

**QUANDO A EDUCAÇÃO PRIORIZA A PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: A INOVAÇÃO EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

CAMILA RODRIGUES NETTO DA COSTA ROCHA
ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM)

RODRIGO GUIMARÃES MOTTA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP)

QUANDO A EDUCAÇÃO PRIORIZA A PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: A INOVAÇÃO EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 Introdução

A educação escolar brasileira tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento legal norteador, proveniente da reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A BNCC é o documento que define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, 2018, p. 7). É intenção deste documento legal que a escola seja um espaço que auxilie os estudantes para o seu reconhecimento como agentes transformadores da sociedade, a partir da descoberta e desenvolvimento das suas potencialidades e a concretização dos seus projetos de vida.

Referido marco legal, que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e visa estimular sua aplicação na vida real. Para tanto, a BNCC incentiva uma educação baseada em competências e introduz importantes avanços na disposição curricular, agregando à formação geral básica, os chamados “itinerários formativos” – nas áreas de conhecimento (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas), e na formação técnica e profissional.

Previstos para o Ensino Médio, os itinerários formativos se materializam em “trilhas acadêmicas” que flexibilizam os currículos, e têm por intenção proporcionar aos estudantes, a chance de escolher o caminho de sua aprendizagem, garantindo metodologias que privilegiem, portanto, o seu protagonismo. Os itinerários formativos se organizam em quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, que norteiam uma aprendizagem com sentido para o trabalho e para a vida:

Para a BNCC uma das finalidades do ensino médio é atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade, fazendo com que a escola [...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (ZITZKE; PINTO, 2020, p. 410)

No que concerne à educação profissional técnica, objeto deste artigo, introduzida no quinto itinerário formativo, a BNCC vem sendo criticada por não integrar a dicotomia, historicamente existente, entre o ensino profissionalizante e o ensino médio:

a BNCC subtrai áreas importantes para a formação integral do estudante delegando a este a responsabilidade da livre escolha das demais disciplinas ou áreas do conhecimento do seu interesse, fundamentais para a construção do seu ‘projeto de vida’, anunciando um ‘protagonismo juvenil’ prematuro. Portanto, atribuir a responsabilidade ao estudante de desenhar seu percurso formativo, no mínimo é oferecer um caminho mais curto para a sua formação, acarretando prejuízos futuros que, para muitos jovens, será impossível de reparar devido a

sua necessidade de trabalhar ou de auxiliar a família (ZITZKE; PINTO, 2020, p. 413)

No entanto, quando examinada sob a ótica do ensino e aprendizagem em administração, é impossível não associar o espírito da legislação brasileira para a educação básica – uma educação voltada para o desenvolvimento de competências – com os Estudos Baseados na Prática (EPB). Os estudiosos deste campo de estudos preconizam, em síntese, que o desenvolvimento das competências, dentro de uma organização, passa por uma aprendizagem calcada na prática, o que significa dizer que o conhecimento é “feito” coletivamente (GHERARDI; STRATI, 2014). Assim, a aprendizagem ganha relevância, também, para além do espaço formal, realizando-se, informalmente, no exercício mesmo da profissão e permitindo, a partir daí, que seja o “aprendizado realizado de forma mais intuitiva por meio de vivências pessoais e coletivas que ocorrem paulatinamente” (MOTTA; CORÁ, 2019, p. 97).

Para analisar se existe um alinhamento entre as “competências trabalhadas nas inovações de ensino e aprendizagem das escolas de Administração no Brasil e as competências exigidas pelo mercado de trabalho e pela sociedade para o administrador do século XXI”, Gimenez *et al.* (2021, p. 183) toma como objeto empírico as iniciativas acadêmicas que foram premiadas pela ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração) por suas propostas inovadoras. É característica comum dos 23 projetos vencedores a ênfase em uma educação baseada na prática e calcada no desenvolvimento de competências, conforme se verifica nos objetivos declarados por algumas iniciativas:

(1) proporcionar vivências para o aluno para além do conteúdo; (2) engajar os alunos e proporcionar o diálogo entre teoria e prática; (3) desenvolver competências empreendedoras e contribuir para o desenvolvimento regional; (4) promover o empreendedorismo regional, colocar os alunos em contato com problemas reais das empresas; (5) realizar consultoria para empresas reais, desenvolver a visão sistêmica; (6) promover o empreendedorismo e a inovação; (7) aproximar a sala de aula do dia a dia de um administrador atender às demandas e aos desafios colocados pela sociedade (GIMENEZ *et al.*, 2021, p. 191-192)

Neste artigo o objeto está na educação básica, tanto no Ensino Fundamental quanto Médio – tecnicamente associado como Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT). No entanto, o que se pretende examinar aqui, o projeto de pedagógico da Escola Germinare, propõe ser uma educação baseada na prática que incentiva o desenvolvimento de competências.

