra do trabalho, no caso a intervenção na saúde do paciente, é uma obra coletiva e, por isso, é comum se referir a este grupo de trabalhadores como uma equipe multiprofissional. Apesar disso ser mais comum na área da saúde, é possível generalizar o princípio da interprofissionalidade para as demais áreas profissionais.

Pense, por exemplo, no caso do professor: com quantos profissionais ele se relaciona para atender ao estudante? Pensemos na engenheira, no advogado, no pedreiro, na tecnóloga em agrimensura...

A interprofissionalidade é, portanto, uma característica inerente ao trabalho, um exercício social da técnica e das "comunidades de práticas". Diante disso, uma outra forma de representar a relação de dependência entre as profissões é falar em Arco Ocupacional.

Profissionalização como formação

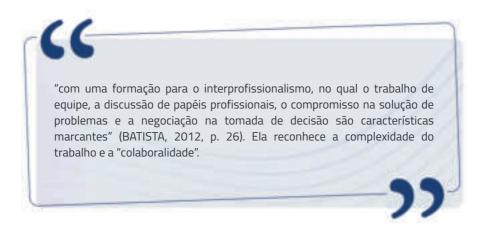
O Arco Ocupacional é um grupo de formações associadas entre si pela atividade-fim de seu conjunto, em geral em um mesmo ambiente de trabalho. Representa um leque de atividades, ocupações ou profissões que se complementam para que um ou mais de um conjunto de técnicas possam ser implementadas em direção à elaboração de um mesmo produto ou serviço. Agora, observe o arco ocupacional com as atividades que viabilizam o funcionamento de um hotel.



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber.

A interprofissionalidade vai além do arco ocupacional, pois envolve todos os trabalhadores que não aparecem durante o desenvolvimento de uma obra. Inclusive, envolve ainda outras áreas de profissionalização, como as atividades de arquitetos e dos operários da construção do hotel, entre outros.

Assim, quando pensada no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Educação Interprofissional (EIP) passa a se comprometer



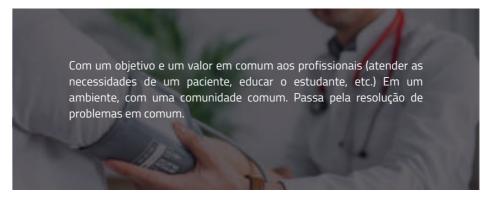
Três competências profissionais ganham destaque aqui:

- competências comuns a todas as profissões envolvidas na obra do trabalho;
- outras competências específicas da área de cada profissional;
- competências de colaboração.

Tais competências colaborativas envolvem o reconhecimento e respeito pelo trabalho de profissionais de outras especialidades, como também a participação no planejamento, a negociação, o trabalho em rede (BATISTA, 2012, p. 26). É claro que em algumas atividades a interprofissionalidade pode ser menos visível, menos imediata, ocorrer em tempos e espaços distintos e de forma um pouco diferente do que ocorre no caso do atendimento de um paciente em um hospital, por exemplo.

Em alguns casos, o padeiro/a pode fazer seu pão "sozinho/a" em seu ambiente de trabalho, aparentemente sem colaboração direta. Porém, uma rápida análise evidencia que, mesmo trabalhando só, a produção do pão depende da farinha, dos ovos, do forno (e seu funcionamento) e outros elementos que são feitos por outros profissionais.

Assim, as interações com outros profissionais sempre existirão, ainda que ocorram com intensidades diferentes. Por outro lado, se a interprofissionalidade pode ser "ensinada" como um "saber" sobre as relações de uma profissão com outras complementares, uma formação interprofissional passa, essencialmente, pela experiência compartilhada e efetiva do trabalho:



Fonte: br.freepik.com.

É nessas condições que a formação interprofissional tem mais chances de levar a efetivas "mudanças comportamentais, organizacionais ou a uma melhora nos problemas de saúde apresentados pelos pacientes" (PERRON *et al*, 2008, p. 2032), na aprendizagem dos estudantes, na construção de um prédio, etc.

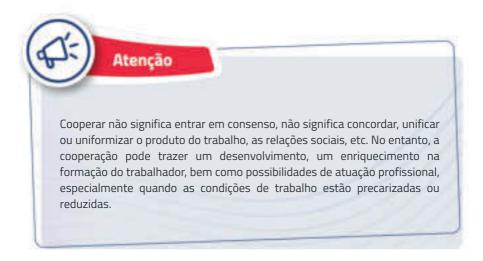
Reflexões para o Re-Saber:

- O desenvolvimento de muitas competências laborais estão associadas ou dependem da atividade de outros profissionais;
- É importante considerar os aspectos de interprofissionalidade entre profissões associadas para um melhor processo avaliativo no Re-Saber;
- Recomenda-se criar uma "situação" em que o aluno desenvolva sua "atividade" associada às competências de outras atividades laborais;
- Ampliar o espectro avaliativo, visando estimular o trabalhador a sentir-se parte do mundo do trabalho com suas inter-relações e desafios.

>> Cooperação

Falamos em profissionalização e interprofissionalidade como processos relacionados ao trabalho e à formação de trabalhadores. Neste sentido, é importante destacar, de uma forma ampla e aberta, que não só dependemos do trabalho dos outros como podemos fomentar o trabalho cooperativo. Trata-se certamente de uma das ideias mais antigas, algo que ocorre desde que existe o trabalho humano.

Entretanto, é importante ressaltar que a cooperação nem sempre é incentivada ou até percebida pelos trabalhadores como potencial, como possibilidade de desenvolvimento. Por esse motivo, o sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett, autor do belo livro O Artífice (2013), defende o poder da cooperação:



Assim, tanto em relações informais de trocas entre trabalhadores (na constituição de cooperativas, de instituições, de empresas em geral, de empresas de caráter mais respeitosas destes princípios) quanto na sala de aula (oficinas e laboratórios com os aprendizes), o cultivo da cooperação abre caminhos para a construção coletiva da obra do trabalho, tanto para a valorização do trabalhador quanto de seu trabalho. Há muitos exemplos disso no Brasil e no mundo, como a da Corporação Cooperativa Mondragón na Espanha.

Acompanhe o conceito de cooperação do sociólogo e historiador Richard Sennett, que apresenta um conjunto de alternativas de organização do trabalho na entrevista concedida ao Fronteiras do Pensamento. Clique e ouça!

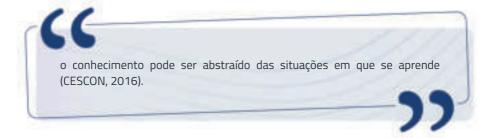


Nas ofertas de processos de certificação de competências profissionais é sempre importante que a instituição observe o arco ocupacional a que uma certificação pertence para, dessa forma, garantir a articulação de um processo de avaliação com os demais setores produtivos. Envolvendo, dessa maneira:

- Planejar um processo avaliativo mais sintonizado à realidade dos trabalhadores;
- Associar, na avaliação, o desdobramento de suas competências profissionais com as demais atividades que compõem um setor produtivo;
- Considerar as competências no processo, como por exemplo na certificação profissional de mestre de obras, de pedreiro, servente de pedreiro, engenheiro ou arquiteto, no qual se observa se a atividade fim desse conjunto de ocupações situa as competências em avaliação ao contexto de uma obra de construção civil.

Comunidade de Prática

Pesquisadores da corrente da Aprendizagem Social, também conhecida como Cognição Situada, analisaram contextos escolares, profissionais e o modo como neles se pensa e se promove a aprendizagem (CESCON, 2016). Constataram que em instituições de ensino há uma crença de que



Deste modo, questionam a grande quantidade de atividades pedagógicas que descontextualizam os conhecimentos, que são tratados como se fossem independentes das situações das práticas sociais e culturais nas quais se originam. Diante dessa constatação, sabemos que é muito mais difícil, nessas condições, o aprendiz encontrar motivação, significância e relevância social nas aprendizagens.



De forma diferente, os teóricos da cognição situada partem da premissa de que o conhecimento é situado, ele é parte e produto da atividade, do

contexto e da cultura em que se desenvolve e é utilizado.

Para eles, a aprendizagem escolar é, antes de mais nada, um processo de "enculturação", ou seja, de participação e de "entrada" em determinadas comunidades que possuem práticas sociais as quais os aprendizes irão se integrar, com ritmos e formas diferentes uns dos outros, mas segundo princípios sociais de aprendizagem.

Entre tais princípios está, vale repetir, o de que a aprendizagem deve ocorrer em contextos pertinentes para que se torne efetiva e relevante para o aprendiz. Em tais contextos, separa-se **menos o "saber" do "fazer"**. Isso se traduz na busca de um ensino que promova práticas educativas mais autênticas, com maior relevância cultural e social. Ou seja, é preciso (re)contextualizar os saberes em situações que tenham sentido, em que os atores tenham objetivos, problemas a resolver, agindo segundo determinados padrões ou diante de incertezas, em meio a relações de poder, etc.



Fonte: UFV - Vicosa.

Para compreender um pouco mais sobre a relação entre a Educação Profissional e Comunidades de práticas, ouça o podcast a seguir:



Conteúdo do áudio:

Professor Olivier:

Olá, bem-vindo ao nosso podcast. Hoje conversaremos um pouco sobre as implicações do conceito de Comunidade de Prática. Para isso, contaremos com a presença do professor Wollinger, docente do Instituto Federal de Santa Catarina e profundo conhecedor da nossa Educação Profissional Brasileira.

Professor Wollinger, muitos estão tendo contato pela primeira vez com o conceito de Comunidade de Prática, você pode explicar o que é esse conceito e como ele se constituiu?

Professor Wollinger:

Boa tarde, professor Olivier e obrigado pelo convite. Esse é um tema muito importante para quem atua com a Educação Profissional, pois a Comunidade de Prática é uma das mais interessantes abordagens de aprendizagem social.

Essa expressão foi cunhada na década de 1990 por Jean Lave e Etienne Wenger quando estudaram grupos de alfaiates do leste africano (e depois em vários outros âmbitos profissionais).

Eles perceberam que havia um movimento de participação periférica dos aprendizes de alfaiate que estava se legitimando por meio do seu engajamento em diversas tarefas do

Professor Olivier:

Então podemos dizer que é uma teoria relativamente nova no qual o foco parece ser o contexto social onde o processo de aprendizagem acontece.

Seria isso? Quais os ganhos desta concepção para a educação?

Professor Wollinger:

Exato, professor! O ganho principal é o olhar social para aprendizagem.

Este olhar alavancou a crença de que para o aprendiz não ser tratado como um receptor passivo de um conhecimento separado do seu mundo de origem é fundamental que ele se engaje em uma comunidade de prática, que possa agir "sobre as situações e com as situações acarretando recíproca mudança".

Este engajamento em situações específicas é condição para que qualquer generalização do saber faça sentido. Afinal, "saber uma regra geral de modo algum assegura a capacidade de generalizá-la em situações específicas nas quais a mesma seja relevante". Para Lave e Wenger, estudiosos do campo da psicologia social, a capacidade de generalização do conhecimento reside no poder para renegociar o significado do passado e do futuro, quando da construção do significado das circunstâncias presentes.

Por exemplo, quando um eletricista começa a trabalhar em uma instalação elétrica, junto a outros profissionais ou com um professor, ele não vai apenas observar e perguntar, mas será colocado em situação de tomar decisões, realizar tarefas, discutir com colegas, utilizar as ferramentas, os materiais, as técnicas e normas, além de analisar a atividade de outros colegas.

Todo este contexto constitui elementos de uma Comunidade de Prática. Ela possui vínculos com outras Comunidades de Práticas (por exemplo, os representantes de materiais elétricos, concessionária de energia, usuários, etc.).

Professor Olivier:

Interessante, mas como podemos cultivar uma Comunidade de Prática?

Professor Wollinger:

Para responder a essa pergunta vamos voltar à teoria.

Em 2002, Etienne Wenger se juntou a McDermott e Snyder para formular as condições que permitissem cultivar Comunidades de Prática. Algumas dessas formulações são muito inspiradoras para o contexto da formação de trabalhadores.

Para começar, esses autores identificaram a Comunidade de Prática como sendo um "grupo de pessoas que compartilham preocupações, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um assunto e que aprofundam seus conhecimentos e expertises nessa área ao interagirem de maneira contínua".

Professor Olivier:

Então a Comunidade de Prática surge a partir do compartilhamento de um grupo. Mas todo grupo é uma Comunidade de Prática? Como podemos reconhecer e especificar?

Professor Wollinger:

A principal diferença é que a Comunidade de Prática tem uma estrutura composta por três elementos.

O primeiro é um domínio, ou seja, um corpo de técnicas e saberes que gera um senso de responsabilidade, define o compromisso, a identidade do grupo, a sua motivação em participar. Não é apenas um grupo de amigos reunido.

O segundo é uma comunidade que está interessada no domínio. Ela interage com base em relações de respeito e confiança, caso contrário dificilmente compartilhariam suas experiências, dúvidas e anseios.

A comunidade é a trama social da aprendizagem, enriquecida pelas contribuições diversificadas dos indivíduos, os quais, por sua vez, compartilham uma visão geral, um senso de pertencimento. Essa riqueza de visões individuais e compromisso mútuo é um campo fértil para a aprendizagem e a criatividade.

O terceiro elemento são as práticas, que se referem aos modos de agir da comunidade no domínio que a une e pode incluir experiências, ferramentas, histórias, modelos, manuais, entre outros - abrangendo aspectos tácitos e explícitos.

Esse conhecimento não é estático, ele evolui ao longo do tempo e à medida que novas situações e novos conhecimentos são apresentados, a atividade também evolui. Ela é um currículo vivo e uma espécie de mini cultura que une a Comunidade de Prática (CoP), incorporando comportamentos e posturas éticas, por exemplo.

Professor Olivier:

Então temos três elementos que caracterizam uma comunidade de prática: o domínio ou corpo de saberes e técnicas; a comunidade; e as práticas que são os modos de agir da comunidade. Com certeza não é um grupo qualquer que compartilha os mesmos interesses.

Professor Wollinger, mais uma pergunta: o conceito de Comunidade de Prática pode nos remeter, em primeiro momento, a uma comunidade presencial, mas é possível criarmos uma Comunidade de Prática Virtual?

Professor Wollinger:

Sem dúvida! Hoje há muitas Comunidades de Práticas Virtuais, além daquelas que se formam por meio de atividades presenciais.

Em suma, as Comunidades de Práticas se formam nas trocas entre trabalhadores

engajados mutuamente em um empreendimento conjunto, com um repertório compartilhado de práticas, que são "rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer coisas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer de sua existência e que se tornou parte de sua prática" (CALVO, 2017, p. 194).

Isso é muito interessante para pensar a aprendizagem (e a formação profissional), pois raras vezes pensamos que estamos preparando os estudantes para entrarem em Comunidades de Prática Profissionais. Como professores, inclusive, tendemos a trabalhar muito isoladamente e a termos poucas trocas (embora nem sempre haja as melhores condições para isso, vale dizer), mas podemos e devemos nos tornar cada vez mais "Comunidades de Práticas", com interdisciplinaridade e atividades integradas.

Professor Olivier:

Então, caros ouvintes, as Comunidades de Práticas são muito importantes para a Educação Profissional, pois possibilitam ao estudante uma aprendizagem mais situada e significativa, como bem explicou o Professor Wollinger. Agora, depois do que discutimos e compartilhamos aqui, vocês já podem construir Comunidades de Práticas!

