

Sistemas Produtivos e Desenvolvimento Profissional: Desafios e Perspectivas**O Saber do fazer: o papel e a relevância das comunidades de prática no ensino técnico profissionalizante****Isabel Domingues**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo - Brasil
isabel.domingues@cpspos.sp.gov.br**Senira Ferraz Fernandez**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo - Brasil
sferrazfernandez@gmail.com**Sérgio Eugenio Menino**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo - Brasil
sergiomenino@ig.com.br

Resumo: Neste trabalho, oriundo das pesquisas preliminares para confecção de dissertação de mestrado, pretende-se analisar o papel e relevância das comunidades de práticas formativas no ensino profissional. Deve-se ainda demonstrar as principais características do *Work Based Learning* (WBL) como prática formativa para uma aprendizagem profissional baseada em ação contínua e socialmente formadora. O assunto é relevante pois fazem-se necessários profissionais que vejam nas suas práticas uma ação refletida e participativa, criando assim um mecanismo social que os identifiquem como pertencentes a um grupo. Objetiva também mostrar o processo de ensino nestas comunidades, seus atores, modelos e métodos, o que pode trazer benefícios na modelagem de novas grades curriculares, pois mostra o trabalho como forte ferramenta pedagógica, e no desenvolvimento de um contingente profissional mais atuante e, conseqüentemente, valorizado.

Palavras-chave: *Work based learning*, aprendizagem situada, educação profissional e comunidades de prática.

Abstract: In this work, arising from preliminary research for making dissertation, we intend to analyze the role and relevance of community training practices in vocational technical education. It is intended to demonstrate the main features of Work Based Learning (WBL) as a training practice for a professional learning based on continuous and socially formative action. The relevance of the matter lies in increasingly make necessary professionals who see in practice carried on a thoughtful and participatory action, thus creating a social mechanism that identify them as belonging to a group. The objective is to present how is the teaching process in these communities, the actors, models and methods, which can bring great benefits in shaping and modeling of new curricula for training courses, to give the notion of the importance of working as a pedagogical tool and finally the development of a professional contingent more active and thus enhanced.

Keywords: Work based learning, situated learning, vocational education and communities of practice.

1. Introdução

Tendo em vista o caráter de aplicação prática da educação profissional, parece óbvio que situar o indivíduo nas funções que irá desenvolver em uma corporação é primordial para sua formação adequada. Mas, mostra-se um tanto quanto difícil fazê-lo tendo-se em vista as diferenças tão profundas entre corporações, inclusive dos mesmos segmentos e portes. Levando-se ainda em consideração a ideia de organizações que aprendem, isto é, empresas que detêm um conjunto de indivíduos que aprimoram, constantemente, sua capacidade de criar, pois esta capacidade "está intimamente relacionada com o que significa ser humano" (SENGE, 1990, p. 22), não se pode escapar do caráter formador do próprio trabalho e de sua interação com o capital humano e a cultura organizacional presentes nas corporações.

Esse "caráter formador" fica claro quando se identificam àquelas empresas que indicam as metas a serem alcançadas, mas não impõem diretamente quais caminhos os colaboradores devem trilhar para chegar nelas, (FLEURY, 2012, p 42) numa demonstração clara da ideia de que as possibilidades para resolução de problemas podem ser variadas e caminham, muitas vezes, de acordo com a experiência e criatividade destes colaboradores.

Quando se fala em formação profissionalizante, imagina-se que sua dinâmica e conteúdos vão indicar a este "aluno" a condição de desempenhar o papel esperado por estas empresas de forma adequada, isto é, gerando resultados.

Alunos de cursos profissionalizantes, desejam além de um título, uma formação que lhes permitam participar da prática da profissão escolhida. Médicos, por exemplo, não se formam antes de estagiarem e residirem em organizações que lhes propiciem um saber prático e que lhes garanta segurança ou lhes atribua outros saberes além daqueles relacionados ao currículo das universidades.

Agrega-se a isso, o importante fator da perspectiva psicológica e social de se pertencer a comunidades que realizam práticas situadas da formação desejada (BARATO, 2011, p. 26), o que os insere dentro de um grupo profissional e os identifica como. A identificação com certas ideias, grupos, nações ou crenças, dá a noção de pertencimento ao indivíduo, pois o insere em comunidades simbólicas repletas de significados e representações (HALL, 2014, p 30 - 38), o que proporciona a ele segurança e confiança.

