

**O PROCESSO DE COCRIAÇÃO DE VALOR EM ENSINO E
APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DA LÓGICA
DOMINADA PELO SERVIÇO E DOS SETE PASSOS
METODOLÓGICOS**

RODRIGO BAPTISTA SÉRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
rodrigoseira@gmail.com

HELENA BELINTANI SHIGAKI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
belintanihs@gmail.com

Introdução

A definição de ensino e aprendizagem, e consequentemente conhecimento, perpassa o conceito dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012), adotados para a elaboração deste estudo, composto por contextualização e mobilização; atividade de aprendizagem; organização da atividade de aprendizagem; coordenação e acompanhamento; análise e avaliação da atividade de aprendizagem; outras referências e síntese e generalização, sendo este último semelhante à Taxonomia de Bloom. A metodologia de Kuller e Rodrigo também foi discutida e conectada à proposta metodológica de Ação-Reflexão-Ação.

Problema de Pesquisa e Objetivo

Partindo desse horizonte, o problema de pesquisa foi: Quais as implicações geradas pela utilização dos setes passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012) e da LDS e do processo de cocriação de valor frente a uma perspectiva educacional?

Fundamentação Teórica

A definição de ensino e aprendizagem, e consequentemente o conhecimento, perpassa o conceito dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012), adotados para a elaboração deste estudo, juntamente com a metodologia de Ação-Reflexão-Ação. Os conceitos de experiência, cocriação e Lógica Dominada pelo Serviços também foram abordados neste estudo, com a finalidade de corroborarem às metodologias anteriormente descritas.

Metodologia

O estudo é do tipo descritivo, com abordagem qualitativa e estratégia de experimento, realizado em dois momentos distintos, com uma turma de 30 alunos da disciplina “Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços Administrativos” da Pós-graduação Lato Sensu em Docência Profissional, a fim de proporcionar a reflexão acerca das metodologias adotadas em sala de aula, já praticadas pelo docente, gerando novas perspectivas, discussões e resultados, evidenciados como perspectivas futuras idealizadas.

Análise dos Resultados

O estudo proporcionou a reflexão acerca das formas já praticadas pelo docente, gerando novas perspectivas, discussões e resultados, desenvolvidos em torno de competências e situações de aprendizagem analisadas e previstas no Plano de Trabalho do Docente já existente. Por meio de Grupos Controle I e II, verificou-se uma maior eficiência em sala de aula com a metodologia proposta em relação a aula tradicional, perceptível por meio das atividades realizadas e presente nas auto avaliações de forma comparativa e na compreensão e assimilação das novas propostas realizadas pelos alunos.

Conclusão

Torna-se válido ressaltar, ainda, que a valorização percebida pelo discente, no papel de contribuição ativa do conteúdo projetado apodera-se do mesmo como seu, defendendo pontos de vista e compartilhando posicionamentos com a turma, deixando o aluno inclusive mais seguro para manifestar opiniões e ideias acerca de suas perspectivas, experiências, impactos na realidade pós curso, além de permitir um comparativo eficiente, claro e que serve de balizador para vislumbrar das mudanças.

Referências Bibliográficas

- Küller, J.A., & Rodrigo, N.F. (2012). Uma Metodologia de Desenvolvimento de Competências. Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, 38(1), 5-15.
- Lusch, R.F., & Vargo, S.L. (2014). Service-Dominant Logic: premises, perspectives, possibilities. Cambridge: Cambridge University Press.

O PROCESSO DE COCRIAÇÃO DE VALOR EM ENSINO E APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DA LÓGICA DOMINADA PELO SERVIÇO E DOS SETE PASSOS METODOLÓGICOS

1. INTRODUÇÃO

Em sua visão, Freire (1981) ressalta que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79), propondo assim, uma reflexão acerca dos padrões de ensino e aprendizagem, em que o aluno é visto como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não como simples receptáculo de conteúdos e modos de fazer. Da mesma forma o docente, que não “nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire 1991, p.58). Esta prática deve ser orientada pela possibilidade de ampliação das formas didáticas, resultando em um planejamento da ação docente criado com base na avaliação por competências.

A definição de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente conhecimento, perpassa o conceito dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012), adotados para a elaboração deste estudo, composto por contextualização e mobilização; atividade de aprendizagem; organização da atividade de aprendizagem; coordenação e acompanhamento; análise e avaliação da atividade de aprendizagem; outras referências e; síntese e generalização, sendo este último semelhante à Taxonomia de Bloom. A metodologia de Kuller e Rodrigo (2012) também foi discutida e conectada à proposta metodológica de Ação-Reflexão-Ação.

Os conceitos de experiência, cocriação e Lógica Dominada pelos Serviços (LDS), também foram abordados neste estudo, com a finalidade de corroborarem às metodologias anteriormente descritas. Diante da importância em reconhecer que a cocriação ocorre na medida em que a proposição de valor oferecida é integrada com os recursos dos quais o cliente (aqui tratado enquanto aluno) dispõe para criar um valor único, surge a LDS com a perspectiva experiencial e única a cliente-aluno a partir da compreensão de que ele pode e deve ser um ator que contribui cocriando valor para a organização.

O presente artigo teve por objetivo construir percepções acerca da aplicabilidade prática do modelo relativo aos sete passos metodológicos propostos por Kuller e Rodrigo (2012), bem como gerar insights frente à estruturação de um novo modelo relacionando ciclos de aprendizagem Ação-Reflexão-Ação e LDS. Para tal, o estudo foi caracterizado como do tipo descritivo, com abordagem qualitativa e estratégia de experimento.

O experimento foi realizado em dois momentos distintos, com uma turma de 30 alunos do curso “Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços Administrativos”, referente ao módulo “Excelência no Atendimento ao Cliente”, a fim de proporcionar reflexão acerca das metodologias adotadas em sala de aula, já praticadas pelo docente, gerando novas possibilidades, discussões e resultados, evidenciados como perspectivas futuras idealizadas.

Partindo desse horizonte, o problema de pesquisa foi: Quais as implicações geradas pela utilização dos setes passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012) e da LDS e do processo de cocriação de valor frente a uma perspectiva educacional?

Por justificativa teórica, pretendeu-se, com esse estudo, contribuir com a academia, especificamente sobre o processo de cocriação em ensino e aprendizagem, com a utilização da LDS e dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012), haja vista que não há artigo empírico ou mesmo teórico que fizesse uso de tais construtos teóricos e metodológicos. E por justificativa prática, contribuir com a conscientização da importância em perceber o aluno ou mesmo o cliente como um agente capaz de gerar valor para uma instituição de ensino ou organização.