Agradecemos ao Professor Wollinger pela entrevista. E agradecemos a você, por ter estado aqui conosco. Até mais!

Depois de ter ouvido o podcast, você deve estar refletindo sobre os ensinamentos que pode retirar da Teoria das Comunidades de Prática, não é mesmo?!

Como pode ser pensada a **aprendizagem** a partir das **Comunidades de Prática** (CoPs)?

Esse aprender como transformação identitária acontece: na experiência de si mesmo, uma experiência negociada com os outros, na trajetória de aprendizado, no sentir-se parte de algo (pertencimento definido globalmente em relação à Comunidades de Prática, mas experimentado localmente, nas práticas). A identidade aqui não é restrita. Podemos ter múltiplos pertencimentos e integrar diversas CoPs.

A comunidade torna-se um "currículo vivo" para o aprendiz (e pode ser também para o professor).



Fonte: commons.wikimedia.org.

Para promover essa aprendizagem deve-se criar para o aprendiz oportunidades de engajamento na prática.

Aprender é, no fundo, construir e transformar identidades. A aprendizagem tem a ver com o que você está se tornando. Aprender uma profissão é transformar profundamente a sua identidade, é um tornar-se.

>> Concluindo...

Como você deve ter reparado, muitos conceitos foram introduzidos aqui, como: profissionalização, interprofissionalidade, arco ocupacional, cooperação e comunidade de práticas. Esses conceitos são pouco conhecidos, mas fazem parte do "campo de estudos" da Educação Profissional. Sendo assim, são questões importantes para compreender e agir na construção de um processo de orientação educacional e profissional, em direção às escolhas dos nossos estudantes e suas decisões sobre seu futuro.

Essas questões têm implicações para o Re-Saber, pois:

- Todo processo de certificação profissional deve iniciar pelo reconhecimento da comunidade de práticas a que os trabalhadores em avaliação pertencem;
- A instituição educativa deve coletar e sistematizar os principais saberes, vínculos, fazeres e desafios de uma determinada ocupação, garantindo que seu processo avaliativo seja, sobretudo, um processo de identificação do trabalhador com sua comunidade de práticas.

Logo, essa é uma das principais razões porque o Re-Saber é sempre uma atividade avaliativa coletiva, nunca individual, que busca garantir, através do compartilhamentos de saberes e fazeres, a consolidação de competências profissionais dentro de uma comunidade de práticas.

Vamos aprofundar o tema na sequência, começando pelo livro III. Competência e Experiência Profissionais.



III. Competência e Experiência Profissionais

>> Apresentação

Olá, caro/a aluno/a

Neste livro nosso estudo se pautará na questão norteadora: **Como avaliar competências profissionais?**

Ao final deste livro, você será capaz de:

 Ampliar a noção de competência e de experiência para consolidar o Re-Saber como campo de prática educativa.

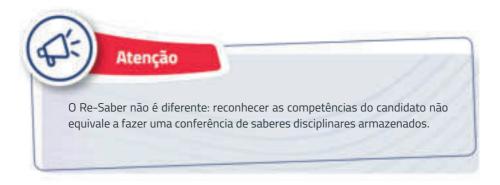
Vamos lá!

>> O fazer-saber do trabalho e sua formação

Quando estamos construindo um projeto pedagógico na Educação Profissional, sobremaneira para um Projeto Pedagógico de Certificação Profissional, nossa principal fonte de informação é o próprio trabalho. Deste modo, o projeto deve nascer do trabalho! Certamente, você deve estar se perguntando:



Você deve ter percebido, caso já tenha analisado com cuidado uma atividade profissional, que o trabalho é interdisciplinar. Ele envolve saberes de muitas áreas, não está restrito a uma única disciplina acadêmica, nem aos saberes nelas formalizados (embora frequentemente seja atravessado por eles). Além disso, conforme comentamos até o momento, muitos fazeres-saberes são próprios das atividades profissionais e são aprendidos na experiência de atividades e situações reais. A educação por competências, neste contexto, está em consonância com essa forma de fazer educação profissional.



Entretanto, é importante destacar que a noção de competência não é unívoca e estável, nem mesmo consensual. Normalmente ela envolve um universo de sentidos mais rico do que podemos expressar.



Fonte: commons.wikimedia.org.

No entanto, é preciso buscar definições, as mais claras e mais pertinentes possíveis, para entender e reconhecer o valor daquilo que um trabalhador tem construído ao longo da vida. Podemos destacar também que a noção de competência coexiste com outras que, por vezes, são vistas como sinônimos, como melhores ou complementares.



Agora, vamos destacar aqui dois dos princípios da Educação Profissional que são apresentados no **Art. 3º** deste documento:





IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia.

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais.

"

Em outras palavras, a Educação Profissional visa a construção de competências profissionais que devem estar contempladas nos perfis profissionais de conclusão de curso. Logo, não temos como construir projetos pedagógicos na Educação Profissional (EP) sem nos debruçarmos sobre as competências, seus conceitos e abordagens. Sobre o funcionamento da educação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE/CP 01/2021, estabelecem que:





Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

§ 3º Para os fins desta Resolução, entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.

"

No primeiro livro desta Unidade Curricular falamos sobre vários aspectos presentes nesta definição, como conhecimentos, ação, valores, atitudes, emoções, mundo do trabalho, conceito de capacidade, entre outros. Para desenvolver um pouco da complexidade do conceito de competência, vamos complementar a explicação acerca da trama conceitual da noção de competência. Para isso, convidamos você a assistir ao vídeo da Professora Crislaine Gruber, colega do Instituto Federal, que apresenta a abordagem do Professor Philippe Jonnaert, autor que é referência nesse movimento.



Como o conceito de competência tem sido debatido há algumas décadas, várias são as referências. Vamos conhecê-las?



Perrenoud coloca um pouco das críticas – e contracríticas – ao conceito de competência. Como leitura complementar, acesse o eBook:

Desenvolver competências a partir da escola.

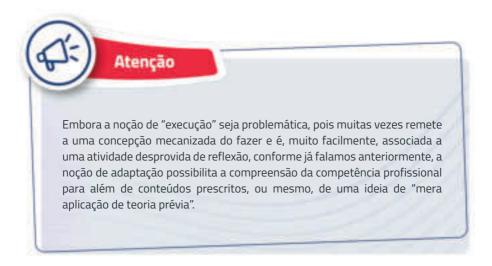
Podemos observar, no reconhecimento de competências e saberes profissionais (RSCP), as implicações como no caso do Re-saber, em que as competências podem ser interpretadas de diversas maneiras e assumir diversas funções no processo. Em primeiro lugar, as competências fazem parte dos referenciais que norteiam o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional, bem como os instrumentos de avaliação.

Deste modo, é fundamental que esse referencial de competências seja cuidadosamente constituído, considerando que:

- As competências sempre precisam ser pensadas em contexto, de forma dinâmica, a partir das situações e atividades a que se referem e onde se desenvolvem e não como um saber estável e fixo, como um conteúdo a decorar;
- Toda avaliação parte de um referencial por parte do avaliador (HADJI, 1995), porém o avaliador estará olhando para as competências desenvolvidas (ou não, ou parcialmente) pelo candidato à certificação;
- O contexto dessa avaliação passa a ser o das situações vividas pelo candidato, apresentadas de forma escrita, oral, por meio de documentação ou outras evidências laborais, ou ainda durante sessões de demonstração ou realização de obra a ele/ela solicitada durante o processo do Re-saber.

>> Competência-adaptação

Pensando na atividade do avaliador do Re-Saber, vamos lembrar a incorporação da noção de competência mediante o estudo de pesquisadores dessa modalidade de certificação. Na França, por exemplo, apresenta-se a concepção de avaliadores de certificação profissional acerca de sua atividade que envolve uma distinção entre competência-execução e competência-adaptação (MUNOZ; PARAGE; DUMAS, 2017).

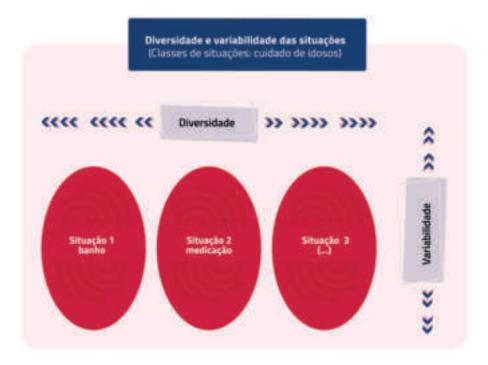


Deste modo, situa-se próxima de uma compreensão situacional e acional da competência. Quando se fala em adaptação aqui, estamos nos referindo aos diversos processos dinâmicos que ocorrem nas atividades profissionais e em situação. Ela decorre do fato da diversidade e da variabilidade das situações.



Fonte: br.freepik.com

A diversidade das situações diz respeito à grande variedade de situações envolvidas em uma profissão ou atividade profissional. Já a variabilidade está relacionada aos inúmeros aspectos ou aos diferentes parâmetros que cada situação pode vir comportar, conforme pode ser visto no exemplo apresentado a seguir, da classe de situações nos cuidados do banho de idoso:



Fonte: Mayen (1999) adaptado por IFSC/Re-Saber.

Em resumo, ao longo destes "encontros" com diversas situações e em condições variadas, é possível desenvolver uma capacidade de antecipar problemas, propor soluções, realizar generalizações para futuras situações e conceituar. Para compreender sobre a formação de trabalhadores e a diferença entre variabilidade e diversidade, clique no áudio a seguir:



Conteúdo do áudio:

Alguns autores que estudam a formação profissional e o desenvolvimento de competências em profissionais, como Patrick Mayen, por exemplo, ressaltam a importância da diversidade e da variabilidade de situações pelas quais os profissionais lidam ao longo de sua vida. Isso vale tanto para avaliar as experiências e as competências de um trabalhador, como para pensar a formação desses trabalhadores.

Qual a diferença entre diversidade e variabilidade das situações?

Na didática profissional, temos o que se chama de **classes de situações**, isto é, as situações típicas de uma profissão. Na área de enfermagem, por exemplo, existe a classe de situações referente aos cuidados de idosos. Isso significa que há diferentes tipos de situações dentro dessa classe, como o banho, a medicação, a alimentação, etc.

Essa série de situações diferentes no cuidado de idosos pode ser chamada de diversidade, pois elas representam as diferentes situações que existem dentro de uma mesma atividade profissional e dentro de uma mesma classe de situações. Essa diversidade é importante porque traz diferentes aspectos da aprendizagem e da atividade profissional à tona.

Mas há também um outro fator: a variabilidade dentro de cada uma dessas situações. Quando focamos em uma situação em específico, como o banho em um paciente, por exemplo, notamos que os parâmetros e as variáveis dentro dessa situação podem ser das mais diversas. Por essa razão, elas exigem do profissional uma série de conhecimentos e adaptações diferentes.

Na área da enfermagem, por exemplo, especificamente no banho em um paciente, podemos ter um banho de leito, no qual exige técnicas específicas. Além disso, cada paciente apresenta condições diferentes, como peso, estatura, morbidades, doença de pele, condição respiratória, condição motora, etc. Perceba como o banho apresenta uma grande variabilidade de situações.

Outra situação, por exemplo, é quando um profissional da área precisa dar um banho em um idoso no banheiro. O que esse profissional pode fazer se não tiver boas condições de acessibilidade, como uma barra ou uma cadeira para banho? Além disso, há também questões relacionadas à intimidade do paciente, seus gostos pessoais, a temperatura da água, produtos utilizados, etc.

Para Mayen, por exemplo, todas essas questões são fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois diante da diversidade e variabilidade das situações o profissional produz condições para desenvolver suas competências e aprendizagens de novas técnicas e novas formas de comunicação. Além disso, a diversidade e variabilidade permite que o profissional possa conceituar de modo a poder lidar com as adversidades e situações inusitadas. Isto é, permite que ele possa antecipar e prever determinados problemas e situações. Enfim, trata-se de uma série de conhecimentos profissionais que muitas vezes o profissional não referencia ou reflete quando há uma abordagem muito voltada, por exemplo, para um viés teoria e prática.

No entanto, em situação de avaliação do Re-Saber, por exemplo, nem sempre o candidato irá expressar essas capacidades de forma clara e sistemática de relato, até porque, se elas foram incorporadas não necessariamente significa que foram objeto de uma análise formal.

Logo, um dos trabalhos do avaliador/mediador/acompanhador/tutor pode ser justamente levar o candidato a "epistemizar", a fazer uma análise crítica das situações que ele já enfrentou, a expressar e até conceituar. Isso pode levar o candidato a tomar maior consciência de suas aptidões e suas fraquezas.



Fonte: commons.wikimedia.org.

Portanto, é preciso que o processo estimule cada trabalhador/a a aprimorar suas competências, seja pela análise crítica de seus fazeres, ou ainda, pelo compartilhamento de novos saberes entre seus colegas em avaliação. Ouça a seguir um exemplo de avaliação de competência-adaptação em situação real.



Conteúdo do áudio:

Exemplo de avaliação de competência-adaptação em situação real:

Para ilustrar melhor esta ideia de competência-adaptação, retomaremos um trabalho que analisa a atividade de avaliação por parte de docentes da área da **indústria agro-alimentícia**. A análise foi conduzida por Métral (2015), inspirada nos estudos de Mayen e Tourmen (2012), e é apresentada de forma mais completa em um livro de Iniciação à Didática Profissional para Formadores (no prelo).

Métral (2015) acompanhou e registrou o processo de avaliação de candidatos a um diploma equivalente a um Curso Superior de Tecnologia junto a dois docentes de duas escolas técnicas diferentes, ambos na área da produção de laticínios.

A avaliação consistia na observação e perguntas durante os exames realizados em oficinas de transformação alimentícia, com duração de quatro horas e com base nas produções ensinadas ao longo da formação dos estudantes.

Com base na análise da atividade (utilizada na Didática Profissional e inspirada na ergonomia francesa, já mencionadas aqui), Métral buscou comparar, de um lado, a conceituação feita pelos docentes da competência visada na avaliação e, de outro, os modelos operativos da avaliação evidenciada por eles durante as oficinas.

Levou em consideração também os instrumentos avaliativos empregados e a experiência profissional dos docentes.

Quanto aos instrumentos, ambos os docentes recorriam a rubricas avaliativas, neste sentido o docente da "situação A", como o chama Métral (2015), distinguia as aptidões "práticas" das aptidões a "argumentar".

O docente da "situação A" seguiu à risca o instrumento, realizando poucas observações silenciosas das ações dos estudantes, mas fez muitas perguntas acerca dos conhecimentos "técnico-científicos" (p. 524), denotando maior preocupação com os conteúdos ditos "científicos" das aulas, do que com as atividades profissionais a serem desenvolvidas nestas situações. Ou seja, o avaliador da "situação A" deixou de fazer qualquer pergunta ao longo das ações dos estudantes.

Segundo o pesquisador, este docente poderia ter questionado acerca:

- "[d]as ações a serem realizadas, a maneira de realizá-las, incluindo as tomadas de informação [que comentamos acerca dos conceitos pragmáticos], suas consequências;
- as especificidades das características da situação em relação a outras situações de fabricação que o aluno poderia encontrar;
- os raciocínios que orientam as ações a realizar" (MÉTRAL, 2015, p. 524).