Em buscas realizadas nas principais bases de dados e periódicos do campo da Administração do país (Google Acadêmico, Revista de Administração Pública, Revista de Administração de Empresas, Revista de Administração Contemporânea e Revista Organizações & Sociedade), os autores não localizaram nenhum estudo que examine o projeto da educação básica como uma proposta pedagógica inovadora, seja a partir de escolas “tradicionais”, seja “técnicas”. Daí a relevância deste estudo que propõe investigar de que maneira as iniciativas no âmbito da educação básica, podem implementar uma nova política educacional, que vá ao encontro da concepção da educação almejada – e demandada –, em nosso país.

2 Problema de pesquisa e objetivo

Quando se examina a educação básica, é notória a lacuna existente no ensino formal quanto à dissonância entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos estudantes. E tal é a importância da prática para uma educação formativa e com sentido, bem como do desenvolvimento de competências essenciais para a vida e para o trabalho, que é essa a diretriz máxima da BNCC.

A preponderância destes dois eixos na educação – prática e desenvolvimento de competências – é, portanto, inegável quando se tem em mente uma formação que seja significativa na construção do projeto de vida dos jovens. Tal importância ganha reforço quando os projetos pedagógicos, e, infelizmente, somente no âmbito do ensino superior, ao serem premiados por sua inovação, destacam a prática e o desenvolvimento de competências como pilares norteadores de suas propostas.

É neste sentido que o ensino básico carece de iniciativas e, antes, de reflexões sobre suas propostas teórico-metodológicas, que deem conta da demanda social, qual seja, por escolas que sejam espaço para desenvolvimento e construção de projetos de vida significativos por parte dos jovens.

Assim, o objetivo deste artigo passa a ser o de entender, por meio do exame de uma iniciativa no âmbito da educação básica, de que maneira é possível conceber essa nova política educacional, qual seja, uma educação que confere preponderância à prática e ao desenvolvimento de competências para proporcionar uma formação que seja significativa na construção do projeto de vida dos jovens, cuidando para não dissociar a formação técnica da intelectual.

Para tanto, coloca-se como questionamento: de que maneira é possível destacar a escola, tanto em seus espaços formais e informais, como um *locus* essencial da prática e do desenvolvimento de competências, permitindo sejam esses eixos articulados a favor da aprendizagem e da construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos?

Assim, elege-se como objeto de estudo a Escola Germinare, organização sem fins lucrativos, mantida por um grupo corporativo privado e voltada à formação regular no Ensino Básico e Técnico em Administração de Empresas para estudantes entre o 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e o 3º ano do Ensino Médio (EM). A proposta pedagógica da organização é ser uma escola de negócios, assentando-se em uma formação híbrida – acadêmica e técnica – dos alunos. A Escola já formou mais de 305 jovens líderes e, quando da elaboração desta pesquisa, reunia 654 alunos. Dada a sua missão ser a de formar “tocadores de negócio” (gestores), o seu projeto pedagógico privilegia uma estrutura curricular híbrida, oferecendo tanto formação acadêmica, quanto profissional. Tal fato já permite, *per si*, que sejam verificados avanços em uma aprendizagem que se propõe contextualizada e fundamentada na prática, calcada no desenvolvimento de competências.

Para este artigo interessa compreender a formação profissional que acontece na escola paralelo ao currículo de gestão, na denominada “rota formadora”, conforme demonstra o quadro 1. Iniciada no 9º ano do Ensino Fundamental com estágio no varejo (líder de vendas), prosseguindo para estágio na área comercial (vendedor), no varejo (gerente de loja) em uma etapa posterior, a rota formadora pode, ainda, culminar no cargo de supervisão de vendas ainda no 3º ano do Ensino Médio:

Quadro 1 – Rota Formadora

Ano	Experiência profissional
9º EF	Líder de vendas no varejo
1º/2º EM	Vendedor de bens de consumo não duráveis
2º/3º EM	Gerente de loja no varejo
3º EM	Supervisor de vendas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

O currículo de gestão também corrobora para a formação profissional e permeia toda a trajetória escolar pois, ao longo de todos os anos, os alunos têm aulas nas áreas de conhecimento do MEC (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Matemática), bem como nas chamadas “Academias de Ensino”, estas que personificam um pilar de negócio no qual o grupo mantenedor da escola atua. Assim, os estudantes têm, além da regular, a formação em cinco pilares de gestão: marcas e bens de consumo; varejo; commodities; finanças; tecnologia e controle; todos perpassado pelo pilar de pessoas. No quadro 2 a seguir, visando melhor demonstrar como se efetiva a intersecção dos conteúdos, está estruturado o currículo da Escola Germinare:

Quadro 2 – Currículo da Escola Germinare do 6º ano EF ao 3º ano EM

Negócios	Academia Bens de Consumo	Academia Varejo	Academia Commodities	Academia Finanças	Academia Tecnologia e Controle
Eixos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Marketing - Comercial - Produto - Supply Chain - História - Geografia - Sociologia - Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> - Varejo - Operações - Expansão - Comercial - Pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comercial - Produção - Planejamento e Comercial - Ciências - Biologia - Física - Química 	<ul style="list-style-type: none"> - Economia - Mercado de Capitais - Banking - Matemática - Estatística 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência do Usuário e Métodos de Desenvolvimento - Arquiteturas de Sistemas e Linguagem de Programação - Contabilidade - Direito - Fiscal - Informática
Português, Condicionamento Físico e Inglês					

Fonte: Os autores, 2021

Este artigo parte da rota formadora, especialmente nas etapas do 2º e 3º ano do EM quando os estudantes assumem os cargos de vendedores e de supervisores de vendas, para compreender de que maneira essa iniciativa garante preponderância à prática e ao desenvolvimento de competências e, evidentemente, em que medida contribui tanto para a aprendizagem, quanto para a construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos.

