



Quando a educação prioriza a prática e o desenvolvimento de competências: A inovação em um projeto pedagógico da educação básica

When education prioritizes practice and development of skills: Innovation in a pedagogical project of basic education

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha

Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM – Brasil

camilla@costarocha.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5024-5853>

Rodrigo Guimarães Motta

Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP – Brasil

rodrigo-motta@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5331-0294>

Recebido: 05 agosto 2021

Revisado: 21 novembro 2023

Aceito: 19 dezembro 2023

Resumo

Objetivo: este artigo busca entender de que maneira é possível conceber uma educação que prioriza a prática e o desenvolvimento de competências para proporcionar uma formação significativa na construção do projeto de vida dos jovens. **Método:** para tanto, adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa com reflexões teóricas, apoiando-se no método Estudo de Caso para compreender, a partir da rota formadora de uma escola técnica com estudantes do 2º e 3º anos do EM, como essa iniciativa permite articular prática e desenvolvimento de competências. **Resultados:** após três pesquisas mistas realizadas com questionários quanto à aprendizagem proporcionada pela rota formadora, os envolvidos enxergam nessa experiência uma oportunidade para aprendizagem a partir da prática e consideram que a rota auxilia o desenvolvimento pessoal e profissional. **Contribuições teóricas:** o artigo demonstra a contribuição da rota formadora para a aprendizagem a partir da prática e para o desenvolvimento de competências, evidenciando que os estudos organizacionais permitem pensar a prática na educação nos seus espaços formais e informais. **Contribuições Práticas:** Este artigo demonstra a possível conciliação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define um conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica com um formato pedagógico ancorado na prática. A investigação empírica demonstra a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento ao estimular sua aplicação na realidade e incentivar uma educação baseada em competências, através dos “itinerários formativos”. O estudo examina a educação profissional técnica sob a ótica do ensino e aprendizagem em Administração, associando a intenção da BNCC alinhada com os Estudos Baseados na Prática (EBP) para repensar a proposta pedagógica curricular do ensino básico.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; aprendizagem baseada na prática; desenvolvimento de competências; ensino técnico; rota formadora.

Abstract

Purpose: this article aims to understand how it is possible to conceive an education that prioritizes the practice and development of skills to provide significant training in the construction of the life project of young people. **Method:** a qualitative research approach with theoretical reflections is adopted, relying on the Case Study method to understand, from the so-called formative route that takes place with students of the 2nd and 3rd year of MS in a technical school, how this initiative allows articulating practice and skills development. **Findings:** three mixed surveys were carried out using Survey Monkey questionnaires and, regarding the learning provided by the training route, those involved see this experience as an opportunity for learning from practice and consider the route to help their personal and professional development. **Theoretical contributions:** the article demonstrates the contribution of the formative route to learning from practice and to the development of competences. It shows that organizational studies allow thinking about practice in education, in its formal and informal spaces. **Practical Contributions:** this article demonstrates the possible reconciliation between the National Common Curricular Base (BNCC) that defines a set of essential learning for basic education with a pedagogical format anchored in practice. The empirics of this investigation demonstrate the overcoming of the disciplinary fragmentation of knowledge by stimulating its application in reality and encouraging competency-based education, through “training

itineraries". The study examines technical professional education from the perspective of teaching and learning in Administration, associating the intention of the BNCC aligned with Practice-Based Studies (EBP) to rethink the curricular pedagogical proposal of basic education.

Keywords: Teaching and learning; practice-based learning; skills development; technical education; formative route.

1. Introdução

A educação escolar brasileira tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento legal norteador, o qual é proveniente da reforma do Ensino Médio pela 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 [...]" (Brasil, 2018, p. 7). É intenção desse documento legal que a escola seja um espaço que auxilie os estudantes em seu reconhecimento como agentes transformadores da sociedade a partir da descoberta e do desenvolvimento das suas potencialidades, assim como da concretização dos seus projetos de vida.