Agora, a descrição da situação do segundo docente, o da "situação B", já apresenta várias diferenças na atividade avaliativa:

O docente fez mais observações silenciosas dos estudantes e interrompeu as tarefas e ações para questioná-los. É aqui que o avaliador busca informações acerca do modo como o estudante:

- procede em suas ações e nas operações fundamentais para gerenciar a fabricação sem negligenciar os aspectos de higiene e de segurança;
- "'organiza' a sua 'manipulação' antecipando o que é preciso fazer (elemento essencial da competência segundo [o avaliador])" (MÉTRAL, 2015, p. 524).

Isso leva o avaliador a dividir sua atenção junto a cada estudante, de modo que possa acompanhar operações críticas ou então aproveitar um momento menos intenso para levantar questionamentos mais profundos.

Esses questionamentos possuem dois objetivos:

- avaliar se o aluno incorporou, ao menos em parte, as operações a serem feitas, verificando o quanto é capaz de responder as perguntas ao mesmo tempo em que age;
- avaliar os conhecimentos e raciocínios que orientam as ações; "questões sobre as ações realizadas, as tomadas de informações, a maneira de realizá-las e suas consequências sobre a sequência das ações, o produto, o rendimento da fabricação..." (MÉTRAL, 2015, p. 524).

Assim, as perguntas do avaliador da "situação B" versavam sobre aspectos amplos da situação, tais como apresentação do material, manutenção e segurança, mas também abordavam diversos aspectos da atividade em si, como:

questões relacionadas às ações posteriores àquelas observadas na avaliação, outras "relacionadas à diversidade e variabilidade das situações, pedindo ao estudante que faça um diagnóstico ou prognóstico caso acontecesse tal ou tal coisa, tal ou tal problema..." (MÉTRAL, 2015, p. 525).

Métral (2015) ressalta a abordagem avaliativa distinta entre os docentes da situação A e B, destacando que:

- o primeiro (A) trabalha mais na perspectiva de julgar a aprendizagem "real" do aluno (avaliação mais "somativa");
- enquanto o segundo (B) traz o estudante para o que poderíamos chamar, de acordo com Vigotski, de uma zona de desenvolvimento potencial, uma vez que, por meio de suas perguntas acerca da atividade ou por solicitar que o estudante estabeleça relações com referenciais científicos, procura fazer com que o estudante "avance mais em seus raciocínios e nas conceituações para a ação do aluno" (p. 525).

Por isso, na "situação B" o instrumento avaliativo (rubrica) é empregado de forma mais flexível e adaptado, mais adequado à riqueza da atividade profissional real e com uma avaliação de caráter mais formativa.

Você deve ter percebido que ao comparar estes dois modelos conceituais, que possivelmente balizam a atividade avaliativa, depreende-se duas maneiras de compreender e incorporar a competência visada pela avaliação, bem como duas formas de entender o lugar que ocupam os saberes técnico-científicos envolvidos nessas situações profissionais.

De um lado, temos uma noção de competência como:

"procedimento para atingir uma performance, sem levar em consideração a variabilidade e a diversidade das situações. Neste modelo, os saberes acadêmicos são tomados em sua dimensão de objeto (...) distinto das ações a serem conduzidas para gerar a fabricação" (DOUADY, 1983; 1986).

Do outro lado, a competência aparece como:

"gestão de um processo dinâmico de transformação alimentícia, levando em consideração a variabilidade e diversidade das situações possíveis". É fundada nas ações que implicam raciocínios e chama saberes técnico-científicos e profissionais adequados, enquanto ferramentas para a ação [o autor ainda se

Neste sentido, o autor compara essas duas formas de compreensão da competência com duas formas de operar a avaliação (ou modelos operativos da avaliação):



Fonte: commons.wikimedia.org.

Os saberes disciplinares constituem o referencial do docente da situação A, os quais precisam ser reproduzidos de forma fidedigna, o que pode indicar o "nível intelectual do aluno"



fonte: flickr.com.

São considerados tanto os conhecimentos que envolvem as situações profissionais e as ações a serem implementadas quanto os saberes disciplinares a elas associadas, isto é, o modo como o aluno se apropria da ação em situação profissional indica o nível "potencial" do aprendiz.

O percurso profissional dos dois docentes certamente tem íntima relação com sua forma de agir e conceituar, algo que Mayen e Tourmen (2012) já alertavam, uma vez que o docente da situação A possui um diploma de engenheiro, mas atua somente como docente e não possui nenhuma experiência profissional neste ramo de atividade laboral. Já o docente da situação B cursou engenharia depois de já possuir uma formação técnica superior, especificamente na indústria de produtos lácteos. Ele não atua só em formações na escola, mas também em missões de perícia junto a empresas do ramo.

Embora a pesquisa avalia alunos de uma instituição educacional, que estão em exames para uma diplomação, as concepções de competência e a dinâmica de

avaliação têm implicações que podem ser as mesmas das situações de avaliação para o Re-Saber.

Percebemos, então, as diferenças de abordagem dos dois docentes, as quais facilmente também poderão ocorrer entre os avaliadores do Re-Saber. Assim sendo, mesmo se tratando de reconhecer a experiência e competência de um trabalhador, deve-se considerar que:

- é importante a compreensão de que podemos ter uma abordagem avaliativa de ordem mais somativa, de acordo com uma lógica acadêmica tradicional de saberes disciplinares sendo verificados,
- ou podemos ter outras abordagens, como uma avaliação mais formativa, em que as competências são compreendidas em seu caráter adaptativo, entendidas como rede de situações, recursos e conceituações voltadas à diversidade e variabilidade de situações e ricos contextos dinâmicos.

>> Noção de experiência

São muitas as reflexões filosóficas sobre a noção de "experiência". Vamos considerar neste estudo as perspectivas voltadas para a experiência profissional, em especial a da Escola Francesa de Patrick Mayen (2011), que realizou não só um estudo conceitual da noção de experiência, mas também um estudo envolvendo um conjunto de reflexões a partir das atividades dos diferentes atores da certificação de saberes e competências profissionais.

O texto **"O trabalho dos profissionais do dispositivo VAE e a noção de experiência"** é bastante denso e rico e, por isso, torna-se difícil resumir sem reduzi-lo, razão pela qual recomendamos a leitura do artigo completo.

Importante destacar que VAE é o acrônimo de Validação das Aquisições da Experiência em francês, o qual seria o equivalente ao nosso Re-saber. Vamos apresentar algumas de suas principais ideias, recorrendo a alguns trechos do texto. De acordo com Mayen (2011), todos os diferentes atores do processo de certificação precisam lidar com a experiência. Pense sobre os caminhos da certificação com base na experiência que pode ocorrer.



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber.

É bom destacar que a experiência é ao mesmo tempo "o objeto da atividade [no processo de reconhecimento/certificação]" de cada um destes atores e uma noção que vai orientar, de forma mais ou menos consciente, a atividade de cada um - do avaliado ao avaliador, entre outros.

Isso implica uma nova configuração da experiência para os profissionais que auxiliam/avaliam, uma vez que assumem uma nova função em relação à experiência do outro. Como para o candidato em avaliação, já que se trata para este de 'trabalhar' com e sobre sua experiência, reelaborá-la ao criar argumentos escritos ou mesmo para realizar uma prova "prática" ou uma entrevista.

Fonte: br.freepik.com

Para esta reelaboração, concordamos com Mayen no qual "podemos dizer que os candidatos devem realizar uma forma de análise do seu trabalho" (2011, p. 128-129).

Mesmo que a noção de experiência pareça como secundária nos documentos e processos analisados, como ela surge?

Como uma noção que ocupa um lugar e exerce uma função ativa no sistema de representação, de posicionamento, de pensamento e de ação de todos os atores. Os significados individuais e os significados coletivos e sociais da noção de experiência orientam as maneiras de apreender o trabalho em VAE [equivalente ao Re-saber], os modos de raciocínio e as formas de ação com a experiência como objeto de atividade.

As noções de experiência colorem os significados atribuídos aos objetos e as noções associadas à VAE [equivalente ao Re-saber]?

A atividade, o valor da atividade, as situações vividas, as relações entre conhecimento da formação e conhecimento da experiência, o lugar e o papel da certificação, os objetos e as formas de acompanhamento e de avaliação" (MAYEN, 2011, p. 130-131).

Qual o papel da noção de experiência a partir da ressignificação que ela ganha neste contexto do processo de reconhecimento/certificação profissional?

Primeiramente, a experiência de cada pessoa se atualiza em sua atividade de candidato da VAE [equivalente ao Re-saber] e se torna aquilo que o indivíduo e os profissionais com os quais ele está engajado discutem no âmago das transações de aconselhamento, de júri, de acompanhamento.

Em segundo lugar, as ideias que as pessoas possuem daquilo que é experiência, daquilo que é a sua própria experiência, do que ela é composta, do quanto ela vale, do que se pode fazer e de como se pode falar, orientam as posições, os raciocínios e as ações em todo o percurso de VAE.

Nesse sentido, as significações culturais e pessoais de experiência formam um objeto de atividade conjunta no seio das transações entre as pessoas e os profissionais do aconselhamento e do acompanhamento. Esses são levados a agir e, com isso, promovem o processo para fazer evoluir as configurações do pensamento e as relações que as pessoas tecem a propósito de sua própria experiência. Por conseguinte, estas significações são submetidas a uma dinâmica de transformação (MAYEN, 2011).



Conteúdo do áudio:

A experiência é a própria vida. É com essa frase que iniciamos nossa conversa, destacando a fala de DEWEY, verbalizada ainda em 1968.

O que isso significa na dinâmica de transformação da experiência?

Isso significa que é "incorporada" no sujeito trabalhador: "A experiência é a própria vida, de modo que aquilo que ela produziu é incorporado a ponto de compor nossa personalidade, nossas concepções e nossas capacidades. A experiência forma os comportamentos, os conhecimentos e as competências, as maneiras de fazer e de pensar, os esquemas ou os hábitos, para empregar noções oriundas de disciplinas diferentes, mas todas enfatizam o fato de que essa experiência é frequentemente pouco explícita, mas estruturante e organizadora" (MAYEN, 2011, p. 132).

A experiência pode permanecer "implícita, difusa, inconsciente, pouco formulada, de forma que a elaboração do percurso, das situações, da ação, de saberes e saber-fazer requer mais frequente a intervenção de um terceiro" (LAÎNÉ, 2000).

Entretanto, constatamos que certos planos de experiência estão muito presentes na consciência e podem se revelar muito explicitáveis, e espontaneamente, explicitados pelas pessoas. Pode haver, em VAE [ou no Re-Saber], muito a dizer ou poucos detalhes, ou ainda, muitos aspectos críticos e significativos a expressar. Isso induz tanto "uma necessidade de intervenção de um terceiro quanto dificuldades de exprimir aquilo que seria muito implícito ou muito incorporado por parte do candidato' (MAYEN, 2011, p. 132).

Mais do que um "parto" de algo já pronto ou pré-formado dentro de si, a atividade de reconstrução da experiência assemelha-se mais a um ato de criação e o "dossiê [do candidato], é assim considerado, por certos candidatos, como uma espécie de mestre de obra" (MAYEN, 2011, p. 132).

Esta "obra" que é resultado da atividade do candidato requer um duplo movimento: por um lado um distanciamento de si, para fazer da experiência um objeto de seu próprio estudo. Por outro lado, torna-se um "objeto de preocupação", cujo estudo adquire uma significação nova, porque pode ganhar um valor novo, como a possibilidade de obtenção de um diploma ou a possibilidade de realizar outras ou novas atividades profissionais como decorrência da certificação.

Aqui poderão surgir conflitos entre as definições da experiência profissional:

- "Observam-se tensões e incompreensões, e mesmo contrassensos, engendrando ações inadequadas às exigências dos dispositivos, pois as significações da experiência nos mundos profissionais, familiares, diferem de significações dos mundos do emprego, da formação e da certificação" (MAYEN, 2011, p. 133).
- A experiência como duração (tempo de serviço em determinado emprego, por exemplo), não é garantia de reconhecimento das competências: "esta experiência-duração não é suficiente para validar suas aquisições como acreditavam certos candidatos. Um trabalho de elaboração deve ser feito. Ele não se reduz a pôr em palavras, um objeto já construído, pronto para ser expresso" (MAYEN, 2011, p. 133). Neste sentido, a experiência não é diretamente acessível.
- Em compensação, Mayen (2011, p. 133) afirma que é possível que "muito dos aspectos da experiência possa emergir na consciência das pessoas que não sabem o que fazer" (ou falar), desde que o candidato seja guiado ou entenda as regras do jogo e os destinatários do Re-saber (avaliadores em especial); com a ajuda dos referenciais da certificação como alavanca para o processo de rememoração. Isto pode ajudar a entender quais aspectos e campos da experiência devem ser explorados, evocados, aprofundados e ampliados pelo candidato.
- Outro aspecto importante levantado por Mayen (2011) é que, contrariamente a uma ideologia a respeito do desconhecimento por aquele que trabalha sua própria ação, as pessoas sabem e podem espontaneamente dizer com facilidade o que elas fazem e como elas fazem. Elas têm, muitas vezes, muito a dizer ou muito para saber o que dizer.

Trata-se, então, de selecionar. Para isso, antecipar a atividade dos destinatários (os júris avaliadores) e seus quadros de referência constitui o crivo mais operatório proposto pelos acompanhantes. Trata-se, às vezes, de aprofundar, e é nesse momento que a experiência se revela difícil para expressar, visto que ela é muito evidente ou muito implícita.

Trata-se também de ampliar o que parece constituir uma atividade contraditória com o aprofundamento. Se o aprofundamento se refere, sobretudo, ao "como" do trabalho, a ampliação se refere à reintegração do contexto na situação e obriga a pessoa a abrir, pensar e exprimir outras perspectivas, a substituir a situação, a ação, a experiência em um conjunto mais vasto, que engloba e oferece outro sentido.

É o que é demandado para os diplomas dos níveis superiores, mas também o que é esperado e demandado para os diplomas de níveis IV e V [níveis fundamental ou médio], de "especialidades de cuidado e de serviço às pessoas" (MAYEN, 2011, p. 134).

Há um trabalho de expressão/verbalização do percurso: "é necessário encontrar as palavras para expressar o percurso, as atividades e os conhecimentos, recorrer ao uso de jogos de linguagem mais ou menos induzidos pelos dossiês ou pelos exames, para passar e que supostamente permitem fazer-se compreender e fazer valer e reconhecer seus argumentos para fazer reconhecer e validar seus conhecimentos:

 descrever e situar, comparar e explicar, analisar e justificar, utilizar o gênero da memória, da crítica, ou da relação ou da narrativa ou inventar o gênero do dossiê da VAE". É um dos desafios dos memoriais descritivos utilizados no Brasil.

O princípio da continuidade: "O princípio da continuidade visa dar conta do caráter dinâmico e aberto da experiência, pois cada experiência deveria poder contribuir para preparar uma pessoa para suas experiências futuras mais impulsionadas e mais proveitosas. É isso a significação do crescimento e da renovação da experiência".

A noção de qualidade da experiência concorda com o princípio da continuidade. Para que haja continuidade na experiência, é preciso que ela não seja simplesmente uma sucessão de eventos vividos dispersos, sem relação" (MAYEN, 2011, p. 135). A experiência somente é criativa se ela carrega já em seu germe, o desenvolvimento de experiências que virão, em outras palavras, ela abre os caminhos ao "crescimento e à renovação" da experiência.

