

O princípio formativo do aprender fazendo no Programa de Oficinas-Escola

Formative principle of “learning-by-doing” in the School-Workshops program

Rocío Serrano Cañas¹

Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Brasil

Resumo

Neste trabalho, apresentamos uma análise da proposta formativa do programa de Oficinas-Escola, baseada no *princípio patrimonial de aprender fazendo*. O objetivo é compreender as implicações linguísticas e pedagógicas que o mencionado princípio apresenta, em contraste com o modelo padrão de ensino em sala de aula. Partiremos do caso específico da Oficina-Escola de Revitalização de Patrimônio Histórico de João Pessoa (Paraíba/Brasil), com o intuito de realizar um relato reflexivo e crítico, no qual sejam recolhidos os traços linguísticos e pedagógicos do princípio do aprender fazendo. A realidade das Oficinas-Escola visibiliza os movimentos homogeneizantes e excludentes do modelo educativo padrão, fundamentado no domínio de conteúdos abstratos e no *método* de ensino, ao passo que responde com um antigo princípio formativo, aquele que caracteriza a *transmissão* de um ofício partindo do respeito às capacidades e habilidades corporais de cada jovem, da intensificação do relacionamento humano e dos referentes comunitários no uso da língua. Finalmente, situamos a análise em uma perspectiva histórica, através do pensamento de dois autores espanhóis do período moderno, o médico filósofo Juan Huarte de San Juan e o pensador Juan de Valdés, os quais adiantaram, já no século XVI, a problemática linguística e pedagógica identificada na atividade formativa e na realidade dos alunos das Oficinas-Escola.

Palavras-chave: ofício; inteligência natural; língua viva; integração.

Abstract

This work presents an analysis of the formative project of the School-Workshops Program, which is based on the “learning-by-doing” principle. The aim is to understand the linguistic and pedagogical implications of that principle in contrast to the standard teaching model. The starting point is the case of the School-Workshop for the Revitalization of the Historical Patrimony in the city of João Pessoa (Paraíba/Brazil), with the intention of making a critical and reflexive description in which we establish the linguistic and pedagogical particularities of the principle of learning by doing. The reality of the school-workshops made evident the homogenizing and excluding practices of the standard educational model, which is based on the command of abstract content and on the teaching method, while, at the same time, following an old formative principle characterized by the transmission of a craft, based on the respect for the abilities and physical capacities of each student, the intensification of human relations and the community references in language use. The analysis is done from a historical perspective, taking into account the ideas of two Spanish thinkers: Juan de Valdés and the philosopher and physician Juan Huarte de San Juan. Both advanced, in the 16th century,

¹ Graduada em Filologia Hispânica pela Universidade de Alcalá de Henares (Madrid/España); mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Brasil); leitora da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na UFPB e na UEPB (Brasil). E-mail: rocioserrano03@gmail.com

the linguistic and pedagogical issues identified in the formative activity and in the reality of the students of school-workshops.

Keywords: craft, natural intelligence, live language, integration.

Introdução

O princípio formativo do *aprender fazendo* apresenta-se como o eixo principal que regula a atividade formativa do programa de Oficinas-Escola, na Espanha e na Ibero-América. O programa atinge a formação de jovens com perfil de risco social através da formação em ofícios referidos à revitalização do patrimônio arquitetônico e urbanístico. O programa foi iniciado na Espanha, durante os anos 1980, como uma alternativa formativa para o desemprego e para o fracasso escolar que colocava em perigo o futuro dos mais jovens. Mais tarde, na década de 1990, foi expandido na Ibero-América, como programa da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), sendo o Brasil um dos primeiros países em recebê-lo e João Pessoa a primeira cidade, por sua vez, em acolher uma Oficina-Escola. Entendemos que o programa, tanto na Espanha quanto na América, vinha ativar um princípio formativo de caráter patrimonial, aquele do *aprender fazendo* pertencente à tradição dos ofícios e das suas corporações, com o intuito de dar uma resposta possível às tendências excludentes e homogeneizantes do sistema educativo contemporâneo².

A nossa análise pretende identificar as implicações linguísticas e pedagógicas do mencionado princípio, partindo das observações recolhidas no projeto de pesquisa-ação *O trabalho da linguagem (por uma proposta de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM) em contextos de formação profissionalizante)* realizado durante 2007 e 2008³ na Oficina-Escola para Revitalização de Patrimônio Histórico de João Pessoa (Paraíba/Brasil). A estrutura do mencionado centro estava composta pela direção, três coordenações (a de prática, encarregada pela execução das obras de restauração; a coordenação pedagógica, responsável pela formação integral dos alunos; a coordenação administrativa, encarregada pelas questões administrativas e financeiras do centro), cinco oficinas de trabalho com seus respectivos instrutores (serralharia, alvenaria, marcenaria, jardinagem e bens móveis) e um ajudante de serviços, que cuidava das questões quotidianas do centro (a limpeza, o almoço, a recepção dos alunos, a organização do espaço, etc.).

Toda a equipe formava um conjunto dinâmico, baseado em um reperto inclusivo de funções, com distintos perfis humanos, pois, conviviam antigos mestres de ofício (aqueles que tinham aprendido trabalhando) com os novos profissionais, formados no mundo acadêmico (arquitetos, pedagogos, engenheiros). O próprio espaço físico da Oficina-Escola mantinha uma coerência com a proposta formativa, restituindo um

2 Agradeço a colaboração generosa de toda a equipe da Oficina-Escola de João Pessoa (Paraíba/Brasil), principalmente a da diretora Náhya Cajú e da coordenadora pedagógica Maria do Rosário Paiva, assim como às duas equipes das Oficinas-Escola visitadas em Madri (Espanha). Também agradeço à atenção que me prestou Miguel del Mazo (Coordenador do Programa de Oficinas-Escola na Ibero-América através da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento), Maria Luísa Cerrillos (impulsora do programa na Ibero-América através do Instituto de Cooperação Internacional e do programa de Revitalização de Centros Históricos) e a Jose María García Pacheco (Diretor-coordenador de Oficinas-Escola de Patrimônio Nacional).

3 O projeto esteve sob coordenação da professora Maria del Pilar Roca, estando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

espaço certamente familiar (uma casa), mas, agora, com uma dimensão comunitária (poderíamos dizer que era uma casa maior, em vez de a dos padres, a dos mestres dos ofícios). Os ambientes das coordenações e da direção não estavam separados por paredes, apenas por uma simples superfície de madeira, o que favorecia uma relação constante e aberta entre os membros. O centro da Oficina-Escola era um pequeno pátio interior, ao redor do qual, se estruturavam, em dois andares, o resto dos ambientes (as oficinas de trabalho, as coordenações, a direção, o pequeno auditório). No pátio, quando necessário, reunia-se a equipe com todos os alunos e com seus instrutores, sendo o lugar de encontro principal, onde, cada certo tempo, confluía toda a força humana da Oficina-Escola.

No referente à pesquisa, sabemos que a pesquisa-ação pressupõe um modo participante e comunitário, no qual, a prática e a experiência são os motores primordiais da reflexão, sempre em prol de um bem comum. No âmbito educativo, estas características fazem da pesquisa-ação uma modalidade válida para o desenvolvimento educativo, pois permite *formular e compreender problemas junto aos profissionais* dos centros, assim como junto aos alunos, podendo desvendar os valores, as atitudes, as crenças e os modos de agir na prática educativa (ELLIOT, 1999).

Nesse sentido, o mencionado projeto de pesquisa-ação possibilitou a imersão plena na atividade da Oficina-Escola de João Pessoa, por meio de uma oficina de Espanhol/LE, que propiciou uma situação de convívio com toda a equipe da Oficina-Escola e permitiu dar seguimento cotidiano às atividades nas distintas oficinas e na obra de restauração. Embora o mencionado projeto estivesse direcionado para o tratamento da problemática de ensino/aprendizado da LM e LE, em contextos de formação profissionalizante⁴, a imersão na atividade do centro favoreceu, ademais, a *observação das particularidades da proposta formativa*, assim como a *reflexão junto à equipe* sobre as implicações linguísticas e pedagógicas que estão presentes no princípio do aprender fazendo.