O referido marco legal, que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, não só propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, como também visa a 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" tanto nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) quanto 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 escolherem o caminho de sua aprendizagem, garantindo metodologias que privilegiem, portanto, o seu protagonismo. Os itinerários formativos se organizam em quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo, os quais norteiam uma aprendizagem com sentido para o trabalho e para a vida.

No que concerne à educação profissional técnica – objeto deste artigo – introduzida no eixo de empreendedorismo do itinerário formativo, a BNCC vem sendo criticada por não integrar a dicotomia historicamente existente entre o ensino profissionalizante e o ensino médio. 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 (EBP).

Os estudiosos desse campo 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 da profissão e permitindo, a partir daí, que o "aprendizado [seja] realizado de forma mais intuitiva por meio de vivências pessoais e coletivas que ocorrem paulatinamente" (Motta & Corá, 2019, p. 97).

A esse respeito, 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. (2020, p. 183) tomaram como objeto empírico as iniciativas acadêmicas que foram premiadas pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) 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.

Diante desse contexto, neste artigo o objeto está na educação básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio – tecnicamente associado como Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT). No entanto, o que se pretende examinar aqui – ou seja, o projeto de pedagógico de uma escola técnica, como se detalhará logo mais – propõe ser uma educação baseada na prática que incentiva o desenvolvimento de competências.

De forma a verificar possíveis estudos já empreendidos que estivessem relacionados ao escopo contextualizado, foram realizadas pesquisas em dez periódicos nacionais voltados ao campo da Administração (Revista de Administração Pública, Revista de Administração de Empresas, Revista de Administração Contemporânea, Revista Organizações & Sociedade, Brazilian Journal of Marketing, Revista de Ensino e Pesquisa, Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Revista da Universidade de Santa Maria, Revista de Gestão USP e Revista Eletrônica de Ciência Administrativa), todos eles com

alta classificação Qualis Capes (A1 e A2, periódicos de excelência internacional, assim como B1 e B2, considerados de excelência nacional). Nessa busca, os autores não localizaram qualquer estudo que examine o projeto da educação básica como uma proposta pedagógica inovadora, seja a partir de escolas “tradicionais”, seja a partir de escolas “técnicas”.

Diante dessa possibilidade de investigação identificada, compreendeu-se 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. Afinal, 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, assim como é evidente a importância tanto da prática para uma educação formativa (e com sentido) quanto do desenvolvimento de competências essenciais para a vida e para o trabalho, que é a diretriz máxima da BNCC.

Sendo assim, diante do contexto apresentado nesta introdução, por meio do exame de uma iniciativa no âmbito da educação básica, o objetivo deste artigo é entender de que maneira é possível conceber uma educação que prioriza a prática e o desenvolvimento de competências para proporcionar uma formação significativa na construção do projeto de vida dos jovens. Em vista disso, o questionamento que norteia esta pesquisa é: de que modo é possível destacar a escola, tanto nos seus espaços formais quanto nos informais, como um *locus* essencial da prática e do desenvolvimento de competências, permitindo que esses eixos articulados sejam a favor da aprendizagem e da construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos?

Em vista disso, 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 uma formação tanto acadêmica quanto profissional. Tal fato já permite, *per se*, que sejam verificados avanços em uma aprendizagem que se propõe contextualizada e fundamentada na prática, calcada no desenvolvimento de competências.

Faz-se importante ressaltar neste momento que, para este artigo, interessa compreender a formação profissional que acontece na escola em paralelo ao currículo de gestão na denominada “rota formadora”. Iniciada no 9º ano do EF com estágio no varejo (líder de vendas), prosseguindo no 1º e 2º anos do EM para estágio na área comercial (vendedor) e, em etapa posterior, entre o 2º e 3º anos do EM, no varejo (gerente de loja), a rota formadora pode, ainda, culminar no cargo de supervisão de vendas no 3º ano do EM.

Ademais, o currículo de gestão também corrobora para a formação profissional e permeia toda a trajetória escolar da Escola Germinare, pois, ao longo de todos os anos, os alunos têm aulas nas áreas de conhecimento do MEC (isto é, 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, como se detalhará adiante neste artigo, os estudantes têm, além da regular, a formação em cinco pilares de gestão: marcas e bens de consumo; varejo; commodities; finanças; e tecnologia e controle, todos perpassados pelo pilar de pessoas.

Tecidas essas considerações iniciais, este artigo está estruturado em cinco seções, a começar por esta introdução. A segunda seção descreve o arcabouço teórico a fundamentar este estudo e, em seguida, a terceira seção se volta tanto aos procedimentos metodológicos adotados para a viabilidade da pesquisa quanto às especificidades do objeto de estudo escolhido (como a rota formadora e os programas do projeto pedagógico da Escola Germinare). A quarta seção traz a análise dos resultados obtidos em três momentos, organizados no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir da prática comercial, ao reforço da prática a partir do conteúdo e, por fim, ao papel do professor desenvolvedor. Finalmente, a quinta seção encerra o artigo com as considerações finais e sugestões de possíveis investigações futuras.

2. Revisão teórica

A epistemologia da prática, a partir dos Estudos Baseados na Prática (EBP), direciona e fundamenta a reflexão proposta neste estudo, 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), sendo extensa a produção acadêmica brasileira no que concerne à prática enquanto lugar da aprendizagem organizacional (Durante et al., 2019; Gherardi, 2000; Gherardi & Strati, 2014; Lohman, 2000; Souza-Silva & Davel, 2007).

Para os EBP, que têm 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. É neste sentido que Gherardi e Strati (2014) afirmam ser o conhecimento uma prática situada, ou seja, não mais uma posse mental do sujeito, mas, sim, algo

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 & Strati, 2014, p. 16).

Assim, como primeiro pressuposto, tem-se que a aprendizagem deve ser situada e contextualizada (Gherardi & Strati, 2014), além de 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).

Assim, 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, 2007, 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.

Isto é, 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 ano do EF, 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 & Kayhko, 2021, p. 402, tradução livre). É possível afirmar ainda 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.

Além do mais, 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. A lógica das competências é a de “que o seu desenvolvimento envolve a capacidade de mobilizar recursos, a integração entre saberes, e a sua constatação apenas quando em ação em uma situação profissional” (Silva & Bandeira-De-Mello, 2021, p. 32). Portanto, as competências não podem ser tidas como objetivos, não são indicadores de desempenho, tampouco são potencialidades da mente humana, pois elas só se desenvolvem e se manifestam por meio da aprendizagem – ou seja, competências são construídas e adquiridas por meio da prática.

Traçando uma aproximação ao objeto de estudo deste artigo, 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.

Ademais, em sala de aula, considerando tanto que “a aprendizagem em ação pode contribuir na melhoria do ensino superior em Administração, por meio da difusão de metodologias embasadas em uma perspectiva construtivista, que estimula os alunos ao pensamento crítico e à reflexão durante as discussões em sala de aula”, como também que “esse tipo de aprendizagem envolve a maior participação e interação dos alunos e os incentiva aos desafios” (Silva et al., 2012, p. 10), adota-se, em complemento à rota formadora, a metodologia caso de ensino.

Utilizado pela primeira vez em 1908, em cursos de Direito Comercial na Harvard Business School, nos Estados Unidos (Roesch, 2007), o caso de ensino corresponde ao relato de uma situação da vida organizacional – ou de “[...] um profissional, uma organização privada, pública ou do terceiro setor, ou ainda um projeto específico de natureza prática e/ou social” (Alberton & Silva, 2018, p. 750) –, que apresenta um determinado desafio/dilema a ser analisado/solucionado, definindo-se por objetivos específicos de aprendizagem. Entre eles, elencam-se estes três principais: “[...] a) desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial; b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente; c) ilustrar aulas expositivas (Roesch, 2007, p. 214).

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).

3. Metodologia

Para este artigo, adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa com reflexões teóricas, apoiando-se no método do Estudo de Caso (Cesar, 2005) para compreender, a partir da rota formadora que tem lugar com os estudantes do 2º e 3º anos 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 apropriada 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.

Uma vez justificada a abordagem escolhida, retomando o objeto de pesquisa tal como antecipado brevemente na introdução, os alunos da Escola Germinare têm tanto a formação regular quanto a formação estabelecida em cinco pilares de gestão, que são: marcas e bens de consumo; varejo; commodities; finanças; e tecnologia e controle, perpassados pelo pilar de pessoas. No quadro 1 a seguir, visando a melhor demonstrar como se efetiva a intersecção dos conteúdos, está estruturado o currículo da Escola Germinare.

Quadro 1 – 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	- Marketing	- Varejo	- Comercial	- Economia	- Experiência do Usuário e Métodos de Desenvolvimento
	- Comercial	- Operações	- Produção	- Mercado de Capitais	- Arquiteturas de Sistemas e Linguagem de Programação
	- Produto	- Expansão	- Planejamento e Comercial	- Banking	- Contabilidade
	- Supply Chain	- Comercial	- Ciências	- Matemática	- Direito
	- História	- Pessoas	- Biologia	- Estatística	- Fiscal
	- Geografia		- Física		- Informática
	- Sociologia		- Química		
	- Filosofia				
Português, Condicionamento Físico e Inglês					

Fonte: Os autores

Este artigo, portanto, parte da rota formadora, especialmente nas etapas do 2º e 3º anos do EM, quando os estudantes assumem os cargos de vendedores e de supervisores de vendas (como explicado na introdução), para compreender não só de que maneira essa iniciativa garante preponderância à prática e ao desenvolvimento de competências como também, 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 por 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 cinco professores desenvolvedores, dentro do programa de estágio em vendas de uma das academias de ensino da escola (a 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 cinco estudantes do 3º ano do EM e dez egressos, além de cinco professores desenvolvedores.

Os programas são desenhados para atender ao objetivo do projeto pedagógico da escola de formar “tocadores de negócios”, enquanto suas especificidades buscam garantir uma aprendizagem que, calcada na prática, possa ser significativa, além de priorizar o desenvolvimento de competências. Pode-se compreender em detalhes o formato e o universo da rota formadora no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – 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 • Treinamentos mensais sobre temáticas, em Comercial, relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional 	2º ano/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 • Treinamentos mensais sobre as temáticas, em Comercial e Liderança, relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional 	3º ano/EM e egressos	<ul style="list-style-type: none"> • 5 supervisores estudantes • 10 supervisores egressos • 5 professores desenvolvedores

Fonte: Os autores

Tanto o grupo de 25 estagiários quanto o grupo de 15 supervisores de vendas têm uma linha condutora por parte da Escola, qual seja, a 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 o 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 as têm os supervisores de vendas, que, inclusive, têm o desafio extra de liderar 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 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 o acompanhamento da prática e os resultados (check de metas e acompanhamento da rota).

Compreendida a rota formadora da Escola Germinare e os programas do projeto pedagógico, a investigação da rota formadora neste artigo apoia-se em três pesquisas mistas a partir de questionários elaborados na plataforma *on-line* Survey Monkey, as quais foram direcionadas para: (i) 25 alunos que fazem estágio em vendas (total de dez questões, sendo sete fechadas e três abertas), denominados “grupo 1”; (ii) 14 alunos que integram a supervisão de vendas (total de dez questões, sendo sete fechadas e três abertas), denominados “grupo 2”; e (iii) seis professores desenvolvedores (total de onze questões, sendo oito fechadas e três abertas), denominados “grupo 3”.

