PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

André Gomes Genesini

Work based Learning no ensino superior

Um convite à reflexão sobre o currículo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

André Gomes Genesini

Work based Learning no ensino superior

Um convite à reflexão sobre o currículo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

SÃO PAULO

2008

RESUMO

Esta é uma Era de enormes desafios e oportunidades. A tecnologia cada vez mais produz novidades que encantam os sentidos e facilitam a vida. As redes digitais aproximam pessoas, organizações e pesquisadores. Ao mesmo tempo, é a primeira vez na História que o homem tem o poder de provocar danos ao equilíbrio natural do planeta de maneira irreversível.

O advento da tecnologia de informação no processo produtivo passou a exigir um novo perfil de mão-de-obra, multifacetada e bem qualificada. O desastre ambiental iminente só pode ser evitado com a mudança do modelo de desenvolvimento humano, o qual, por sua vez, exige um novo perfil de educação profissional. O surgimento da economia do conhecimento posicionou o ensino superior como uma ferramenta estratégica e essencial para uma nação atingir um desenvolvimento sustentável. A universidade não pode ficar alheia a este quadro. Esta pesquisa se insere no contexto do ensino superior tentando responder a esses desafios.

A pergunta chave desta dissertação é como a universidade pode se aproximar mais do mundo do trabalho e, concomitantemente, como o aprendizado do ensino superior pode se aproximar mais da prática necessária ao trabalho.

O objetivo desta pesquisa é dar subsídios, através de conceitos e dados históricos, para a reflexão sobre inovação em currículo. Esse objetivo é atingido através da análise qualitativa, através de estudo de caso, de uma das respostas do ensino superior a estes desafios: a última geração de currículos do tipo *Work based Learning* ou "Aprendendo através do trabalho",

Para tanto foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre os desafios do ensino superior e, em especial, sobre o Work based Learning. A partir desta base foi planejado e implementado o projeto que deu origem ao estudo de caso.

A investigação da dissertação ao Work based Learning se deu através três focos de pesquisa: as implicações em termos de inovação curricular, de aprendizagem significativa e de aprendizagem no ambiente de trabalho.

A análise dos dados do estudo de caso à luz do referencial teórico pesquisado sugere que o aprendizado gerado pelo Work based Learning é mais próximo das necessidades da prática do trabalho e também mais eficaz para preparar o aluno para se desenvolver no ambiente de trabalho contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Inovação Curricular, Aprendizado Significativo, Aprendizado no Ambiente de Trabalho

ABSTRACT

This is a time of great opportunities and great threats. Technology each time produces more wonders to the senses, things that make life better and more enjoyable. On the other hand, this is the first time in History that man is able to destroy the natural balance of the planet in an irreversible way.

The arrival of information technology at the industry in the 1980s demanded a new profile of education for the workers. The damage to the environment can only be avoided through the development of a new kind of sustainable development. This, in turn, requires a new type of professional education. The recent rise of the knowledge economy has placed higher education as a strategical tool to achieve sustainable development. The university must find ways to keep up to the challenge.

The key question in this research is how the university can get closer to the world of work and how the learning that occurs in higher education can be more close to the practical needs of the workplace.

The objective of this research is to give contributions to the reflection about curriculum through concepts and historical data. This objective is achieved through qualitative analysis, in the form of case study of one of the answers that higher education has given to these challenges: the last generation of Work based Learning curriculums'.

To achieve this goal first was made a bibliographical research of the challenges that higher education faces and, specially, of Work based Learning. This research was the basis to the planning and implementation of a Work based Learning project to be used as case study in the research.

The analysis of the data, in the light of the bibliographical research, suggests that Work based Learning generates a learning that is more closely related to the needs of the workplace and that Work based Learning equips more efficiently the students to succeed in the workplace.

KEYWORKDS: Curriculum, Curriculum Innovation, Effective Learning, Learning in the Workplace.