O universo desta rota formadora é composto de 25 estudantes do 2º ano do EM que, na qualidade de vendedores de duas marcas de bens de consumo não duráveis (uma do setor alimentício e outra de higiene e beleza), são supervisionados por 5 professores desenvolvedores, dentro do programa de estágio em vendas de uma das academias de ensino da escola (de bens de consumo). Esta mesma academia de ensino proporciona aos estudantes a experiência da supervisão de vendas, a partir do 3º ano do EM. Nesta fase, são 5 estudantes do 3º EM e 10 egressos, além de 5 professores desenvolvedores.

Os programas são desenhados para atender ao objetivo do projeto pedagógico da escola de formar “tocadores de negócios” e suas especificidades buscam garantir uma aprendizagem que, calcada na prática, possa ser significativa, além priorizar o desenvolvimento de competências. Pode-se compreender em detalhes o formato e o universo da rota formadora, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Rota Formadora

Programa	Formato	Fase escolar	Equipe
Estágio em vendas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e execução da carteira de clientes com metas a serem batidas mensalmente; • Check de metas: encontro para acompanhamento da performance e feedbacks; • Acompanhamento mensal da rota pelos professores desenvolvedores, no campo; • Pílulas quinzenais de conteúdos em Comercial; e • Treinamentos mensais sobre temáticas, em Comercial, relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional 	2º EM	<ul style="list-style-type: none"> • 25 estagiários estudantes • 5 professores desenvolvedores
Supervisão em vendas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e execução de uma equipe de vendedores, com metas a serem batidas mensalmente; • Check de metas: encontro para acompanhamento da performance e feedbacks; e • Treinamentos mensais sobre temáticas, em Comercial e Liderança, relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional 	3º EM e egressos	<ul style="list-style-type: none"> • 5 supervisores estudantes • 10 supervisores egressos • 5 professores desenvolvedores

Fonte: Os autores, 2021

Tanto o grupo de 25 (vinte e cinco) estagiários quanto o grupo de 15 (quinze) supervisores de vendas tem uma linha condutora por parte da Escola, qual seja, o de conferir à sua trajetória acadêmica a formação como “tocador de negócio”. Essa formação passa pela experiência de ensino-aprendizagem na área comercial, iniciada com estágio em vendas e com prosseguimento na supervisão de vendas. Tanto em uma quanto em outra experiência, os desafios de gestão são reais. Assim, os estagiários têm metas a serem

batidas, bem como os supervisores de vendas que, inclusive, tem o desafio extra da liderança e de fazer com que o time deles, de vendedores, consiga atingir os resultados almejados pelo negócio.

Ambos, estagiários e supervisores de vendas, estão inseridos em um programa de ensino-aprendizagem que tem 5 (cinco) professores desenvolvedores que organizam e conduzem o dia a dia desses jovens, proporcionando momentos de interação tanto para aportes teóricos que possam melhorar a prática (treinamentos e pílulas de conteúdos), quanto para acompanhar a prática e os resultados (check de metas e acompanhamento da rota).

3 Fundamentação teórica

É a epistemologia da prática, a partir dos estudos baseados na prática (EBP) que direciona e fundamenta a presente reflexão uma vez que “os EBP têm o espaço social como lócus para os processos de aprendizagem e a geração de conhecimento, e utilizam as práticas para compreender os fenômenos sociais e organizacionais” (DURANTE, *et al.*, 2019, p. 3). É extensa a produção acadêmica brasileira no que concerne à prática enquanto lugar da aprendizagem organizacional (DURANTE *et al.*, 2019; GHERARDI; STRATI, 2014; GHERARDI, 2000; LOHMAN, 2000; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007).

Para os EBP, que tem como ponto de partida o conhecimento e a aprendizagem nas organizações, o desenvolvimento das competências, dentro de uma organização, passa por uma aprendizagem calcada na prática. Neste sentido que Gherardi e Strati (2014) afirma ser o conhecimento uma prática situada, ou seja, não mais uma posse mental do sujeito, mas sim

mediado e propagado tanto por interações entre pessoas quanto pelos arranjos materiais no mundo, o qual é discursivamente construído, difuso, fragmentado e distribuído como uma propriedade de grupos de trabalho dentro de um ambiente material situado e dentro de um mundo social situado e discursivamente situado (GHERARDI, 2014, p. 16)

Assim, como primeiro pressuposto tem-se que a aprendizagem deve ser situada e contextualizada (Gherardi e Strati, 2014), decorrente de dada situação vivenciada por sujeitos que negociam sentidos a partir de um contexto. Com isso, temos que a construção do conhecimento é gerada no tecido social, nas práticas cotidianas, “e, como processo, é preciso perceber a dinamicidade dessa construção, as relações e mediações que emergem, a negociação para concretização das formas de aprender e o conhecimento que reproduz uma realidade social ou a transforma” (DURANTE *et al.*, 2019, p. 9).