Parece interessante entender também que as experiências que se tem são organizadas em uma escala de valor no decorrer da vida. Se existe, desta forma, uma atividade/prática profissional na vida de um indivíduo, entende-se então que, por ser uma experiência, estará dentro desta escala. Segundo Thompson:

[...] as experiências que temos estruturam-se em nosso eu de maneira escalonada, produzindo nele níveis desiguais de impacto e graus de relevância, de modo que as diferentes camadas de experiência em cada indivíduo misturam de forma singular seus efeitos particulares. É quase certo que **terão mais relevância as experiências produzidas com o contato direto com as realidades**¹ e as ocorridas nas relações interpessoais, por serem mais diretas e intensas. Porém, não deixa de ser certo aquelas outras que obtemos por outros meios também nos marca e que, para determinados sujeitos, podem alcançar a maior preponderância e proximidade máxima de seu eu, **marcando sua identidade**. (THOMPSON, 1999 p. 295 *apud* SACRISTAN, 2002 p. 63-64 grifo do autor).

Fazendo-se, então, uma análise dos aspectos expostos, em especial a observação sobre a relevância das experiências que se têm em contato direto com a realidade (por que não dizer, estágios, laboratórios, centros-escola, etc.) e retomando o termo “comunidade de prática”, citado anteriormente, pode-se inferir que estas comunidades são agentes que propiciam uma aprendizagem muito mais relevante para o indivíduo ou trazem maior identidade dele com seu objeto de trabalho, pois são nelas que a atividade profissional é realizada.

Desta forma, e tendo em vista o contexto apresentado, este trabalho objetiva apontar a importância de se compreender qual o papel das comunidades de prática no ensino técnico profissionalizante. Para isso, pretende-se apresentar um breve esboço do histórico da educação profissional, demonstrar os principais aspectos relacionados às “comunidades de prática”, abordar de forma introdutória o ensino e suas principais práticas, analisar o papel do docente neste contexto como figura participante do processo de ensino e finalmente, desvendar a correlação entre “teoria e prática” dentro do ensino nestas mesmas comunidades.

2. Referencial Teórico

Para se iniciar esta jornada às comunidades de prática dentro do ensino técnico profissionalizante é imprescindível se entender a história da educação profissional no Brasil. Como ponto de partida para esta análise será resgatada, na confecção da dissertação de mestrado, a criação do Sistema S e toda a correlação histórica e política advinda desta criação, visto ser o *locus* da pesquisa uma das organizações pertencentes a esse sistema.

No Brasil, a educação profissional se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização por meio da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX e da fundação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946 (Fonte: Portal do MEC). A própria Constituição Brasileira de 1937 em seu artigo 129 havia estabelecido como prioridade do Estado.

De lá para cá muita coisa mudou. A própria rapidez da evolução tecnológica deu força à educação profissional, o que também impulsionou seu crescimento. A ideologia da educação para o trabalho mostra-se cada vez mais como uma tendência nacional até mesmo em função da necessidade imediata em se construir um contingente profissional de trabalhadores que gerem riquezas a curto e médio prazo. Dentro desse parâmetro de urgência, necessidades econômicas, grande defasagem no ensino básico e muitas discrepâncias sociais, finca-se os programas de cursos de curta duração, técnicos, livre e até mesmo universitários, sempre com as mesmas prerrogativas de trazer o aluno/aprendiz o mais perto possível, para não dizer “introduzir” a vivência profissional tão desejada por estes e tão necessária para sua inserção no mercado de trabalho.

Um dos autores utilizados neste trabalho, Luiz Antônio Cunha, apresenta em sua trilogia: *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, *O ensino profissional da irradiação do industrialismo* e *O ensino de ofício artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, um escopo dos caminhos percorridos pelo ensino profissional no Brasil e seus impactos históricos e sociais que resultaram paulatinamente no que temos hoje como políticas educacionais para o ensino profissional. Essa narrativa vem desde a análise dos ofícios artesanais, até uma visão do ensino profissional no século XX, percorrendo inclusive sobre a criação do Sistema S (citado acima), projeto este que até os dias de hoje tem papel importante no desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Não se pode deixar de

comentar, neste ponto, a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional - LDB de 1996 que contempla a educação profissional e tecnológica em um capítulo que a integra ao diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

O desenvolvimento de projetos voltados à educação profissional, revelou não somente, a necessidade de políticas e práticas coerentes à realidade socioeconômica brasileira, mas também várias discussões necessárias para sua melhor implantação, desenvolvimento e resultados. E quando se fala em resultados da educação profissional, se espera entre outras, um contingente de indivíduos preparados para o trabalho.