Assegurar as condições da continuidade da experiência é contribuir para a continuidade "psíquica e viva" (DEWEY, 1958, p. 39) através das interações de uma pessoa com e sobre o meio" (MAYEN, 2011, p. 135). Ora, "na VAE, como teste social vivido pelos indivíduos, a questão da continuidade é primordial".

Como a transação com o dispositivo [de reconhecimento], os atores e as tarefas exigidas pela VAE [ou Re-saber] desembocam na construção de novas continuidades?

A construção do dossiê de VAE parece corresponder ao que poderíamos chamar de uma situação potencial de desenvolvimento, no sentido em que novas continuidades de experiência poderiam emergir e se desenvolver.

Pode-se identificar três tipos delas:

- Continuidade porque a experiência validada poderia permitir realizar anseios, desejos, projetos;
- Continuidade porque o trabalho de elaboração de experiência e de produção de um dossiê pode ser, para certos candidatos, uma recomposição qualitativa e mais unificada de experiências esparsas;
- Continuidade ainda entre experiências individuais específicas vividas, critérios e formas sociais reconhecidas.

Essas continuidades novas são engendradas no quadro de um dispositivo, finalizado por um motivo socialmente reconhecido. Elas são fortalecidas por uma ajuda instituída, instrumentalizada e referida a conteúdos e construções semióticas sociais: dossiê, referenciais. (MAYEN, 2011, p. 135).

Mayen (2011) alerta também para a existência de riscos, já que dentro do percurso de reconhecimento é possível que as continuidades vividas sejam rompidas, limitadas, impedidas, e que as expectativas sobre as comunidades sejam frustradas. Pode haver também descompasso entre a qualidade da experiência apresentada pelo candidato e aquela exigida na certificação, ou ainda que a experiência do candidato não corresponda a certificado ou diploma algum.

Voltamos novamente a explorar a abordagem da experiência como processo e como produto, destacando, conforme Mayen (2011), que sua natureza não é linear na construção e no desenvolvimento, o que influi na lógica de reconhecimento adotada ao associar um tempo ou tipo de atividade profissional à aquisição de determinados saberes e competências.



A experiência como produto da interação de condições objetivas do meio ambiente e dos estados subjetivos da pessoa. Notem que no texto traduzido em português há um erro: o título fala em estados "objetivos" da pessoa, quando o correto é "subjetivos". O texto faz a distinção entre percurso e trajetória, a relação entre elementos da experiência e seu conjunto. Trata também da relação emoção/cognição e o fato da atribuição de sentidos à experiência ser fortemente marcada pelos afetos negativos e positivos, ligada às situações de trabalho vividas - o que influencia também o comportamento de um candidato, o tipo/escolha das experiências relatadas. Mas isto também envolve a relação dos profissionais encarregados do reconhecimento na experiência vivida pelo candidato no Re-saber.

Assim, vale destacar a bela frase: "A emoção e a subjetividade não são restos da elaboração da experiência". Isso nos leva a uma desconstrução da oposição comum na literatura sobre formação profissional e entre experiência e ensino (ou educação), que é também uma desconstrução da dicotomia entre saberes acadêmicos/científicos e saberes da experiência.

Fonte: commons.wikimedia.org.

É comum que os referenciais da certificação sejam associados exclusivamente ao "acadêmico" e a experiência à ordem da ação (MAYEN. 2011, p. 142). Isso é a marca do preconceito e da ignorância do mundo do trabalho.

Em outras palavras, os modos de representação de como a ciência adentra ao mundo das profissões precisa ser repensado. Mayen toma como exemplo um estabelecimento hospitalar: assim como em um ateliê agroalimentar, conceitos científicos circulam por ali e contribuem para a construção e a evolução do sistema de conhecimentos, seja para o melhor ou para o pior. Como já observamos, "a experiência não pode ser considerada como uma produção ideal e o vivido da experiência como uma certeza de desenvolvimento em direção ao mais ou ao melhor" (2011, p. 142-143).

Vejamos outras dúvidas sobre o tema.

Como se incorpora a experiência como uma construção que reflete o curso da vida e a atividade em situação e a não organização acadêmica ou científica de conhecimentos?

Como um sistema de recursos para as situações que virão, já que a experiência não pertence somente ao passado da pessoa. Ela não é somente o que a pessoa é e o que foi capaz de fazer, mas também o que poderá fazer dessa experiência e do que pode construir nas situações que virão. A preocupação da transferibilidade de conhecimentos em outras situações de referência do diploma é uma preocupação constante dos júris.

A experiência se exprime, às vezes, em termos de "potencial", ou seja, o candidato será capaz de enfrentar outras situações?

Pode-se reconhecer que essa era uma das preocupações de Vygotsky (1985), que elaborou a noção da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (p. 144), no qual a experiência pode levar o candidato a ser capaz de transferi-la para outra atividade em situação.

Por fim, vale notar que de acordo com Mayen (2011) "a representação do perfil do titular do diploma revelado pelos júris na sua atividade de avaliação é fortemente voltada para o "vir-a-ser" profissional. Insiste em repetir que, assim como ocorre para os estudantes ou pessoas em formação, é em função do exercício futuro da

atividade que a avaliação deve estar pensando" (MAYEN, 2011, p. 144).

Assim, para os avaliadores "não são os resultados obtidos em situação passada e nem os modos eficientes de ação manifestados, mas suas relações com situações que virão a ocorrer ou nunca encontradas e que são interrogadas" (MAYEN, 2011, p. 145).

Em todas as etapas do RSCP a experiência do trabalhador estará colocada à prova, mas também "reelaborada", o que traz implicações para o Re-Saber. Para o tutor ou avaliador, torna-se importante explorar ou ajudar o candidato a explorar:

- aquilo que ele(a) sabe falar sobre suas atividades laborais;
- as formas como a experiência vai se manifestar nas situações práticas de avaliação, em especial no que diz respeito à relação das situações criadas para este fim, com aquelas vividas por ele(a) e as capacidades que podem ser investigadas com relação a outras situações futuras ou potenciais;
- a incorporação de competências de modelos cognitivos e operativos desenvolvidos ao longo desta experiência, com as quais é preciso estar atento.

Essas explorações da experiência do trabalhador estão diretamente implicadas em nosso trabalho no Re-Saber. Um tema importante para aprofundar essas reflexões é a relação entre a experiência do profissional e a verbalização desta experiência.

>> Competência, saberes, capacidade ou experiência?

Os termos competência, saberes, capacidade e experiência costumam designar os saberes e/ou fazeres acumulados pelo trabalhador ao longo da vida, sua aptidão para desenvolver atividades da profissão ou ambas as coisas. Contudo, embora se relacionem, tais termos não possuem o mesmo significado e as mesmas implicações. Antes disso: cada um é em si polissêmico, objeto de debates e controvérsias.



Você deve estar lembrado de que já falamos sobre a noção de competência, os aprofundamentos que alguns autores fazem de sua definição e os distintos usos desse conceito. Alertamos, entretanto, para a importância de considerar a contextualidade, a situacionalidade e a acionalidade da competência (para não transformá-la em "conteúdo"), assim como suas características de adaptação. Também evocamos o valor do saber ou do conhecimento dado (ou não) a determinadas áreas ou atividades da cultura.

Para clarear nossa proposta, tomaremos como princípio que os objetos de avaliação no Re-Saber, em consonância com a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021 que hoje o regula, são justamente as competências e saberes relacionados ao referencial profissional de uma certificação.

Mas acreditamos que há muito proveito em explorar estas outras duas noções - capacidade e experiência - para apreender diversos processos que favorecem a avaliação das competências ou o seu desenvolvimento. Deste modo, vamos dar uma olhada no material complementar referente à Avaliação das competências: capacidade e experiência



Fonte: banco de imagens da UFV.

Avaliação das competências: capacidade e experiência

Ao avaliarmos a competência, olhamos tanto para a capacidade do candidato em realizar atividades típicas da profissão quanto para a experiência profissional. Em alguns países, de forma diferente entre instituições do mesmo país, a dinâmica da avaliação pode ser distinta, privilegiando mais a "prova" ou a "demonstração" aqui, ou então o relato de experiência lá, mas não raro, recorrendo aos dois dispositivos de forma complementar (MAYEN, 2011).

Vamos retomar a noção de capacidade, a qual, mais adiante, cruzará novamente com a noção de experiência, principalmente quando se constata que boa parte da avaliação que se faz de um candidato no Re-Saber consiste em olhar para a capacidade do profissional em lidar com situações diversas e futuras, seja ao vê-lo(a) realizando uma obra, seja por marcas de relatos escritos, orais ou por registros de obras já elaboradas por ele. Além disso, a certificação permite dar um passo importante em direção a um devir profissional, a novas situações, novos desafios ou novas formas de olhar para o próprio trabalho.

Capacidade e habilidade

Assim como a competência, a capacidade não é uma noção estável e, segundo Jonnaert (2010), pode ser tomada em referência a diversos tipos de faculdades, aptidões ou diversas aprendizagens em relação a uma capacidade real (como diria Vigotski) ou de um futuro próximo (como na Zona de Desenvolvimento Proximal do psicólogo russo). Neste sentido, Jonnaert (2010) nos lembra que, embora frequentemente associada à competência, alguns autores fazem a seguinte distinção:

"Uma capacidade, pelo menos, e várias capacidades, em geral, é constitutiva das competências. Cardinet (1988), Meirieu (1988) e Gillet (1991) precisam, neste sentido, que uma capacidade tenha alvo de formação geral, comum a variadas situações, ao passo que uma competência tem um alvo de formação mais específico, que envolve uma capacidade, no mínimo, em certos casos, várias capacidades em geral, numa mesma situação. Meirieu (1998) vê na capacidade conhecimentos estabilizados, reprodutíveis em diversos campos. A competência, por seu lado, envolveria uma ou mais capacidades numa determinada situação" (JONNAERT, 2010, p. 70).

Como, por exemplo, ao dominar as propriedades da adição ou da multiplicação, as quais podem ser utilizadas em diferentes situações (cálculo da área de uma superfície...). Estas situações, no entanto, podem requerer a mobilização de outras capacidades e também de outros tipos de recursos ou formas de fazer/saber, ou seja, uma competência. Por exemplo, "verificar no catálogo de um grande armazém se os preços descobertos através do procedimento aritmético fazem sentido" (JONNAERT, 2010, p. 70-71). Ou ainda, prescrever a dosagem de um determinado remédio combinado com a dosagem de outro remédio em função do diagnóstico e do prognóstico do paciente.

Nesta perspectiva, "o conceito de capacidade diz respeito a conhecimentos transversais, utilizados pelo sujeito em situações muito variadas. Para que uma competência às possa convocar, essas capacidades devem ser estabilizadas e operatórias" (JONNAERT, 2010, p. 71). Por exemplo, a capacidade de conjugação de verbos pode ser convocada para a escrita de diferentes textos ou em diferentes falas, que irão mobilizar muitos outros recursos para produzir o efeito comunicativo esperado e atualizar uma competência linguística. Assim, a competência envolve uma globalidade de recursos (incluindo capacidades diversas) e uma especificidade de situações, ao passo que a capacidade caracteriza-se pela transversalidade e genericidade de seu uso.

Mas há outras características a serem invocadas para a capacidade (JONNAERT, 2010). Para entendê-las, o autor propõe um desvio pela noção de "esquema", ou "esquema operatório", do qual já falamos anteriormente, pois é muito adequado para pensar as capacidades profissionais, uma vez que é voltado para a ação. Em outras palavras, capacidade e esquema são praticamente a mesma coisa. No entanto, o esquema, já trabalhado a partir de

teorias consolidadas, como a de Piaget e de Vergnaud, permite especificar melhor as características da capacidade. Sem retomar ao que já explicamos sobre esquema na teoria da conceituação na ação, vamos diretamente ao resumo feito por Jonnaert da redefinição do conceito de capacidade, no qual o autor aplica as propriedades dos esquemas operatórios (pode-se ler "capacidade" ou "esquema").

Atributos de uma capacidade:

- 1. É uma estrutura cognitiva estabilizada (já foi objeto de uma construção anterior pelo sujeito e está disponível no seu repertório cognitivo);
- 2. Apresenta uma organização invariante para uma classe de situações (é utilizável por um sujeito em diversas situações que pertencem a uma mesma classe de situações) [o que não significa que o esquema ou a capacidade não seja flexível e não evolua justamente em função das diferentes características das situações encontradas];
- 3. É operatória: é uma ação interiorizada pelo sujeito e reversível (o sujeito pode servir-se da capacidade para agir, física ou mentalmente, sobre os objetos ou sobre os conteúdos que lhe são propostos; pode também anular a ação através de seu inverso);
- 4. Incide sobre um conteúdo preciso e claramente definido (uma capacidade é determinada por uma dimensão particular de um saber codificado [dentro de um currículo ou de um corpo de saberes reconhecido por uma comunidade]:
- 5. A capacidade tem também um caráter transversal [pode ser utilizada não só em situações de uma mesma classe de situações, mas em outros contextos, disciplinas, áreas profissionais]" (JONNAERT, 2010, p. 77);
- 6. A capacidade é constitutiva de uma ou mais competências [repetindo: de modo que mais de uma capacidade possa ser mobilizada pela competência, a qual não envolve somente capacidades ou esquemas];

As funções de uma capacidade são as de:

- realizar operações ("físicas" ou "intelectuais") sobre um ou mais elementos de uma situação;
- permitir, de forma coordenada a outras (ou não), realizar um tratamento eficaz de uma situação;
- Comportar elementos (critérios) que permitam "a avaliação do sucesso de sua utilização em situação" (JONNAERT, 2010, p. 78).

Temos, portanto, uma relação próxima entre capacidade e competência, uma vez que a primeira é constitutiva da segunda. A competência aparece, dessa forma, como um conjunto mais complexo que precisa de capacidades mais estabilizadas. Na competência se manifestam dimensões éticas, sociais, diversos outros recursos e componentes.

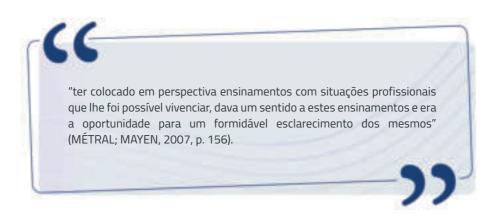
Vale, enfim, uma nota sobre a noção de habilidade, frequentemente empregada como componente da competência e, muitas vezes, associada à capacidade. Jonnaert (2010) busca em Legendre uma definição de habilidade como:

 "Objeto de aprendizagem que se refere à utilização eficaz de processos cognitivos, afetivos, morais, motores, etc., relativamente estáveis na realização de uma tarefa ou de uma ação" (JONNAERT, 1988, p. 295).

Há muita proximidade com a definição de capacidade. O que muda é o fato de que a habilidade é mais específica e está voltada para tarefas mais claramente identificadas, seja em termos de conteúdos escolares/acadêmicos, seja atividades e em contextos profissionais ou sociais (tornear uma peça; encontrar a veia de pacientes para realizar uma punção venosa; ler, escrever e nomear os números naturais inferiores a 1000...).