O artigo está dividido em cinco seções. Após esta breve Introdução, passa-se a Fundamentação Teórica, onde é apresentada uma contextualização sobre conhecimento e aprendizagem, para logo em seguida iniciar a discussão a respeito das experiências, processo de cocriação de valor e LDS. A seguir, foram apresentados os aspectos metodológicos, seguido pela descrição e análise dos resultados. Por fim, as conclusões e as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção compreende duas subseções: Conhecimento e Aprendizagem e Experiência, Cocriação e Lógica Dominada pelo Serviço (LDS). A primeira irá tratar, além dos conceitos propriamente ditos de conhecimento e aprendizagem, da metodologia dos 7 passos de Kuller e Rodrigo (2012), em analogia com a metodologia de Bloom e da Ação-Reflexão-Ação. A segunda refere-se às teorias de Cocriação e LDS, em uma tentativa de correlacioná-las às metodologias previamente discutidas, a fim de fundamentar a análise dos dados e suas discussões.

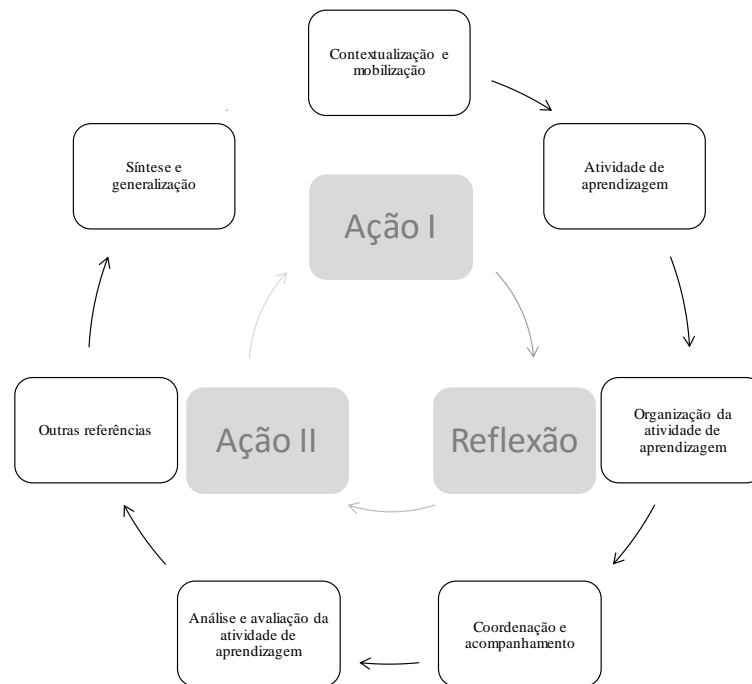
2.1 Conhecimento e Aprendizagem

Desenvolver competências, em sua essência, difere de reproduzir, replicar ou imitar, indo além das perspectivas padronizadas por um modelo de educação. Segundo Zabala e Arnau (2010), o ato de decorar dificulta a aplicabilidade dos conhecimentos na prática, no mundo real. Nesse sentido, o conceito de competência necessita ser compreendido com a amplitude devida, presente na conexão de conhecimentos de forma ampla, realizada por meio dos mais diversos recursos de aprendizagem (Garcia 2005). Portanto, ensinar com base na avaliação de competências não é somente transferir conhecimento, como disse Freire (1996), mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Partindo desse horizonte, Menezes, Ribeiro e Zago (2006) conceituam competências como o conjunto de três pilares que sustenta o seu conceito de desenvolvimento: conhecimento, habilidade e atitude, também conhecidos pela sigla CHA. O conhecimento adquirido representa “o saber”, a habilidade é o “saber fazer”, e a atitude é o “saber ser”, elucidando assim a aquisição de conhecimentos, a qual, segundo Vygotsky (2010) converge com a perspectiva de que os conceitos são formados por meio de uma construção constante, estabelecido por meio de relações presentes nas conexões entre conhecimentos, habilidades e atitudes.

Presente na metodologia proposta por Kuller e Rodrigo (2012), Figura 1, a definição de competência permanece segundo o parecer do conselho nacional de educação (CNE/CEB nº 16/1999 p.586) como “a ação ou o fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades e valores e permite desenvolvimento contínuo”. Dessa forma, a partir dos elementos da competência, tornar-se-a possível a estruturação das situações de aprendizagem, compreendidas como “um conjunto organizado e articulado de ações do aluno, em geral propostas e orientadas pelo educador, que visam à construção de um determinado conhecimento ou o desenvolvimento de uma ou mais competências” (p. 6).

Figura 1. Sete passos metodológicos



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Kuller e Rodrigo (2012).

Em relação aos passos metodológicos, o primeiro (contextualização e mobilização) visa permitir ao aluno fazer associações cíclicas em relação às atividades a serem desenvolvidas em seu cotidiano. Conforme estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio (MEC, 1988, p. 12) “o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia”.

O segundo passo (atividade de aprendizagem), é ressaltado por Moreira (1999), ao afirmar que, na construção do conhecimento, estes tipos de desafios podem ser usados para dar significado ao novo conhecimento por interação com significados claros, estáveis e diferenciados, previamente existentes na estrutura cognitiva.

O terceiro passo (organização da atividade de aprendizagem) consiste em tornar claro as etapas e a estrutura da atividade, “sem necessidade de se adotar rigidamente este ou aquele formato, esta ou aquela forma de apresentação das etapas que a constituem” Kuller e Rodrigo (2012, p.10) ao considerar as estratégias essenciais para o alcance dos objetivos propostos. No entanto, “deve-se organizar a atividade de aprendizagem da forma mais adequada às características dos alunos e aos requerimentos dos objetivos de aprendizagem” Kuller e Rodrigo (2012, p.10).

O quarto passo (coordenação e acompanhamento) prevê formas de coordenar e acompanhar o andamento da atividade. Kuller e Rodrigo (2012, p. 11) ressaltam alguns fatores importantes a serem considerados pelo mediador, dentre eles:

- (a) As funções diagnósticas e de feedback do processo de coordenação e acompanhamento;
- (b) O caráter estimulador e motivador que é necessário imprimir ao processo;
- (c) A valorização e o desenvolvimento da autonomia do educando;
- (d) A importância do erro como oportunidade de aprendizagem;

- (e) A promoção do diálogo sobre as experiências/vivências entre pessoas com interesses comuns;
- (f) O estímulo à criatividade, à consciência crítica, à expressão pessoal;
- (g) A criação de espaços de expressão individual, oral e escrita;
- (h) A promoção de ambiente favorável, inclusive físico, às interações cooperativas no processo de ensino-aprendizagem.

No quinto passo (análise e avaliação da atividade de aprendizagem) acontecem as reflexões individuais e discussões em grupos menores, a fim de verificar os resultados obtidos com a atividade. Conforme Menezes (2002), ao conceituar a avaliação como “um tipo de avaliação que ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução” cujo objetivo é formativo e diagnóstico. Partindo do mesmo princípio, Benjamin Bloom e seus colaboradores desenvolveram, na década de 1950, uma classificação dos objetivos educacionais, utilizado para fins avaliativos, que mais tarde passou a ser chamada de Taxonomia de Bloom (Patrus et al., 2012). Essa hierarquia é composta por seis elementos, a saber: (a) lembrança - capacidade do aluno em armazenar informações que podem ser resgatadas mais tarde, (b), compreensão – quando a informação recebida sofre alguma modificação ou elaboração, tornando-se um conhecimento, (c) aplicação - demonstração de uso do conhecimento adquirido, (d) análise - validação do conhecimento, (e) avaliação - momento de abstração, em que elementos internos ou externos podem ser avaliados e confrontados e, (f) criatividade – desenvolvimento de um comportamento distinto, singular e criativo, termos que foram atualizados por Forehand (2010), sem alterar o sentido ou ordem dos níveis.