Dentre essas políticas e práticas, são foco da análise desta pesquisa aquelas voltadas para o *Work Based Learning* e mais especificamente as “comunidades de prática”, como política institucional e prática pedagógica.

O *Work Based Learning*, apesar de ser um termo atual, denota práticas situadas na ação profissional, desta forma, pode-se relacioná-las não somente às atividades dentro das corporações, bem como, dentro de instituições de ensino profissionalizantes que empreendem um ensino voltado a prática do trabalho.

Antes de dar continuidade, é importante informar que o termo “comunidade de prática” foi cunhado em 1991 por Etienne Wenger e Jean Lave e refere-se, grosso modo, a um grupo de pessoas que se une em torno de um interesse (ALMEIDA, 2012 p. 4). Profissionalmente, são pessoas que trabalham juntas e se dedicam a melhorar o que fazem, seja na resolução de um problema ou mesmo na aprendizagem de algo. As comunidades de prática funcionam como um legitimador da participação de um indivíduo dentro de um contexto profissional, trazendo a estes a noção de pertencimento e desta forma, é determinante para que o indivíduo se sinta participante daquela comunidade e/ou atividade, isto é, se identifique com ela e com a profissão escolhida, o que foi chamado pelos autores acima de participação periférica legitimada (BARATO, 2004 p 26), e o autor acrescenta:

[...] Tal conceito nasce da constatação de ingresso nas atividades do grupo social caracterizado por certo interesse produtivo, o noviço ou aprendiz participa da produção de obras. Essa participação não é apenas operacional do ponto de vista de confecções de produtos ou realização de serviços, ela é social, pois o aprendiz se torna participante da comunidade em que ingressou.

Juntamente com este conceito, faz-se necessário entender sua correlação com a ideia de aprendizagem situada que relaciona as experiências de aprendizagem de algo pontual com a prática cotidiana e que segundo Lave e Wenger caracteriza a aprendizagem como inseparável da prática social e está intimamente ligada a vivência e não é fruto meramente de estratégias cognitivas e conceitos abstratos (ALMEIDA, 2012). Por isso, aprendizagem situada que ocorre no trabalho só acontece pois correlaciona trabalho e prática social.

Trabalhar é situar uma atividade de acordo com uma necessidade específica. Isso é o que podemos entender pelo conceito de aprendizagem situada, aplicando-a ao trabalho. Seu conceito original vem das teorias de Etienne Wenger e Jean Lave (1991) que argumentam que a cognição situada tem como ponto de partida a participação social em determinado grupo, mas que isso não se correlaciona apenas pela proximidade do grupo, mas sim pela qualidade de deter determinados saberes, competências, práticas e relações (BARATO, 2011 p. 26), por isso está presente na vida das pessoas em várias formas de produção, inclusive no trabalho. Vale lembrar que o termo aprendizagem nesta teoria não está relacionado ao

universo pedagógico (SCHOMER, 2005 p.104) e sim a realidade social do processo de se aprender.

Por isso a importância das comunidades de prática, segundo Lave e Wenger. Isto é, na perspectiva da teoria social da aprendizagem, comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência, ou seja, quem pertence à comunidade é competente para ter acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada, pois são estas comunidades que agruparão esses indivíduos (SCHOMER, 2005 p.105). Por isso definem pertencimento e identidade.

Dentro deste cenário, pensar educação profissional para o mercado parece ser impossível sem associarmos a ideia de pertencimento a este aluno, futuro profissional. O pertencer, também na teoria de Lave e Wenger dão a ótica ao que os próprios autores chamam de Participação Periférica Legitimada, que nada mais é que o percurso que o trabalhador (aluno, estagiário, etc) faz dentro destas comunidades. Essa participação não é apenas operacional do ponto de vista de confecções de produtos ou realização de serviços, ela é social, pois o aprendiz se torna participante da comunidade em que ingressou.