A análise que aqui apresentamos foi desenvolvida a partir das observações e das conversas durante o convívio no centro, momento no qual os alunos, os instrutores, os coordenadores e a direção iam manifestando suas impressões e suas percepções sobre a atividade na Oficina-Escola de João Pessoa. Pela sua natureza hermenêutica, a conversa⁵ não possuía um teor preestabelecido, pois surgia de um modo espontâneo, no compasso das situações de encontro e de convívio no âmbito da Oficina-Escola de João Pessoa. Por este motivo, adotamos um estilo descritivo e narrativo para apresentar os pontos críticos que foram surgindo na conversa com os membros das Oficinas-Escola, para, desse modo, aprofundar na compreensão do princípio do aprender fazendo.

Por se tratar de um modo de pesquisa participante, a atividade de observação sempre voltava para os membros da equipe, em forma de relatórios e breves apre-

4 Complementando este trabalho, foi elaborado um estudo de casos intitulado “Uso e princípio de relação na Oficina-Escola de João Pessoa” (pendente de publicação), no qual tratamos do aprendizado da língua (LM e LE) dentro deste contexto formativo.

5 Em Murga, Roca y Serrano (2012, p.20), apresenta-se uma distinção entre *diálogo*, *discussão* e *conversa*. Tal distinção está baseada nas diversas e riquíssimas situações de fala que surgem no *Quixote* de Miguel de Cervantes, analisadas pelo crítico espanhol Claudio Guillén. Para este trabalho, também parece válida a concepção hermenêutica da conversa proposta pelo filósofo alemão Hans George Gadamer em *Verdade e Método I* (2004, p. 497-504).

sentações, nos quais eram expostos os resultados das distintas fases da pesquisa, incluindo as contribuições de cada membro na compreensão dos problemas linguísticos e pedagógicos vinculados ao princípio do aprender fazendo. A nossa análise está estruturada, portanto, a partir de um *diagnóstico*, extraído durante o processo de convívio e de reflexão com a equipe e os alunos.

Além disso, revisaremos de forma parcial, a literatura produzida sobre a modalidade formativa das Oficinas-Escola e, em junho de 2008, foi realizada uma visita a duas Oficinas-Escola de Madri (Espanha), concretamente, a de Abantos, em San Lorenzo del Escorial, e a do Palácio Real, situada também na cidade de Madri. O objetivo era de compreender melhor o percurso do programa (da Espanha até a Ibero-América), assim como as peculiaridades da sua proposta formativa e a valoração que, a esse respeito, apresentavam os profissionais que estavam implicados nela.

A problemática que nos interessa expor, neste trabalho, se refere ao *efeito homogeneizante* de um modelo educativo padrão, com prestígio social, que exclui os jovens que não se adéquam a ele plenamente. Este está em contraste com modalidades formativas que possuem um caráter mais *integrador*, baseado no respeito às *capacidades e habilidades naturais de cada jovem* e na *intensificação do relacionamento humano e dos referentes comunitários no uso da língua*, no caso específico das Oficinas-Escola, em um contexto de aprendizado através da prática direta e do trabalho. Entendemos que *o desenvolvimento educativo deve possuir um caráter comunitário*, baseado no relacionamento humano e na natureza de cada indivíduo, sem o qual resta o mero exercício da instrução, típico dos *processos de massificação* reforçados pelo Estado.

Por último, na nossa análise, introduzimos dois autores que nos permitem *situar historicamente* a problemática linguística e pedagógica que apresentamos. Concretamente, nos referiremos ao pensamento do médico Juan Huarte de San Juan (San Juan del Puerto, 1529 - Linares, ca. 1574) e do biblicista Juan de Valdés (Cuenca, ca.1500 - Nápoles, 1535), os quais apresentam, no século XVI, momento de início na construção dos Estados modernos, uma *visão crítica* sobre os critérios que devem movimentar os processos educativos. Ambos respondem de um modo crítico à mentalidade que vem prestigiar um único modelo linguístico e pedagógico, que tende a enfatizar as *formas* frente ao *sentido*. Além disso, conseguem, de um modo extremamente moderno, formular uma problemática que ainda hoje podemos reconhecer na proposta das Oficinas-Escola, e que remete ao uso da língua e à inteligência natural de cada homem nos processos de aprendizado como parte integrante da vida comunitária.

O caráter patrimonial do princípio formativo do “aprender fazendo”

A filosofia formativa que define a Oficina-Escola de João Pessoa e, em geral, o programa das Oficinas-Escola, na Espanha e na Ibero-América, está fundamentada no princípio de “aprender fazendo”. Os idealizadores da modalidade formativa das Oficinas-Escola retomaram e revalorizaram um princípio formativo reconhecido pela *tradição dos ofícios*. Partiram do senso do que é comum e da observação dos problemas concretos que sua realidade apresentava para elaborar uma proposta que deveria possibilitar o resgate, por um lado, de jovens em situação de fracasso escolar e desemprego, e por outro lado, de antigos mestres de ofícios que tinham perdido seu valor cultural e educativo diante de um mundo altamente mecanizado e industria-

lizado, além de pretender ser um instrumento para cuidar e preservar o patrimônio arquitetônico esquecido.

A proposta formativa das Oficinas-Escola possui, portanto, um *caráter patrimonial*, uma vez que pressupõe a herança de uma antiga prática, dentro dos grêmios e corporações medievais, pela qual se contemplava *o aprendizado através de um ofício*, junto a um mestre que guiava o aprendiz. Este tipo de aprendizado partia de uma relação com a autoridade, baseada na experiência dentro do trabalho, além de um maior conhecimento de mundo (quase assumindo, o mestre, a função de um segundo pai, trasladado ao âmbito formativo), o que significava também a preservação de uma clara hierarquia na transmissão do ofício. Neste contexto, primava a fala comunitária, ou seja, aquela que remete a uma memória compartilhada, como lugar do aprendizado, por sua vez atrelada às capacidades naturais do aprendiz.

O princípio de “aprender fazendo” estava inserido dentro de uma tradição que, no caso da Península, tinha sido conformada na Idade Média, por meio dos ofícios que foram estruturando os distintos grêmios ou corporações⁶. Nesse sentido podemos dizer que o próprio princípio que rege a formação do programa de Oficinas-Escola possui um valor de patrimônio cultural, por ser a herança de *uma antiga prática formativa*, cujo principal fundamento era a transmissão oral da prática do ofício. Com isso, garantia-se a transmissão de um acervo de conhecimento, mantendo-o vivo de uma geração para outra e adequando-o às novas necessidades socioeconômicas de cada período.

O mais significativo é que o princípio de “aprender fazendo”, por ser proveniente da tradição comunitária, do saber acumulado pela experiência da comunidade, foi facilmente compreendido e expandido, mesmo em outros domínios culturais, como nos países da Ibero-América. Nesse ponto, coincidia a primeira diretora da Oficina-Escola de João Pessoa (Paraíba/Brasil) com os diretores das Oficinas-Escola visitadas em Madri (Espanha). Todos eles apontaram para a aparente simplicidade da filosofia formativa. Destacaram o fato de ser uma proposta baseada em um princípio formulado de um modo breve e claro, “aprender fazendo”, o que facilitava a sua compreensão na prática, tanto para os instrutores quanto para os aprendizes e, também, para as equipes em geral. Os diretores, ademais, coincidiam na flexibilidade do princípio, na hora de elaborar e programar a atividade pedagógica do centro, sobretudo no caso da Oficina-Escola de João Pessoa, a qual ainda não foi incorporada aos programas do Estado.