No sexto passo, o acesso a outras referências é recomendado com o intuito de ampliar a aprendizagem de forma significativa, uma vez que esta acontece na finalização da metodologia, de acordo com Kuller e Rodrigo (2012).

Por fim, o sétimo passo (síntese e generalização) agrega os conhecimentos adquiridos em todo o processo citado, visto que “a síntese e aplicação vêm sintetizar a atividade de aprendizagem em uma situação similar ou diferente da atividade de aprendizagem” Kuller e Rodrigo (2012, p.14). Neste passo, verifica-se o movimento ação-reflexão-ação no qual Freire (1997) destaca que todos os sujeitos se transformam, pois, educador e educando se mobilizam e ressignificam os próprios saberes e a própria leitura da realidade.

A ação isolada de exercitar ou aprender na prática não é responsável por desenvolver competências, necessita-se, essencialmente, do processo reflexivo e contemplativo, conforme afirma Vigotsky (2010), seguido de nova ação e posterior reflexão, em um ciclo de aprendizado infundável, uma vez que a ação ou o aprender fazendo, sozinhos, não desenvolve a competência. É preciso que o pensamento que guia a ação original seja transformado pela reflexão, em conhecimento (Prado Jr., 1969). Portanto, o ciclo ação-reflexão-ação é de fundamental importância no desenvolvimento da competência do aluno e deve ser garantido como base da situação de aprendizagem gerada.

Para Kuller e Rodrigo (2012), cada situação de aprendizagem passa pelos sete passos metodológicos, com o objetivo de alcance das competências propostas, permitindo o alinhamento ao ciclo de ação-reflexão-ação, condensado em:

- (a) **Primeira Ação:** atividades que levam o aluno a realizar o fazer profissional descrito pela competência, pautado nos elementos específicos da mesma, a partir de suas próprias experiências. Corresponde, segundo a metodologia de Kuller e Rodrigo (2012), aos passos: (i) Contextualização e Mobilização; (ii) Atividade de Aprendizagem; (iii) Organização da Atividade de Aprendizagem.

(b) **Reflexão:** momento em que a ação inicial é analisada, permitindo ao aluno se posicionar de maneira a ressignificar sua ação inicial. Corresponde aos passos (iv) Coordenação e Acompanhamento; (v) Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem e (vi) Outras Referências.

(c) **Segunda Ação:** esta segunda ação do ciclo proposto permite o novo fazer, agora estruturado em novas formas, rumo ao alcance da competência proposta. Corresponde aqui, ao último passo da metodologia correlacionada, sendo a (vii) Síntese e Generalização conforme Kuller e Rodrigo (2012).

Reforçando esta metodologia, Schon (1983) defende o aprender enquanto se executa a ação, forma pela qual o conhecimento se revela em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação. O autor ressalta ainda que reconhecer as regras, fatos e operações profissionais evolui para novas formas de compreensão e ação, pois a reflexão sobre a prática não se dá no vazio, mas se fundamenta no contexto.

Sob perspectiva semelhante e complementar à reflexão sistemática proposta por Schön, tem-se na educação problematizadora por (Freire 2011) o uso da expressão ação-reflexão, onde o empoderamento liberta e humaniza por meio do diálogo.

O ciclo Ação-Reflexão-Ação assim denominado, pode ser comparado a trocas de experiências entre docente e discente, permitindo aos seres humanos refletirem sobre suas limitações, sendo assim capazes de projetar a ação para então transformar a realidade que os condiciona (Kronbauer, 2010). Introduce-se aqui conceitos como cocriação e Lógica Dominada por Serviços (LDS), uma vez que a forma com que um indivíduo integra suas competências, recursos e habilidades ao que lhe é oferecido no ambiente de troca é determinante do valor final da experiência vivida naquela instância.

2.2 Experiência, Cocriação e Lógica Dominada por Serviço

Ofertar experiências individualizadas e marcantes, principalmente no que tange à relação professor-aluno, parece ser o caminho rumo à nova lógica de criação e percepção de valor do cliente, alinhado aqui ao conceito de educação sob o ponto de vista mercadológico, pautado na informação e no conhecimento. Afinal, quem melhor para definir e criar valor senão o próprio cliente? Em resposta ao questionamento, o processo de criação de valor ganha nova perspectiva, principalmente após a expressão “Economia de Experiência”, a qual vem sendo tratada como uma evolução de estratégia econômica de valor (Pine & Gilmore, 1998).

A cocriação ocorre na medida em que a proposição de valor oferecida é integrada com os recursos dos quais o cliente (aqui tratado enquanto aluno) dispõe para criar um valor único. A cocriação ocorre em todas as experiências de consumo e pode gerar um valor real superior ou inferior ao que foi inicialmente proposto (Payne, Storbacka & Frow, 2012; Hanet al, 2012).

Também é importante estabelecer o conceito de “serviço” como a base das trocas econômicas e sociais, item fundamental no processo de cocriação, constituindo a oferta de competências e habilidades de um indivíduo em benefício de outrem (Lusch & Vargo. 2007). Dessa forma, o mais importante não são os produtos oferecidos, mas sim, como as competências e habilidades de um agente impactam nas competências e habilidades do outro agente de forma a gerar valor, o que se torna evidente ao implementar a metodologia dos sete passos de Kuller e Rodrigo (2012), em forma de ciclos de ação-reflexão-ação constantes na educação.

Ademais, a forma que o indivíduo consome e vive o produto ou serviço oferecido é o determinante de seu valor, podendo afetar a satisfação e a lealdade dos consumidores, assim

como outras dimensões comportamentais. Isso é corroborado pelo quarto axioma da Lógica Dominada pelo Serviço (LDS), Quadro 1, (Lusch & Vargo, 2004): o valor é sempre e fenomenologicamente determinado pelo usuário. Este axioma afirma que cada incidente de troca de serviço cria uma experiência diferente e única ao beneficiário, ao qual ele atribui valor (Lush & Vargo, 2004, p. 78).

Por conseguinte, gerar valor ao consumidor é compreender que os benefícios são maiores que os custos em adquirir o produto ou serviço. Pine e Gilmore (2000) sugerem que o mercado entenda a satisfação como a diferença entre o que o consumidor espera e o que ele percebe que recebeu, portanto, a real satisfação está presente no fato de o consumidor não apenas ter suas expectativas atingidas, mas sim, transcendidas e dessa forma, são criadas experiências – eventos memoráveis. Ainda sob esta perspectiva, em seu estudo denominado de LDS (Lusch & Vargo 2004), os autores ressaltam que não são os produtos ou ofertas o foco central da ação de marketing, mas sim a experiência de consumo.