Então, outro ponto relevante é entender o ensino neste contexto. No meio pedagógico, ainda se tem em vista o formato teoria e prática como regra para o desenvolvimento de certos conhecimentos, em muitos casos, sobrepujando a primeira sobre a segunda. O que acaba resultando em um problema, pois a expressão “Teoria e Prática” é amplamente utilizado para basear discursos, currículos escolares e vive na linguagem dos educadores. Por isso, a importância de se compreender o distanciamento entre cada parte desta expressão antitética e seu estudo em profundidade. Tendo isso em vista, há analistas que mostram que tal forma de pensar está amparada em uma epistemologia que ignora as dimensões importantes do saber. Um destes analistas é o filósofo britânico Gilbert Ryle (RYLE, 2005).

Ryle propõe que práticas inteligentes não pressupõe necessariamente uma teoria, pois são saberes com *status* próprios. Para tanto, recorre ao exemplo do jovem que aprende a jogar xadrez:

“É preciso notar que o jovem 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 com sua língua, mas o que faz no tabuleiro que mostra se ele conhece as regras na forma executiva da capacidade de aplicá-las. (RYLE, 2005 p. 40 apud BARATO, 2011 p. 23)

Neste processo de interação entre teoria e prática, em especial esta interação dentro das comunidades de prática, é impossível não se refletir sobre quais técnicas e/ou formas de ensino mais se adequam não somente a proposição de dar ao aprendiz/aluno uma experiência voltada a prática ou mais próxima possível da, mas também como aproveitar os conhecimentos deste aluno para uma aprendizagem mais situada, ou ainda melhor, criar mecanismos que propiciem um

ambiente favorável ao exercício da criatividade, fato este que perseguirá o profissional em todos os momentos de sua trajetória no trabalho escolhido.

Uma das metodologias mais utilizadas atualmente na busca desta relação com as dificuldades que podem ser encontradas na prática do trabalho e, situar melhor os conhecimentos do discente é o *Problem Based Learning (PBL)* ou Aprendizagem Baseada em Problemas (MORAES, 2010 p. 90). Segundo Francisco de Moraes a metodologia da problematização designa um tipo de estratégia de ensino voltada à observação da realidade, reflexão e ação, tendo destaque a relação ensino-serviço. Enfatiza-se, desta forma, o aprender fazendo, e a aprendizagem decorre do trabalho em grupo e com uma equipe multiprofissional. (MORAES, 2012, p. 92). A área médica, pioneira no uso do PBL, concentra a formação do estudante de medicina na resolução de problemas dentro da comunidade, trabalhando as habilidades de profissional na atuação situada de seu trabalho, o que lhe dá a possibilidade de utilizar conhecimentos prévios, raciocínio, formulação de hipóteses e construção de outros saberes (MORAES 2012, p. 93).

O papel do docente neste sentido pode ser o de facilitador e/ou orientador dos caminhos corretos a serem seguidos (BATISTA; ALMEIDA, 2013 p. 195) para que o processo de aprendizagem seja coerente com a prática profissional e o projeto desenvolvido dará a este futuro profissional a prerrogativa do conhecimento da prática da profissão escolhida, o que dentro das comunidades de prática outorgam a ele não somente a experiência, mas também a condição do compartilhamento do saber, sensação de pertencimento e segurança nas práticas.

Tanto o papel do docente, como as metodologias de ensino que se podem lançar mão para uma aprendizagem situada e focada na prática são elementos que compõe este processo de formação pelo trabalho e no trabalho, foco do *Work based learning*, que nada mais é que o conceito central da função formadora do próprio trabalho, que, como declarou Marcio Polidoro, diretor de comunicação da Oderbrecht em 2010 “é um poderoso recurso pedagógico” (MORAES, 2012).

3. Método

Este trabalho está sendo desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa, por isso foi necessário lançar mão de ferramentas que propiciassem uma boa amplitude de pesquisa (bibliografia sobre o tema) que a tornasse confiável e imparcial.

O primeiro passo para isso foi realizar, no início desta investigação, uma bibliometria. A ferramenta usada foi o aplicativo *Harzing's and Perish*, que é um buscador de materiais na internet (artigos, monografias, dissertações, teses e livros.) de acordo com palavras-chaves, data e autor.

Nesta primeira pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave e termos: “aprendizagem situada”, “*work based learning*”, “educação profissional” e “comunidades de prática”.