As habilidades, como você deve ter percebido na leitura complementar, podem ser entendidas como constitutivas das capacidades e compõem com estas (e vários outros elementos, conforme vimos em nossos estudos) a "arquitetura de uma competência" (JONNAERT, 2010, p. 83). Teríamos, neste sentido, uma abordagem em cascata ou como uma boneca russa: competência, capacidades, habilidades. Mas temos também um uso, não necessariamente contraditório, da noção de capacidade que leva em consideração a abertura do sujeito para o que está por vir. Essa noção aparece quando falamos de experiência.

Interessante notar que o testemunho de um dos candidatos, cujo diploma foi parcialmente validado e que precisou cursar alguns módulos de uma formação de Engenharia, levantou que:



A análise de júris e de bancas de avaliação das instituições de ensino superior em Agronomia, relatados nos estudos de Métral e Mayen (2007), mostram que uma parte da validação das aprendizagens está relacionada com elementos do campo científico e disciplinares amplos em relação à formação inicial. Em outras palavras, os candidatos estão em condições de instrumentalizar para esclarecer ou criticar o modo como eles compreenderam uma situação [relatada] e como agiram em situação.

Assim, podemos inferir nesta constatação que os tutores e avaliadores do RSCP podem ajudar os candidatos a, de acordo (MÉTRAL; MAYEN, 2007):

- Mobilizar uma reflexão sobre sua experiência e sua transformação em um produto social aceitável.
- O trabalho a ser realizado, repousa, em parte, para finalizar e endereçar experiência aos avaliadores.
- Compreende como uma das funções do percurso do RSCP, ou seja, contribuindo para levar o candidato ao nível, notadamente científico, do diploma visado.

Por fim, todo processo de RSCP constitui, então, uma oportunidade para atualizar as possibilidades de uso dos relatos sobre as experiências profissionais para que sirvam de alavanca à aprendizagem de conceitos, ferramentas e metodologias científicas (MÉTRAL; MAYEN, 2007). Enfim, em tais diplomas, a ciência tomaria um papel de instrumento de reelaboração e argumentação no âmago do processo de produção escrita.

>> A verbalização da experiência

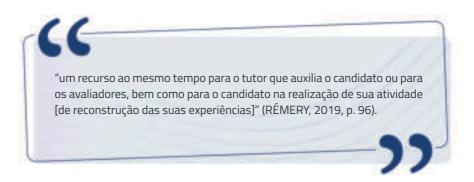
A verbalização da experiência está presente em um memorial descritivo do candidato ao RSCP, em entrevistas, durante atividades avaliativas de realização de obras, oficinas, simulações ou outros mecanismos de explicitação da experiência e das competências profissionais, pois nesses momentos o processo de verbalização ganha destaque. Já evidenciamos várias questões a este respeito ao longo do nosso estudo, sobre como a incorporação das competências e da experiências pelo trabalhador ao longo de sua trajetória laboral ocorre, muitas vezes, de forma implícita ou difusa, porque o profissional experiente nem sempre encontra a necessidade de se expressar detalhadamente sobre seu fazer. Também vimos que, por outro lado, os trabalhadores podem também falar com desenvoltura e abundância sobre aspectos da sua atividade profissional



Fonte: br.freepik.com.

Em todos os casos, há a necessidade de encontrar caminhos de análise, de seleção, de expressão das atividades mais críticas, mais significativas, mais representativas - tanto para o trabalhador poder "reconstruir" sua experiência, como para com os referenciais da certificação pretendida. Mesmo durante as avaliações em que o candidato deve realizar uma obra profissional em condições reais ou simuladas, em oficinas, laboratórios, entre outros espaços, poderá haver momentos em que lhe será solicitado uma explicação, uma antecipação de situações futuras, uma questão sobre aspectos ou parâmetros não presentes naquela situação (mas que poderiam acontecer).

Assim, ao longo da elaboração de um memorial descritivo (ou qualquer outro tipo de documento de anamnese e explicitação da experiência e competências profissionais), em entrevistas ou provas, as verbalizações ocupam um papel importante. Elas são:



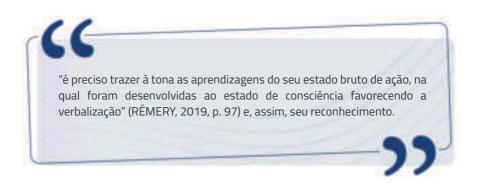
As verbalizações, portanto, segundo Rémery (2019) mediatizam a mobilização de experiências e competências a serem explicitadas, descritas, analisadas e argumentadas. Neste sentido, é bom ressaltar, mais uma vez, que a experiência e a competência do trabalhador também pode ser expressa e mediatizada pelas situações de avaliação como em oficinas avaliativas - muitas vezes chamadas de "provas práticas" -, por meio dos instrumentos, ferramentas, materiais, colegas, e todos os demais recursos materiais ou simbólicos disponíveis.



Fonte: banco de imagens da UFV.

Agora, continuando no caminho aberto por Mayen, Barbier e outros pesquisadores, Vanessa Rémery (2019) conduziu um trabalho de análise do papel das verbalizações no reconhecimento de saberes e competências.

O argumento central para Mayen é o de que todo relato ou explicitação da experiência é, antes de mais nada, uma transformação da experiência. Para que isso possa acontecer,



Como diz Mayen, não há contato direto ou puro entre uma pessoa e sua experiência, mas este contato ocorre sempre por mediações" (2009, p. 774). Estamos falando da linguagem verbal como mediadora, mas sempre é bom repetir: uma nova situação "prática" pode ser "mediadora", em outras palavras, mesmo envolvendo pouca verbalização uma situação poderá pôr em cena várias formas de conceituação.

Dito isto, na perspectiva do tutor ou mesmo do avaliador, "as verbalizações constituem o meio pelo qual ele guia o candidato na análise das situações de trabalho, explica o que se espera dele no processo de reconhecimento, e envolve o candidato na preparação para a situação de avaliação junto à banca de avaliadores" (RÉMERY, 2019, p. 97).

Temos, então, vários níveis de análise da verbalização:

- Aquele da colocação em palavras escritas ou orais da experiência laboral pelo candidato;
- A questão da forma de linguagem exigida pelo instrumento avaliativo (que constitui um "gênero" discursivo); e
- A relação de diálogo entre o candidato e o tutor ou o avaliador (RÉMERY, 2019, p. 97).

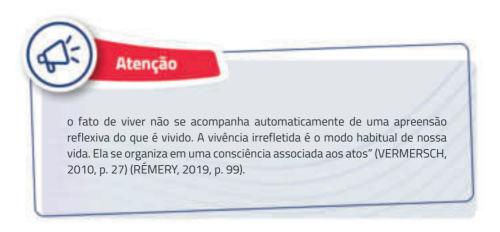
Por meio do diálogo com tutores ou profissionais que irão guiar o candidato no processo de reconhecimento e, portanto, por meio das verbalizações e interações, poderão ser operadas transformações da experiência vivida. Estas, por sua vez, podem ocasionar o desenvolvimento do candidato. Isto ocorre, é claro, sob certas condições e não é algo sistemático ou automático. Pelo contrário, as interações podem ocasionar impedimento desta transformação e pouco desenvolvimento.

Para esclarecer melhor a função da verbalização, Rémery recorre então a uma distinção entre dois conceitos de experiência (evocados de outra forma acima): uma como "vivência da atividade" e outra como "elaboração" (2019, p. 97-98). Não são noções que se opõem, vale dizer (para evitar, inclusive, a depreciação de boa parte de nossa experiência), mas explicam duas formas da experiência em relação. Tal distinção inscreve-se numa tradição filosófica que diferencia 'Erlebnis' (a experiência enquanto vivência da atividade) e 'Erfahrung' (a experiência enquanto elaboração ou consciência da vivência da atividade") de acordo com Rémery (2019, p. 98), retomando o estudo de Barbier (2013).

Resumindo esta discussão, salientamos os seguintes desdobramentos de tal distinção, sendo que a experiência como vivência de situações passadas pode ter compreensões diferentes, segundo a corrente de Rémery (2019), como:

- Por vezes, o conceito é associado à vivência da atividade que remete ao "experimentado [éprouvé em francês] por um sujeito do seu engajamento em uma ação" (ASTIER, 2001, p. 47).
- Este experimentado não se reduz a emoções, mas inclui igualmente comportamentos gestuais, percepções, mentalizações, verbalizações.
- Ele designa a "globalidade da relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo tal como ele a vive efetivamente a experimenta em todos os seus aspectos" (VERMERSCH, 2006, p. 220);
- Se caracteriza pelo seu "estatuto pré-reflexivo e antepredicativo" (BARBIER, 2013a), isto é, que "ele [o experimentado] não é necessariamente objeto de uma comunicação com outrem nem mesmo uma tomada de consciência" (ASTIER, 2001, p. 50).

Assim, "a vivência não pressupõe que se faça dela experiência, se quiser manter no termo sua conotação de consciência. Ou, de modo complementar, pode-se dizer que não basta ter vivido uma situação para ter feito dela a experiência" (VERMERSCH, 2006, p. 220), no sentido etimológico de ex-perire, algo que se extrai de algo que morreu, que passou. Mais precisamente,



É bom frisar que a experiência como vivência da atividade possui uma dimensão de aprendizagem para os sujeitos. Primeiro, por incorporação, no desenvolvimento de competências de ação; segundo, por momentos vividos de forma mais aguda, mais distinta pelo trabalhador, que sobressaem no fluxo da experiência. Já falamos sobre o caráter dialético da atividade produtiva (voltada para a ação) e a atividade construtiva (de aprendizagem, de transformação do sujeito ao realizar a atividade).

A experiência ganha então a dimensão de uma "atividade de construção de sentido, que os sujeitos operam para si mesmos, a partir a sobre sua atividade" (BARBIER, 2013a, p. 72 apud RÉMÉRY, 2019, p. 99). Tal dimensão experiencial da vivência da atividade "corresponde à ideia de uma elaboração que é feita sobre e partir de uma ou mais vivências da atividade que se constituem como um 'evento', um acontecimento para o sujeito" (RÉMERY, 2019, p. 100, apud MAYEN, 2009).

"a experiência não é o que acontece com o indivíduo. É o que o indivíduo faz com o que lhe acontece" (HUXLEY, ALDOUS, 1954, apud BARBIER, 2013a, p. 72).

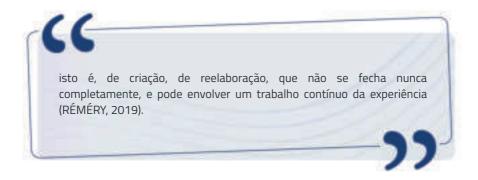
Tais experiências-eventos, como as chama Mayen, ao romper a continuidade da vivência podem tornar-se fonte de sentido, podendo gerar experiência pelo seu poder de gerar interpretação (QUÉRÉ, 2006). A elaboração que decorre delas visa a articulação entre dimensões, não só passadas e futuras, mas também individuais e coletivas da atividade. Evidentemente, em outra perspectiva, pode haver aprendizagem mesmo ao longo de vivências mais fluidas ou sem ruptura, sem estranhamento para o trabalhador, uma vez que

Se toda atividade é ao mesmo tempo cognitiva e significante, em toda situação experimentada por um indivíduo estão presentes dinâmicas que transformam suas significações, seja no sentido de uma consolidação ou no sentido de uma desconstrução e reconstrução. São dinâmicas de aprendizagem pelas quais nossos saberes se inscrevem em um continuum de transformações. Elas não funcionam de um modo sequencial, encadeando mecanicamente elementos anteriores a outros que lhes são consequentes, mas se exprimem pela emergência de elementos que a um só tempo integram e vão além de suas premissas (SALINI, 2012, p. 25).

Seguindo Réméry, os resultados de tais aprendizagens constituem recursos que o trabalhador constrói por meio de sua atividade. São uma forma de experiência elaborada, como um produto de sua atividade ou, como apontam Clot e Faïta (2002),

são como "scripts" que correspondem: a "instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados ao longo da sua vida, que podemos ver também como estoque de recursos para agir, espécies de gênero interior que condiciona, facilita e eventualmente o engana sua ação" (CLOT E FAÏTA, 2000, p. 17 apud RÉMÉRY, 2019, p. 101. Lembramos, mais uma vez, que tais recursos não possuem necessariamente forma verbal, explicitada. Podem tomar a forma de costumes, antepredicativas, ou seja, que não gera atribuição de sentido formalizado e explícito, não simbólico. Podem também passar a assumir formas mais explícitas, quando apoiadas em processos de verbalização.

A verbalização (inclusive nas várias formas que pode assumir no processo de Reconhecimento) pode, contudo, representar uma via importante de desenvolvimento da experiência ao permitir uma elaboração da vivência da atividade. Estas vivências, o primeiro dos dois sentidos de experiência apresentados, constituem "um tempo potencial de gênese" (MAYEN, 2009b).



Este trabalho toma como matéria a própria experiência, em que cada aprendizagem pode "ser reconfigurada, reelaborada, em um aprofundamento da experiência sobre si mesma" (PASTRÉ, 2013, p. 93 apud RÉMÉRY, 2019, p. 101). Por isso, as duas formas de experiência (erlebnis e erfahrung), as duas formas de atividade (produtiva e construtiva), podem dar lugar a um desenvolvimento da experiência. Pois, ao agirmos, transformamos o real e, com isso, a nós mesmos. Assim sendo, a análise da própria atividade constitui aqui "um trabalho importante para o sujeito de construção do sentido daquilo que vivenciou para transformá-lo em recursos, competências, instrumentos" (RÉMÉRY, 2019, p. 102). Portanto, estar nesta situação de comunicação pode ajudar o sujeito a dar continuidade ou dar forma a experiências, cuja elaboração ele pode ter só iniciado ou deixado de desenvolver no passado, como afirma Barbier (2013).

>> Concluindo...

Nesta perspectiva, as condições de verbalização da experiência constituem uma atividade em si, na qual o sujeito que enuncia é levado, pelas descrições que ele propõe, a reconsiderar ações já vividas, a formular possibilidades frustradas e não vividas de sua atividade e a desenvolver suas representações numa perspectiva de desenvolvimento (CLOT, 2000).

Portanto, os processos de verbalização, para os quais tutores ou avaliadores no Re-Saber podem contribuir em muito, conseguem não só trazer à tona a experiência, mas colocar em relação "episódios" mais singulares, eventos que se destacam na vida laboral do candidato com outros mais recorrentes que tomam valor de generalidade nas atividades profissionais, como destacados por Rogalski e Leplat (2011) e Stern (1992):

- Experiência episódica;
- Experiência sedimentada;
- Lembrança de episódio específico;
- Momento generalizado.

O momento generalizado frequentemente envolve um trabalho de reflexão e de modelização da ação. Ambos podem ser verbalizados, entretanto, podem ser "semiotizados" e resemiotizados (ressignificados, para simplificar), inclusive um podendo ressignificar o(s) outro(s).

Isto nos leva a pensar, justamente, nos mecanismos de avaliação das competências e da experiência profissional para candidatos ao RSCP, bem como os cuidados nas mediações realizadas por tutores e avaliadores.

Vamos ao último livro desta unidade curricular: IV. Avaliação de Competências: Funções, Métodos e Mediação.

Até breve!