4. Análise dos resultados

4.1. Aprendizagem e desenvolvimento a partir da prática comercial

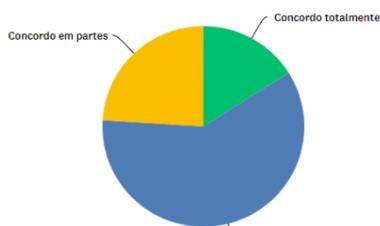
Considerando o interesse investigativo dos autores em compreender de que maneira a rota formadora garante preponderância à prática e contribui para o desenvolvimento de competências, a análise recai sobre os resultados das pesquisas realizadas com os três grupos distintos, como antecipado na seção metodológica, que chamamos de grupos 1, 2 e 3 respectivamente: (i) 25 estagiários (estudantes do 2º ano do EM); (ii) 14 supervisores de vendas (3º ano do EM e egressos); e (iii) seis 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

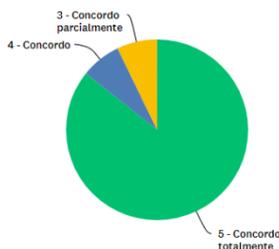


Fonte: Os autores

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

Os depoimentos colhidos vão ao encontro desta percepção de que tanto o estágio quanto a supervisão em vendas colaboram 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).

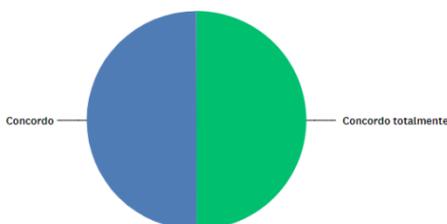
Percebe-se, em consonância com a análise teórica, que a aprendizagem, nessa trilha, é tomada como consequência da “partilha de experiências socioprofissionais e da reflexão crítica sobre esse conhecimento socializado” (Souza-Silva & Davel, 2007, p. 54), uma vez que a realização do estágio e da supervisão em vendas, como profissionais em formação, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para além da sala de aula, assim como colabora para a construção de projetos de vida significativos por parte dos alunos.

Não é diferente a percepção dos professores desenvolvedores (grupo 3) quando perguntados em relação ao papel do estágio, se este efetivamente contribui para uma aprendizagem a partir da prática, no que 100% dos respondentes concordam que sim, como mostra o 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

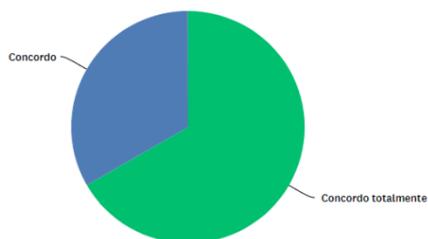


Fonte: Os autores

Gráfico 4 – Desenvolvimento pessoal e profissional (grupo 3)

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

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 construírem 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, portanto, que tanto os respondentes do grupo 1 quanto os 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 consideram que estar nessa rota formadora os auxilia em seu desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, na construção de seus projetos de vida. A percepção dos professores desenvolvedores que formam o grupo 3 não é diferente, especialmente quanto ao estágio – etapa acompanhada por todos os seis respondentes.

Assim como em sala de aula, a partir do caso de ensino, estimula-se a articulação entre o conhecimento teórico e o prático, ou seja, mobiliza-se a habilidade do estudante tanto para refletir quanto para ir além da reflexão a fim de que ele delibere e decida quais serão as suas tomadas de decisão e ações diante de contextos e desafios complexos (Nesteruk, 2015), sendo que o mesmo acontece na rota formadora em que a exposição dos alunos para a tomada de decisão é, inclusive, ainda mais precisa e real.

Ambos, caso de ensino e rota formadora, dois eixos integradores do projeto pedagógico sob exame, vão ao encontro da demanda dos cursos de Administração no sentido de orientarem os seus currículos para processos voltados à ação e de incentivarem experiências por parte dos estudantes.