Em especial neste projeto e pela extensão que o aplicativo propicia, foi incorporado a periodicidade das publicações entre 2013 e 2015 em todas as pesquisas. Desta forma foram encontrados os resultados relacionados no quadro 1:

Quadro1: Bibliometria por palavra-chave – *Harzing's and Perish*

Palavra-chave	Materiais sobre o assunto	Citações	Trabalhos escolhidos
Aprendizagem Situada	337	97	5
Comunidades de Prática	1000	252	4
<i>Work Based Learning</i>	1000	12681	5
Educação Profissional	1000	12022	6

Fonte: autor

É importante frisar que os resultados apresentados nas palavras-chave supracitadas, podem ser superiores a 1000, mas o *software* indica esta como a quantidade máxima para o tipo de uso autorizado. Os resultados foram apresentados, pois a quantidade parece significativa para o tema e demonstra, mesmo que parcialmente, a projeção e a pujança dos termos pesquisados.

Vale neste momento ressaltar que do resultado obtido foram escolhidos os materiais de interesse, pós analisados os resumos dos 50 primeiros trabalhos de cada palavra-chave pesquisada com maior número de citações das palavras-chave dentro do artigo.

Em função dos objetivos deste trabalho, além da pesquisa demonstrada no quadro acima, foi realizado o cruzamento dos termos “*work-based learning*” e “*communities of practice*” que resultou em algumas dezenas de trabalhos que após triagem à luz do tema proposto, apurou-se 20 artigos (nacionais e internacionais) com foco e relevância para este uso.

Juntamente com o aplicativo citado, também foi utilizado outro artifício tecnológico que contribuiu para a organização da pesquisa: O programa *Mendeley*. Nele, além de baixar todos os materiais encontrados e escolhidos no *Harzing's* também pode-se catalogar, resumir, sublinhar, estabelecer palavras-chave, agrupar por temas e interesses, ler na íntegra ou em fragmentos, entre outras funções.

Após leitura dos materiais relacionados ao tema, pode-se discorrer o texto para apontar, inclusive, aqueles que trouxeram um olhar significativo ao problema levantado.

Faz-se necessário, a partir de agora, elaborar uma pesquisa empírica para se identificar o que a pesquisa bibliográfica identificou como tendência. Esta pesquisa de campo dar-se-á em ambiente acadêmico/escolar, onde a prática pressupõe o caminho formativo, isto é, comunidades de prática formativa tais como empresas-escola.

A pesquisa deverá ser de observação e será realizada de forma individual, não participante, efetuada na vida real de forma estruturada. Para dar mais consistência a seu cunho científico, será agregada a ela, entrevista padronizada (LAKATOS; MARCONI, 2001) com docentes atuantes nestas empresas-escola, sempre com o objetivo de se compreender o papel das comunidades de prática no ensino técnico profissionalizante, objeto deste trabalho.

4. Resultados e discussão

A educação profissional tem sido foco de discussão e análise. Isso se dá não somente pela implementação constante de programas e políticas com a finalidade de se fomentar esta modalidade de ensino, mas também por entender-se que nela o caminho para se solucionar a carência de mão de obra qualificada para o processo produtivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da economia. Isso pode ser visto como uma evolução se for considerado que a educação profissional em nosso país teve como propósito inicial uma formação destinada aos menos favorecidos (PETEROSSI, 2014, p. 5) com caráter inicial assistencialista.

Neste eixo formado entre a carência de mão de obra e a necessidade de políticas públicas destinadas a formação profissional, seja ela para dar à massa, formação que lhe propicie subsistência ou fomentar a economia nacional por capacitar o capital humano no processo produtivo, encontram-se também as ações da iniciativa privada educacional que vê um mercado profícuo para produtos que vão de encontro a esta demanda de profissionais e que também percebe a dificuldade governamental de implantar políticas com a agilidade e/ou mesmo com todos os perfis necessários para se suplantar esta demanda. Fazendo isso ser um terreno fértil para ofertas diversas, nem sempre qualificadas, para o ensino profissional.

Até aqui parecem satisfatórias as justificativas que demonstram a relevância de qualquer trabalho com foco na melhoria dos processos dentro da educação profissional brasileira, mas se imaginar-se que a educação profissional forma para mercados dos mais variados tipos, especialidades e níveis, abrem-se leques de discussões tão variados que reafirmam ainda mais a relevância de temas relacionados a ela.