Desta forma, faz-se importante compreender a estratégia de incorporar as competências do consumidor ao processo de desenvolvimento de novos produtos, fazendo da cocriação um processo essencial, pois converte o consumidor em uma nova fonte de competências para a organização (Prahalad& Ramaswamy, 2000) no processo de construção de valor percebido, orientado pelo segundo axioma e sexta premissa fundacional, em que o cliente é sempre um cocriador de valor (Lusch & Vargo, 2004), conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1. Axiomas e proposições fundacionais da LDS

A1 (PF1)	Serviço é a base fundamental de troca
PF2	As trocas indiretas mascaram a base fundamental de troca
PF3	Bens são mecanismos de distribuição para a provisão de serviço
PF4	Recursos operantes são as principais fontes de vantagem competitiva
PF5	Todas as economias são economias de serviço
A2 (PF6)	O cliente é sempre cocriador de valor
PF7	A empresa apenas pode fazer proposições de valor
PF8	Uma perspectiva centrada em serviço é orientada ao cliente e relacional
A3 (PF9)	Todos os atores econômicos e sociais são integradores de recursos
A4 (PF10)	Valor é sempre singularmente e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário

Notas: Siglas: A = Axioma; PF = Premissa Fundacional. Em negrito, os axiomas.

Fonte: Traduzido e adaptado de Lusch e Vargo (2014, p. 54).

Deve-se considerar a carência de aplicações empíricas acerca da LDS, a qual ainda se desenvolve no campo teórico, conforme evidenciado pelo artigo de Grönroos e Voima (2013). A LDS é inerentemente relacional e fundada na descoberta e aprendizado. Na troca de serviço por serviço, atores obtêm feedback e insumos para aumento da efetividade, eficiência e viabilidade. Na perspectiva ampla e simplificadora da LDS, ocorre a aquisição, integração e transformação de recursos com o objetivo de criar novos recursos através da troca com outros atores para a cocriação de valor (Lusch & Vargo, 2014).

A centralidade do conceito de ator para a LDS é simultaneamente a centralidade da perspectiva do foco no valor. Os atores estão conectados diretamente a outros atores e recursos, e indiretamente a uma rede ou sistema de outros atores, os quais estão conectados através de uma rede de relacionamentos ou troca complexa, ultrapassando as estruturas sociais limitadoras. Na lógica dominada pelo serviço, lembram Lusch e Vargo (2014), os recursos fundamentais são as habilidades e capacidades humanas ou recursos operantes, mesmo quando os recursos operáveis são utilizados. Desta forma, apresenta-se como inteiramente relacionada aos conceitos de ensino e aprendizagem propostos, rumo ao desenvolvimento cíclico e mútuo de competências na educação.

3. METODOLOGIA

Este artigo teve por objetivo construir percepções acerca do processo de cocriação de valor em ensino e aprendizagem, do ponto de vista da LDS e dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012). Para isso, o estudo foi caracterizado como sendo do tipo descritivo, com abordagem qualitativa e estratégia de experimento. Optou-se pelo tipo descritivo, pela possibilidade de determinação da percepção dos pesquisados, do grau de associação entre as variáveis e os construtos teóricos previamente estipulados, além da realização de previsões específicas (Malhotra, 2001). Por qualitativa, pela possibilidade de exploração e descoberta (Godoi & Balsini, 2004). E, finalmente, a estratégia de experimento foi escolhida por ser viável o controle sobre os eventos comportamentais, por focalizar em eventos contemporâneos e por permitir responder questões de ‘como’ e ‘por que’ no desenrolar do estudo (Yin, 2004). Igualmente, por proporcionar a reflexão acerca das metodologias adotadas em sala de aula, já praticadas pelo docente, gerando novas perspectivas, discussões e resultados.

O experimento foi dividido em dois momentos distintos, realizado em 20 horas/aula cada (equivalente a cinco encontros), aplicado aos 30 alunos, em duas turmas distintas, do curso “Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços Administrativos”, referente ao módulo de “Excelência no atendimento ao cliente”, no componente curricular “Módulo Específico”, com a seguinte proposta de desenvolvimento e aprendizagem: Identificação do perfil e necessidades dos clientes, compreensão de empatia e desenvolvimento de uma comunicação clara e eficiente, alinhada à situação de aprendizagem, a competência a ser desenvolvida é a de atender aos clientes externos e internos.

O primeiro momento do experimento será chamado de Grupo Controle 1 (GC1) e o segundo de Grupo Controle 2 (GC2). Para o GC1, a aula foi prioritariamente tradicional, sendo o professor o foco da atenção e detentor do conhecimento. O mesmo foi considerado como resgate das práticas já adotadas, uma vez que o Plano de Trabalho Docente (PTD) era precário, compondo-se em sua maioria por aulas expositivas, sem auto avaliação elaborada ou *feedback* pelos discentes para construção coletiva dos conceitos, além de considerar o papel do docente como protagonista e detentor do saber. Este, portanto, foi o ponto de partida para a construção e inovação de práticas metodológicas por meio deste experimento.

Em contrapartida, as aulas do GC2, foram construídas à luz dos sete passos metodológicos de Kuller e Rodrigo (2012), os quais se tornaram referência na construção de um planejamento docente eficiente, potencializando a relação de aprendizado cíclica, ao engajar Ação-Reflexão-Ação rumo ao alcance das competências, bem como dos elementos propostos. A partir do experimento realizado, descrito na seção seguinte, foi desenvolvido um tópico com as perspectivas futuras idealizadas, relacionando os resultados obtidos com a teoria acerca do conhecimento e aprendizagem com a importância da experiência, processos de cocriação e LDS.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As etapas estão listadas em sequência para uma clara compreensão, iniciando com o Grupo Controle I (GC I), o qual foi realizado com base na metodologia tradicional, em que o professor é o detentor do saber e conduz a busca pelo conhecimento. Posteriormente, sob a perspectiva do Grupo Controle II (GC II), a metodologia dos sete passos (Kuller e Rodrigo 2012) foi implantada, gerando o desenvolvimento de competências através do ciclo de Ação-Reflexão-Ação conforme segue.

4.1 Grupo de Controle 1: Metodologia Tradicional

Ao iniciar o GC I a disposição do ambiente de sala de aula não foi alterada, permanecendo o modelo tradicional de posicionamento das cadeiras, organizado em filas paralelas. A atividade foi iniciada com a apresentação dos objetivos do projeto, a serem alcançados ao longo do encontro, de forma expositiva pelo docente.