Esta proposta formativa, fundamentada na tradição peninsular e na própria história do trabalho humano respondia de um modo crítico a uma situação de fracasso escolar e de exclusão social, que atingia os jovens que não se ajustavam ao modelo

6 Embora não seja o aspecto central deste estudo, parece-me que pode ser motivo de outras pesquisas o caráter de “corpo” que apresentaram essas formas de associacionismo, principalmente no período inicial, durante a Idade Média. Os estudos coincidem em apontar as “confrarias” como umas das vias de desenvolvimento dos grêmios castelhanos, pois se apresentavam como o modo de associacionismo mais frequente e permitido durante este período. Os grêmios teriam sido contagiados pelo espírito mutualista e de irmandade que possuía a “confraria”, sendo este um fator regulador das relações comerciais e produtivas dentro dos grêmios. Estas corporações estavam ancoradas na vida comunitária e se estruturaram com um intenso protecionismo e exclusivismo (González Arce, 2009 e 2008). Com um viés histórico, poderia ser observado este aspecto de evolução dos grêmios na Península e como interage com a proposta formativa das Oficinas-Escola no que diz respeito ao senso comunitário na formação dos mais jovens e no seu desenvolvimento profissional, embora isto possa trazer à tona o problema da autoproteção nestas propostas formativas mais vinculadas à comunidade.

padrão de aprendizado, baseado no sedentarismo da sala de aula e na assimilação de conhecimentos puramente abstratos. Este modelo lhes exigia um alto domínio da escrita e da leitura, com um intuito exclusivamente intelectual, para o qual não se sentiam plenamente afins.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica da Oficina-Escola do Palácio Real de Madri afirmava que estavam trabalhando com os alunos que o sistema educativo tinha expulsado porque não se ajustavam ao modo de aprendizado, nem conseguiam manter um rendimento satisfatório, o que provocava uma sensação viciosa de frustração (manifesta em “eu não sirvo”) ou de simples passividade e indiferença, que, em muitos casos, geravam comportamentos violentos. A coordenadora deste centro fazia alusão às aulas complementares que tinham sido criadas nos centros escolares para “isolar” aqueles alunos que eram problemáticos nas aulas regulares. Segundo ela, eram verdadeiros “becos” para esses alunos.

No caso da Oficina-Escola de João Pessoa, a coordenadora também apontava em uma direção similar, quando descrevia o perfil do alunado do centro e alertava sobre a tentativa de rápida escolarização que o governo estava tentando realizar por meio de distintos programas de alfabetização e de inclusão escolar. Esta era uma tentativa de expandir, de um modo massificado, o modelo letrado da sala de aula, que estava gerando estatísticas satisfatórias em números, porém sem uma garantia qualitativa nos resultados formativos.

Desde as origens do programa, os profissionais das Oficinas-Escola consideram que, contrariamente à longa tradição de aprender através de um ofício, que está inserido e ramificado plenamente dentro da vida comunitária e da formação no trabalho, as legislações contemporâneas aumentaram o nível mínimo de ensino básico obrigatório. Isso ocasionou uma maior dificuldade na formação integral do aluno já que, para isso, seria necessário incluir o contexto formativo do trabalho, coisa que a modalidade de ensino, baseada exclusivamente na sala de aula, não permite. Nesse sentido, a diretora da Oficina-Escola de João Pessoa insistia que todos os lugares do centro e tudo aquilo que pertence a sua vida fossem educativos. A Oficina-Escola, em seu conjunto, canalizava a formação integral do aluno, desde os hábitos de higiene e de certa disciplina no trabalho, passando pelo domínio técnico do ofício e pela aquisição de conhecimentos, até os momentos de lazer e de descanso dos colegas e da equipe.

Ela também costumava explicar que a atividade da Oficina-Escola devolvia um benefício para a comunidade. Neste caso, os prédios restaurados para o usufruto presente, o que significava um gesto de retribuição que vinha a ser incorporado na formação dos aprendizes dos distintos ofícios. No entendimento da diretora da Oficina-Escola de João Pessoa, a filosofia formativa não abrangia apenas as questões técnicas relativas ao ofício e a obra de restauro, mas também, as *atitudes*, a capacidade de se fazer presente no mundo através de um gesto que ajudava a melhorar a autoestima, enfatizando as próprias qualidades e habilidades e, ao mesmo tempo, contribuía com a melhora da vida comunitária.

Com efeito, outra consequência importante, observada pelos profissionais que trabalham nas Oficinas-Escola, é a divisão entre o mundo do trabalho e a formação nas tendências educativas contemporâneas, problemática primordial do início do programa na Espanha. Este divisão levou a uma precipitada incorporação no mundo

do trabalho, muitas vezes apenas com um caráter laboral, despojado de qualquer atividade docente e formativa, em um momento já tardio para iniciar o aprendizado da profissão ou ofício⁷.

No caso do nordeste do Brasil, realidade na qual se encontra inserida a Oficina-Escola de João Pessoa, o perfil da população atendida apresenta um alto grau de desestruturação e desagregação social, resultado, também, de uma sociedade altamente estratificada, como herança da mentalidade coronelista e escravista.

A maioria do alunado da Oficina-Escola de João Pessoa procedia das camadas mais marginalizadas, com um alto índice de desistência escolar e de trabalho de rua. Alguns destes trabalhos se espelhavam no ofício dos pais. Foi o caso de um aluno de João Pessoa, da oficina de alvenaria, que contava ter reencontrado o pai no Rio de Janeiro, aos dezoito anos e foi então quando começou a trabalhar como pedreiro, tendo adotado, depois da viagem, o ofício paterno. Ou também o exemplo de outro aluno da oficina de marcenaria que, desde criança, vinha trabalhando na pequena marcenaria que o pai tinha criado na sua casa e pretendia seguir o ofício do pai. Estes exemplos revelavam laços afetivos e familiares que determinavam a escolha do ofício, embora, no contexto brasileiro, tivessem pouca margem para serem desenvolvidos além do âmbito familiar, pois não existiam associações ou corporações de base comunitária (semelhantes aos antigos grêmios medievais), que pudessem ser operativas na organização do trabalho de cada setor profissional e que contribuíssem com a formação das novas gerações. Desse modo, a responsabilidade pela formação destes setores da sociedade era delegada, na sua totalidade, às políticas do Estado, extremamente favoráveis ao modelo letrado, baseado no aprendizado na sala de aula.

Por trás dos desajustes indicados, subsiste, também, uma mentalidade que tende a prestigiar socialmente a formação intelectual frente a manual, por considerar a primeira própria dos “estudantes mais inteligentes” e que “garante o melhor reconhecimento”, o que incide em uma distorção do que de fato é a inteligência humana segundo a natureza e segundo os referentes comunitários.

Esta mentalidade fazia prevalecer as *formas sociais*, neste caso, as titulações escolares e acadêmicas, acima do *sentido comunitário*, o qual estabelece o que é necessário, possível e realizável na formação das novas gerações.

Sobre este aspecto, foi muito revelador o depoimento da coordenadora pedagógica da Oficina-Escola do Palácio Real em Madri, a qual indicava que, dentro das próprias famílias, alguns alunos sofriam o estigma de estar aprendendo um trabalho manual, pois os pais o consideravam como “inferior”. Já no caso da Oficina-Escola de João Pessoa, o que se observava em alguns alunos era uma maior valorização da formação acadêmica, por ser de “pessoas mais inteligentes”. Isto revelava uma série de crenças fortemente arraigadas no entorno, que afetava o desenvolvimento e fortalecimento de modalidades formativas vinculadas diretamente ao trabalho.