IV. Avaliação de Competências: Funções, Métodos e Mediação

>> Apresentação

Olá, caro/a aluno/a

Neste livro nosso estudo se orientará para o processo de avaliação de competências profissionais, com destaque para as modalidades e os caminhos para a avaliação no Reconhecimento e Certificação Profissional.

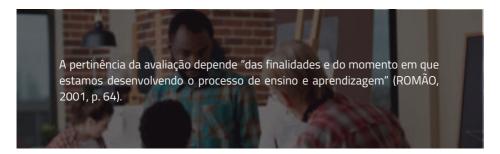
Ao final deste livro, você será capaz de:

 Consolidar o Sistema Re-Saber como um campo de práticas educativas em situações de avaliação no RSCP, envolvendo ações de acompanhamento, aconselhamento e avaliação do candidato ao reconhecimento.

Vamos lá!

>> Avaliação de Competências Profissionais no Sistema Re-Saber

Diferentes autores recorrem a diversas funções da avaliação em educação. Haydt (2008) aponta as três seguintes: diagnosticar, controlar e classificar. Elas estão associadas a três modalidades de avaliação bastante conhecidas: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Evidentemente, vale lembrar que:



Fonte: br.freepik.com.

Podemos, por extensão, inserir essa ressalva e essas funções no contexto do Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP). Em outras palavras, a função primeira da avaliação no RSCP é, por definição, o reconhecimento dos saberes e competências de trabalhadores e sua certificação. O reconhecimento pode ser parcial ou integral. Contudo, vale lembrar que isto não significa que a avaliação possui uma função estritamente "somativa", classificatória ou de conferência da existência de uma lista de saberes inflexivelmente determinados.

Há pelo menos dois motivos para isso: primeiro, trata-se de um processo avaliativo complexo, inclusive do ponto de vista do avaliador; segundo, há nos processos de reconstrução da experiência e de avaliação das competências uma elaboração necessária, processos de conceituação, de generalização, de condução de interações, de atividades mediadoras, entre outros, que a todo momento podem constituir um caráter formativo (inclusive, extrapolamos, para tutores e avaliadores) ou, conforme já destacado, possuem o potencial de desenvolvimento do sujeito.

A esse respeito, Mayen (1999) atribui ao Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP) a possibilidade de ser uma "situação potencial de

A esse respeito, Mayen (1999) atribui ao Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais (RSCP) a possibilidade de ser uma "situação potencial de desenvolvimento" para o candidato, por extensão às situações de desenvolvimento potencial do trabalho ou na formação.

Agora você deve estar se perguntando:

Como iniciamos um processo avaliativo complexo e de reconstrução da experiência no RSCP?

Para isso, vamos conhecer as três modalidades avaliativas reconhecidas neste processo, citadas anteriormente, e sua implicação com o RSCP.

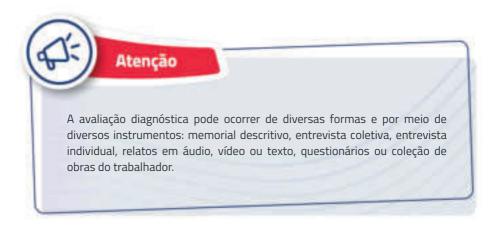
Avaliação diagnóstica no Sistema Re-Saber (RSCP)

Começamos pela avaliação diagnóstica, que visa obter informações sobre os conhecimentos prévios dos candidatos, suas experiências, as atividades já realizadas, os empregos e, eventualmente, as formações já seguidas. Geralmente é usada no início de um "conteúdo novo", de um período letivo ou de um projeto.



Fonte: br.freepik.com.

Importante situar que, no caso do RSCP, ela acontece sistematicamente no início do processo. Mas a ideia de diagnóstico abrange, de forma mais ampla, outras etapas do processo e é essencial no RSCP, visto que, ao contrário da situação de formação educacional formalizada, o objetivo não é promover uma nova formação no candidato (embora esta possibilidade não esteja excluída), mas reconhecer o que o candidato já sabe, ainda que isto implique, como dissemos, uma reelaboração da experiência.



Importante situar que, no caso do RSCP, ela acontece sistematicamente no início do processo. Mas a ideia de diagnóstico abrange, de forma mais ampla, outras etapas do processo e é essencial no RSCP, visto que, ao contrário da situação de formação educacional formalizada, o objetivo não é promover uma nova formação no candidato (embora esta possibilidade não esteja excluída), mas reconhecer o que o candidato já sabe, ainda que isto implique, como dissemos, uma reelaboração da experiência.

O diagnóstico também pode orientar adaptações no processo de RSCP, ou na condução das mediações do tutor e do avaliador durante as próximas etapas avaliativas, ao tornar-se parte da referência para atividades, perguntas, etc.

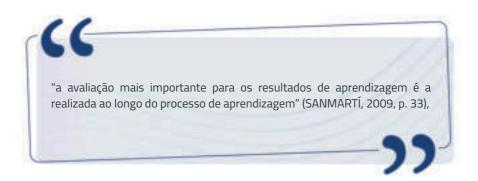
Mesmo na avaliação formativa, que pressupõe uma mudança na qualidade da reflexão sobre a experiência, por exemplo, o processo avaliativo vai se apoiando em uma sequência de diagnósticos, no qual um vai levando a outro. Seguindo o pensamento de Luckesi (2005) na aprendizagem escolar, não estamos aqui numa lógica classificatória, e sim de diagnóstico, com vistas aos encaminhamentos para o reconhecimento das aprendizagens e das competências.

Deste modo, por meio dos diversos instrumentos de avaliação diagnóstica, podemos obter informações sobre:

- A experiência profissional dentro (e também fora) da área da certificação pretendida;
- Quais atividades profissionais já desempenhou;
- Quais formações já seguiu (caso tenha) e qual o nível de escolaridade
- Quais os motivos para buscar o RSCP;
- A experiência profissional dentro (e também fora) da área da certificação pretendida;
- Como o candidato avalia suas competências em face do referencial de competências da certificação pretendida.

>> Avaliação Formativa no Sistema Re-Saber (RSCP)

Já evidenciamos em outras partes do nosso estudo porque o RSCP pode representar uma avaliação formativa para o candidato. Porém, agora vamos reforçar este aspecto para os demais atores, em especial tutores e avaliadores. Pois, se na avaliação escolar



podemos dizer que tal afirmativa pode valer também para o RSCP. Embora a afirmação possa ser vista como "senso comum" no discurso educacional, é bom destacar uma análise elaborada por Tourmen (2009a) no próprio contexto de RSCP. Nesta análise, a autora contrapõe a ideia comum de que a avaliação consistiria em suspender os julgamentos à análise da atividade de avaliadores de RSCP, no qual mostra que o processo não é sequenciado e linear, no sentido de "definir primeiro um referencial, levantar dados, comparar para julgar" (TOURMEN, 2009a, p. 15). Em vez disso, o que se constatou foi que antes de uma decisão final sobre a avaliação há uma elaboração de "múltiplos julgamentos de apreciação parciais e provisórios que têm papel considerável no conjunto da atividade avaliativa" (2009a, p. 15).



Fonte: IFSC - Certific

Outra observação muito importante da autora é a de que os avaliadores do RSCP não constroem suas representações somente em modelos avaliativos prévios ideais, isto porque trabalham a partir de representações de diversos aspectos que envolvem:

Representações do próprio processo avaliativo

Inclui representações acerca da "credibilidade" de determinados instrumentos avaliativos. Por exemplo, sobre modelos mais acadêmicos e outros mais suscetíveis de trazer à tona mais elementos da profissão.

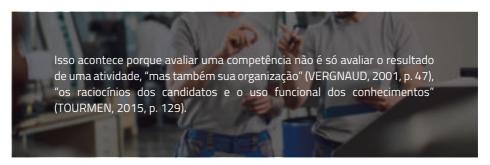
Representações sobre as dimensões da atividade avaliativa

Afinal, o processo avaliativo não ocorre "no vazio", de forma desconectada dos "objetos" (atividades / situações / saberes / competências) avaliados, de considerações acerca de sua natureza, dos meios disponíveis e das estratégias dos atores envolvidos na avaliação.

Representações dos conhecimentos-em-ato

Uma parte das competências dos avaliadores repousa numa rede de conhecimentos-em-ato acerca dessas dimensões da avaliação, o que permite interpretar e predizer as ações/comportamentos e evitar equívocos a seu respeito.

Logo, podemos emitir a hipótese de que não existe competência universal de avaliação que pouparia o avaliador de um conhecimento das situações. Além disso, como frisamos nas explicações da noção de experiência e verbalização, a ação avaliativa por parte do avaliador consiste também em auxiliar o candidato a lembrar, selecionar, conceituar, reelaborar suas aprendizagens e suas experiências, em expressar suas competências e saberes, por meio de observações, perguntas, provocações, simulações, emissões de hipóteses sobre diversos aspectos da atividade profissional avaliada, sobre a diversidade e variabilidade das situações, etc.



Fonte: Br.freepik.com.

Pode-se levar em conta, outrossim, o que Mayen e Vanhulle (2010) chamam de "referenciais de desenvolvimento", que incluem:



Fonte: Br.freepik.com.

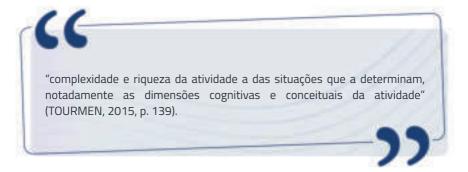


Fonte: commons.wikimedia.org.



Fonte: Br.freepik.com.

Esses aspectos permitem criar diferentes filtros de leitura das situações de avaliação e da atividade do avaliador, ao mesmo tempo em que é possível não se restringir ou estar preso às características daquela situação. Novamente, uma avaliação absoluta, sem referência a situações profissionais reais ou específicas, tampouco existe. Neste sentido, Tourmen (2015) adverte que o que está em jogo nas situações de avaliação é não se prender exclusivamente ao visível do desempenho, mas poder acessar a:



A avaliação formativa também consiste em redirecionar a própria avaliação ao longo do processo e fazer os ajustes necessários para entender melhor como o candidato construiu e constrói os seus conhecimentos ao longo das etapas do RSCP. Isso vale sobremaneira, considerando o fato de que todo trabalhador terá uma experiência diferente da profissão e de que toda profissão (e certificação) possui competências listadas, mas que se relacionam com situações vividas pelos candidatos em diferentes contextos em função das distintas trajetórias.

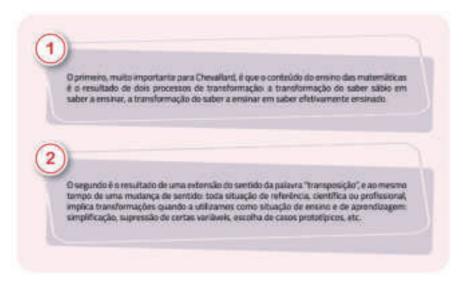
Isto é, sem dúvida, toda a dificuldade da avaliação do RSCP, mas é também a sua riqueza. Enfim, podemos dizer que o caráter formativo da avaliação no RSCP consiste na possibilidade de melhorar seu processo, as formas de avaliação e de mediação da avaliação.

Chegamos agora na avaliação somativa, que de acordo com Bonniol e Vial (2009) é aquela que acontece ao final de um processo, cuja função é validar (ou reconhecer) aprendizagens ou formas de apropriação. Transpondo para o Reconhecimento de Saberes e Competências Profissionais, não lhe parece uma boa definição?

É sempre bom lembrar aqui que tal validação é a que pode conduzir à certificação, à validação parcial ou total e, eventualmente, à orientação para uma complementação na formação. Portanto, é uma finalidade do RSCP. Sem contar que essa validação, de certa maneira, pode trazer grandes consequências na vida dos trabalhadores(as) que passam pelo processo de RSCP, abrangendo tanto o seu reconhecimento no meio profissional, sobre sua ascensão salarial, quanto o seu acesso a determinados empregos ou profissões, ou ainda, sobre o modo como pode ver a si mesmo(a). Por isso, o cuidado ao dar uma devolutiva sobre o reconhecimento, qualquer que seja o resultado, deve ser grande.

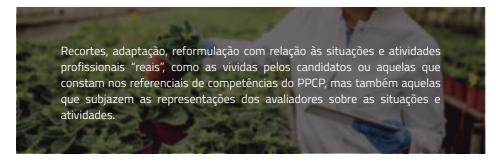
>> Transposição "didática" em situações avaliativas no RSCP

Inicialmente desenvolvida por Chevallard no contexto do ensino de ciências, a Didática Profissional retoma a ideia de "transposição didática" com algumas transformações importantes para (re)pensar o ensino técnico e profissional. Neste sentido, a ideia de transposição abarca dois momentos distintos (PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2019).



Fonte: Equipe Oficinas do Re-Saber

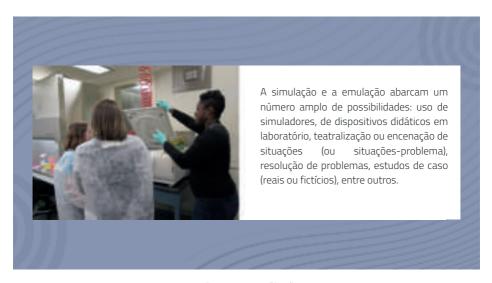
Entretanto, é bom lembrar que a construção do saber profissional (a parte "externa" da transposição didática de escolha dos "conteúdos" e objetivos de ensino) já é um desafio. Não é um "saber dado", como colocamos anteriormente, pois trata de situações dinâmicas, complexas e culturais. Agora, no contexto do RSCP, também podemos falar de uma forma de transposição para uma situação de avaliação. Embora não tenha um viés de formação escolar, ao criar-se uma situação avaliativa para o candidato ao RSCP tal transposição também opera com:



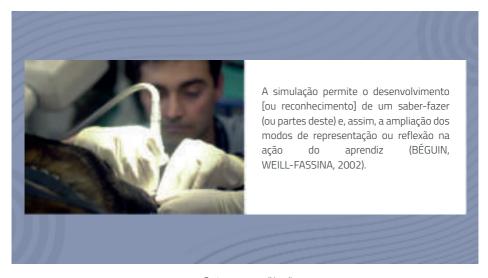
Fonte: Br.freepik.com.

Complementando, Mayen, Métral e Tourmen também falam nas situações de trabalho como "referências para os referenciais" de avaliação. Ora, ao se construir situações avaliativas para o RSCP, as modalidades de transposição poderão variar e as formas de "transformações" (simplificação, supressão de certas variáveis, escolha de casos prototípicos) também.

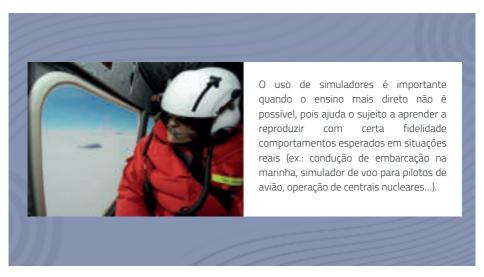
Deste modo, observe algumas possíveis transposições, como a **simulação**:



Fonte: commons.wikimedia.org.

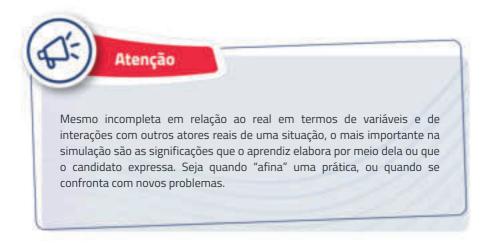


Fonte: commons.wikimedia.org.