Após alguns questionamentos, dos alunos, em relação a conceituação dos temas atendimento, identificação de necessidades e perfil dos clientes, foi proposto que cada aluno elaborasse um pequeno texto citando a importância de se construir um atendimento de excelência e seus benefícios em relação aos cenários atuais de economia e mercado, com o objetivo de demonstrar a presença de dúvidas por parte dos discentes. A prática proporcionou ao docente, identificar a competência prévia e o grau de importância dado ao tema, bem como os principais desafios individuais.

Aliado às informações anteriores, foram entregues aos alunos atividades relacionadas a estudos de caso padrão, os quais abordavam diretamente como se deve agir em determinadas situações frente ao cliente, devendo ser realizados e entregues em um tempo homogêneo de 30 minutos cada. Na sequência, foram realizadas discussões em grande grupo com a turma de alunos, acerca das principais respostas, acompanhados da intervenção necessária realizada pelo discente a fim de corrigir eventuais erros.

Na sequência, as respostas corretas foram apresentadas aos alunos, para fins de comparação. Ocorreu então a escolha de um aluno, aleatoriamente, para que juntamente com o docente, pudessem representar a correta forma de relacionamento e abordagem entre o atendente e o cliente. Essa dramatização consistiu em simular um ambiente de varejo, no qual o cliente (o professor) visita uma papelaria e o atendente (aluno) tenta vendê-lo uma caneta. Ao assumir o papel do cliente frente à dramatização, o professor conduz à percepção de que o discente não identifica corretamente as necessidades durante o atendimento, focando apenas na venda do produto. Neste momento, a situação de aprendizagem é conduzida de forma a direcionar o aprendizado da forma prevista, correta e estipulada previamente pelo docente.

Após a dramatização, foi apresentada aos alunos uma matriz de perfis de clientes, para que pudessem realizar a identificação com base nos conceitos aprendidos e vivenciados da forma correta. Complementar ao processo, presenciaram a apresentação acerca da história breve do livro: O Alienista, de Machado de Assis, onde o personagem principal compreende os mais diversos tipos de loucura, para que os alunos possam realizar conexões entre os mais diversos tipos de perfis e a observação destas variedades presentes no atendimento como um todo.

A avaliação discente foi realizada em forma de observação direta e individualizada, além das respostas obtidas e corrigidas frente aos estudos de caso propostos. Houve ainda um teste prático contendo cinco questões abertas a respeito do conteúdo projetado, estruturadas da seguinte forma:

- (a) Quais são os quatro tipos de perfis de cliente? Explique.
- (b) Diferencie empatia de simpatia, trazendo para tal, dois exemplos práticos vivenciados por você no dia a dia.
- (c) Postura e clareza na comunicação são extremamente importantes no atendimento ao cliente. Explique esta afirmação com base no conteúdo aprendido em sala de aula.
- (d) Uma pergunta referente aos diferentes perfis de clientes em formato de múltipla escolha
- (e) Estudo de caso focado em atendimento, postura comportamental, empatia e dificuldade em identificar as necessidades do cliente como fator chave para resolução do mesmo.

Após o preenchimento do teste escrito, as respostas foram corrigidas e reapresentadas aos discentes, para que então pudessem ser discutidas em conjunto com toda a classe, rumo ao constante crescimento. Neste momento novas referências foram sugeridas pelo docente, com vistas ao enriquecimento dos conceitos trabalhados em sala, com o intuito de complementar a análise e apreensão de conteúdo por parte do discente. Feito isso, encerrou-se o primeiro momento do experimento.

4.2 Grupo de Controle 2: Aplicação de Novas Possibilidades

De posse das experiências anteriores, presentes nos feedbacks dos discentes, leituras, reflexões proporcionadas e com base na metodologia dos sete passos de Kuller e Rodrigo (2012), ao tratar não apenas do planejamento docente, mas do sujeito como protagonista de seu aprendizado foi criado um novo Plano de Trabalho Docente (PTD), com novas possibilidades de desenvolvimento das competências e indicadores propostos.

A prática de Laboratório, realizada com o GC I, trouxe um percentual positivo, porém houve a necessidade de mudanças, como toda e qualquer evolução, que passa inicialmente pelo rompimento de paradigmas, como o papel do docente, o qual deixa de ser o protagonista para atuar como mediador da aprendizagem, bem como na construção coletiva do conteúdo, ainda mais forte, com base nas experiências significativas e na troca de protagonistas, gerando valor percebido entre os participantes.

Rumo à perspectiva dos autores (Luch e Vargo 2004) a LDS está presente ao ressaltar os sistemas sociais e econômicos enquanto ambientes colaborativos, frente aos quais os atores envolvidos cocriam valor pela integração de recursos diversos, aplicáveis à educação por meio de formas, as quais vão muito além da construção de um PTD, mas permeiam as relações entre docentes e discentes em forma de constantes ofertas de propostas de engajamento. Também foram incluídas questões para discussão e auto-avaliação, além de questionário para avaliação do docente pelos alunos, sempre pautado nos sete passos metodológicos, conforme segue nesta seção.

4.2.1 Contextualização e Mobilização

A atividade foi iniciada contextualizando a importância do projeto que foi desenvolvido ao longo de cinco encontros, bem como seus impactos junto ao mercado de trabalho, às empresas, e às individualidades dos alunos e clientes.

Em seguida, a turma foi posicionada em círculo justificando ser esta uma forma de ouvir, aprender com o outro, observando na sala os mais diversos tipos de clientes – colegas, para que apenas então pudesse ser proposta a reflexão acerca dos valores individuais em um ambiente respeitoso e de compreensão às individualidades apresentadas, com base nas questões: O que te move?, Qual seu grande sonho? e Quais são os seus valores?

Essas, então, foram representadas por desenhos, feitos individualmente, com música ambiente, para que após o tempo estipulado, fossem apresentados ao grande grupo – agora contextualizados como clientes –, acerca de seus próprios valores, gerando a percepção das diferentes motivações pessoais, profissionais, de objetivos e sonhos. Foram provocadas, também, as seguintes dúvidas: como em um mesmo curso se observa valores tão diferentes? Será que existem clientes com tamanha diferença em um mesmo mercado? Como buscar a satisfação destes valores se os desejos são extremamente individualizados? Pode-se visualizar algum padrão de comportamentos ou necessidades nas apresentações?

Após a reflexão provocada, foi apresentado o vídeo *“Playing for Change”* resultado de um projeto de cocriação musical, do qual participam diversos músicos de rua, de

diversos países, culminando em um único som, de valor coletivo percebido. O vídeo é contextualizado por meio de um conjunto de valores, necessidades, perfis, que, convivendo em harmonia para a geração de música, gera comparação direta entre diferentes perfis de clientes, necessidades, comportamentos, culturas e mercados, com a própria sala de aula, em sua apresentação diversa.

Na sequência foi elaborado um teste coletivo, sobre a quantidade de imagens de figuras geométricas, onde o fundo das mesmas apresentava imagens como ônibus, bola de futebol, casas, entre outras. Após o prazo estipulado, foram feitas perguntas a respeito das imagens de fundo e não a respeito das quantidades (soma) realizadas e direcionadas pela fala docente, o que surpreendeu e permitiu a reflexão: será que estamos de fato trazendo importância às perguntas ou apenas buscando respostas? Aqui, o intuito foi conscientizar os alunos com as respostas dadas, da importância maior em realizarem perguntas, ao invés de buscarem apenas as respostas dos clientes.