A aprendizagem é uma área de estudo ainda em desenvolvimento e, portanto, é difícil identificar o seu paradigma (DURANTE; COELHO, 2020) pois são várias as perspectivas da aprendizagem baseada na prática existentes na literatura. Uma vez que o interesse desta investigação recai sobre a rota formadora, este artigo toma como pressuposto teórico a perspectiva socioprática que prioriza o “aprender fazendo”:

Consequentemente a aprendizagem organizacional não é somente um processo cognitivo, mas uma realização coletiva, inseparável do intercâmbio de experiências, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (Gherardi, 1999). Daí que, nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional engloba o processo de negociação, partilha e absorção de conhecimentos práticos equivalentes à noção de competência (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007, p. 55).

Interessa perceber, neste artigo, a aprendizagem no âmbito da escola, apartada de seu espaço formal de aprendizagem, mas antes, e sobretudo, como parte de seu projeto pedagógico, em espaço informal. Aqui a aprendizagem é tomada como consequência da “partilha de experiências socioprofissionais e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado” (Souza-Silva; Davel 20017, p. 54), a fim de expandir a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para além da sala de aula, como realidade possível em um projeto pedagógico que se pretende compatível com a construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos.

O interesse desta pesquisa recai, prioritariamente, sobre a formação técnica e profissional por meio de um programa educacional inovador que articula a inserção profissional dos estudantes proporcionando, desde o 9º do Ensino Fundamental, experiências reais de gestão.

Ainda que o empreendedorismo não perpassasse o projeto pedagógico da Escola Germinare, nem seja o foco deste artigo, pode-se afirmar que “a educação para o empreendedorismo é considerada um novo programa educacional que se concentra na agência humana, implicando uma nova solução de problemas, criatividade e outras habilidades que indicam atitudes inovadoras” (ENGESTRÖM; KÄYHKÖ, 2021, p. 2). É possível afirmar que a iniciativa da rota formadora vai ao encontro desta proposta que, incentivando a agência humana por meio da criatividade e da resolução de problemas, prioriza a formação de sujeitos críticos, atuantes e transformadores do meio em que vivem.

Sabe-se da relevância do contexto para a aprendizagem, em especial no ensino de gestão. Neste sentido, relevante é a contribuição de Gherardi e Strati (2014) quando os autores exemplificam a aprendizagem de uma prática a partir das atividades coletivamente executadas por engenheiros e mestres de obras:

Enquanto os engenheiros aprendem práticas do canteiro de obras, eles aprendem a ser engenheiros. Eles desenvolvem uma identidade como engenheiros da cooperativa X e refinam um vocabulário de engenharia de modo que, ao lidar com problemas práticos, eles possam falar sobre suas práticas com outros engenheiros. Assim também o fizeram os mestres de obras e os administradores. Em todas as comunidades de prática, a prática é um contexto para a negociação de significados: ou seja, as ações não atingem seus significados de si mesmas nem em si mesmas (GHERARDI; STRATI, 2014, p. 86)

Além disso, competência é, por definição, a forma eficaz de enfrentar situações, de modo a articular consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo de maneira rápida, criativa e conexa, de modo que uma educação que se proponha ao desenvolvimento de competências não pode prescindir da prática. As competências não podem ser tidas como objetivos, não são indicadores de desempenho e tampouco potencialidades da mente humana, pois as competências só se desenvolvem e se manifestam por meio da aprendizagem – ou seja, competências são construídas e adquiridas por meio da prática.

Na Escola Germinare, a educação prioriza o desenvolvimento de competências gerenciais e de liderança, pretendendo desenvolver um futuro gestor de negócio. Através da rota formadora, constrói-se ambientes e contextos de aprendizagem inseridos no contexto do dia a dia de negócios reais, de maneira a possibilitar que os estudantes e egressos aprendam a ser gestores no exercício mesmo da gestão.

Assim, este artigo pretende ir ao encontro das reflexões perpetradas, no âmbito do ensino superior, acerca de projetos pedagógicos inovadores, porém explicitando a educação básica. Isso porque, quando a investigação toma como objeto empírico um

projeto educacional inovador, ela passa pela busca de contribuir para a sociedade a partir da prática científica, que se materializa quando entende que as “relações intersubjetivas não falam somente da dimensão abstrata, mas da apreensão de nossa realidade concreta; assim como simbolismo não fala somente de abstração, mas de produção sociocultural” (OLIVEIRA; DAVEL, 2021, p. 5).

4 Metodologia

Adota-se, neste artigo, uma abordagem de pesquisa qualitativa com reflexões teóricas, apoiando-se no método do Estudo de Caso (CESAR, 2005) para compreender, a partir rota formadora que tem lugar com os estudantes do 2º e 3º ano do EM da Escola Germinare, de que maneira essa iniciativa permite uma articulação da prática com o desenvolvimento de competências e, ainda, se e como contribui tanto para a aprendizagem, quanto para a construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos.