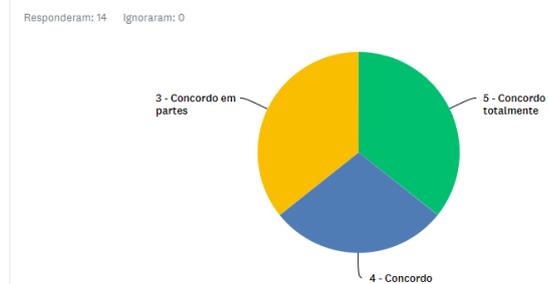
4.2. Reforço da prática a partir do conteúdo

As duas etapas da rota formadora aqui pesquisadas – estágio e supervisão em vendas – têm 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 que 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 do 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?



Fonte: Os autores

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

No mesmo sentido vão 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 os 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 do conteúdo extra passado nas chamadas “pílulas” aos estagiários. Verifica-se, então, que o referido formato tem sido bem recebido por todos os participantes da rota, conforme demonstrado na pesquisa, e cumpre o papel de reforçar a prática com aporte de conteúdo.

Ao possibilitar que os alunos se sintam “funcionários”/“em um cargo profissional”/“tomando decisões, fazendo escolhas”, e ainda experimentando/sentindo/vivenciando desde cedo essa atuação, tanto em sala de aula, com a metodologia caso de ensino, quanto com a rota formadora, isso promove uma “formação em administração mais eficaz”, incorporando “uma visão mais ampla sobre a atuação desse profissional no mundo do trabalho” (Silva et al., 2012, p. 28).

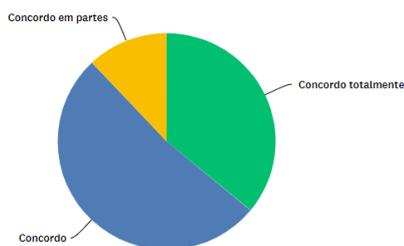
4.3. Papel do professor desenvolvedor

A figura do professor desenvolvedor e o papel que ele desempenha são percebidos como relevantes tanto para os respondentes do grupo 1 quanto para os 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, de supervisores, a concordância está em 93%, de acordo com 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

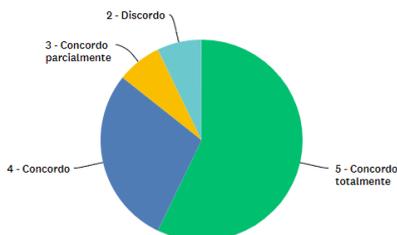


Fonte: Os autores

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

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).

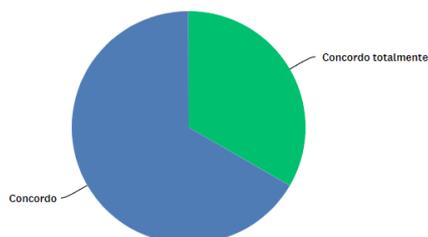
“Ele [professor desenvolvedor] está contribuindo na hora de lidar com os problemas com os clientes e aplicar a matéria ensinada” (grupo 1).

Ou seja, os dois grupos percebem benefícios no acompanhamento e destacam a contribuição do professor para a aprendizagem comercial e para o 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 (grupo 3)

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

Os depoimentos corroboram este 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, respectivamente) quanto ao papel do professor desenvolvedor convergem no mesmo sentido, qual seja, o 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.

5. Considerações Finais

A reflexão teórica proposta neste artigo partiu 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 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, 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 não só inaugurar uma reflexão acerca de um projeto inovador no ensino básico, como também lançar luz a 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.

Com isso em vista, a BNCC atua com a intenção de suprir a lacuna existente no ensino formal entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos estudantes, enquanto o projeto examinado logra êxito nesse sentido quando propõe uma rota formadora, que oferece experiências práticas em vendas a estagiários e supervisores, além de treinamentos em comercial e liderança, pílulas de conteúdo, entre outras iniciativas, aliadas a 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 que 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 demonstrou a contribuição dessa iniciativa para a aprendizagem a partir da prática e para o desenvolvimento de competências. Além disso, o artigo evidenciou que os estudos organizacionais permitem pensar a prática na educação, em seus espaços tanto formais quanto informais.