Por conseguinte, propõe-se a dúvida: como buscar a satisfação destes valores se os desejos são extremamente individualizados? Para que então possa causar a reflexão e o debate acerca dos pontos já presentes no GC I.

4.2.2 Definição da Atividade de Aprendizagem

A prática orientada e a dramatização acerca de excelência no atendimento ao cliente foram consideradas como a atividade central pré-estabelecida junto ao PTD. Desta forma, ao considerar o aluno como protagonista e gerador de conhecimento compartilhado, considerado como fator primordial para a construção dos conceitos e práticas, tem-se o sistema educacional como uma rede de atores que interagem e trocam valores, integrando habilidades na construção de competências. A compreensão desta perspectiva é facilitada quando o padrão A2A (Ator para ator, do inglês *Actor to Actor*) é adotada e são compreendidas as necessidades desses atores de interagir para melhorar a viabilidade de seus sistemas. (Vargo & Lusch, 2004).

4.2.3 Organização da Atividade de Aprendizagem

Após a apresentação do conceito de observar, nos moldes anteriormente definidos, os alunos agora se posicionam em pé, formando um círculo na sala, e são orientados para que em duplas observem um ao outro por um minuto, para que após, possa ser projetada a reflexão: Estamos perdendo nossa capacidade de observar o outro? E quanto ao cliente? As perguntas ao cliente são mais importantes do que as respostas?

Após o debate coletivo, foram escolhidos dois alunos para a dramatização de um atendimento, onde assumem papéis de cliente e de atendente, logo em seguida os papéis foram invertidos. O objetivo da dramatização consiste em trazer à tona a realidade da não observação das necessidades do cliente.

Os demais alunos, em configuração de duplas, dividem uma folha em branco ao meio, onde do lado esquerdo registram como fariam a abordagem do cliente segundo as etapas de atendimento vistas anteriormente. Após a dramatização elaborada pelos alunos e discussão acerca das posturas apresentadas, na mesma folha, porém agora ao lado direito, registram as observações após o exercício, e então as folhas são abertas e as perspectivas anteriores e posteriores comparadas.

Em seguida, após a realização da apresentação dos perfis, retornando ao círculo, é apresentada a música “Eu, mim e si” de Arnaldo Antunes para que os alunos possam ouvir para depois terem contato com a letra da música, para, assim, projetar dois círculos no quadro,

onde são construídas as idas e vindas do EU, entre o MIM e o SI, conectando com a necessidade de empatia, e importância de colocar-se no lugar do cliente.

Os alunos se posicionaram em duplas e tiveram dez minutos para conhecer um ao outro, curiosidades e detalhes que poucos possuíam conhecimento. Cada aluno se apresentou como sendo o colega, se colocando no lugar do outro, demonstrando as emoções, alegrias, tristezas, risadas, de viver as histórias do colega. Só então foi apresentada a definição de empatia para conexão com a atividade realizada.

4.2.4 Coordenação e Acompanhamento

Nesta etapa, zelou-se para que o aluno registrasse, antes da abordagem realizada, os seus pontos de vista, para que o mesmo pudesse ter parâmetros de comparação de desenvolvimento, observando as mudanças e praticando o correto. Também foi essencial mediar a postura e comunicação durante as apresentações das duplas responsáveis por dramatizar o atendimento ao cliente proposto, além de resultar no compartilhamento das percepções mútuas, certificando-se que o aluno compreendeu a necessidade de formular as perguntas corretas de acordo com as reais necessidades dos clientes.

4.2.5 Avaliação da atividade de Aprendizagem

A avaliação das atividades ocorreu em forma de observação direta e individualizada durante todo o processo. A proposta inicial, para esta etapa, foi para que agora, em trios, fossem elaboradas três perguntas acerca de todo o conteúdo trabalhado. O motivo desta configuração foi despertar a responsabilidade na elaboração de ao menos uma pergunta por aluno, as quais foram então trocadas entre os trios, devendo o receptor respondê-las, para que na sequência, após a validação do proposto com os alunos, ocorra o feedback conforme segue:

- (a) O que você achou desta forma de aprendizagem?
- (b) As atividades desenvolvidas tiveram seu passo a passo bem esclarecido pelo orientador?
- (c) O tempo para desenvolvimento de cada atividade foi suficiente?
- (d) A turma participou de forma adequada durante o desenvolvimento das atividades?
- (e) As dinâmicas e atividades desenvolvidas são capazes de trazer o conhecimento?
- (f) Essa forma de aprendizagem é mais efetiva que a tradicional (expositiva)?
- (g) Você considera que os seus colegas alcançaram o aprendizado proposto?
- (h) Essa atividade pode ser melhorada? Dê sugestões.
- (i) Quanto à coordenação e postura do orientador, existe algo que possa ser melhorado?
- (j) As atividades desenvolvidas e a contribuição delas no aprendizado podem ser medidas de 01 a 05 como 01: Ruim; 03: Satisfatório; 05: Surpreendente.

Após esta etapa, os alunos discorreram livremente acerca de sua própria postura, em formato de auto avaliação, numerando-a também em escala likert de 5 pontos, sendo 1 'ruim' e 5 'surpreendente', e para tal, foram consideradas as seguintes reflexões: (a) Alcancei o conhecimento esperado?, (b) Participei das atividades propostas?, (c) Identifiquei-me com esta forma de aula?

Consta ainda, um modelo estruturado de avaliação do professor pelos estudantes, com vinte perguntas, também em escala Likert de 5 pontos, sendo elas:

- (a) O professor seguiu o programa (objetivos, competências) do curso?
- (b) Antes de começar, o professor deixou claro o que você iria aprender com cada aula ou atividade?
- (c) O professor previu tempo suficiente para o desenvolvimento de cada atividade?
- (d) O professor usou bem o tempo disponível?
- (e) O professor garantiu que os recursos para a realização das atividades já estivessem prontos para serem usados quando necessários?
- (f) O professor fez propostas de atividades interessantes e desafiadoras para você?
- (g) O professor fez perguntas e questões que estimularam o seu raciocínio e a sua busca pessoal pela solução dos problemas por ele apresentados?
- (h) O professor fez propostas de atividades adequadas ao programa (objetivos, competências) divulgado?
- (i) Você sempre entendeu claramente o que estava sendo proposto pelo professor?
- (j) O professor esteve presente e disponível sempre que você sentiu necessidade de ajuda?
- (k) O professor usou adequadamente os recursos disponíveis (vídeos, textos, equipamentos, etc)?
- (l) O professor indicou outras formas e meios (vídeos, textos, sites da Internet, etc.) para você aprofundar o que você aprendeu nas aulas?
- (m) Depois de ter aprendido alguma coisa, o professor deu oportunidade de você aplicar o que você aprendeu?
- (n) Essas oportunidades de aplicar o que você aprendeu foram interessantes e estimulantes?
- (o) Você concorda que o professor acompanhou o seu trabalho e observou o quanto você aprendia com as atividades propostas?
- (p) Quando você teve dificuldade em aprender alguma coisa, o professor procurou ajudá-lo ensinando-o de outra forma?
- (q) O professor sempre avaliou as atividades desenvolvidas por você?
- (r) Você concorda com as avaliações feitas pelo professor?
- (s) Você concorda com a forma como o professor fez a sua avaliação?
- (t) O professor discutiu e negociou com você e com sua classe como ele avaliaria a aprendizagem?