Não seria apropriado a adoção de qualquer outro recurso metodológico, uma vez que a situação de pesquisa se evidencia como aquela tão bem descrita por Yin (2002, p. 13), em que “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”. Em consonância com o autor, o caso proporciona que os investigadores indaguem “como” ou “por que” o fenômeno analisado acontece, tal como se pretende nesta investigação.

A investigação da rota formadora apoia-se em três pesquisas mistas a partir de questionários elaborados na plataforma *on-line* Survey Monkey sendo direcionadas para (i) os 25 alunos que fazem estágio em vendas (total de dez questões, sendo sete fechadas e três abertas); (ii) os 15 alunos que integram a supervisão de vendas (total de dez questões, sendo sete fechadas e três abertas); e para (iii) os 6 professores desenvolvedores (total de onze questões, sendo oito fechadas e três abertas).

5 Análise dos resultados

5.1 Aprendizagem e desenvolvimento a partir da prática comercial

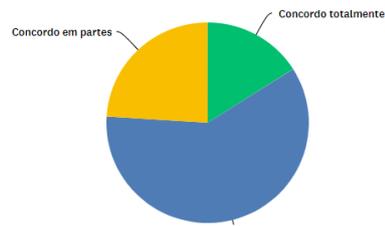
Considerando o interesse investigativo dos autores em compreender de que maneira a rota formadora garante preponderância à prática e contribui para o desenvolvimento de competências, a análise recai sobre os resultados das pesquisas realizadas com três grupos distintos – que chamamos grupos 1, 2 e 3: (1) 25 estagiários (estudantes do 2º EM); (2) 14 supervisores de vendas (3º ano EM e egressos); e (3) 6 professores desenvolvedores.

No levantamento quantitativo, 100% dos respondentes dos grupos 1 e 2, concordam que o estágio gera aprendizado a partir da prática comercial, conforme demonstram os Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Percepção de aprendizado (grupo 1)

Na sua percepção, o estágio, da forma como está estruturado atualmente, contribui para a sua aprendizagem a partir da prática comercial?

Responderam: 25 Ignoraram: 0

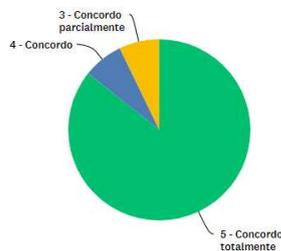


Fonte: Os autores, 2021

Gráfico 2 – Percepção de aprendizado e desenvolvimento (grupo 2)

Você considera a supervisão/gerência em vendas uma experiência prática que contribui de maneira relevante para a sua aprendizagem e construção, pessoal e profissional?

Responderam: 14 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

Os depoimentos colhidos vão ao encontro desta percepção de que tanto o estágio quanto a supervisão em vendas contribuem para uma aprendizagem a partir da prática e, ainda, no caso do grupo 2, as percepções confluem no sentido de que essa etapa da rota formadora, contribui de maneira relevante também para sua construção pessoal e profissional:

“Acho que é a maior fonte de aprendizagem que já tive até hoje” (grupo 1).

“Importante para o nosso desenvolvimento profissional” (grupo 1).

“O programa de estágio é muito envolvente” (grupo 1).

“O programa de estágio tem contribuído muito com o desenvolvimento pessoal, principalmente na capacidade de comunicação, por exigir falar com diversas pessoas. Além disso, tem ajudado a melhorar o conhecimento de como as coisas funcionam, principalmente em empresas menores, que são as mais comuns” (grupo 1).

“O programa está sendo de extrema importância para meu desenvolvimento tanto como pessoal quanto como pessoa” (grupo 2).

“Eu estou adorando por aprender como nunca em diversas coisas, não apenas profissionalmente. Estou recebendo um acompanhamento de pessoas bem experientes e recebendo essa experiência para a minha vida” (grupo 2).

“Cada vez mais, o programa está conseguindo captar todos os pontos que enxergo necessário para o nosso desenvolvimento” (grupo 2).

“O programa visa nosso crescimento e nos deixa com ainda mais vontade de crescer. Eu pelo menos visto muito isso é quero crescer, e acho que o programa

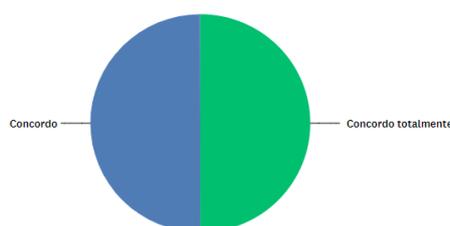
olha muito pra gente e pensa sempre em nos ajudar para sermos profissionais melhores e líderes melhores.” (grupo 2).

Outra não é a percepção dos professores desenvolvedores (grupo 3) quando perguntados em relação ao papel do estágio, se este efetivamente contribuiu para uma aprendizagem a partir da prática, no que 100% dos respondentes concordam que sim (Gráfico 3). Ainda, 100% concordam quanto ao fato de o estágio contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus participantes, conforme demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 3 – Percepção de aprendizado (grupo 3)

Na sua percepção, o estágio, da forma como está estruturado atualmente, contribui para uma aprendizagem a partir da prática comercial, por parte dos estagiários?

Responderam: 6 Ignoraram: 0

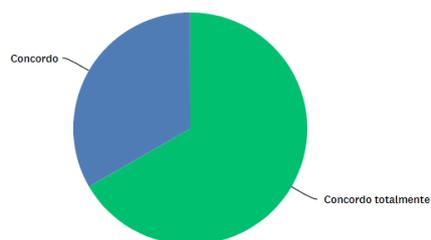


Fonte: Os autores, 2021

Gráfico 4 – Desenvolvimento pessoal e profissional

Você considera o estágio em vendas uma experiência prática que contribui de maneira relevante para a aprendizagem e construção, pessoal e profissional, dos estagiários?

Responderam: 6 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

No mesmo sentido são os depoimentos dos professores desenvolvedores:

“[o estágio] Tem sido um espaço ideal para desenvolvimento profissional (e pessoal) dos estudantes (também estagiários em vendas) da Escola Germinare. A Academia Seara estruturou um programa consistente que permite aos estagiários se construir e se desenvolverem profissionalmente com acompanhamento focado e muito dedicado” (grupo 3).

“É uma ótima oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional” (grupo 3).

“Programa muito importante, inovador e jamais visto tão completo assim no varejo. Trata-se da transição da fase adolescente a fase adulta com muita responsabilidade dos profissionais envolvidos (gerentes, gestores, professores, entre outros) importante na fase adulta e profissional dos alunos” (grupo 3).

Conclui-se que tanto os respondentes do grupo 1 quanto do grupo 2, que participam da rota formadora nas etapas focadas em vendas, estágio e supervisão, enxergam nessa experiência uma oportunidade para aprendizagem comercial a partir da prática e, também, consideram que estar nessa rota formadora os auxilia em seu desenvolvimento, pessoal e profissional, ou seja, na construção de seus projetos de vida. Outra não é a percepção dos professores desenvolvedores, especialmente quanto ao estágio – etapa acompanhada por todos os seis respondentes.

5.2 Reforço da prática a partir do conteúdo

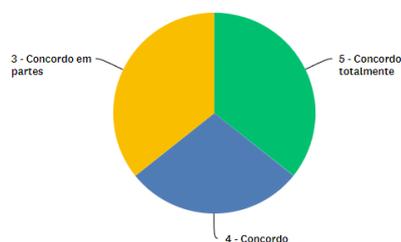
As duas etapas da rota formadora aqui pesquisadas, estágio e supervisão em vendas, tem na sua proposta de formato, complementos ao ensino prático, nos chamados treinamentos em comercial e liderança, quando profissionais dos negócios, já experientes na carreira, são convidados a discorrer sobre temas ligados ao comercial e à liderança. São encontros mensais, direcionados para os dois grupos, porém em momentos e com profissionais distintos. Além disso, os estagiários também recebem as pílulas de conteúdo que são quinzenais e buscam aprofundar, em conteúdo, algum tema específico da área comercial.

Para 100% dos respondentes do grupo 2, os treinamentos em comercial e liderança são relevantes para a aprendizagem e reforçam a prática, ao passo que, para 96% dos estagiários, grupo 1, os treinamentos e as pílulas de conteúdo cumprem ao que se propõem, conforme demonstram os gráficos 5 e 6:

Gráfico 5 – Treinamentos em comercial e liderança (grupo 2)

Na sua opinião, os treinamentos em comercial e liderança, desempenham um papel relevante na sua aprendizagem a partir de um reforço sobre a prática?

Responderam: 14 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

Gráfico 6 – Treinamentos e pílulas de conteúdo (grupo 1)

Na sua opinião, os treinamentos em comercial e as pílulas de conteúdo, desempenham um papel relevante na sua aprendizagem?

Responderam: 25 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

No mesmo sentido são os depoimentos, dos respondentes dos grupos 1 e 2:

“Os treinamentos e o acompanhamento de um professor de rota vêm sendo muito bom, já que aprendo várias coisas que posso usar no meu dia a dia e superar desafios.” (grupo 1).

“Os principais pontos fortes para o crescimento no estágio são as análises dos resultados e os planos de ação, além da revisão de conceitos importantes” (grupo 1).

“Contribui para o poder de negociação, as habilidades de extrair o máximo dos produtos que vendemos e aprender a resolver os problemas o mais rápido possível.” (grupo 1).

“Alguns treinamentos me ajudaram a perceber coisas e a melhorar alguns pontos.” (grupo 1).

“Gosto das palestras e dos encontros individuais.” (grupo 2).

“O programa me fornece uma visão mais ampla do que se trata toda a proposta da supervisão, apresentando técnicas que podem ser utilizadas em campo, dicas, exemplos de vivências práticas e realizam o acompanhamento do nosso desenvolvimento bem de perto.” (grupo 2).

O formato da rota formadora – por alguns respondentes designada como programa – desenhado para as etapas focadas em vendas, estágio e supervisão, a partir das etapas de estágio e supervisão, traz treinamentos em comercial e liderança, além de conteúdo extra, passado nas chamadas “pílulas”, aos estagiários. Verifica-se que referido formato tem sido bem recebido por todos os participantes da rota, conforme demonstrado acima, e cumpre o papel de reforçar a prática com aporte de conteúdo.

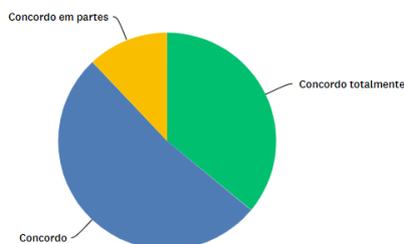
5.3 Papel do professor desenvolvedor

A figura do professor desenvolvedor e o papel que desempenha, são percebidos como relevantes tanto para os respondentes do grupo 1 quanto para os respondentes do grupo 2. No grupo 1, dos estagiários, 100% deles concordam que as contribuições do professor desenvolvedor enriquecem a sua construção profissional, enquanto no grupo 2, supervisores, a concordância está em 93%, conforme os gráficos 7 e 8:

Gráfico 7 – Professor desenvolvedor (grupo 1)

Você acha que as contribuições do professor desenvolvedor enriquecem a sua construção profissional?

Responderam: 25 Ignoraram: 0

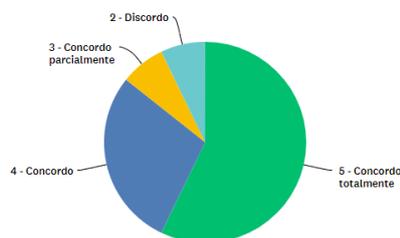


Fonte: Os autores, 2021

Gráfico 8 – Professor desenvolvedor (grupo 2)

Você acha que as contribuições do professor desenvolvedor enriquecem a sua construção profissional?

Responderam: 14 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

Os depoimentos dos grupos 1 e 2, reafirmam o levantamento quantitativo e trazem a dimensão da relevância que a figura do professor desenvolvedor tem no processo de ensino-aprendizagem deles e em suas construções pessoais e profissionais:

“O acompanhamento que está sendo feito a partir desse ano é de extrema importância. O apoio dos responsáveis pelo programa e dos professores de campo ajuda muito.” (grupo 2).

“O programa de estágio vem ajudando positivamente a todos. Não só o conteúdo desenvolvido, como os profissionais que orientam estão agregando em nossa rotina de vendedores.” (grupo 1).

“O acompanhamento do professor junto com os treinamentos ajudou muito a entender pontos que não vemos de primeira na rota e ajuda no nosso desenvolvimento no estágio.” (grupo 1).

“O acompanhamento ajuda muito a melhorar o desenvolvimento no estágio, podendo tirar mais proveito das atividades.” (grupo 1).

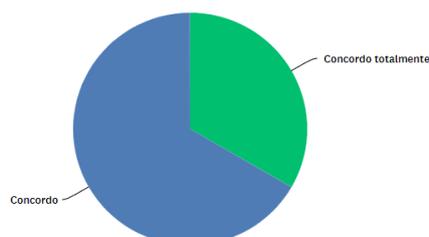
“Ele [professor desenvolvedor] está contribuindo na hora de lidar com os problemas com os clientes e aplicar a matéria ensinada.” (grupo 1).

Os dois grupos percebem benefícios no acompanhamento e destacam a contribuição do professor para a aprendizagem comercial e para seu desenvolvimento profissional. Inclusive, 100% dos professores concordam que o papel deles favorece a construção de um ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, como se verifica no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Ambiente de aprendizagem

Você considera que o seu papel de professor desenvolvedor favorece a construção de um ambiente de aprendizagem para além da sala de aula?

Responderam: 6 Ignoraram: 0



Fonte: Os autores, 2021

Os depoimentos corroboram neste sentido, quando os professores destacam que:

“É uma ótima oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.” (grupo 3).

“Tem sido um espaço ideal para desenvolvimento profissional (e pessoal) dos estudantes (também estagiários em vendas) da Escola Germinare. A Academia Seara estruturou um programa consistente que permite aos estagiários se construírem e se desenvolverem profissionalmente com acompanhamento focado e muito dedicado.” (grupo 3).

“O programa de estágio me permite aprender diariamente e isso considero a essência da profissão do próprio professor bem como requisito básico para qualquer um que almeja se desenvolver como pessoa e profissional.” (grupo 3).

As percepções dos grupos 1, 2 e 3 (estagiários, supervisores e professores) quanto ao papel do professor desenvolvedor convergem no mesmo sentido, qual seja, da relevância deste profissional na trajetória do que vem sendo realizado neste projeto pedagógico, quando intenciona favorecer a aprendizagem a partir da prática e o desenvolvimento de competências.

6 Conclusão

A reflexão teórica proposta neste artigo parte da ênfase que o campo dos estudos organizacionais confere à prática quando reflete sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Quando se examinam as iniciativas vencedoras do prêmio da ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração) para projetos inovadores na educação em Administração, depara-se com uma característica comum dos 23 projetos: a ênfase em uma educação baseada na prática e calcada no desenvolvimento de competências.

No entanto, não foram localizados estudos no campo da Administração, sobre iniciativas desta envergadura no ensino básico, nem quanto às escolas tradicionais e nem quanto às escolas técnicas. Explorar o formato do projeto pedagógico da Escola Germinare, a partir da percepção de seus participantes, estagiários, supervisores e professores desenvolvedores, permite inaugurar não só uma reflexão acerca de um projeto inovador no ensino básico, como lançar luz à futuras possibilidades de aplicação, que consigam caminhar no sentido da implementação de uma nova política educacional, que congrega uma educação capaz de contribuir para a formação integral do estudante.

A BNCC vem com a intenção de suprir a lacuna existente no ensino formal entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos estudantes e o projeto examinado logra êxito neste sentido quando propõe uma rota formadora, que oferece experiências práticas em vendas, à estagiários e supervisores, além de treinamentos em comercial e liderança, pílulas de conteúdo entre outras iniciativas, aliada à uma formação pedagógica e intelectual.

É consenso que, nos bancos da escola, o fato de passar a ser “possuidor” de conhecimentos não torna o aluno apto a lidar com as questões da realidade, seja no futuro exercício da profissão, seja ao longo da sua trajetória de vida. A rota formadora, em complemento ao ensino formal, constrói um espaço de aprendizagem informal e permite sejam desenvolvidas competências relevantes para o futuro, pessoal e profissional, dos jovens.

Tal projeto, percebe-se, está em sintonia com os projetos tidos como inovadores no Ensino Superior e se alinha com o marco legal norteador da educação brasileira, a

BNCC, que desde 2008 privilegia uma educação baseada no desenvolvimento de competências, buscando formar um aluno crítico, preparado para o trabalho e para a vida.

Tomando como base empírica a Rota Formadora da Escola Germinare, em suas etapas de estágio e supervisão, o artigo consegue demonstrar a contribuição desta iniciativa para a aprendizagem a partir da prática e para o desenvolvimento de competências. Além disso, o artigo evidencia que os estudos organizacionais permitem pensar a prática na educação, tanto em seus espaços formais quanto informais. Por fim, se para as organizações fica nítido que a informalidade é fonte de aprendizagem por se revelar um *locus* essencial da prática profissional, o artigo contribui para mostrar que isso se torna possível quando se adotam formatos semelhantes ao da rota formadora. Inserida no universo escolar, a rota permite a reprodução da realidade do contexto profissional articulando a prática a favor da aprendizagem e do desenvolvimento de competências dos alunos, como restou demonstrado.

Espera-se que outros estudos, qualitativos e quantitativos, ampliem a reflexão quanto à importância da prática para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências dos jovens. E, para além disso, é urgente repensar os projetos pedagógicos – especialmente no Ensino Básico – e os estudos baseados na prática têm muito a contribuir, para que seja superada a dicotomia entre formação técnica e intelectual, com vistas a uma formação integral. Também se sugere que sejam ampliadas as ofertas para contato com a prática profissional em outras escolas do Ensino Básico e/ou instituições de Ensino Superior com foco em administração de empresas, buscando cada vez mais integrar o acadêmico e o corporativo em busca de melhores formações. Por fim, recomenda-se ainda estudos futuros quanto à contribuição dos Estudos Baseados na Prática estendendo-os a refletir sobre a possibilidade de novos formatos de projetos pedagógicos.

7 Referências Bibliográficas

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (*Case studies*) ou Método do Caso (*Teaching Cases*)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *REMAC – Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 129-143, 2005.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Projeto de Pesquisa - métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Bookman, 2021.

DURANTE, D. G., *et. al.*, Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 20, n. 2, p. 1-28, 2019.

DURANTE, D. G.; COELHO, A. C. Matrizes epistêmicas na construção do conhecimento em aprendizagem nas organizações. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 255-281, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1767>.

ENGSTRÖM, R.; KÄYHKÖ, L. A critical search for the learning object across school and out-of-school contexts: A case of entrepreneurship education. *Journal of the Learning Sciences*, [s.l.], p. 1-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1908296>.

GHERARDI, S. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization.*, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/135050840072001>.

GHERARDI, S.; STRATI, A. (org.). *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIMENEZ, C. G., et al. Inovação nos Cursos de Administração no Brasil: uma Análise do Alinhamento às Competências do Século XXI. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 181–213, 2020.

LOHMAN, M. C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, [s.l.], v. 50, n. 2, p. 83-101, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/07417130022086928>.

OLIVEIRA, J. S. de; DAVEL, E. P. B. Impacto simbólico da pesquisa. *Organizações & Sociedade*, [s.l.], v. 28, n. 96, p. 1-5, 2021.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 53-65, jul./set. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902007000300005>.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. *Revista Thema*, v. 17, v. 2, p. 407-416, 2020.