Nessa linha, a filosofia formativa das Oficinas-Escola resgata e valoriza a figura do “aprendiz” e o princípio formativo de “aprender fazendo” dos antigos ofícios como

7 A este respeito, em uma recente entrevista, o diretor do Instituto de Estudos Laborais da Organização Internacional do Trabalho, na ONU, Raymond Torres, afirmava que, diante da situação crítica que vive atualmente a Espanha, era necessário repensar o modelo educativo, excessivamente afastado do mundo do trabalho: “Enseñar es un deber entre generaciones: donde no hay aprendices, hay parados. Enseñar, aprender y trabajar es lo mismo” (Em: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120928/54351986063/la-contra-raymond-torres.html>).

componentes ainda válidos para uma modalidade de formação integral, que une o trabalho ao conhecimento técnico e conceitual. No caso particular das Oficinas-Escola, fundamenta-se em três pilares: a fala comunitária, as capacidades e habilidades naturais de cada ser humano e o trabalho com caráter formativo, responsável, o qual apresenta um benefício não apenas individual, mas também coletivo. Aqui, vale a pena lembrar o caso de uma aluna da Oficina Escola de João Pessoa. Recém-nascida, tinha sido abandonada em um lixão e resgatada com poucos dias por uma vizinha da comunidade, quem a criou. Na Oficina-Escola participou como aluna da oficina de alvenaria e engajou-se plenamente no ofício, até o ponto de ter assumido o seu trabalho como pedreira e também como pintora, exercendo plenamente sua profissão e contribuindo com sua habilidade em distintas obras de restauração realizadas na cidade. Seu desenvolvimento na escrita tinha começado na Oficina-Escola, em um contexto de aprendizado favorável com a sua natureza e com o seu referencial humano.

A inteligência natural e a observação dos fatos

A modalidade formativa das Oficinas-Escola pressupõe a exposição de cada aluno às suas *habilidades naturais*, assim como a *observação direta dos fatos* decorrentes da prática do ofício. Trata-se, portanto, de uma proposta formativa que, diferentemente da modalidade letrada, se antepõe à natureza, ao método, considerando que os conhecimentos se inferem na prática do fazer, segundo as habilidades, capacidades e inquietudes de cada aprendiz. O que possibilita o aprendizado não é o método e a atuação do professor, mas a *predisposição natural que cada jovem tem para aprender*, de um certo modo, e para lidar com alguns tipos de conhecimento.

Sobre este aspecto, o coordenador de prática da Oficina-Escola de João Pessoa explicava que, em geral, os alunos apresentavam dificuldades para compreender conceitos puramente abstratos ou para ler os planos que movimentavam a obra, porém, aqueles que tinham uma predisposição natural para o ofício mostravam uma rápida compreensão da prática, do que devia ser feito e de que modo deviam operar.

Em geral, os coordenadores e diretores das Oficinas-Escola visitadas coincidiam também nessa avaliação positiva, a de um rápido desempenho do alunado por meio da prática, deslocando o foco do aprendizado do “ensino do professor” para a atividade e para a observação dos fatos do próprio trabalho, guiado pelo instrutor (o mestre do ofício) e pelas necessidades da obra.

É importante observar que, à diferença da modalidade de ensino letrada, na qual o professor centraliza a atividade dentro da sala de aula, na proposta formativa das Oficinas-Escola, o próprio trabalho é o centro da formação. Este aspecto revelou-se claramente nas observações realizadas na Oficina-Escola de João Pessoa, pois era frequente que os alunos, com algum tempo de prática, tivessem uma forte autonomia no seu desempenho dentro do ofício, chegando, em alguns casos, a assumir certa responsabilidade de orientação e transmissão para aqueles colegas que estavam no processo de aprendizado, tanto dentro das oficinas quanto na obra de restauração. Este novo estágio de aprendizado na prática freia a intervenção do instrutor ou do mestre, pois a atividade possui uma direção por si própria (ou seja, o instrutor e o aprendiz estão igualmente inseridos nela, o único que os diferencia na hierarquia é o grau de experiência no ofício).

Nesse sentido, o programa de Oficinas-Escola recolhe a problemática apontada pelo médico Juan Huarte de San Juan, no seu livro, *Examen de Ingenios para las Ciencias* (1575). Neste tratado, o médico espanhol tentava dar uma resposta a um problema que tinha observado desde o seu tempo de estudante na Universidade de Baeza, quando percebeu que cada aluno tinha uma inteligência natural (o que naquele tempo também era chamado de “engenho”) que o predispunha, de um modo específico e particular, para o aprendizado de determinadas técnicas, artes e ciências⁸.

Esta proposta organicista e fatural modificava o foco da atividade pedagógica, pois, se a inteligência de um aprendiz era propícia para uma técnica ou ciência, a base do aprendizado devia ser realizada, de um modo natural, através da observação dos fatos. Por isso, segundo Huarte, de pouco servia aplicar a arte (o método), tentando forçar o aprendizado, se o aprendiz não possuía uma predisposição natural para o mesmo. Neste sentido, o mestre de serralharia da Oficina-Escola de João Pessoa (um homem formado no e pelo trabalho) era consciente do valor da natureza na predisposição para um determinado tipo de aprendizado, ele costumava repetir: “se o aluno tem habilidade, não precisa explicar muito para ele, apenas mostrar como se faz e ele continua sozinho, mas, se não tem habilidade, é só cansar o mestre com explicações”. Nas observações que podemos fazer dentro das oficinas, este caráter natural do aprendizado ficava muito claro, embora não fosse excludente, pois os alunos de cada oficina tinham a chance de transitar, ocasionalmente, pelos outros ofícios, em uma tentativa de identificar as suas melhores qualidades e habilidades dentro da Oficina-Escola.

A concepção pedagógica huartiana, baseada na natureza de cada ser humano e na capacidade de observação, repercute, por sua vez, na vida política, uma vez que o bom funcionamento do corpo comunitário depende, segundo Huarte, da distribuição das inteligências em distintas *funções* (incluindo a do governo da República), que reverte em *uma visão das partes*, de um modo *articulado*, em vez de puramente classificatório, em que a atividade de cada membro afetava necessariamente o conjunto.

A este respeito, a diretora da Oficina-Escola de João Pessoa comparava o funcionamento do centro ao do corpo humano, no qual cada parte depende do resto: se algum membro falha, o resto também sente, e o funcionamento global é afetado imediatamente⁹. A articulação e a devida distribuição das funções era o que caracterizava o bom funcionamento, nivelando, até onde era possível, relações excessivamente

8 Huarte de San Juan apresenta a função da natureza nos seguintes termos: “Tiene tanta fuerza el temperamento de las cuatro calidades primeras (a quien atrás llamamos Natureza) para que las plantas, los brutos animales y el hombre acierten a hacer cada cual las obras que son propias de su especie, que si llega a estar en el punto perfecto que puede tener, repentinamente, y *sin que nadie les enseñe*, saben las plantas formar raíces en la tierra y por ellas traer el alimento, retenerle, cocerle y expeler; y los brutos animales conocen luego en naciendo lo que es conveniente a su naturaleza y huyen de lo que es malo y nocivo. Y lo que más viene a espantar a los que no saben filosofía natural es que el hombre, teniendo el cerebro bien templado y con disposición que alguna ciencia ha menester, repentinamente y sin jamás haberla aprendido de nadie, dice y habla en ella cosas tan delicadas que no se pueden creer” (San Juan, 1989, p 293). Levando em conta a natureza, a função do mestre é reformulada: “No tienen otro oficio los maestros con sus discípulos más que apuntarles la doctrina; porque *si tienen ingenio*, con solo esto les hacen parir admirables conceptos, y si no, atormentan a sí y a los que los enseñan y jamás salen con lo que pretenden” (p.222).

9 Parece-me interessante salientar que o próprio espaço físico da Oficina-Escola de João Pessoa reflete essa imagem de inter-relação corpórea, que alude à natureza e à comunidade, flexível e articulada, pois o centro se apresenta com distintos ambientes definidos, mas não fechados, nem isolados uns em relação aos outros. Na área correspondente às coordenações e à direção, não existiam paredes divisórias. A separação era graduada por uma série de planos de madeira, deixando demarcado o espaço, mas sem isolar o contato entre os distintos membros da equipe.

hierárquicas ou de dominação. O que devia legitimar cada integrante era o trabalho e sua responsabilidade diante dele, como também o desenvolvimento das próprias capacidades e habilidades para benefício de uma obra conjunta.

Nesses termos, a proposta formativa parte de *uma concepção positiva e suficiente da natureza humana*, das suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento chamada inteligência¹⁰, que, no caso do aprendizado no contexto de Oficinas-Escola, apresenta um alto grau de *conhecimento incorporado*, registrado no corpo. Poderíamos dizer que a inteligência que os alunos das Oficinas-Escola desenvolvem é uma inteligência altamente corporal, pelo que os processos cognitivos e linguísticos devem ser entendidos com essa *qualidade corporal*, que significa também uma maior imersão no silêncio.

Esta situação formativa deve ser considerada, com parâmetros distintos, aos que se aplicam ao contexto letrado de sala de aula. Com efeito, a melhor comprovação do aprendizado do ofício não é uma dissertação de conteúdos sobre este, mas um “mostrar corporalmente o que se sabe fazer”. Com isso, não queremos dizer que é incompatível com a explicação de modo verbal, porém, neste caso, a palavra está incorporada no fazer, sem divisões. O valor do *uso da língua* muda neste contexto, este se integra ao fazer, ganha uma *ubiquação concreta* e amplifica sua *corporeidade*.

Por este motivo, no contexto de Oficinas-Escola, é difícil estabelecer uma rígida metodologia de ensino, sistematizada em conteúdos, procedimentos pedagógicos, tipologia de atividades, etc. Como bem indicam os responsáveis pelo programa, as Oficinas-Escola não propõem disciplinas, propõem *obras e problemas* cuja resolução passa pela capacitação do aprendizado manual e, ao mesmo tempo, os alunos precisam de certos conhecimentos teóricos para auxiliar o desenvolvimento do ofício, porém estes devem estar incorporados no fazer da obra.

Do mesmo modo como se apresenta no *Examen de ingenios*, no contexto formativo das Oficinas-Escola, a natureza cobra um *caráter político*, no intuito de conceber o corpo comunitário semelhante ao corpo do homem. Nesta obra, a inteligência humana é concebida, pela primeira vez na história do pensamento moderno, como resultado da atividade de um órgão presente em todos os seres humanos. Neste caso, o cérebro, deixa de ser entendido como faculdade superior e restrita à realidade intangível que era a alma. O fato de situar a inteligência em um órgão, dentro do funcionamento do corpo humano, fazia possível pensar a formação dos mais jovens em termos de *desenvolvimento da sua natureza* para cumprir com uma determinada função na vida pública. A realização política do problema que apresenta Juan Huarte de San Juan reside na figura do “*orientador de engenhos*” (de vocações e de inteligências) que, segundo o médico, devia ajudar a administrar o potencial humano da comunidade¹¹.

10 Na psicologia contemporânea se prefere falar de “inteligências múltiplas”, um aspecto da psicologia humana adiantado por Juan Huarte de San Juan, no século XVI. Para uma melhor aproximação à teoria contemporânea sobre as inteligências múltiplas, consultar Howard Gardner (2012).

11 Huarte dedica seu livro ao governante da República, o Rey Felipe II, o responsável principal pela situação da República, o qual, segundo o autor, deve estar legitimado pela natureza para cumprir com a função do governo: “Para que las obras de los artifices tuviesen la perfección que convenia al uso de la república, me pareció, Católica Real Majestad, que se había de establecer una ley: que el carpintero no hiciese obra tocante al oficio del labrador, ni el tejedor del arquitecto, ni el jurisperito curase, ni el médico abogase; sino que cada uno ejercitase sola aquel arte para la cual tenía *talento natural*, y dejase las demás. (...) Y, porque no errase en elegir la que a su natural estaba mejor, había de haber diputados en la república, *hombres de gran prudencia y saber*, que en la tierna edad *descubriesen a cada uno su ingenio*, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenia. De lo cual resultaría en vuestros estados y señoríos haber los mayores

Ao estar inserida no contexto formativo da Oficina-Escola de João Pessoa, era inevitável estabelecer paralelismos entre o pensamento do médico e filósofo espanhol e a problemática educativa que apresenta a modalidade de aprendizado das Oficinas-Escola, pois esta surge de uma *experiência de fracasso* diante do modelo de ensino padrão, aquele que remete ao esquema de sala de aula, centralizado no professor e nos conteúdos a serem ensinados, com uma marcante prevalência da escrita na transmissão e na elaboração do conhecimento. Ao contrário, a constatação do princípio de “aprender fazendo” na filosofia formativa das Oficinas-Escola significa a autoridade de um mestre do ofício (uma autoridade baseada em uma maior experiência de trabalho), além de uma maior ênfase na observação dos fatos e na fala comunitária dentro do aprendizado de um ofício que se realiza em um contexto primordialmente de prática e de uso, como é o caso do contexto das oficinas e das obras restauradas.

Como já foi dito, o modelo letrado que, de um modo geral, no século XX, os Estados adotam como modelo geral de formação, não consegue dar uma resposta satisfatória ao problema da pluralidade humana, começando pelas distintas inteligências e modos de aprendizado, mas também pelas diferentes memórias comunitárias que configuram a realidade e o desenvolvimento de cada homem. As tendências se manifestam propícias à massificação, onde se conjuga uma espécie de adequação aos modelos, com uma aparência de estar escolhendo livremente¹².

O problema parece ser, portanto, a tentativa de estabelecer um único modelo, quando a inteligência do homem é múltipla e a natureza do uso da língua dinâmica. Isto pressupõe repensar também a questão dos tempos de aprendizado, segundo as distintas modalidades. Como bem indica um dos idealizadores das Oficinas-Escola, esses mesmos alunos que não conseguem aprender sentados na cadeira da sala de aula, recebendo conteúdos abstratos, apresentam excelentes capacidades de observação da realidade e habilidades manuais, porém, esse processo de aprendizado, expressado na modalidade das oficinas, é mais lento (ou, talvez, poderia dizer que sua temporalidade é distinta), por ser justamente mais corporal, daquele pretendido pela sala de aula.

A respeito dessa dimensão corporal e manual do aprendizado nas Oficinas-Escola, podemos constatar no mundo social no qual surgem e se desenvolvem as Oficinas-Escola, tanto na Espanha quanto na Ibero-América, que ainda existe uma forte tendência a privilegiar as titulações escolares e acadêmicas (em menor grau as técnicas) como um valor que agrega *status* ou determina a *classificação social*. Sendo assim, não se criam mecanismos, desde os primeiros estágios da formação, que facilitem uma melhor compreensão das *habilidades e capacidades* naturais de cada jovem, o que pode permitir desenvolver modalidades formativas adequadas aos distintos perfis humanos e valorizar equitativamente a função/contribuição de cada

artífices del mundo y las obras de mayor perfección, no más de por juntar el arte con naturaleza (Huarte, 1988, p. 149-151).

12 Uma contribuição contemporânea ao problema da intervenção do Estado no âmbito educativo pode ser encontrada em “Comunidade e educação”, artigo recolhido em *Sobre comunidade* de Martin Buber (2012) e no capítulo “Reflexiones sobre Little Rock” inserido em *Responsabilidad y juicio moral*, Hannah Arendt (2007). Ambos coincidem com a relação que deve existir entre escola e comunidade de origem e nos limites que devem existir na intervenção do Estado no âmbito educativo. Buber vincula a ação educativa à relação comunitária, arraigada na vida e no voltar-se sobre outro e fazer-se presente. No caso norte-americano que analisa Arendt, a autora entende que o tipo de escola e de educação deve ser escolhido pelos pais, o que o Estado deve garantir, através da lei, é a existência das escolas e da possibilidade de receber uma formação, seja qual for a condição social, étnica ou religiosa das comunidades.

homem dentro do corpo comunitário. Na confluência entre políticas governamentais e mentalidade social, privilegiam-se as formas sociais (*status* e classificação) sobre o sentido (o que, de fato, permite a natureza e os referentes comunitários na formação dos mais jovens).

O referente comunitário no uso da língua

A *função da natureza* nos modos de aprendizado não era alheia à *dimensão linguística* dentro deste contexto. Nesse ponto, a visão huartiana aproximava-se à visão do biblicista espanhol Juan de Valdés sobre o uso da língua, no sentido de estarem as duas dimensões, *uso* e *natureza*, remetendo a um conceito do *aprendizado fundamentado na experiência e na relação*, o que impede o avanço de formas homogeneizantes e totalizadoras na formação humana, sobretudo, quando o Estado intervém diretamente no âmbito da educação.

No contexto formativo das Oficinas-Escola, o aprendizado é realizado, fundamentalmente, através da *fala*, pois se trata da *transmissão* da prática de um ofício, sempre na situação de trabalho real e concreto. Este aspecto pressupõe, por um lado, um alto nível de concretude referencial: um referir-se aos fatos, aos objetos e às ações que envolvem a execução do trabalho. Estaríamos diante de formas de uso mais corporais, dentro do que é físico e tangível. Por outro lado, o aprendizado do ofício através da fala significa ativar o senso da memória comunitária, pelo qual o uso se apresenta tomado por um referencial maior, na experiência dos antepassados, no qual a expressão individual deve integrar-se e nivelar-se.

Pelo que podemos observar nas oficinas do centro de João Pessoa, o princípio de aprender fazendo significava uma fala incorporada entre o instrutor e o aluno, assimilando também a força do caráter e da personalidade deste, assim como a dos próprios objetos e ferramentas (no que diz ao corpo, não é o mesmo trabalhar com o ferro do que trabalhar com a madeira, pedra, plantas e assim por diante). Nessa mesma linha, o instrutor da oficina de cavaliços do Palácio Real de Madri, um mestre provindo de família romena que tinha aprendido com seu pai, que, por sua vez, tinha aprendido o ofício com seu avô, comentava que os cavalos tinham um efeito anímico nos alunos, em geral os acalmavam, pois exigiam deles gestos de cuidado e de controle da força do animal, o que repercutia, segundo o mestre, na melhor comunicação e relação dentro da oficina (sobretudo se existia algum componente de violência ou frustração entre os aprendizes).

Poderíamos dizer que a modalidade das Oficinas-Escola reforça o aspecto comunitário na formação dos mais jovens, o que ajuda no resgate de referentes humanos e também na autoproteção. Porém, esse aspecto comunitário, tão característico do contexto formativo das Oficinas-Escola, também apresenta um aspecto negativo que deve ser considerado, pois, talvez, pode gerar dependências baseadas na necessidade de *proteção* e *defesa*, diante da incerteza e da sensação de fragilidade que pode motivar o mundo, aquele “lá fora”¹³.

13 Esse *aspecto defensivo* e *protecionista* da comunidade pode ser motivo de um estudo mais profundo, pois, seguindo a problemática que apresentava a filosofia formativa das Oficinas Escola, se o modelo educativo estabelecido pelo Estado tende a um universal, com um sentido técnico e público, com um intuito de validação geral, já as modalidades formativas enraizadas na comunidade tendem a particularizar, com um sentido da transmissão e da memória, que

A esse respeito, a diretora e a coordenadora pedagógica da Oficina-Escola de João Pessoa explicavam que não era recomendável manter um aluno dentro da Oficina-Escola por mais dos dois anos, porque, a partir desse momento, a formação poderia regredir para estágios de dependência, em uma tentativa de se manter “a salvo” e protegido dentro da Oficina-Escola. Também a coordenadora pedagógica do centro do Palácio Real e a do Escorial afirmavam que era muito importante que os alunos compreendessem que a estadia na Oficina-Escola os preparava, humana e profissionalmente, para poder seguir adiante no mundo.

Nesse sentido, elas coincidiam na necessidade de fortalecer a autoconfiança e a autoestima; tratar os *estados de ânimo* no processo formativo, para facilitar uma relação mais positiva com o exterior. Todas estas questões eram tratadas na conversa diária com os alunos, nas situações que surgiam na atividade dos centros, já que, todos os membros da equipe estavam implicados e envolvidos no que acontecia com cada aluno. O uso da língua, na realidade da fala, sofria um revigoramento dos referentes dentro do relacionamento humano, dentro de uma modalidade de aprendizado enraizada na comunidade, aqui compreendida desde a relação vivenciada entre um *eu* e um *tu*. Essa relação, que parece caracterizar a atividade dentro das Oficinas-Escola (facilitada pelo pequeno número de alunos com que trabalham) caracteriza-se pela *escuta* e pela *presença* de todas as partes implicadas no processo formativo, o que permite restaurar o senso da individualidade em cada aluno e a necessidade do vínculo comunitário.

É inegável que o princípio de “aprender fazendo” é possível por existir uma língua viva, com uma comunidade de falantes que a legitima por meio do uso. Trata-se de uma situação distinta da sala de aula, em que o aprendizado está muito mais vinculado à escrita e à leitura, porque, sendo um espaço isolado, é muito mais fácil apagar a presença da comunidade (a qual depende fortemente da atitude do professor, mais ou menos favorável ao uso). Nesse mesmo sentido, o biblicista espanhol Juan de Valdés, no seu livro *Diálogo de la lengua* (ca. 1535), estabelecia, como referente do uso e do aprendizado linguístico a comunidade de falantes, entendendo, nesse sentido, “comunidade” como um conjunto dinâmico de usuários que se guiam *pele que é possível no uso*, ou seja, *o que se diz* e *o que não se diz*, diferente do modelo gramatical prescritivo no qual, geralmente, a avaliação linguística é considerada “correta ou incorreta”.

Por outro lado, Valdés está interessado na vivência da fala, através da expressão do ânimo, do lugar onde habita a intenção e a memória. A comunidade, tal e como a apresenta Valdés no seu *Diálogo de la lengua*, não é apenas um aglomerado de formas de dizer, mas *um tecido anímico e intencional*, desde o qual opera cada indivíduo. Nesse mesmo sentido, foi observado que o que acontecia na Oficina Escola repercutia em todos os membros, já que o ambiente que o centro tinha era elevadamente sensível à vida e aos estados de ânimo de cada uma das pessoas que trabalhavam lá, portanto, era muito frequente que a fala estivesse “contagiada”. Muito raramente, o uso da língua se apresentava de um modo isolado ou monologante (o que não quer dizer que não existisse espaço para a solidão, para o espaço interior de cada um).

reforça os referentes, podendo gerar, também, tendências excessivamente centrípetas, podendo criar “ilhas” que sobrevivem entre as forças homogeneizantes e territoriais do Estado e da sociedade.

A esse respeito, destacamos a importância de quem guia este tipo de proposta formativa, no caso da diretora da Oficina-Escola de João Pessoa, era interessante observar como mantinha uma conversa constante com toda a equipe, tratando todos os membros de um modo horizontal. Esse falar com o outro constantemente envolvia desde aspectos cotidianos, por vezes detalhes pessoais e anedóticos, aos mais técnicos da obra de restauração e da gestão do centro, mas, sobretudo, supunha um reforço da relação interpessoal no uso da língua, o que pressupunha prestar atenção aos constantes conflitos e também às forças detonadoras que existiam no funcionamento do centro e que podiam atingir a atividade formativa.

O *Diálogo* apresenta uma resposta muito adiantada na questão linguística, porque, ao invés de adotar o latim como modelo da língua vernácula (o que suporia assemelhá-la com uma língua morta, da qual nos resta uma memória textual), defende sua legitimidade histórica através da existência de uma comunidade de falantes que sustenta o uso da língua de um modo vivificado e dinâmico, através de *um registro vivo* do seu estado *anímico e corporal*.

A postura de Juan de Valdés em relação à língua adianta um problema político¹⁴ que viria a se definir mais nitidamente no mundo contemporâneo: aquele que se refere ao papel educativo da comunidade e do uso linguístico, mantidos de geração em geração na vivência da fala, diante da *força totalitária dos Estados*, cujo modelo, tal como percebemos neste estudo, está fortemente circunscrito a um domínio técnico e instrumental da escrita.

No contexto formativo das Oficinas-Escola, o aprendizado da escrita e da leitura se incorpora de um modo diferente ao proposto pelo modelo letrado de sala de aula. Como bem indicam os profissionais que estão envolvidos na atividade das Oficinas-Escola, o processo de aprendizado do ofício se adapta ao nível de compreensão leitora e de escrita que trazem os aprendizes, pelo que possibilita uma relação com a letra menos rígida, mais incorporada ao seu universo e ao seu modo de conhecer. No contexto de Oficinas-Escola a escrita parece ser menos sedentária e menos abstrata do que no contexto de sala de aula, uma vez que o aprendiz de um ofício pode acudir a ela por alguma necessidade, mais concreta e fatural¹⁵. Cabe, portanto, pensar em distintas modalidades de acesso à escrita, considerando os diferentes tempos e qualidades, segundo o perfil de aprendizado do aprendiz, sobretudo, de acordo com o grau de proximidade que este apresenta à fala comunitária.

Nessa linha, uns dos problemas que apresentam os alunos das Oficinas-Escola é um baixo domínio da convenção ortográfica e da regulamentação formal da escrita, no qual coincidiam as coordenadoras pedagógicas das três Oficinas-Escola. A coordenadora pedagógica da Oficina-Escola do Palácio Real atribuía os problemas na escrita

14 Para uma aproximação maior à questão linguística na construção dos Estados no Ocidente Cristão, ver Roca (2006).

15 Dentro da história dos ofícios sabemos que, em muitos casos, as próprias oficinas eram o lugar propício para aprender as primeiras letras, por vezes, o próprio mestre sabia ler e escrever e ensinava ao aprendiz o que conhecia. Existiram, também, grêmios e ofícios que conseguiram ter um bom nível de conhecimento da escrita e da leitura, principalmente aqueles que tinham um caráter mais sedentário, como os sapateiros, impressores e tecedores. Por outro lado, dentro dos grêmios, aqueles que possuíam um maior grau técnico e uma maior especialização exigiam um bom domínio da escrita. Foi frequente entre os artesãos europeus a escrita de textos autobiográficos, através dos quais pretendiam preservar a memória familiar, individual e coletiva, como um modo de transmitir seu conhecimento e o saber, às vezes, com um viés espiritual. Para uma aproximação neste aspecto, ver "Formas de escritura popular: las autobiografias de artesanos" Amelang (1999).

ao baixo nível de autoestima ao perceber um forte bloqueio nos alunos, na hora de abordar a escrita, já que sabiam que iam cometer “erros” e achavam que não sabiam escrever. Essa situação mudava com a permanência dos alunos na Oficina-Escola. Pouco a pouco, eles recuperavam a confiança em si próprios e também no entorno, sobretudo através do relacionamento de trabalho que se estabelecia dentro de cada oficina. Como consequência, a mencionada coordenadora pedagógica afirmava, ainda, que ocorriam melhoras significativas nos textos e já não eram tão violentas as atitudes dos aprendizes diante dos supostos “erros”.

No caso da Oficina-Escola de João Pessoa, a coordenadora pedagógica comentava também a abundância de “erros” ortográficos e gramaticais nos relatórios que os alunos tinham que elaborar mensalmente sobre sua atividade no centro. Na verdade, o que revelavam esses erros era uma forte adesão à oralidade por parte dos aprendizes, o que era normal, dado que procediam de um entorno familiar e comunitário fortemente oral. Desde uma perspectiva linguística, os alunos estavam escrevendo como falavam, quase transcrevendo a fala, pois era esse seu principal referente, porque a escrita ainda não tinha uma presença suficientemente significativa no seu universo. Nas situações que as coordenadoras pedagógicas apresentavam, era impossível pensar a escrita e a leitura fora do âmbito do uso comunitário e do estado anímico que os aprendizes traziam.

A esse respeito, destacamos o caso de duas alunas que participaram na oficina de espanhol, uma provinha da oficina de jardinagem e a outra da oficina de serralharia. Ambas tinham mostrado uma atitude resistente em relação à escrita, a primeira evitando o momento de escrever e deixando apenas pequenas frases no papel e a segunda exigindo copiar do quadro frases e palavras, em português e traduzidas para o espanhol, pois sob seu entendimento isso era “escrever”. Durante o convívio com elas (no qual eu sempre falava em espanhol), surgiu a possibilidade de fazer um passeio com elas pelo seu bairro, para visitar as escolas e as ONG onde elas tinham passado sua infância e sua adolescência. Fomos conversando. Na volta, pedi para elas escreverem sobre nosso passeio. Pela primeira vez, o fluxo da escrita foi liberado da resistência, pois provinha de um momento de *fala anímica e intencional*, na qual elas tinham percorrido seu próprio mundo. Nesse texto, elas combinaram o português com certas palavras com maior carga anímica em espanhol, utilizando a língua estrangeira como um recurso de intensificação semântica no curso da língua materna.

Outro aspecto destacável no contexto formativo das Oficinas-Escola, muito claro na Oficina-Escola de João Pessoa, era a diversidade de perfis linguísticos que se incorporavam à proposta, determinada pelo seu caráter comunitário. De um modo extremadamente moderno, na hora de descrever o castelhano, Valdés no *Diálogo de la lengua*, apresenta distintos referentes linguísticos (os homens cultos da corte, os aldeões de Castela, as velhas que tecem ao redor do fogo), todos eles amparados pelo uso, isto é, *pelo que, de fato, se diz*¹⁶.

16 Este aspecto faz com que possa se falar de “normas” que regulam as distintas maneiras de usar a língua, distinto do que seria a “norma” resultante do processo de estandarização e que funciona como modelo linguístico nivelador. O problema da norma e sua relação com o que se diz, se faz ainda mais pertinente no caso dos aprendizes brasileiros, pois o português do Brasil apresenta uma forte situação de diglossia, de separação entre o uso comunitário e a norma gramatical, resultado, entre outros fatores, de uma forte estratificação social e de uma valorização prestigiosa da norma portuguesa.

Nessa linha, durante a atividade na Oficina-Escola de João Pessoa e na visita as outras Oficinas-Escola, observamos que estas últimas se apresentavam como *pequenas comunidades de falantes*, onde convivem usos mais cultos com outros mais vulgares, distintas formas dialetais, produzindo-se um convívio entre usuários que possuem um domínio da escrita e da leitura com outros cuja identidade linguística reside estritamente na fala. Este contexto pode favorecer *uma maior abertura ao fenômeno linguístico*, no seu dinamismo variável, uma vez que os distintos perfis se integram em igualdade de condições (como membros de um corpo), na atividade da Oficina-Escola. O princípio de aprender fazendo, presente nas Oficinas-Escola, enfatiza o *valor integrador do uso da língua* frente ao efeito homogeneizante do modelo adotado pela educação do Estado, baseado na sala de aula.

Também aqui, parece-me importante ressaltar a importância da *atitude de quem lidera* (o diretor de cada centro), em relação ao uso da língua, pois dele depende, em certo grau, a preservação do caráter comunitário que define as Oficinas-Escola, *permitindo existir* distintos perfis humanos que pressupõem também diferentes perfis linguísticos e de aprendizado e integrando-os dentro da atividade do centro. É muito importante a influência mútua, possível se existe um bom grau de abertura e de escuta e se é estimulada à sensibilidade linguística dos aprendizes. A comunidade, neste contexto, se apresenta como um conjunto dinâmico, no qual cada usuário realiza suas escolhas linguísticas, porém, devendo ter em conta a necessidade de ser compreendido por um *tu* que escuta dentro do convívio, o que leva para confluir no *uso comum*, aquele no qual todos os membros se reconhecem de algum modo, pois sentem que pertencem a ele¹⁷.

Por último, como temos apontado reiteradamente, o aprendizado dentro da Oficina-Escola está definido, principalmente, na fala, seguindo a antiga tradição dos ofícios, pela qual um mestre repassa ao aprendiz o que conhece pela experiência de trabalho acumulada ao longo do tempo. Essa modalidade de aprendizado significa *um conceito de autoridade de língua e de aprendizado* sustentada não tanto pela retórica (a capacidade para dominar um tema ou um assunto determinado) e sim pela *ação*, emergindo dela o que se sabe, por uma experiência de vida compartilhada com outros e suscetível, como toda experiência humana, a enganos, rupturas e equívocos.

Uma das expressões mais potentes dessa experiência são os provérbios e ditados populares. Nesse sentido, gostaria de ressaltar a imagem que Juan de Valdés utiliza no *Diálogo de la lengua*, aquela das velhas tecendo ao redor da fogueira. Sobre os provérbios populares, o autor diz: “porque los castellanos son tomados de dichos vulgares, los más dellos nacidos y criados entre viejas, tras del fuego hilando sus ruecas” (VALDÉS, 1995, p. 122). A imagem, cunhada pela tradição comunitária, traz a ideia da expressão linguística incorporada no fazer e no convívio, compondo *um círculo humano*, que protege e fertiliza.

17 A ideia de “uso comum” ou de “língua ordinária” está sendo motivo de estudo dentro do Grupo de Pesquisa *Língua e linguagem no humanismo espanhol* (UFPB/Brasil) e também foi abordado no âmbito da formação de professores de língua estrangeira, ver Murga, Roca e Serrano (2012). Valdés define uma língua viva pelo uso comum do falar: “Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros y la castellana por uso, de manera que la latina podría dar cuenta por arte y libros en la que aprendí, y de la castellana no, *sino por el uso común del hablar*, por donde tengo razón de juzgar por cosa fuera de propósito que me queráis demandar de lo que está fuera de toda cuenta” (VALDÉS, 1995, p. 121).

A esse respeito, foi bastante reveladora a situação de confronto ocorrida na Oficina-Escola de João Pessoa durante umas das reuniões da equipe. O mestre de serralharia sentiu que o coordenador de prática, recentemente incorporado ao centro, tinha tentado passar por cima da sua autoridade. O primeiro era um homem velho, analfabeto, feito no e pelo trabalho, com um senso da autoridade fortemente baseado na idade, no que outorga a *experiência de vida*; no entanto, o coordenador de prática era jovem, com formação acadêmica e um domínio discursivo muito forte, para o qual, mais do que autoridade existiam *ídolos* (um movimento muito significativo nas novas gerações)¹⁸. Quando o velho mestre teve que enfrentar o jovem coordenador, fez uso da força que emana, legitimamente, da expressão popular: “esse menino é sabido demais”, “você vai engolir cobra”. Com isso, fazia mostra da mentalidade proverbial que sustentava o seu uso linguístico, diante do que era para ele um atrito fortemente moral, de desrespeito diante da sua autoridade. O que para um era discurso vão, manipulável, a palavra pela palavra, para o outro, através da expressão comunitária, era um fato, a palavra engajava-se ao máximo na situação vivenciada e percorria a memória linguística para fazer frente ao que estava acontecendo.

A situação vinha revelar uma forte oposição entre o que é *uso* comunitário e o que é *discurso*, uma distinção que ajuda a entender melhor as características linguísticas do princípio formativo das Oficinas-Escola. Como já apontamos, o princípio de aprender fazendo está enraizado na tradição dos ofícios e estes são espaços de formação e de trabalho que, historicamente, estiveram regulados desde o âmbito comunitário. Nesse sentido, o que caracteriza linguisticamente este tipo de aprendizado é o *uso*, com seu caráter de *transmissão* e, portanto, de *relação vivenciada* entre membros da comunidade: um aspecto que, talvez, para aqueles que pertencem às novas gerações e que foram educados plenamente em âmbitos estatais, sob o modelo padrão de sala de aula, pode ser confundido com o exercício do discurso, altamente social e mental, para o qual não é necessário fazer valer a experiência de vida nem a relação com outro ser humano de um modo vital, isto é, expressada através da dependência positiva e da necessária entrega.

Últimas palavras

A análise do princípio formativo do aprender fazendo no contexto das Oficinas-Escola revela uma concepção pedagógica arraigada na natureza de cada ser humano e nos referentes comunitários, que se revelam no uso da língua incorporado na atividade física e na relação direta com os fatos do mundo. Podemos dizer que, diferentemente do modelo letrado, baseado no *ensino* sistemático e abstrato de conteúdos, que deve ser enunciado de um modo *explicativo*, a modalidade do *aprender fazendo* pressupõe um modo de *aprendizado narrativo*, pois está fortemente atrelado à nossa natureza, à experiência do trabalho e à família, sendo a fala comunitária o tecido desse aprendizado que vá conformando, entre as gerações, a espiral da tradição.

Cabe pensar, finalmente, em que medida, nos tempos contemporâneos, a educação deve ser apenas um assunto das políticas governamentais (com a conseguinte implantação de modelos linguísticos e pedagógicos) ou se, ainda, pode ser definido, de algum

18 Para a oposição entre *ídolo* e *autoridade*, ver Bauman (2008).

modo, desde a responsabilidade vital das próprias comunidades diante das novas gerações, favorecendo, assim, a pluralidade de perfis humanos.

Referências

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (AECID). **Programa de Patrimonio Cultural de la Cooperación Española**. Escuelas Taller en Iberoamérica. Madrid: AECID, 2003.

AMELANG, J.S. Formas de escritura popular: las autobiografías de artesanos In: CASTILLO, A (Org.) **Escribir y leer en el siglo de Cervantes**. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 129-142.

AMOR, E. Veinte años del programa de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Taller de empleo (Reflexiones para el futuro) In: **Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**, Madrid, n. 71, p. 123-148, 2008.

ARENDDT, H. **Responsabilidad y juicio**. Buenos Aires: Paidós, 2007, p.187-202.

BAUMAN, Z. **La sociedad sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 209-214.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1999.

ESCUELAS TALLER DEL PATRIMONIO NACIONAL. **La formación de artesanos en los Reales Sitios**. Madrid: Patrimonio Nacional, 1991.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método I**. São Paulo: Vozes, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GONZÁLEZ, J. D. **Gremios y cofradías en los reinos medievales de León y Castilla (Siglos XII-XV)**. Asturias: Región Editorial, 2009.

GONZÁLEZ, J. D. La cofradía laboral como precedente del gremio. Los mercaderes de Toledo durante el reinado de los Reyes Católicos In: **En la España Medieval**, vol. 31, p.177-216, 2008.

HUARTE DE SAN JUAN, J. **Examen de Ingenios para las Ciencias**. Madrid: Cátedra, 1989.

MOURA, F. (Org.). **Oficina-Escola de João Pessoa**. Dez anos reconstruindo o futuro. João Pessoa: Textoarte, 2001.

MURGA, M.; ROCA, P.; SERRANO, R. La lengua ordinaria y la enseñanza de E/LE In: **Eutomia**, Ano 5, n.2, p. 400-419, 2012.

PÉREZ, J.M; MARTÍN CASAS, J. (Prólogo) **Las escuelas taller y casas de oficios una aportación al patrimonio**. INEM: 1993.

ROCA, P. O argumento comunitário como defesa da língua ordinária em Francisco Sánchez, o cético (1551-1623) In: **Letras**, nº 43, v. 21, p. 335-351, Julho/Dezembro 2011.

ROCA, P. El contexto educativo en el *Diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés. **Letr@Viv@**, v.10, n.1, p. 235-263, 2010.

ROCA, P. Função das línguas vernáculas para a construção do Ocidente cristão. In: **Verba Juris** 5, p.77-108, 2006.

SECCIÓN DE PUBLICACIONES DEL PATRIMONIO NACIONAL. **Escuelas-Taller del Patrimonio Nacional: 12 años formando artesanos en los Reales Sitios**. Madrid: Patrimonio Nacional, 1998.

SERRANO, R. **Lengua y conocimiento en Juan de Valdés**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p. 105-155, 2011.

SERVEF. **Libro de ponencias y comunicaciones del III Congreso de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo de la comunidad valenciana**. Valencia: SERVEF, 2004.

TORRES, R. Si reducen más los salarios, ahogarán el crecimiento Entrevista em: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120928/54351986063/la-contra-raymond-torres.html>. Acesso em: 28-09-2012.

VALDÉS, J. **Diálogo de la lengua**. Madrid: Cátedra, 1995.

UNIDAD DE PROMOCIÓN Y DESARROLLO. **Metodología didáctica para profesores/as y monitores/as de ET/CO**. Jaén: Diputación Provincial de Jaén, 2003.