Após o preenchimento do questionário, as respostas foram discutidas em grande grupo, permitindo a exposição de pontos fortes e oportunidades de melhoria tanto docente quanto discente, as quais foram acatadas e repensadas rumo ao constante crescimento.

4.2.6 Acesso a outras Referências

Neste sexto passo, os alunos foram orientados a acessarem outras referências relacionadas ao tema proposto, permitindo o desenvolvimento da pesquisa autônoma e da visão crítica, tendo em vista as grandes possibilidades de enriquecimento de conteúdo e das práticas frente ao mercado. Apresentam-se ainda o vídeo “Como atender seu cliente” e a propaganda “necessidades do cliente Toyota”, bem como os livros: (a) Superdicas para conquistar clientes e para um atendimento 05 estrelas, de César Souza e, (b) A Excelência no atendimento a clientes, de Richard F. Gerson.

Desta maneira o docente pôde verificar o alcance não apenas das competências propostas, mas estimular a pesquisa e a autonomia discente no que tange às referências ampliadas. Ainda em um último passo, foram apresentadas alternativas ao desenvolvimento

das competências propostas, em um processo de resguardar alternativas caso a proposta inicial porventura não possa ser executada.

4.2.7 Síntese e aplicação

Tendo em vista a possibilidade de não obter êxito com as ações previstas, é necessária uma alternativa, consolidada por meio de uma estratégia planejada:

- (a) Realizar análise e planejamento de visita ao Shopping Center e lojas ao redor da região;
- (b) Planejar quais os segmentos serão essenciais: vestuário, supermercado, eletrônicos e alimentos;
- (c) Organizar a sala em grupos;
- (d) Elaborar previamente, em grupos, os questionários de observação da visita;
- (e) Validar os questionários no grande grupo;
- (f) Incluir perspectivas de: empatia, observação das necessidades do cliente, tempo de espera; forma de comunicação do atendente;
- (g) Orientar que cada aluno produza um relatório de visitas, respondendo às perguntas elaboradas previamente, e observações detalhadas da mesma;
- (h) Discutir em sala as diferentes perspectivas de observação dos alunos;
- (i) Elaborar uma apresentação dramatizando como deveria ser o atendimento que percebeu ser o mais deficiente, agora na forma correta;
- (j) Discutir as dramatizações dos grupos em sala.

A finalização se deu com a propaganda de veículos antagônicos: Volvo e BMW – que ao comunicarem diferentes perspectivas, valores e formas de atendimento, complementam e atendem de formas diferentes e exclusivas, os variados segmentos de clientes presentes no mercado.

5 CONCLUSÕES

A proposta deste estudo foi construir, por meio de dois Grupos de Controle (GC), distintos, percepções acerca da aplicabilidade prática do modelo relativo aos sete passos metodológicos propostos por Kuller e Rodrigo (2012), bem como gerar insights frente à estruturação de um novo modelo relacionando ciclos de aprendizagem Ação-Reflexão-Ação e Lógica Dominada por Serviços (LDS). O presente estudo proporcionou a reflexão acerca das formas já praticadas pelo docente, gerando novas perspectivas, discussões e resultados, desenvolvidos em torno de competências e situações de aprendizagem analisadas e previstas no Plano de Trabalho do Docente já existente.

Com a prática dos Grupos Controle I e II, houve um notável crescimento a respeito de percepções e propostas, tornando a mediação mais efetiva, presente nas auto-avaliações de forma comparativa, bem como na compreensão e assimilação das novas propostas realizadas pelos alunos. O papel do professor como mediador é essencial, e desapegar-se da ideia de ser o detentor do conhecimento é um tanto quanto difícil, porém, os resultados são incríveis e imediatos, com maior envolvimento dos alunos, incremento da participação em sala, assimilação do conteúdo de forma natural e na linguagem mais adaptada à realidade dos mesmos.

Torna-se válido ressaltar, ainda, que a valorização percebida pelo discente, no papel de contribuição ativa do conteúdo projetado presente nas definições de cocriação (Lusch & Vargo, 2014), faz com que o discente possa se apoderar do mesmo como seu, construindo

valor, defendendo pontos de vista e compartilhando posicionamentos com o grande grupo deixando o aluno inclusive mais seguro para que possa manifestar opiniões e ideias acerca de suas perspectivas, experiências, impactos na realidade. A manifestação das habilidades e competências tanto do aluno quanto do professor, geram novas oportunidades de criação e experiência de trocas favoráveis e presentes após o curso, além de permitir um comparativo eficiente, claro e que serve de balizador para vislumbrar das mudanças percebidas metodologicamente no ciclo Ação-Reflexão-Ação onde as intervenções e mudanças tem por objetivo a superação e transforma-ção de conceitos e práticas docentes.

O sucesso de processos colaborativos requer a escolha dos parceiros certos, adaptação e solução de conflitos, bem como competência em absorver conhecimentos e aprender com os parceiros, além de aptidão para integrar recursos (Luch e Vargo 2004). Tais capacidades devem ser constantemente aprimoradas durante o processo de aprendizagem conjunta com os demais atores deste sistema dito educacional.

Ainda em complemento ao exposto, a possibilidade de ser avaliado pelos alunos deveria ser rotina em sala tanto em relacionamento com o grupo quanto em maturidade de propostas de aula, uma vez que em sua maioria, o foco está em avaliar o outro, e, oposto a este sentido, faz-se presente a clara e rica via de mão dupla proporcionada pelo feedback. De extrema importância para proporcionar evolução frente às interações docente e discente, o uso do feedback traz, inclusive, a possibilidade de melhoria das aulas, inserção de novas metodologias, reforço das ações consideradas positivas, gerando valor percebido na forma de construção coletiva.

Este feedback contribui perante a estratégia metodológica de Ação-Reflexão-Ação, a qual permite a utilização e revisão das experiências e conceitos já existentes, troca junto ao meio, e conseqüente renovação das perspectivas resultando no alcance de competências, a qual envolve a ativação do conhecimento, sob a perspectiva de ação. O desenvolvimento de uma prática reflexiva é essencial, além da construção do conhecimento-na-ação, através de intervalos dados ao fazer, refletindo sobre este e aprendendo com esta reflexão (Shön 1983) .