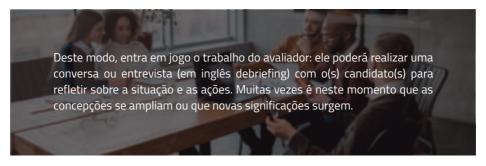


Fonte: commons.wikimedia.org.

No nosso estudo simplificaremos o uso destas duas expressões - simulação e emulação - tratando-as juntas, mesmo que a simulação esteja relacionada à imitação do comportamento de um sistema sem apego rigoroso a sua reprodução fiel, enquanto emulação diz respeito à reconstrução fiel e compreensiva de um sistema. Importante destacar que, em geral, no laboratório "as tarefas são elaboradas e construídas para uma determinada ocasião; elas contém em seus enunciados os dados do problema, o que não é habitualmente o caso de situações reais", conforme lembram Béguin e Weill-Fassina (2002, p. 48). De qualquer forma, para usar a bela expressão desses autores, quando usamos qualquer tipo de simulação é bom não esquecer que "o real esconde sempre seu modelo" (2002, p. 47).



É o que Béguin e Weill-Fassina (2002) chamam de "transferência": quando o aprendiz faz ligações entre uma situação de referência simulada e os resultados da ação ou propriedades da situação ocorre uma transferência e o sujeito consegue fazer predições, antecipar eventos etc. Uma observação relevante aqui acerca da simulação na formação é a de que a construção das significações por parte do candidato não é sempre acessível durante a simulação.



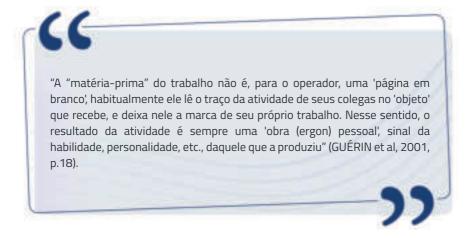
Fonte: Br.freepik.com.

Outra possibilidade de transposição didática que vamos abordar agora consiste na avaliação mediada por obras do trabalho. Neste sentido, o professor Jarbas Novelino Barato (2008) coloca a obra do trabalho como referência metodológica fundamental na educação profissional, mas também como forma privilegiada de mediar a aprendizagem do futuro trabalhador. Podemos certamente extrapolar este privilégio para o contexto da avaliação no RSCP. A obra, aqui, é utilizada em sentido amplo, no qual todo trabalhador participa, com seu trabalho, da sua realização.



Além de ser um poderoso e transformador "princípio organizador das atividades de aprendizagem em programas de formação profissional" (BARATO, 2008, p. 14), a obra coloca o aprendiz em contato com as dimensões cognitivas, éticas e culturais do trabalho. Permite também uma identificação do sujeito e um autorreconhecimento, porque é ao mesmo tempo a matéria do trabalho em mediação com o outro e consigo mesmo e parte do ethos do trabalhador - envolve a ética do "fazer bem feito".

É nela que se materializa, enfim, a arte do trabalhador - sua dimensão estética, que aparece quando o pedreiro aprecia os detalhes da casa construída; o médico, o paciente curado; o professor, o aluno que aprendeu ou a aula que foi "boa"; o eletricista, o capricho da instalação, etc. Vários outros autores, como Guérin et al (2001, p. 18), também salientam a importância da obra do trabalho, que recebe os traços de quem a produziu:



A importância dessa dimensão é considerável para o indivíduo: o significado de sua atividade, ao concretizar-se no resultado, impregna de sentido sua relação com o mundo, fator determinante da construção da sua personalidade e da sua socialização. Trabalhar não é somente ganhar a vida; é também ter um lugar, desempenhar um papel.

Mas como o candidato participa da elaboração da obra do trabalho na situação de avaliação?

Entre as alternativas mais comuns estão as oficinas, laboratórios, canteiros de obras etc. Se a formação por meio de oficinas, segundo a experiente estudiosa da formação profissional nórdica Liv Mjelde, tem propriedades "mágicas", podemos dizer o mesmo da avaliação por oficinas. Ouça um relato de uma experiência inspiradora que descreve o que ocorre numa oficina de formação, no qual podemos traduzir a aprendizagem para a avaliação e a expressão por meio do candidato e suas aprendizagens.



Conteúdo do áudio:

Quando você conversa com os alunos depois de uma soldagem, você percebe que eles também estão construindo conhecimentos a respeito de eletricidade, metais e sobre os prós e os contras de diferentes processos de soldagem.

O instrutor, que passeia entre eles, checando, dando rápidas demonstrações, ajuda-os a usar esse conhecimento para entender porque uma soldagem não deu certo.

Além da qualidade técnica, os aprendizes estão desenvolvendo um senso estético do trabalho: eles falam sobre uma "bela" solda e estabelecem uma relação entre estética e funcionalidade.

Eles desenvolvem também uma ética da prática, pois uma solda mal feita pode ter sérias consequências. "Uma ponte é tão forte quanto sua menor solda", o outro instrutor na sala diz a seus

alunos: "Vocês estão pegando duas entidades separadas e transformando-as em uma. Vocês são como um cirurgião, mas estão trabalhando com metal. Então, levem isso muito a sério" (ROSE, 2015, p. 124).

Por fim, entre as modalidades de transposição, retomamos a verbalização que foi amplamente trabalhada no livro III. Competência e Experiência Profissionais.

>> Métodos, instrumentos e critérios avaliativos

Examinaremos agora como estas modalidades se traduzem em termos de métodos e instrumentos avaliativos. Considerando que há várias maneiras de nomear os processos avaliativos, escolhemos apresentar aqui três delas: métodos, instrumentos e critérios avaliativos.



Fonte: Br.freepik.com

Pensando mais especificamente na avaliação da aprendizagem em Educação Profissional, cujas estratégias podem ser bem diferentes das tradicionais das salas de aula, apresentamos uma tipologia de métodos avaliativos retirada de orientações educacionais australianas (DTWD, 2019), mas destacamos que adaptamos um pouco ao traduzir.

Assim, quando precisamos avaliar se o estudante aprendeu a realizar uma soldagem, a elaborar a projeção de um edifício, a realizar uma modelagem, uma punção venosa, etc. podemos utilizar métodos como estes, escolhendo, é claro, de acordo com o qual será mais pertinente. Além disso, faremos uma ponderação para o contexto do RSCP.

Métodos	Exemplo de Instrumentos	
Observação direta	Atividades laborais reais no ambiente de trabalho Atividades laborais em ambiente de trabalho simulado	
Atividades de Avaliação Estruturadas	Atividades de Simulação/Dramatização Projetos Apresentações Folhas de atividades	
Perguntas	Perguntas escritas Entrevistas Auto-avaliação Perguntas orais Questionários Provas orais ou escritas	
Evidências compiladas pelo estudante	Portfólios Coleção de amostras Produtos com documentação de apoio Evidência histórica Jornais/fanzine/blog/vlog Informações sobre a experiência de vida	
Revisão/análise de produtos	Produto resultante de um projeto Amostras ou produtos	

supervisores Consulta à comunidade Avaliação por pares Evidência de formação Realizações anteriores certificadas Entrevistas com empregadores,

supervisores ou pares

Depoimentos/relatórios de empregadores ou

Como podem ver, os diferentes métodos e instrumentos apresentados remetem às formas de transposição avaliativa que comentamos. Assim, para uma avaliação diagnóstica, podemos adotar:

Verbalização

Recorrer à verbalização, que poderá acontecer por meio de entrevistas (coletivas ou individuais), relato escrito (memorial descritivo ou outro), relato em outras mídias (áudio, vídeo).

Evidências

Recorrer a evidências compiladas pelo candidato: portfólio, coleção de amostras, produtos com documentação de apoio, evidência histórica, entre outros. Recomenda-se sempre uma contextualização de tais evidências, pois há a possibilidade delas também servirem de material de apoio para entrevistas e a exploração da experiência do candidato.

Observação

Recorrer à observação direta que representa um poderoso método avaliativo, considerando que colocar o candidato em situação de realização de uma obra laboral, de resolução de problema ou de uma simulação (para retomar nossas modalidades de transposição) pode permitir uma avaliação diagnóstica, formativa e somativa das competências e saberes.

Pode-se explorar todos os aspectos e propriedades que as situações criadas permitem retomar à experiência do candidato e das situações laborais "reais" que referenciam o PPCP. Evidentemente, trata-se de elaborar situações avaliativas mais suscetíveis de trazer tudo isso à tona.

Alguns dos Instrumentos de avaliação materializam e detalham tanto para o avaliador quanto para o candidato. O método avaliativo e a intencionalidade da avaliação (forneceremos alguns exemplos), incluem os seguintes elementos:

O contexto e as condições de avaliação;
 A tarefa a ser desenvolvida pelo candidato;
 O que se espera do candidato (evidências de aprendizagem);
 O critério de avaliação da evidência utilizado para julgar a qualidade do desempenho;
 As normas de avaliação pertinentes ao RSCP.

Evidentemente, às vezes o avaliador materializa o método de avaliação sem a ajuda de um instrumento escrito, por exemplo, mas ele/a sempre deve deixar claro os elementos destacados no processo de avaliação.



Um instrumento avaliativo geralmente utilizado em situações de avaliação como o RSCP é a rubrica. É comumente utilizada na educação a distância, mas também pode ser usada em atividades presenciais de qualquer natureza, uma vez que busca explicitar aspectos a serem avaliados, critérios avaliativos e observações sobre a atividade do avaliado.

Lembre-se: nem tudo aparecerá na rubrica ou no instrumento avaliativo! Considere o exemplo anterior dos professores das situações A e B no livro III. Competência e Experiência Profissionais. A seguir, observe um exemplo de rubrica (adaptado de DTWD, Austrália, 2013) para uma atividade de aprendizagem em situação real de trabalho (prestação de serviço):

Nome da Instituição	XXX	
Nome do Aluno	XXX	
Competência	Prestar um serviço ao cliente	
Local de Trabalho	Loja de produtos naturais	
Data da Avaliação	XX/XX/XXXX	
Método de Avaliação	Observação do estudante em seu local de trabalho, lidando com uma variedade de clientes com pedidos, problemas e reclamações.	

Durante a demonstração dos fazeres, o estudante demonstrou que é capaz de: (sim ou não, incluir comentários)			
 a. Identificar as necessidades do cliente: priorizando a urgência das necessidades do cliente; oferecendo um leque de opções; fazendo perguntas abertas; usando técnicas de escuta ativa; reconhecendo limitações pessoais; buscando ajuda de outro profissional. 			
b. Entregar o serviço ao cliente: - atendendo com gentileza e cortesia; - sorrindo; - usando a linguagem corporal apropriada; - mantendo contato visual com o cliente; - reconhecendo a reclamação; - resumindo a reclamação do cliente; - encaminhando a solução para a queixa do cliente.			
O desempenho do estudante foi: (ainda insatisfatório ou satisfatório)			
Feedback ao estudante:			
Assinatura do estudante			
Assinatura do/a professor/a			

Agora, repare como o instrumento deixa explícito o que se espera do aluno. A seguir, compartilhamos um exemplo de Avaliação de Aprendizes de Desenho de Projetos de Engenharia que deixa evidente os critérios para o desenvolvimento do aluno.

	Sofisticado	Competente	Ainda não competente
Critério 1: Identifica os objetivos do projeto com base em uma descriçao geral e nas solicitações do cliente.	Todos os objetivos gerais e específicos do projeto são identificados e priorizados de forma adequada.	Todos objetivos gerais são identificados, mas um ou dois específicos foram esquecidos ou as propriedades não foram bem estabelecidas.	Vários objetivos gerais não foram identificados.

Perceba que este tipo de instrumento é muito útil e pode ter diversos formatos. Rubricas costumam apresentar os critérios avaliativos (conforme destacado na coluna da esquerda da tabela) considerando os níveis de desempenho previstos (sofisticado, competente...) e os descritores desses níveis, que indicam exatamente o que significa cada nível de desempenho para determinado critério.



Para aprofundar o tema, indicamos o livro "Avaliação por rubrica: um guia para elaboração em 5 etapas" de Eli Lopes e de Caroline Lengert (IFSC).

Importante frisar que os critérios consistem naquilo que vamos avaliar a fim de trazer à tona evidências e níveis de aprendizagem. Logo, como exemplificado, o primeiro critério era "Identificar os objetivos do projeto com base em uma descrição geral e nas solicitações do cliente". Outros critérios irão compor o conjunto da competência que se procura avaliar ou desenvolver.

Acompanhe uma experiência de critério de avaliação para uma atividade de um técnico em zootecnia quando ele ainda está aprendendo a ordenhar vacas, como: ordenha com segurança, eficiência e de acordo com os processos estabelecidos na fazenda.

Fonte: Br.freepik.com

Dependendo do formato e da intenção da avaliação, podemos desmembrar este critério em outros 3, considerando o aspecto da segurança, da eficiência e da conformidade com os processos da fazenda com o contexto da avaliação. Pode-se indicar, assim, o domínio da globalidade da competência ou de aspectos a serem melhorados, trabalhados ou deficientes.



Para ajudar a construir os critérios avaliativos, assim como as atividades avaliativas, é comum em educação recorrer à **taxonomia de Bloom** para entender e planejar melhor, uma vez que ela descreve o tipo de operação mental envolvida em diferentes tarefas, a qual categoria de ação cognitiva corresponde, qual o nível de complexidade, entre outros. Essa taxonomia foi revisada e reconfigurada por Andersen *et al.* Confira AQUI!

>> Cuidados na Mediação da Reconstrução da Experiência e na Condução da Avaliação

As situações de avaliação no RSCP requerem, na maioria dos casos, a mediação de um profissional que vai acompanhar, aconselhar, guiar e principalmente avaliar o candidato ao reconhecimento.



Como vimos, mesmo em atividades de observação de um candidato realizando alguma atividade profissional, a interação poderá ser muito proveitosa e intensa para uma avaliação mais criteriosa, de modo que considere os aspectos das competências profissionais, das atividades e situações profissionais associadas, entre outros elementos elencados ao longo do estudo da nossa Unidade Curricular.

Conforme alertamos, por ser um processo de elevado impacto potencial na vida dos candidatos, há cuidados sobre os quais os avaliadores irão se debruçar. Resumimos esses cuidados a seguir.

Papel da mediação

Nem toda a experiência do candidato, nem toda a complexidade e riqueza de seus saberes, suas conceituações ou simplesmente suas competências profissionais irão se manifestar de forma direta. Diante disso, o papel da mediação entra com toda sua força, no sentido de criar condições para que a elaboração da experiência possa acontecer, para que as lembranças sejam selecionadas e/ou reconstruídas, para que sejam feitas perguntas no momento das observações para entender os raciocínios envolvidos na ação, as inferências formuladas para novas situações, a predição de soluções para situações desafiadoras e que as dimensões do trabalho envolvidas sejam explicitadas (segurança, ética, estética, interprofissional, formas de colaboração, de relacionamento, formas de interação, questões econômicas, entre outros).

Verbalização da experiência

As verbalizações podem passar a ter um papel muito importante em entrevistas, durante avaliações e em relatos de experiência. A escolha de palavras, a formulação de perguntas, o direcionamento da fala por parte do avaliador são a chave para que este processo seja proveitoso.