Em consonância com o objetivo deste artigo, que foi o de entender de que maneira é possível conceber uma educação que prioriza a prática e o desenvolvimento de competências para proporcionar uma formação significativa na construção do projeto de vida dos jovens, os resultados demonstraram que a rota formadora examinada pode ser considerada inovadora por se concentrar na agência humana a partir de uma combinação que incentiva novas formas de solução de problemas através da criatividade, priorizando a formação de sujeitos críticos, atuantes e transformadores do meio em que vivem.

Diante disso, se para as organizações fica nítido que a informalidade é fonte de aprendizagem por se revelar um *locus* essencial da prática profissional, o artigo contribuiu 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.

Por fim, 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 –, sendo que 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, procurando cada vez mais integrar o acadêmico e o corporativo em busca de melhores formações. Finalmente, recomenda-se ainda estudos futuros quanto à contribuição dos EBP, estendendo-os a refletir sobre a possibilidade de novos formatos de projetos pedagógicos.

Referências

- Alberton, A., & Silva, A. B. da. (2018). Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. *Revista de Administração Contemporânea*, 22(5), 745–761.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Cesar, A. M. R. V. C. (2005). Método do Estudo de Caso (*Case studies*) ou Método do Caso (*Teaching Cases*)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, 1(1), 129–143.
- Durante, D. G., Veloso, F. R., Machado, D. Q., Cabral, A. C. A., & Santos, S. M. (2019). Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(2), 1–28.
- Durante, D. G., & Coelho, A. C. (2020). Matrizes epistêmicas na construção do conhecimento em aprendizagem nas organizações. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 255–281. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1767>
- Engeström, R., & Kayhko, L. (2021). A critical search for the learning object across school and out-of-school contexts: A case of entrepreneurship education. *Journal of the Learning Sciences*, 30(3), 401–432. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1908296>
- Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7(2), 211–223. <https://doi.org/10.1177/13505084007200>
- Gherardi, S., & Strati, A. (orgs.). (2014). *Administração e aprendizagem na prática*. Elsevier.
- Gimenez, C. G., Aranha, F., Rolim, H. V., & Neves, L. Q. das (2020). Inovação nos Cursos de Administração no Brasil: uma Análise do Alinhamento às Competências do Século XXI. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(1), 181–213.
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83–101. <https://doi.org/10.1177/07417130022086928>
- Motta, R. G. & Corá, M. A. J. (2019, janeiro/março). Teoria do Esportismo e as Economíadas: evento de festa e esporte universitário em São Paulo. *Pensamento & Realidade*, 34(1), 94–110. <http://dx.doi.org/10.23925/2237-4418.2019v34i1p94-110>
- Nesteruk, J. (2015). Digital Storytelling: Bringing Humanistic Inquiry to Management Studies. *Journal of Management Education*, 39(1), 141–152.
- Oliveira, J. S. de, & Davel, E. P. B. (2021). Impacto simbólico da pesquisa. *Organizações & Sociedade*, 28(96), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1984-92302021v28n9600PT>
- Roesch, S. M. A. (2007, abril/junho). Casos de ensino em Administração: notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea*, 11(2), 213–234.
- Silva, A. B., & Bandeira-De-Mello, R. (2021). *Aprendendo em ação: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem*. Editora UFPB.
- Silva, A. B., Lima, T. B., Sonaglio, A. L. B., & Godoi, C. K. (2012, janeiro/março). Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(1), 9–41.
- Souza-Silva, J. C. de, & Davel, E. (2007, setembro). Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Revista de Administração de Empresas*, 47(3), 53–65. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902007000300005>
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.