Portanto, os alunos devem ser medidos pelas perguntas que o fazem e não pelas respostas prontas e padronizadas que emitem, considerando que educar não é construir muros, mas vencer barreiras, e para tal, torna-se necessário desenvolver desde sempre a autonomia do discente enquanto pesquisa, construção de cenários, análise crítica e posicionamento frente aos mais diversos temas e propostas, motivo pelo qual a discussão construtiva acerca do tema proposto reforça, com a participação inerente dos alunos, a proposta pedagógica em voga, conectada à LDS, uma vez que os autores postulam que a base é caracterizada pela troca de serviços, gerando benefício mútuo aos atores, sendo este serviço definido como “aplicação de competências (conhecimentos e habilidades) para o benefício de outra entidade ou de si mesma” (Luch e Vargo, 2014).

Outrossim, em relação às avaliações, percebe-se diferença prática, pois anteriormente eram aplicados testes, utilizados principalmente como forma de assimilação de conteúdo, e que ao longo destes laboratórios foram sendo substituídos por enriquecedoras formas de construção de saber, onde antes preocupava-se apenas em dar respostas, padronizadas e definidas, como sendo o correto, e agora os processos avaliativos passam a ser fundamentados em processos reflexivos e que oportunizam novas ações.

A estratégia de avaliar e ser avaliado permite novas descobertas e gera frutos imediatos, estimulando a mudança na metodologia, no planejamento, na forma de comunicar; o que deve ser compreendido como natural, pois as gerações de alunos modificam-se com uma enorme velocidade, sendo necessário o acompanhamento por parte das metodologias e formas de aprendizagem. Pelissoni (2009) reafirma que a avaliação da aprendizagem do aluno deve ser considerada como um processo contínuo e sistemático, orientador dos objetivos educacionais. “Sendo a avaliação vista como parte integrante do ensino, é possível superar a visão de que

ensinar é a mera transferência de conhecimentos sacramentados, que serão gravados e devolvidos pelo aluno no momento da avaliação” (Patrus et al., 2012, p. 779), afirmação essa que corrobora com os princípios da metodologia de Kuller e Rodrigo (2012), da ação-reflexão-ação e também da cocriação, tema da próxima subseção.

Por fim, a organização por meio do plano de trabalho docente passa, segundo os autores Kuller e Rodrigo (2012), pelos sete passos metodológicos para se chegar à competência prevista com maior eficiência, permitindo o desenho das situações metodológicas com base no desenvolvimento das competências dos discentes, em oposição à uma proposição direta de condução de aulas ou práticas específicas de ensino. É essencial a todo e qualquer desenvolvimento proposto planejar adequadamente o trabalho docente, pois sem indicadores e competências, seu barco está à deriva em alto mar, sem leme ou alternativas que possam ser utilizadas. Assim como o comportamento proativo e de organização é tão valorizado no mercado de trabalho, ambos deveriam ser pré-requisitos à admissão e foco de desenvolvimento docente, com o intuito de aprimoramento constante e essencial para a manutenção de relação de ensino-aprendizagem.

Enquanto educadores, devemos construir uma perspectiva clara de planejamento, organização, método, indicadores e superação de barreiras que nos restringem a permanecer em uma mesma aula, atados aos mesmos métodos didáticos, acreditando ser o centro das atenções e os principais responsáveis pelo aprendizado humano. Pois cabe ao professor inspirar, motivar e animar, pessoas, ideias e seus projetos de vida, para que possam, com suas próprias asas, alçarem voos ainda maiores.

REFERÊNCIAS

- Conselho Nacional de Educação (Brasil). Parecer nº 16/99. Define diretrizes nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy - Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. The University of Georgia.
- Freire, P. (1981). Educação e Mudança, 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P (1991). A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). Política e Educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). Que fazer: teoria e prática em educação popular. 11. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, J.A. (2005). Quando as trajetórias humanas dos educandos interrogam a pedagogia: imagens de uma agenda de formação: pensando o aprender a fazer. In: Seminário. Curitiba.
- Godoi, C. K., & Balsini, C. P. V. (2004). A metodologia qualitativa em estudos organizacionais. *Anais de Encontros de Estudos Organizacionais*. Atibaia, RJ, Brasil, 3.
- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the Academic Marketing Research*. (41), 133-150.
- Han, K., Oh, W., Im, K.S., Chang, R.M., Oh, H., & Pinsonneault, A. (2012). Value Cocreation and wealth spillover on open innovation alliances. *Management Information Systems Quarterly*, 36(1), 391-315.
- Kronbauer, L. G. (2010). Ação-reflexão. In: Strech D.R., Redin, E., & Zitkosky, J.J.(Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- Küller, J.A., & Rodrigo, N.F. (2012). Uma Metodologia de Desenvolvimento de Competências. Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, 38(1), 5-15.
- Lusch, R.F., & Vargo, S.L. (2004). *Service-Dominant Logic*. 1ª Ed. Cambridge. University Printing House.
- Lusch, R.F., & Vargo, S.L. (2007). Why "service"? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36. 25-38.
- Lusch, R.F., & Vargo, S.L. (2014). *Service-Dominant Logic: premises, perspectives, possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malhotra, N. (2001). Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- MEC. (1988). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 1988, p. 44. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf
- Menezes, E.T., & Santos, T.H. (2002). Avaliação somativa" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora.
- Menezes, M.F.T.; Ribeiro, K.L.L.M.; Zago C.C. (2006). Aprendizagem organizacional e competências organizacionais: duas faces da mesma moeda? *Revista Ciências Administrativas - RCA*, Fortaleza. 12(1).
- Moreira, M.A. (1999). *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora da UnB.
- Payne, A.F., Storbacka, K., & Frow, P. (2012). Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 83-96.
- Patrus, R., Shigaki, H.B., Coutinho, D.D.R, Villela, C., & Batinga, G.L. (2012). O ensino de sustentabilidade e ética nos negócios com a taxonomia de Bloom. *Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)*. 13(4), 763-803.
- Pelissoni, A.M.S. (2009). *A avaliação no ensino superior: contextos e cenários*. Programa Permanente de Capacitação Docente. Valinhos: Anhaguera Educacional.
- Pine, B.J., Gilmore, J.H. (1998). Welcome to the experience Economy. *Harvard Business Review*. 97-105.
- Pine, B.J., Gilmore, J.H. (2000). Satisfaction, Sacrifice, Surprise: three small steps create one giant leap into the experience economy. *Strategy & Leadership*. 28, 18-23.
- Prado Jr, C. (1969). Na historiografia brasileira. IN: *Inteligência Brasileira*. R. Moraes, R. Antunes e Vera B. Ferrante (org.), São Paulo; Brasiliense.
- Prahalad, C.K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting customer competence, *Harvard Business Review*, 78(1), 79-87.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- Vygotsky, L.S (2010). Psicologia pedagógica. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Yin, R.K. (2004). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A, & Arnau, L. (2010). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed.