

O SABER NO SALÃO DE BELEZA

Knowledge in the hair salon

BARATO, Jarbas Novelino¹

RESUMO

Este estudo aborda a inadequação do par antitético teoria e prática como referência para o saber da técnica em atividades de capacitação profissional. O interesse investigativo da questão surgiu quando uma empresa propôs, para uma instituição de ensino, a redução dos conteúdos técnicos em curso de qualificação profissional. A investigação buscou fundamentos na epistemologia de Gilbert Ryle e na proposta de David Merrill para ensino de processos. Dados e análises tiveram como referência aulas de demonstração de um grupo de 25 professores de cursos de cabeleireiro. Resultados confirmaram a inadequação do par teoria e prática, assim como o *status* epistemológico próprio do saber na ação. Na conclusão, recomenda-se que novos estudos sobre a questão investiguem a integração do ensino de ciências ao ensino de processos técnicos, nos momentos em que a ação requerer explicação científica.

Palavras-chave: Epistemologia; Saber profissional; Cabeleireiros.

ABSTRACT

This study approaches the inadequacy of the antithetic pair theory-practice as a reference for the knowledge about technique in professional qualification activities. The interest in investigating such question came up when a company asked a teaching institution for reducing theoretical contents of a professional qualification course. The investigation was based on principles of the epistemology of Gilbert Ryle and in David Merrill's proposal for teaching procedures. The reference for data and analyses were demonstrative classes from a group of 25 teachers from hairdressing courses. The results confirmed the inadequacy of the pair theory-practice as well as the epistemological status inherent to knowledge in action. In conclusion, it is recommended that new studies on the subject investigate the integration of science teaching to the teaching of technical processes when an action requires a scientific explanation.

Keywords: Epistemology; Professional know-how; Work; Hairdressers.

¹ Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Adjunto da Universidade São Judas Tadeu. E-mail: <jarbas.barato@gmail.com>.

O ingresso do trabalho na escola foi e é sempre situação cercada por contradições. A escola foi uma instituição organizada para preparar os filhos das elites (MJELDE, 2011). Por isso, o saber das atividades manuais ficou ausente das instituições escolares por muitos séculos.

Aprender a trabalhar aconteceu e, na maior parte dos casos, ainda acontece fora dos muros escolares. Propostas sistemáticas de educação profissional nasceram no âmbito do próprio trabalho, com práticas sociais regidas por corporações de ofícios. O aprender no trabalho e pelo trabalho está associado a valores que não frequentam a literatura e a prática pedagógica tradicional (PADELLARO, 1990).

Durante muitos anos, a capacitação profissional de trabalhadores em escolas foi um processo desvinculado da estrutura de ensino. E, mesmo depois da equiparação entre os dois sistemas, o dualismo de uma educação para a elite em oposição a uma educação para as camadas populares continua a existir.

A oposição entre educação acadêmica, característica da escola com raízes elitistas, e a educação para o trabalho pode ser vista de diversos ângulos. No presente estudo, propõe-se analisar a questão a partir de uma leitura epistemológica e didática, com base na atuação de 25 docentes de um curso de capacitação de cabeleireiros.

Historicamente, o saber do trabalho e dos trabalhadores não foi registrado literariamente. Tal saber era patrimônio de comunidades de prática que o transmitiam por meio da produção coletiva de obras (RUGIU, 1995). Essa característica do saber do trabalho conflita com o saber do ócio (caracterizado por sua natureza declarativa) cuja transmissão privilegia a forma literária (BROUDY, 1977). Por isso, o primeiro, quando escolarizado, é rebaixado a um fazer ao qual se nega o *status* de conhecimento. Um dos desdobramentos disso é a apresentação de conteúdos escolares sob a forma de ciência, não para facilitar o acesso aos saberes historicamente construídos, mas para mostrar ao trabalhador a sua inferioridade (GORZ, 1979).

Aqui, o interesse pelo saber do trabalho e dos trabalhadores tem dois alvos principais. No plano epistemológico, a investigação tem uma face filosófica, buscando contestar entendimentos que ignoram o *status* de saber da ação (RYLE, 1984). No plano das ciências da educação, a investigação tem uma face didática, buscando caracterizar a especificidade metodológica do ensino e aprendizagem de técnicas.

O presente estudo retoma dados reunidos para a elaboração de projeto investigativo mais amplo (BARATO, 2003). Nessa retomada, busca-se complementar o estudo original com indicações que possam delinear uma pedagogia da educação profissional capaz de incorporar explicitamente uma metodologia compatível com o saber do fazer. A natureza deste estudo segue indicações que consideram a estreita relação entre classificação de saberes e decisões de caráter metodológico (MERRILL, 1994).

O foco investigativo é a técnica enquanto saber intrínseco às ações necessárias para a execução de obras. Essa abordagem enfoca o

conhecimento de processos (MERRILL, 1994). Tal decisão tem limites. Em execuções no cotidiano do trabalho, os diferentes tipos de conhecimento não se separam. O fazer acontece de maneira fluente, sintetizando todos os saberes nos níveis epistemológico, ético e estético vinculados a uma obra (KELLER; KELLER, 1996). Por isso, apesar do foco investigativo voltado para uma dimensão particular de saber, entende-se que indicações de metodologia de ensino devem articular as dimensões de execução (técnica) com as outras dimensões presentes em atos de produzir obras.

No discurso pedagógico hegemônico, o enfoque epistemológico do saber é formulado como *teoria e prática*. Reclama-se do excesso de teoria. Reclama-se da pouca prática na escola. Esse modo de rotular o saber é problemático.

Uma consequência indesejável do uso do par teoria e prática é a ideia de que a primeira precede a segunda. E, mais que isso, a convicção de que a segunda deve estar subordinada à primeira. Na organização do ensino, é comum prescrever-se um momento teórico antes da prática. Tal prescrição ignora história e psicologia, fazendo valer uma lógica cujas bases são contestáveis.

Este estudo parte do pressuposto de que o uso do par teoria e prática, ao subordinar o fazer à teoria, desvaloriza o saber do trabalho. É preciso reverter tal tendência no plano epistemológico, examinando o saber do trabalho a partir de categorias que não impliquem discriminação das atividades produtivas.

SABER FAZER É SABER

O conjunto de investigações do qual este estudo faz parte nasceu de uma situação aparentemente prosaica. Certa rede de salões de beleza solicitou a uma instituição educacional mudança significativa no currículo de cursos de qualificação para profissionais da área. A solicitação, em síntese, foi a de que o currículo do curso desse maior ênfase aos aspectos teóricos e diminuísse o tempo dedicado ao ensino de técnicas de trabalho.

A solicitação da rede de salões de beleza parecia coincidir com a opinião de educadores que sugeriam o enriquecimento da formação dos trabalhadores por meio de uma educação geral sólida. Mas uma das explicações dadas pela empresa levantou dúvidas quanto a possíveis vantagens que os trabalhadores teriam com a mudança curricular proposta. Os representantes da rede de salões argumentavam que os profissionais aprenderiam a maior parte das técnicas de trabalho de acordo com planos de capacitação que seriam desenvolvidos pela empresa.

As dúvidas surgiram a partir da constatação de que as cadeias de salões adotavam uma prática de “especialização” que levava os profissionais a executar parcelas limitadas de técnicas de trabalho. Assim, por exemplo, um auxiliar de cabeleireiro poderia passar muitos anos executando exclusivamente tarefas de coloração de cabelos.

Num outro contexto, em um curso de capacitação de açougueiros em cadeias de supermercados americanos, constatou-se que supostas especializações impediam o acesso dos aprendizes a técnicas necessárias para o exercício integral da profissão (LAVE; WENGER, 1991).

No caso em análise (o da formação de cabeleireiros) e no caso encontrado na literatura (o dos açougueiros), constatava-se uma prática de divisão do trabalho que empobrece a capacitação dos trabalhadores. Justificativas para a suposta especialização utilizavam um discurso que reduz técnicas de trabalho a execuções sem inteligência. Essa circunstância, além de sinalizar o uso ideológico do par antitético teoria e prática, tem uma matriz epistemológica caracterizada pelo dualismo mente e corpo (JOHNSON, 2007).

As formas pelas quais as técnicas de trabalho são consideradas em planos de capacitação profissional refletem tratamento epistemológico que pode ocultar preconceitos (SARUP, 1980; HUTCHINS, 1999). Interessa, portanto, investigar a natureza do saber da técnica para entender como os trabalhadores elaboram o conhecimento que se desdobra em execução.

A questão do saber específico da técnica já mereceu um estudo bastante original na filosofia (RYLE, 1984). O filósofo britânico Gilbert Ryle mostra que o entendimento tradicional sobre o conhecimento tem como base a divisão cartesiana entre mente e corpo. Essa divisão, influenciada pelo mecanicismo, vê a mente como um piloto que conduz as ações do corpo.

Ryle introduz uma distinção que dispensa o dualismo. O filósofo britânico afirma que os saberes humanos têm duas instâncias distintas e independentes: *knowing that* e *knowing how*. A primeira corresponde aos saberes declarativos. A segunda, aos saberes processuais. No primeiro caso, o conhecimento se concretiza por meio de declarações sobre objetos, situações e fenômenos. No segundo caso, o conhecimento se concretiza por meio da ação.

As categorias introduzidas por Ryle não guardam qualquer relação com o par antitético teoria e prática. *Knowing that* não é pré-requisito para *knowing how*. Num trecho em que usa exemplos simples, o filósofo faz o seguinte comentário:

É preciso notar que o jovem [aprendiz] não será reconhecido como alguém que sabe jogar se tudo o que souber for recitar as regras do jogo de modo acurado. Ele precisa ser capaz de realizar os movimentos necessários. Mas será reconhecido como alguém que sabe jogar, mesmo que seja incapaz de citar as regras, se fizer normalmente os movimentos permitidos e se evitar movimentos proibidos e protestar caso seu oponente faça algo que não é permitido no jogo. Seu conhecimento do como (*knowing how*) é exercido primordialmente nos movimentos que ele faz, ou concede, e nos movimentos que evita ou veta. Desde que possa observar as regras, não importa se ele pode formulá-las. Não é o que faz em sua cabeça ou em sua língua, mas o que faz no tabuleiro que mostra que ele conhece as regras na forma executiva da capacidade de aplicá-las (RYLE, 1984, p.40).

Cabe registro de um caso para ilustrar a epistemologia proposta por Ryle. Na conclusão de uma capacitação de instrutores de um centro de formação profissional, os docentes davam uma aula sobre técnica de sua área de especialização. Um dos docentes, Seu João, metalúrgico aposentado, escolheu dar uma aula sobre reparo de motores. Seu João solicitou aos presentes – seus pares no centro de capacitação e equipe de supervisores – que se reunissem em torno da bancada que sustentava o motor. Ele identificou a avaria, mostrou a região que deveria ser reparada e iniciou uma demonstração que demorou cerca de meia hora. No final, Seu João

anunciou: “o motor está reparado”. Comprovou tal afirmação, ligando a máquina que passou a funcionar de acordo com os padrões recomendados.

Durante as operações de reparo do motor, Seu João pouco falou e não ofereceu explicações sobre o que estava fazendo. O supervisor de ensino perguntou-lhe por que não deu explicações. O velho metalúrgico respondeu: “Quando reparo um motor, o que os alunos precisam fazer é prestar atenção no que faço, pois eu não consigo falar sobre cada uma das operações que executo.”²

O velho metalúrgico não ignorava mecânica. Ele certamente tinha conhecimento em sua área de trabalho, o enorme número de motores de carros que ele reparou em sua vida profissional é uma comprovação empírica disso. Esse conhecimento, portanto, ganhava concretude nas ações que ele desenvolvia para reparar motores. O caso foi lembrado aqui como ilustração de situação de trabalho análoga ao caso do jogador de xadrez apresentado por Ryle (1984). O conhecimento de como reparar motores demonstrado por Seu João é um exemplo claro de *knowing how*. Tal conhecimento dispensa discurso. Não é apenas uma habilidade pilotada pelo suposto conhecimento teórico.

Ryle (1984) comenta, de modo irônico, situações em que pessoas capazes de enunciar com muita competência saberes relativos a certas áreas (*knowing that*) têm um desempenho sofrível em execuções (*knowing how*): “Há críticos bem pensantes e originais que formulam, numa prosa execrável, cânones admiráveis sobre como escrever. Há outros críticos que empregam um inglês brilhante para expressar teorias muito tolas sobre o que constitui a boa escrita” (RYLE, 1984, p.49).

Não cabe aqui análise mais detalhada da epistemologia proposta pelo filósofo britânico. Para os fins deste estudo, bastam as anotações efetuadas, indicando que as técnicas de trabalho inicialmente discutidas a partir de uma proposta de mudança curricular merecem tratamento como saber específico e não decorrente de suposto saber teórico.

Quase sempre se equipara teoria à ciência e prática à execução. O uso da expressão “fundamento teórico” sugere tal sentido. E mais, sugere subordinação da segunda à primeira. Ryle rompe inteiramente com tal ponto de vista. Mas ele não é uma voz solitária. Estudos sobre filosofia da ciência publicados nas últimas décadas muitas vezes incluem considerações cuja direção é parecida com a indicada pelo filósofo britânico. Eis aqui um exemplo:

A distinção entre ciência e tecnologia não é absolutamente clara, mas ela se relaciona com metas de seus praticantes e com os usos de uma e outra. A tecnologia tem a meta da utilidade prática, enquanto que a ciência tem a meta de construir uma narrativa empiricamente verificável sobre o mundo. Curtidores podem fazer vaquetas [peças de couro integral de gado vacum] a partir do couro sem qualquer teoria química, ao mesmo tempo em que os químicos podem entender o que envolve a transição entre o couro cru e uma vaqueta sem serem capazes de realizar o trabalho do curtidor (SLOBODKIN, 1992, p.125).

² O caso aqui narrado faz parte de memorial de curso de capacitação desenvolvido pelo autor; termos de prestação de serviço impedem identificação da instituição contratante; “Seu João” é nome fictício do verdadeiro instrutor de mecânica do caso narrado.

Na epistemologia proposta por Ryle, a redução do repertório de técnicas, com elevação de número de horas para o ensino de teorias, não se sustenta. A crítica do filósofo ao uso do par teoria e prática mostra que a matriz mecanicista de tal epistemologia contraria evidências empíricas de usos do conhecimento. No caso dos cabeleireiros, formandos com repertórios limitados de conhecimento técnico seriam desfavorecidos em suas negociações com contratantes de seu trabalho. Cabe observar, de acordo com Ryle, que maior ou menor conhecimento de *knowing that* não guarda qualquer relação com o conhecimento de *knowing how*. Este último não decorre do primeiro.

A análise epistemológica de Ryle contraria a solução de senso comum que consagra a precedência da teoria. Mas o filósofo vai mais longe, indicando que o saber executivo do *knowing how* é independente da teoria. Esse modo de ver o conhecimento humano pode ter repercussões profundas em educação.

A questão curricular levantada a partir da sugestão feita pela empresa que queria mais teoria e menos prática tem uma resposta bastante clara nos termos epistemológicos, aceitos os argumentos de Ryle. Porém, isso não basta. A mesma questão revelou que é muito comum o uso dos termos teoria e prática para designar conteúdos de saber. Tal uso, entretanto, não costuma ser analisado nos meios educacionais. Ele certamente influencia decisões no campo didático que precisam ser consideradas. Análises do conhecimento da técnica no âmbito do trabalho (ROSE, 2007; SARUP, 1980) mostram que o par teoria e prática desvaloriza o saber do trabalhador e subordina o trabalho manual ao trabalho intelectual.

No campo da didática é comum outro par antitético análogo ao par teoria e prática: conhecimento e habilidade. Em levantamento sobre uso de tal expressão num livro de didática (LIBÂNIO, 1990), constatou-se que o par conhecimento e habilidade ocorre com grande frequência (mais de 20 menções da página 15 à página 35). Há que se reparar que conhecimento e habilidade não são definidos no citado livro, refletindo o uso comum que se faz da expressão nos meios educacionais. O que se pode inferir de tal uso é que habilidade é um desdobramento motor de conhecimento (teoria).

A didática tradicional não pareceu adequada para os propósitos deste estudo. Ela utiliza a mesma referência que estava na origem da proposta de mudança curricular prejudicial para os trabalhadores de salão de beleza: teoria e prática. Foi preciso, então, recorrer a outras referências no campo da educação.

As dimensões didáticas da questão inicial que motivou as investigações que informam este estudo podem ser consideradas a partir de taxonomias de conhecimentos formuladas para informar decisões sobre metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. Julgou-se que era preciso contar com uma taxonomia que explicitamente relacionasse tipos de conhecimento com decisões sobre metodologia de ensino. A *Component Display Theory* (MERRILL, 1994) preenche tal requisito.

A *Component Display Theory* (CDT) apresenta tipos de saber sem hierarquizar conhecimentos. Sugere que o saber técnico (conhecimento de processos) independe de outros saberes. Tal proposta rompe com o

entendimento tradicional de que a técnica (saber processual) decorre da teoria (saber conceitual e de princípios).

Merrill confere um tratamento muito formal e abstrato à sua análise do conhecimento humano. No nível analítico, CDT é uma abordagem que, aparentemente, não tem aplicações no nível didático:

Por essa razão, ele [Merrill] resolveu utilizar categorias mais simplificadas e apropriadas em sua sugestão de aplicação da taxonomia. Assim, todo o trabalho classificatório é repropósito nos termos de quatro categorias de conhecimento: fato, conceito, processo e princípio. Conhecimento de fato é resultante de operações de identidade. Conhecimento conceitual é resultado de operações descritivas. Finalmente, processo e princípio são conhecimentos resultantes de operações produtivas (BARATO, 2003, p.72).

Processos, de acordo com a CDT, são sequências de ação tendo em vista um fim preciso. Do ponto de vista da aprendizagem, essas sequências precisam ser incorporadas até se tornarem fluentes. Elas são, em si mesmas, saber, não uma aplicação mecânica de supostas teorias.

Estudos sobre a aprendizagem das técnicas integrantes do ofício de cabeleireiro confirmam a sugestão de Merrill em sua CDT. Na conclusão de uma análise sobre o curso de cabeleireiro, o educador Mike Rose faz o seguinte registro:

Depois da aula, pergunto à jovem com excelente memória qual é o maior desafio, a essa altura do treinamento. Ela responde que está no ponto em que já sabe como manusear a tesoura e segurar o cabelo enquanto corta – está desenvolvendo técnicas manuais de trabalho. O grande desafio, agora, é aplicar essas técnicas em pessoas de verdade, com vários tipos de cabeças e cabelos, “fazer isso de verdade, saber onde cortar, quando o cabelo muda de liso para ondulado, ver como vai cair, saber como vai ficar em cabeças diferentes”. Ela está fazendo a transição da concentração na técnica para o engajamento no trabalho propriamente dito. Está incorporando técnica ao planejamento e execução de um corte, respondendo a problemas que emergem durante o processo, pensando por meio da tesoura que tem nas mãos (ROSE, 2007, p.121-122).

As observações de Rose retratam uma visão que enfatiza a técnica como um modo de pensar, um pensar da ação, um pensar na ação. Em processos de aprender, fica evidente a necessidade de fluência no manejo de ferramentas e dos objetos para se chegar a resultados desejados (SLOBODA, 1993). Na análise da entrevista que realizou com uma aluna, o autor revela isso claramente quando diz: “[ela] já sabe como manusear a tesoura e segurar o cabelo enquanto corta” (ROSE, 2007, p.121).

Executar e pensar não se dissociam no saber técnico. Não se distingue o momento do pensar do momento da ação. Desempenho e conhecimento informam-se mutuamente num jogo contínuo, tendo em vista determinado fim. Desempenho (execução) é resultado do pensar, mas o pensar, por sua vez, muda continuamente em função do desempenho. Rose diz isso de maneira bonita e elegante: “[A aprendiz de cabeleireira] está incorporando técnica ao planejamento e execução de um corte, respondendo a problemas que emergem durante o processo, pensando por meio da tesoura que tem nas mãos”.

TÉCNICA COMO ALICERCE DE CURRÍCULOS DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta da rede de salões de beleza despertou interesse por um estudo sobre os saberes que compunham o currículo do curso de cabeleireiro na

instituição. Mais particularmente, despertou o interesse por uma investigação sobre a natureza e importância da técnica como saber estruturante da profissão de cabeleireiro.

A investigação teve duas finalidades. Uma delas era de interesse técnico-administrativo, com o objetivo de assegurar que os formandos entrassem no mercado de trabalho com um repertório de técnicas que lhes garantissem bom exercício da profissão. A outra finalidade era de interesse científico, com o objetivo de caracterizar a natureza do saber da técnica entre os cabeleireiros.

Até a ocasião do encontro dos responsáveis do curso com a empresa que solicitou mudança de ênfase no currículo, a fórmula teoria e prática era utilizada sem qualquer crítica para classificar o conteúdos curriculares. Dúvidas sobre a propriedade de tal classificação começaram a indicar a necessidade de um estudo epistemológico e didático da questão.

A instituição de ensino que oferecia os cursos de cabeleireiro a serem objeto de estudo utilizava a expressão teoria e prática para caracterizar os conteúdos de ensino. Por essa razão, interessava investigar quais eram as consequências de tal uso no planejamento e na execução do ensino. Interessava particularmente investigar os modos de agir dos docentes, tendo em vista a orientação de dividir o saber dos cabeleireiros em teoria e prática. Havia, no caso, a expectativa de que os docentes poderiam desvalorizar seu saber técnico para promover a versão de que a teoria era mais importante que a prática. Essa hipótese, porém, foi formulada com certa cautela, pois os docentes trabalharam (e muitos ainda trabalhavam) em salões de beleza como profissionais que gozavam de certo prestígio na categoria. Essa circunstância sugeria expectativa de um comportamento contraditório. Era de se esperar que os docentes, apesar de promoverem entendimento da precedência da teoria sobre a prática, não abandonariam inteiramente suas crenças corporativas de que o que mais importa é a prática.

Outra expectativa no estudo era a de que, ao apresentarem concretamente as técnicas que integravam o conteúdo do curso, os docentes desvelariam um saber com *status* epistemológico próprio. Ou seja, observações sobre técnicas básicas do curso de cabeleireiro, apresentadas em aulas de demonstração, confirmariam a existência do conhecimento vinculado à execução (*knowing how*), completamente independente do conhecimento declarativo (*knowing that*).

Como já se observou em outra parte deste texto (cf. caso do Seu João), o saber da técnica, quando inteiramente desenvolvido, dispensa verbalização. Em atividades de ensino, essa característica pode ensejar dificuldades de comunicação verbal. Assim, esperava-se encontrar nas aulas de demonstração alguma dificuldade dos docentes em desvelar inteiramente seu conhecimento técnico por meio da palavra.

Em outras áreas de capacitação profissional (BARATO, 2003), constatou-se a apresentação do saber técnico como arte. Profissionais de diversas áreas ainda utilizam a designação de arte para se referirem ao saber do trabalho. Repercutem uma característica histórica das corporações de ofício (RUGIU, 1998). A utilização do conceito de arte tem diversos desdobramentos: crença

numa teoria dos dons, sugerindo que há pessoas vocacionadas para o ofício; sugestão de que parte da apreensão do saber da técnica acontece no plano estético; explicação, por parte dos profissionais, de que é impossível verbalizar inteiramente o conteúdo do saber técnico, uma vez que a apreensão da técnica se dá por meio de um entendimento que dispensa palavras. Esperava-se, por essa razão, que explicações sobre a dimensão artística da técnica apareceriam nas rodas de conversa que se sucederiam às aulas de demonstração.

Além da confirmação das hipóteses atrás enunciadas, este estudo foi estruturado para colher informações sobre formas de organização de comunicações do saber técnico em demonstrações realizadas por peritos, assim como de levantar possíveis dificuldades dos novíços quando entrassem em contato pela primeira vez com técnicas de trabalho.

Os interesses investigativos aqui expostos podem ser formalizados como segue.

Hipótese 1: a hegemonia do par teoria e prática nos meios educacionais tende a levar os profissionais que ensinam a sugerir que a teoria precede e sustenta a técnica. Um adendo de cautela foi acrescentado a essa hipótese nos seguintes termos: é provável que a adesão dos profissionais ao discurso hegemônico entre em contradição com suas crenças de que importa mais a prática que a teoria.

Hipótese 2: apresentações de saberes técnicos em execuções, com certo teor de controle, tenderiam a revelar a especificidade do conhecimento subjacente à execução (*knowing how*).

Hipótese 3: apresentações concretas do saber fazer tenderiam a revelar que o conhecimento técnico, na sua forma final, dispensa o discurso.

Hipótese 4: em discursos sobre o saber técnico, profissionais docentes da área de beleza apresentariam argumentos e justificativas de que o conhecimento executivo em seu ofício é componente de uma arte.

OS CABELEIREIROS

Na instituição, havia 12 escolas que ofereciam o curso de cabeleireiro. O quadro docente da área era variável, incluindo professores contratados por tempo indeterminado e por tarefa. Na investigação, optou-se pelo acompanhamento do quadro fixo de docentes (os de prazo indeterminado), num total de 25.

Uma das condições para integrar o quadro docente da área de beleza na instituição era a experiência profissional. Por essa razão, todos os docentes da área tinham em média dez anos de experiência como cabeleireiros no mercado de trabalho.

Ao ingressarem na instituição, os profissionais, de modo geral, não tinham experiência prévia no campo do ensino. Antes de iniciarem suas atividades docentes, recebiam individualmente orientações de caráter pedagógico de um supervisor. Eventualmente poderiam acompanhar por curto período a atuação de um professor experiente. Contudo, essa preparação pedagógica

não era sistemática, pois dependia de decisão e disponibilidade do supervisor local. Como regra geral, esses docentes aprendiam a ensinar ensinando.

Nenhum dos 25 docentes tinha diploma de curso superior. A maioria tinha escolaridade de nível médio. Em dois casos, os docentes tinham apenas a escolarização de nível fundamental. No quadro docente da área predominavam as mulheres. Apenas dois professores eram do sexo masculino.

O saber institucional sobre o curso de cabeleireiro era resultante do saber coletivo dos docentes. A instituição mantinha uma prática de reuniões periódicas dos profissionais para troca de informações sobre a área e sobre propostas de ensino. Cumpre notar que esse saber coletivo era inteiramente verbal, não existindo registros sistemáticos dos conteúdos discutidos nos encontros profissionais promovidos pela instituição. O documento exigido pela legislação de ensino, um plano de curso de qualificação profissional, era uma peça formal com pouca informação confiável sobre os conteúdos efetivamente ensinados. Por essa razão, o saber dos docentes era essencial em termos de qualquer levantamento sobre os conteúdos do curso.

Todos os docentes viviam certa tensão. Para se apresentarem como pessoas competentes em seu campo de trabalho, valorizavam sua condição de profissionais do ramo. Por outro lado, queriam demonstrar que eram professores, mesmo não tendo qualificação formal no campo da docência.

AULAS DE DEMONSTRAÇÃO

Para estudar o conhecimento técnico no campo da capacitação de cabeleireiros, optou-se por uma abordagem que privilegiasse observações sobre atividades de ensino dos docentes. Como era impraticável observar o trabalho no cotidiano, foi preciso criar situações nas quais seria possível exercer certo controle. A escolha recaiu sobre uma proposta à qual se deu o nome de aulas de demonstração.

A aula de demonstração era reprodução de aula sobre uma técnica básica do curso de cabeleireiro para o coletivo dos docentes da área, para dois supervisores de cursos de beleza da equipe central da instituição e para o coordenador da investigação. A aula era preparada livremente pelo docente, sem qualquer orientação ou sugestão, esperando-se que o professor reproduzisse o que fazia normalmente com seus alunos. Tempos e condições de trabalho reproduziam também o que ocorria em situações cotidianas do curso. Eventualmente a aula podia ser planejada e conduzida por uma dupla de docentes.

Como a técnica, objeto da aula de demonstração, era de escolha pessoal do docente, supunha-se que ele tinha bom domínio do conteúdo e sentia-se confortável na condução da demonstração. A decisão sobre quais técnicas integrariam o programa de aulas de demonstração foi assumida coletivamente pelos professores. Eles elaboraram uma lista de conteúdos curriculares que recebeu o nome de técnicas básicas de cabeleireiro. As aulas de demonstração foram programadas de modo a favorecer a participação de todos os docentes ou da maioria. O processo aconteceu em dois anos letivos consecutivos.

Cabe observar que as aulas de demonstrações não reproduziam fielmente o que acontecia em sessões equivalentes com os alunos. Cada professor responsável por uma demonstração certamente preparava seu trabalho tendo em vista a presença de seus pares e de outros profissionais que participavam do projeto. Essa circunstância, porém, não contaminava o que se pretendia observar: a especificidade do saber técnico numa situação concreta de execução.

As aulas de demonstração não foram organizadas exclusivamente para fins de estudo da natureza do conhecimento técnico. Elas também fizeram parte de um plano de capacitação docente dos professores da área. Nesse sentido, funcionavam como sessões de atualização no plano profissional e oportunidade de desenvolvimento das capacidades didáticas dos mestres.

Para os docentes, o objetivo das aulas de demonstração era apresentado como um desafio: a elaboração de uma obra coletiva sobre técnicas básicas para o curso de cabeleireiros. Para tal fim, ao planejar sua aula de demonstração, cada docente deveria preparar um documento escrito sobre a técnica escolhida. Depois da demonstração, a equipe dirigente e os demais docentes discutiam as questões levantadas pelo coordenador do projeto. Os resultados de tal discussão eram considerados para a primeira reformulação do material escrito. O texto reformulado era posteriormente enviado a todos os membros do colegiado para uma leitura crítica e registro de observações. O autor do texto fazia então mais uma revisão e o material resultante era considerado como versão final do capítulo que lhe correspondia no manual produzido como obra coletiva.

Dadas as dificuldades dos docentes para organizar sistematicamente seus saberes por escrito, não se esperava que o manual fosse uma obra de referência para o estudo das técnicas. Para os fins propostos, valia muito mais o sentimento de satisfação profissional pela produção de uma obra coletiva que a qualidade didática do manual. Em termos investigativos, a produção final de cada capítulo do manual funcionava como informação complementar sobre a natureza do saber técnico.

A TÉCNICA VIVA NO SALÃO DE BELEZA

O processo investigativo do qual este estudo fez parte durou cinco anos. Enfoques similares foram feitos nas áreas de saúde (curso de auxiliar de enfermagem), hotelaria (cursos de garçom e cozinheiro), informática (curso de programador de microcomputador). Nos casos de saúde e informática, o número de aulas de demonstração foi reduzido e optou-se por outra abordagem em termos de investigação, um plano de análise de conteúdos a partir de elaboração de manuais sobre técnicas de enfermagem e técnicas de programação. Ao contrário do manual de técnicas básicas do curso de cabeleireiro, os manuais de programação e de técnicas de enfermagem eram obras que buscavam atender a interesses editoriais, com circulação prevista em todo o território nacional.

As conclusões deste estudo tiveram como base diversas fontes: a aulas de demonstração, as rodas de conversa logo após as aulas, os roteiros de demonstração organizados para compor o manual de técnicas básicas de cabeleireiro.

Em diversas aulas de demonstração, ficou evidente o uso do par teoria e prática na orientação didática das atividades dos professores. A técnica-alvo da aula de demonstração sempre era precedida de uma exposição teórica. Em tais situações, emergia a cesura entre teoria e prática, pois não se estabeleciam relações entre uma e outra.

Predominava o entendimento de que a teoria deve ser apresentada por meio de exposição oral, acompanhada por apoios como textos, esquemas, ilustrações. Um caso bem típico deixou claro tal entendimento.

Embora o projeto estivesse voltado para o conhecimento da técnica, eventualmente solicitava-se aos professores a preparação de uma aula de demonstração que abordasse exclusivamente conteúdos teóricos. A medida ajudava a estabelecer como os professores lidavam concretamente com o ensino da teoria em oposição ao ensino da prática.

Uma dupla de docentes preparou aula sobre tipos de cabelo, conteúdo teórico sobre taxonomias importantes para que cabeleireiros tomem decisão sobre corte, penteado e, principalmente, aplicação de produtos químicos. A aula foi excelente, com uma exposição muito clara e apoio de recursos visuais.

Na roda de conversa, o investigador perguntou às docentes por que elas não solicitaram aos presentes (cerca de 30 pessoas, uma mostra bastante representativa de tipos de cabelo) que manipulassem os cabelos dos participantes da aula, tentando identificar as diferenças específicas que definem a diversidade capilar das pessoas. A manipulação, no caso, é importante, pois as distinções entre tipos de cabelo dependem de visão e tato. Explicações verbais são insuficientes no processo de aprendizagem dos conceitos classificatórios que devem ser aplicados em diversos serviços oferecidos pelos salões de beleza.

As docentes responderam que a manipulação não ocorreu naquele momento por se tratar de uma aula teórica. Elas informaram que a classificação aplicada, com exercícios que envolviam visão e tato, ocorria em aulas práticas no salão de beleza. É preciso observar que sistemas de classificação, muito comuns em ciências, são de caráter teórico e, para serem aprendidos, exigem algum tipo de exame concreto de muitos exemplares. Ciência (ou teoria) não dispensa necessariamente manipulação.

Para efeitos de análise é preciso recorrer a outro caso. Uma docente preparou aula de demonstração sobre enrolamento de cabelos. Seguindo padrão muito comum entre os professores do curso de cabeleireiro na instituição, ela dividiu a aula em dois momentos: um, teórico; outro, prático. No momento teórico fez uma exposição sobre salões de beleza, historiando suas origens desde a época do Império Persa. No segundo momento, ela desenvolveu uma demonstração completa de enrolamento de cabelo na cabeça de uma modelo. Momento teórico e momento prático não guardavam qualquer relação entre si.

Na roda de conversa, a docente explicou que sabia não existir congruência entre o momento teórico e o momento prático. Ela aproveitava a orientação dos pedagogos da casa de articular teoria e prática para apresentar informações interessantes sobre a profissão, havendo ou não relação entre

teoria e conteúdos de execução. Sua intenção era a de valorizar a profissão aos olhos dos alunos. Ela entendia que a história da categoria era um modo efetivo de promover orgulho profissional.

O caso de enrolamento de cabelos é muito interessante. Em técnicas de enrolamento de cabelos, fica muito evidente que o *knowing how* não requer qualquer saber prévio que o fundamento. Aquelas técnicas são saberes autônomos e com *status* epistemológico próprio.

Na investigação, a provável contradição entre valorização da teoria, sugerida pelos pedagogos da instituição, e a crença dos docentes de que a prática é mais importante que a teoria não ficou bem evidenciada. O que se observou claramente é que a referência ao par teoria e prática para orientar o ensino provocava confusões e prejuízo em termos de decisões metodológicas.

Em rodas de conversa sobre todas as técnicas que integraram a mostra de conteúdos investigados, emergiam sempre constatações de que os alunos tinham dificuldades para executar as técnicas imediatamente. Essas constatações não sugeriam que as dificuldades se deviam apenas à falta de exercícios (repetidas execuções até se alcançar fluência). Os docentes apontavam dificuldades de entendimento.

Em técnicas de penteado, por exemplo, uma das fases prescrevia divisão do cabelo em partes (geralmente duas ou quatro). Tal divisão era demonstrada em modelos vivos ou em manequins. Quando convidados a realizar a divisão proposta, os alunos tinham grande dificuldade de executar a operação esperada. O aparente entendimento da explicação desaparecia no momento da execução. Como já se observou aqui, o conhecimento de uma técnica requer contínuo intercâmbio entre pensamento e desempenho. Este último, a cada execução, vai ajustando o pensar; e a nova representação da execução poderá resultar em melhora de desempenho. Na hipótese dois, o que se chamou de “conhecimento subjacente à execução” corresponde ao que se observa no jogo contínuo de trocas entre pensamento e desempenho.

Nas execuções realizadas pelos professores nas aulas de demonstração, observava-se nitidamente um fazer fluente. Tal fazer, algumas vezes, analogamente ao que já se observou no caso do Seu João, dispensa o discurso. Tal constatação aparece com alguma frequência na literatura. Numa proposta interpretativa do fenômeno, os autores Dreyfus e Dreyfus (1986) mostraram que o discurso vai diminuindo em fases sucessivas de constituição do saber processual.

Os professores que conduziram as aulas de demonstração eram cabeleireiros experientes. Além disso, como a técnica fora de livre escolha do professor, supunha-se que o profissional fosse um especialista na mesma. Constatou-se, em quase todos os casos, falhas na produção de pistas verbais que pudessem ajudar os alunos a entender os movimentos necessários à execução. Os docentes, no caso, não tinham a mesma dificuldade de verbalização extrema verificada no caso do Seu João, mas eventualmente falavam sobre outros assuntos enquanto executavam a técnica. Essa era uma situação esperada. Nos salões de beleza, profissionais experientes parecem executar os serviços automaticamente, liberando-se

para conversar com os clientes sobre assuntos diversos (vida, esporte, política, etc.).

A constatação aqui registrada pode ensejar interpretações equivocadas. Uma delas é a de que habilidades são automatismos que não requerem qualquer grau de consciência. Essa é uma leitura comum. Outra leitura do mesmo fenômeno é inteiramente diferente. Com base em estudos de cognição que vêm sendo desenvolvidos desde o clássico *Explorations On Cognition* (NORMAN *et al.*, 1975), sabe-se que o conhecimento, na sua fase final, dispensa discurso, estruturando-se em representações abstratas (esquemas) inconscientes no âmbito do uso. A aparente automatização é uma forma de síntese que garante execuções fluentes.

Uma das razões da necessidade de fluência na execução é a de antecipar resultados esperados numa técnica. Vale aqui recorrer a depoimento colhido por Mike Rose em seu estudo sobre cabeleireiros. Uma profissional dá a seguinte explicação ao pesquisador: “Não é como se a gente simplesmente começasse a cortar. Quando levo a cliente para lavar cabelo, depois de conversar com ela, já tenho uma espécie de pequeno mapa de como vou fazer o corte” (ROSE, 2007, p.94).

Ao realizar uma técnica, o profissional avalia continuamente sua ação, antecipando possíveis problemas e tendo em vista o resultado esperado. Isso só é possível dada a aparente automatização. Para aprendizes, concentrados nos gestos imediatos, a visão antecipatória de resultados é precária. Para os docentes, há dificuldade evidente de mostrar claramente essa dinâmica do saber técnico.

Explicações de que as técnicas contempladas nas aulas de demonstração eram parte de uma arte foram constantes. Os profissionais e docentes da área se veem como artistas. Essa visão, como se esperava, justifica uma ideologia de dons. Ao demonstrar uma técnica de corte, por exemplo, uma docente apresentava o conteúdo comparando-o com escultura. Numa demonstração de penteado, a professora iniciou a aula de modo dramático, dizendo que tinha um segredo a revelar. Ao seu lado, havia um volume recoberto por um pano. Depois de obter a atenção dos participantes pelo anúncio de que revelaria um segredo, ela ergueu o pano que recobria uma cabeça de manequim com um belo penteado. A seguir, ela disse: “Estamos aqui para aprender essa arte de corte.”

Ao conceituarem seu trabalho como arte, os docentes da área, como já foi dito, utilizam uma linguagem muito comum entre os praticantes de um ofício. Essa crença tem desdobramentos educacionais interessantes. Praticantes de uma arte sempre buscam fazer uma obra bonita, independentemente de sua funcionalidade. Há que se observar que essa preocupação estética com desdobramentos éticos é aprendida na ação, não em exposições sobre beleza da obra e compromisso de produzir produtos e serviços bem feitos (BARATO, 2011). Aprende-se a arte produzindo.

A ideia de que ofícios são formas de produzir certa arte é utilizada para justificar as dificuldades de comunicar verbalmente o que fazer. O artista

gráfico Tide Hellmeister,³ num depoimento pessoal ao autor deste texto, dizia que não planejava suas colagens. Fazia-as. E a forma ia aparecendo na medida em que ele buscava combinar os elementos disponíveis. O artista dizia que seu processo criativo dispensava explicações verbais. Críticos de arte faziam isso, mas eram incapazes de produzir obras como as do artista. Esse depoimento de Tide Hellmeister guarda certo paralelismo com os depoimentos dos professores que participaram da investigação que deu origem a este estudo.

A ideia de arte dos profissionais de salão e professores refletia um orgulho de saber-se produtor de uma obra. Incorporar tal dimensão do trabalho não acontece por meio de exortações ou aulas tradicionais. A incorporação, no caso, acontece por meio de um sentimento de participação (LAVE; WENGER, 1991), que surge do engajamento dos aprendizes na produção. Os docentes sempre lembravam isso, mas eram incapazes de explicar como o trabalhador torna-se um artista. O que ficou visivelmente caracterizado é que a estética do ofício é resultado da construção de saberes da técnica, e não de atividades teóricas apartadas da ação.

O ERRO DA TEORIA, NA PRÁTICA

Teoria e prática são categorias incapazes de caracterizar os saberes em jogo do aprender a trabalhar. Esse par, como se observou, tem como pressuposto o dualismo corpo/mente, solução mecanicista consagrada por Descartes. Contudo, a inconseqüência epistemológica não é o único problema no caso. Essa divisão do saber, que desqualifica a técnica, alimenta preconceitos e serve de referência para desqualificar os trabalhadores manuais.

Neste estudo, procurou-se mostrar que, além das questões sócio-políticas, o par teoria e prática tem conseqüências indesejáveis no plano didático. As aulas de demonstração e o tratamento de técnicas básicas de cabeleireiro para composição de um manual mostraram claramente que atos de execução, tendo em vista determinado resultado, são conhecimentos específicos, com *status* epistemológico próprio.

A persistência de uma visão que vê suposta teoria como fundamento para uma prática automatizadora da ação pode resultar em empobrecimento do repertório de técnicas no currículo de escolas de educação profissional. É certo que os trabalhadores poderão aprender técnicas no e pelo trabalho, mas, em alguns levantamentos de situação, constata-se certa política empresarial que não favorece capacitações profissionais nessa direção. Supostas especializações funcionam como mecanismos para limitar o repertório de técnicas dos trabalhadores.

No campo didático, a divisão de conteúdos em teoria e prática, negando a especificidade epistemológica desta última, pode resultar em decisões equivocadas. Ao não considerar, por exemplo, a interação constante entre pensamento e ação na execução de procedimentos técnicos, escolas acabam sugerindo que mais teoria pode compensar a ausência da prática,

³ Tide Hellmeister, falecido em 2006, foi um dos maiores ilustradores do Brasil. Entre os muitos trabalhos que realizou destacam-se as ilustrações que fazia para a coluna de Paulo Francis no jornal *O Estado de São Paulo*.

uma vez que bons fundamentos teóricos facilitam posteriores aprendizagens no trabalho, de modo autônomo ou por meio de capacitações oferecidas pelas empresas. Tal promessa ignora que o saber fazer não decorre de um saber enunciativo sobre a técnica.

Neste estudo, articulações entre *knowing that* e *knowing how* não foram investigadas. Dado o interesse inicial despertado por uma circunstância muito concreta que exigia olhar com clareza para o saber do fazer – proposta de redução de conteúdos técnicos num curso de qualificação profissional –, importava examinar a especificidade epistemológica de técnicas de execução. Algumas indicações mostraram que o saber técnico não se limita ao domínio de processos executivos. Ele inclui dimensões éticas e estéticas intrínsecas ao fazer. Nas aulas de demonstração, os professores sempre destacavam a identificação dos profissionais com a obra, num tecido de relações que não separa o fazer de seu significado. Esse é um aspecto que precisa ser mais estudado.

Análises de processos podem mostrar relações do fazer com princípios de boa lógica e com a ciência. Esses dois conteúdos, se não abandonarmos o uso inadequado do par teoria e prática, podem ser vistos como teoria. Se aceitarmos a proposta epistemológica de Ryle, convém chamá-los de *knowing that* (conhecimentos declarativos que descrevem e explicam fenômenos, conceitos, relações entre conceitos e sistemas de classificação). Em determinadas fases de um processo de execução, emergem situações que podem favorecer a introdução de tais conteúdos para explicar os porquês.

Eventualmente tais explicações aconteceram nas aulas de demonstração, mas não foram sistematicamente registradas e analisadas. Ao acontecerem em momentos de execução em que fazem sentido, tais explicações parecem ser mais efetivas que aulas teóricas apartadas do fazer. Esse tratamento pode ser adotado para introduzir conhecimentos de física, química e biologia na formação de cabeleireiros. Certamente tal direção contribuirá para que, no ensino de técnicas, os alunos incorporem mais uma dimensão de significado de suas ações. Tal direção, certamente, é um campo de investigação interessante em estudos das relações entre trabalho e educação.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **A Técnica como Saber**: Investigação Sobre o Conhecimento do Fazer. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

_____. Saber no trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.37, n.3, p.19-29, set.-dez. 2011.

BROUDY, H. S. Types of knowledge and purposes of education. In: ANDERSON, Richard Chase; SPIRO, Rand J.; MONTAGUE, William Edward (Ed.). **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p.1-18.

DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. **Mind over machine**. New York: The Free Press, 1986.

GORZ, André. Para una crítica de las fuerzas productivas: respuesta a Mark Rakonski. **El Cárbano**, Madrid, n.13-14, p.9-15, 1979.

HUTCHINS, Edwin. **Cognition in the wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

- JOHNSON, Mark. **The meaning of the body**: Aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- KELLER, Charles; KELLER, Janet Dixon. Thinking and acting with iron. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Ed.). **Understanding practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.125-134.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MERRILL, M. David. **Instructional design theory**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994.
- MJELDE, Liv. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Toronto; Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2011.
- NORMAN, David *et al.* **Explorations in cognition**. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1975.
- PADELLARO, Nazareno. La innovación tecnológica. **Enlace Docente**, México, v.4, n.14, p.3-6, set.-dic. 1990.
- RUGIU, Antonio Santoni. **Il braccio e la mente**: Un millenio di educazione divaricata. Milano: La Nuova Italia, 1995.
- _____. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROSE, Mike. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.
- RYLE, Gilbert. **The concept of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SLOBODA, John. What is skill and how is it acquired? In: THORPE, Mary *et al.* (Ed.). **Culture and processes of adult learning**. London: Routledge, 1993. p.207-227.
- SLOBODKIN, Lawrence B. **Simplicity & complexity in games of the intellect**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

Data da submissão: 28/08/2013
Data da aprovação: 08/12/2013