Situações avaliativas

A escolha das situações avaliativas é fundamental, na medida em que pode representar uma situação mais propícia para as competências serem expressas, para a experiência ser elaborada e para emergência dos saberes. Escolher situações típicas da profissão e situações críticas que colocam desafios e problemas mais próximos às competências que compõem o referencial PPCP é fundamental. Além disso, lembramos de que são situações potenciais de desenvolvimento.

Avaliação dos candidatos

A explicação mais clara possível do que se espera do candidato nas situações de avaliação e ao longo das etapas poderá permitir um melhor entendimento por parte do candidato. Afinal, as situações de RSCP são novas e têm elementos distintos das situações de trabalho ou sociais "normais" vividas pelos candidatos. As devolutivas mais imediatas durante as avaliações e ao final das grandes etapas do RSCP deverão encarnar respeito para com a história pessoal do candidato, as formas de saber e as competências que os trabalhadores desenvolvem ao longo da vida.

Essa lista não é exaustiva, por isso aproveitamos e o/a convidamos a complementá-la, a partir dos nossos estudos e de sua experiência.

Existem ainda metodologias para aprofundar o conhecimento das atividades profissionais. Uma delas, utilizada pela Didática Profissional e derivada da ergonomia cognitiva, é a Análise da Atividade. Ela consiste na análise da atividade real de trabalhadores com o objetivo de conhecer melhor:

- A estrutura conceitual das situações, os esquemas e conceitos pragmáticos envolvidos nas atividades;
- Fazeres-saberes ou saberes de outras áreas, bem como a forma como são incorporados e pragmatizados de modo a poderem fazer sentido e serem utilizados em situação;
- A relação do/a profissional com o trabalho de outros profissionais;
- Formas de interação, valores, ferramentas, dimensões do trabalho, entre outros.

É possível, então, desenhar situações de avaliação com base nos ensinamentos retirados dessas análises e da experiência dos educadores/trabalhadores.



Caso você tenha interesse em aprofundar teoricamente este assunto, indicamos o texto em português de Pierre Pastré: A análise do trabalho em didática profissional. Bem como, também desenvolvemos um manual de Análise da Atividade no âmbito de uma dissertação de Mestrado, que pode ser adaptado para a finalidade da avaliação do RSCP.

>> Concluindo...

Neste livro avançamos no estudo dos processos de avaliação de competências profissionais voltado para as modalidades avaliativas e o papel da mediação neste processo. Certamente, você deve estar se questionando: como conhecer melhor os saberes do trabalho para poder avaliá-los?

Para melhor conceber um PPCP, os procedimentos e a mediação da avaliação dos candidatos, é preciso conhecer o mundo da profissão, das atividades e das situações profissionais em foco (ou, às vezes, é necessário "se atualizar").

Para isto, podemos nos apoiar em reflexões sobre a própria experiência profissional do candidato. Contudo, há outras possibilidades, como estágios em empresas ou instituições da área ou atividades de pesquisa e de extensão.

>> Referências Bibliográficas

ASTIER, Philippe. **La communication de l'expérience**. Éléments d'analyse de l'activité du sujet. 2001. Tese (doutorado em Ciências da Educação) — Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 2001.

AUSTIN, John L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set/dez. 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

BARATO, Jarbas Novelino. Fazer bem feito: Valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

BARATO, Jarbas Novelino. **Trabajo, conocimiento y formación profesional**. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2016.

BARBIER, Jean-Marie. Expérience, apprentissage, éducation. In: ALBARELLO, Luc et al. (éds.). **Expérience, activité, apprentissage**. Paris: Presses universitaires de France, 2013a, p. 65-92.

BARBIER, Jean-Marie. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In: BARBIER, Jean-Marie; THIEVENAZ, Joris. **Le travail de l'expérience**. Paris: L'Harmattan, 2013b, p. 13-37.

BARTHES, Roland. Leçon. In: **Œuvres complètes**. Tome V. 2ª. ed. Paris: Seuil, 2002.

BATISTA, Nildo Alves. Educação Interprofissional em Saúde: Concepções e Práticas. **Caderno FNEPAS**, Volume 2, Janeiro 2012.

BÉGUIN, Pascal; WEILL-FASSINA, Annie. "Da simulação das situações de trabalho à situação de simulação". In: Duarte, F. (Org.). **Ergonomia e Projeto na indústria de processo contínuo**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

BILLETT, Stephen. L'apprentissage professionnel au travers de la pratique: programme, pédagogie et épistémologie de la pratique. Dep. of Education and Professional Studies, Griffith University, Australia. Brochure produite dans le cadre de la recherche "Enhancing practice-based learning experiences: towards a curriculum, pedagogic and epistemology of practice", 2018. Disponível em: https://vocationsandlearning.wordpress.com/resources/ Acesso em: 18/04/2021.

BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Larcier, 2009.

BOUDREAULT, Henri. Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer. **Actes du 4eme Colloque International de Didactique Professionelle**, Association de Recherches et de Pratiques en Didactique Professionnelle, 2017. Disponível em: https://rpdp2017.sciencesconf.org/data/3106_BOUDREAULTHenri.pdf Acesso em: 11/07 2020.

CAROLY, Sandrine; CLOT, Yves. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. **Formation Emploi**. n. 88, 2004. pp. 43-55. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737

CESCON, Everaldo. Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. **Itinerário Educativo**. 68, p. 37-50. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLOT, Yves. Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In: BARBIER, Jean-Marie *et al.* **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris: Presses universitaires de France, 2000, p. 53-69.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: https://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf Acesso em: 10 maio 2022.

DALTRO FILHO, Gildasio. **Aprender Fazendo**: Guia de Estratégias Didáticas para a Educação Profissional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede) —Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789 Acesso em: 10 mai. 2022.

DAMASIO, António R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELACOUR, Gérard. **Le savoir n'est pas la connaissance**. Paris: Octarès, 2017.

DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Edição eletrônica Jean-Marie Tremblay. Cégep de Chicoutimi, Canadá, 2002. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/discours_methode/Discours_methode.pdf Acesso em: 28/11/2018.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York: Dover, 1958.

DOUADY, Régine. Jeux de cadre et dialectique outil-objet, **Recherches en didactique des mathématiques**, $n^{\circ}7.2$, 1986, pp. 5-31

DOUADY, Régine. Rapport enseignement apprentissage : Dialectique outil-objet, jeux de cadres. **Cahier de didactique des mathématiques**, 3, 1983.

DTWD - Department of Training and Workforce Development. **Designing** assessment tools for quality outcomes in VET. 4. ed. Western Australia, 2013.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em homem**. Marxists Internet Archive. 2004.

Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm

FALZON, Pierre. Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble : PUG, 1989.

FALZON, Pierre. **Ergonomia construtiva**. Trad. Laerte Sznelwar. São Paulo: Blucher, 2018.

FERRAZ. Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GATEWOOD, J. B. Actions speak louder than words. In: DOUGHERTY, J. **Directions in Cognitive Anthropology**, pp. 199–219. Urbana: University of Illinois Press, 1985.

GOFFMAN, E. Les rites d'interaction. Paris : Éd. de Minuit, 1974.

GOUDEAUX, A.; POIZAT, G.; DURAND, M. Transmissão cultural, formação profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 15-50, maio/ago. 2019.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. **Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

GÜÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificadora**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADJI, Charles. **L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils**. Paris: ESF, 1995.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

JONNAERT, Philippe.; ETTAYEBI, Moussadak.; DEFISE, Rosette. Currículo e competências. Trad. Sandra D. Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAÎNÉ, Alex. L'histoire de vie, un processus de métaformation. **Education Permanente**, n.142, p.29-44, 2000.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAHIAS, Marie Claude. François Sigaut (1940-2012), **L'Homme**, 206, 2013, 7-17.

MARX, Karl. **O Capital**. Marxists Internet Archive, 2005. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp (Fonte da transcrição: Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Coimbra: Centelha, 1974).

MAYEN, Patrick. O trabalho dos profissionais do dispositivo VAE e a noção de experiência. T**rabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 127–146, set./dez. 2011. Disponível em:

https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8774 Acesso em: 10 maio. 2022.

MAYEN, Patrick. Des situations potentielles de développement. **Éducation Permanente**, Paris, n. 139, p. 65-86, 1999.

MAYEN, Patrick. Expérience et formation des adultes. In: BARBIER et al. **Encyclopédie de la formation** Paris : Presses universitaires de France, 2009.

MAYEN, Patrick et al. Les situations de travail. Références pour les référentiels. **Recherche et formation**, n. 64, p. 31-46 (64), pp. 31-46, 2010.

MAYEN, P.; VANHULLE, Vanhulle, S. Quels repères de développement dans les situations de travail. In: PAQUAY et al. **L'évaluation, levier du développement professionnel**. Bruxelles: De Boeck, 2010.

MÉTRAL, Jean-François. Savoirs et compétences dans l'activité évaluative des formateurs de la formation professionnelle. Symposium: En quoi l'activité évaluative permet-elle de révéler les modèles sous tendant l'évaluation des compétences? In: Colóquio da ADMEE Europe, 27°. Liége, p. 522-526, 2015. Disponível em: https://orbi.uliege.be/handle/2268/192246 Acesso em: 10 maio 2022.

MÉTRAL, Jean-François; MAYEN, Patrick. La science dans les dossiers de Validation des acquis de l'expérience (VAE). **Aster**, Institut national de recherche pédagogique, p. 35-58, 2008.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A formação da Identidade dos Institutos Federais**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409> Acesso em: 03 maio 2017.

MUNOZ, Gregory; PARAGE, Pierre; DUMAS, Michel. **Conception d'accompagnateurs à la confection de dossier VAE pour aider le développement**. Symposium: La rédaction d'un dossier de Validation des Acquis d'Expérience évalué en contexte universitaire : une situation potentielle de développement?. In: Colóquio da ADMEE-Europe, 29°, Dijon, França, Jan. 2017.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017.

PASTRÉ, Pierre. L'Analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, vol. 138, 2002. Disponível em:

http://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1 Acesso em: 03 maio 2017.

PASTRÉ, Pierre. Apprendre à faire. In: BOURGEOIS, Étienne; CHAPELLE, Gaëtane (dir.). **Apprendre et faire apprendre**. Paris: PUF, 2006, p. 109-121.

PASTRÉ, Pierre. La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. **Éducation permanente** Paris, v. 2, n. 139, p. 13-35, 1999. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02279882/. Acesso em: 10 maio 2022.

PASTRÉ, Pierre. Le travail de l'expérience. In: ALBARELLO et al. **Expérience, activité, apprentissage**. Paris : PUF, 2013.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. A didática profissional. In: GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. **Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle, **Revue française de pédagogie**, 154, 2006, 145-198.

PERRON, Noëlle Junod; PERONE, Nicolas; BISCHOFF, Alexandre; KRUSEMAN, Maaike. Formation interprofessionnelle: une exigence pour une approche intégrée des soins? **Revue de Médecine Suisse**, 2008; volume 4.2030-2033. Chêne-Bourg: Éditions Médecine & Hygiène, 2008.

QUÉRÉ, L. Entre fait et sens, la dualité de l'événement. **Réseaux**, 139(5), 183-218, 2006.

RÉMERY, Vanessa. Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE. **Raisons éducatives**, Genebra, v. 23, n. 1, p. 95-124, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336010912_Remery_V_2019 . Acesso em: 10 maio 2022.

ROGALSKI, Janine; LEPLAT, Jacques. L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques. **Activités**, v. 8, n. 2, p. 4-31, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4000/activites.2556 . Acesso em: 10 maio 2022.

ROMÃO, José. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SALINI, D. Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, 2012.

SANMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEARLE, John R. **Expression and meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 4. ed. Rio de janeiro. Record. 2013.

SIGAUT, François. Comment homo devint faber. Paris: CNRS Éditions, 2012.

SIGAUT, François. Haudricourt et la technologie (Preface). In: HAUDRICOURT, A. G. La technologie science humaine. Recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. Tapuscrit disponível em: http://www.francois-sigaut.com/phocadownload/publications/articles_fond/199 3d-tapuscrit-Comment_analyser_actes_techniques.pdf> . Acesso em: 03 maio 2017.

SIGAUT, François. Le savoir des couteaux. In: D'ONOFRIO, Salvatore; JOULIAN, Frédéric (Orgs.), **Dire le savoir-faire**. Paris: L'Herne (Cahiers d'anthropologie sociale 01): 133139, 2006.

SIGAUT, François. Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail... **Techniques & Culture**, 5253: 4049. 2009. Disponível em: https://tc.revues.org/4770. Acesso em: 03 maio 2017.

SILVA, Eli Lopes; LENGERT, Caroline . **Avaliação por Rubrica: um guia para elaboração em 5 etapas**. Florianópolis: Terçária Tecnologias Educacionais, 2021.

STERN, Daniel. Comment le nourrisson pourrait se représenter les modèles relationnels. In: MAZET, Philippe; LEBOVICI, Serge (dir.). **Émotions et affects chez le bébé et ses partenaires**. Paris: Eshel, 1992, p. 177-205.

TOURMEN, Claire; MAYEN, Patrick. Les évaluateurs, des épistémologues en actes? In: MOTTIER-LOPEZ, Lucie; FIGARI, Gérard (dir.) **Modélisation de l'évaluation en éducation**. Questionnement épistémologique. Bruxelles: De Boeck, 2012, p. 63-77.

TOURMEN, Claire. L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. Les Dossiers des sciences de l'éducation, n. 22, p. 101-119, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273381095_Tourmen_C_2009. Acesso em: 10 de maio 2022.

TOURMEN, Claire. Les compétences des évaluateurs de politiques publiques. **Formation Emploi**, Paris, n. 104, p. 53-65, 2008. Disponível em: http://journals.openedition.org/formationemploi/1373. Acesso em: 10 maio 2022.

TOURMEN, Claire. L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. **Mesure et évaluation en éducation**, 38(2), pp. 111–144, 2015.

TOURMEN, Claire et al. The Piagetian Schème: a Framework to Study Professional Learning Through Conceptualization. **Vocations And Learning**, [s.l.], p.1–22, 10 mar. 2017. Springer Nature. http://dx.doi.org/10.1007/s12186-017-9174-y.

VERGNAUD, Gérard. A quoi sert la didactique? **Sciences Humaines**. Hors-série (ancienne formule). N. 24, mar/abr, 1999. Disponível em: https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865 . Acesso em: 10 maio 2022.

VERGNAUD, Gérard. Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance. **Actes du Colloque GDM 2001**, "La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation". Montréal: Jean Portugais, 2001.

VERMERSCH, P. L'entretien d'explicitation. 5. ed. Paris : ESF, 2006.

VIDAL-GOMEL, Christine; ROGALSKI, Janine. La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences, **Activités** [En ligne], 4-1, abril 2007. Disponível em: http://activites.revues.org/1401

VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. São Paulo: Contraponto, 2005. v. 1.

VYGOTSKI, L. V. Pensée et langage. Paris: Editions Sociales, 1985.

WEILL-FASSINA, Annie PASTRÉ, Pierre. As competências profissionais e seu desenvolvimento. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007.

WISNER, A. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia**. Trad. Roberta Leal Ferreira. São Paulo: Fundacentro, 1994.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911. out./dez. 2014.

WITTORSKI, Richard. "Professionalization", **Savoirs**, vol. 17, no. 2, 2008, pp. 9-36.