No caso deste trabalho que pretende estudar o papel das comunidades de prática no ensino técnico profissionalizante, há ainda outra contribuição se considerar-se que a educação profissional, dentro das comunidades de prática, guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento na medida que seus formandos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais os conhecimentos adquiridos nela – sociedade. (PETEROSSI, 2014, p.6).

O trabalho de cunho prático muitas vezes é visto de forma esvaziada de significado (BARATO, 2004, p.17), pois é tido como uma atividade que não pressupõe uma reflexão ou um desenvolvimento de “saberes”. São realizações desenvolvidas de forma meramente automática. Mas como afirmar que este “fazer” não pressupõe um saber ou uma reflexão? Ou como ainda dizer que estas atividades não geram conhecimento em sua realização? Não se pode negar que no perfil de um bom profissional é necessário contar com habilidades que permitam que seus conhecimentos se amoldem a circunstâncias não habituais (PETEROSSI, 2014, p. 6), o que faz da realização do trabalho uma ação não somente em si, mas um processo de resignificação que o transforma constantemente, independente do dualismo teoria/prática.

Quando se analisa, por exemplo, a aprendizagem situada nas atividades realizadas no trabalho se dá um *status quo* de maior relevância a elas, bem como mostra que a dualidade teoria-prática pode não ser o fundamento para um bom resultado na aprendizagem profissional. Essa reconstrução de pensamento pode influenciar metodologias de ensino, mudar currículos e também remodelar toda uma abordagem para formação de aprendizes e estagiários em algumas corporações.

Esses conhecimentos e suas relações com o saber tácito (aquele advindo de práticas e experiências e que por ser subjetivo e atrelado a habilidades pessoais, é difícil de documentar) e o saber explícito (conhecimento formal, claro e fácil de ser comunicado.), podem nortear modelos mais eficientes no ensino profissionalizante no Brasil, bem como propiciar, como já foi dito, outros olhares sobre o tema tanto dentro do ambiente escolar, como nas organizações que entendem a importância do mesmo.

5. Considerações Finais

Compreender a relevância e o papel das comunidades de prática no ensino técnico profissionalizante é refletir sobre como está sendo formado os profissionais que atuam no mercado. Está reflexão dá margem para outras análises, como já foi dito, inclusive sobre currículos e cargas horárias destinadas às atividades práticas e/ou laboratoriais, didática, ação docente, relações sociais, aprendizagem dentro dos cursos profissionalizantes, entre outros. As comunidades de prática e a participação periférica legitimada, dão a noção da amplitude de ação social que uma atividade situada pode ter, como é o caso das atividades profissionais. Dá noção da importância de se formar para a reflexão, a noção da importância do trabalho como ferramenta pedagógica e, finalmente, da interação destes conceitos para o desenvolvimento de um contingente profissional mais atuante e, conseqüentemente, valorizado.

Referências

- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem Situada. In: Seminários Teóricos Independentes do SEMIOTEC – I STIS. Nov/2011. Periódicos Letras da UFMG, Minas Gerais, 2012.
- BARATO, Jarbas Novelino. Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho? 2ª edição. São Paulo: Senac, 2004.
- _____. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. In: Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.
- BATISTA, Nildo Alves; ALMEIDA, Enedina Golçalves. Desempenho Docente no Contexto PBL: Essência para Aprendizagem e Formação Médica. In: Revista Brasileira de Educação Médica, v. 37, n. 2, p. 192-201, 2013.
- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2ª edição. Brasília: Editora Unesp, 2005.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coreia e Brasil. 2ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. São Paulo: Editora Lamparina, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2001.
- MORAES, Francisco de. Empresas-Escola, educação para o trabalho versus educação pelo trabalho. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- PETEROSSO, Helena Gemignani. Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica. 2ª edição. São Paulo: Graphium Editora, 2014.

- ROSE, Mike. O saber no trabalho – valorização da inteligência do trabalho. 1ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- RYLE, Gilbert. El concepto de lo mental. Espanha: Paidós Editora, 2005.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Arimed Editora, 2002.
- SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. Metodologia de Pesquisa. São Paulo: MacGrawHill, 2006.
- SCHOMER, Paula Chies. Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade. Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- SENGE, Peter M. A quinta disciplina. 1ª edição. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.
- SOUZA FILHO, Marcilio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.
- THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.