Banca Examinadora

_____

_____

_____

SUMÁRIO

Introdução.....9
Por que estou aqui?.....13
Origem do Problema.....16
Delimitação do problema.....18
Objetivos.....19
Metodologia.....21
a. Contexto de pesquisa e definição da metodologia.....21
b. Os referenciais teóricos.....23
c. Identificação do estudo de caso.....24
d. Tipo de observação.....25
e. Coleta e analise dos dados..... 26

Capítulo 1 – Fundamentos e origens do Work based Learning.....27

1.1. O que é Work based Learning..... 27
1.2. Características estruturais de um currículo de Work based Learning..... 30
1.2.1. Parceria entre a universidade e uma organização externa.....30
1.2.2. Os estudantes são trabalhadores.....31
1.2.3. Trabalho é o currículo.....32
1.2.4. Os pontos de chegada e partida do programa são definidos caso a caso 32
1.2.5. Composição curricular flexível.....34
1.2.6. Objetivos de aprendizagem e certifcação negociados.....35
1.3. Work based Learning e os paradigmas nos quais orbita.....36
1.3.1. Paradigmas associados ao Work based Learning……..……36
1.3.2. Novas respostas para novos desafios.....38
1.3.3. Um ponto de inflexão na história humana.....39
1.3.4. A Organização das Nações Unidas e o Work based Learning.....40
1.3.5. Novo paradigma econômico e o Work based Learning.....44
1.4. Fundamentos econômicos e sociais das reformas educacionais inglesas.....47
1.4.1 Importância da história econômica e social recente da Inglaterra (pós segunda guerra) para a presente pesquisa.....47

1.4.2. Nacionalização da economia inglesa no pós Primeira Guerra Mundial.....49
1.4.3. Nacionalização inglesa durante a Segunda Guerra e pós anos 1950.....49
1.4.4. Migração da economia inglesa para o setor de serviços.....50
1.4.5. A era das privatizações na Inglaterra.....51
1.4.6. Sindicato, relações de trabalho e educação na Inglaterra.....53
1.5. As reformas educacionais que deram origem ao Work based Learning.....55
1.5.1. A educação e o novo perfil do trabalho.....55
1.5.2. Parte I da reforma educacional – As primeiras reformas educacionais da era Tatcher... 57
1.5.3. Parte II das reformas educacionais – O desenvolvimento de um
1.5.4. sistema nacional de competências.....58
1.5.5. Parte III das reformas educacionais – O governo inglês se distancia da formação profissional continuada.....61
1.5.6. Parte IV das reformas educacionais – O governo inglês se distancia ainda mais da administração da formação profissional.....63
1.5.7. As reformas educacionais no ensino superior inglês de 1960 a 1990.....64
1.6. Genese do Work based Learning…….……65

Capítulo 2 - Fundações teóricas dos conceitos de trabalho, aprendizagem e educação utilizados na pesquisa.....74

2.1. O conceito do trabalho.....74
2.1.1. Conceito amplo de trabalho.....74
2.1.2. Evolução histórica do sentido do trabalho do mundo greco-romano até o conceito marxista atual.....75
2.1.3. O conceito de trabalho no século XX. 79
2.1.4. Mudanças na concepção de trabalho em função da produção em rede.....80
2.2. Aprendizagem significativa.....83
2.2.1. Definição de aprendizagem significativa.....83
2.2.2. Aprendizado através da experiência. 86
2.2.3. Bases científicas da aprendizagem através da experiência.....89
2.2.3.1. A atualidade cientifica dos pressupostos de Vygotsky frente às últimas descobertas sobre o cérebro e a mente humana.....89
2.2.3.2. Síntese das recomendações de Vygotsky para uma aprendizagem significativa93
2.2.4. Definição de Vygotsky para a aprendizagem através do trabalho.....95

2.2.5. Sentido psicológico da educação através do trabalho.....97

Capítulo 3 - O currículo de Work based Learning.....99

3.1. A relação entre o sistema de qualificações vocacionais e o Work based Learning..99
3.2. Conhecimento, cultura e aprendizagem no ambiente de trabalho.....102
3.3. Como os conceitos de "organização de aprendizagem" e cultura organizacional moldaram o Work based Learning.....107
3.4 A ampliação do conceito de competência.....115
3.5. O ambiente de trabalho e o Work based Learning.....118
3.6. A aprendizagem e o quotidiano do aluno trabalhador.....123
3.7. Composição curricular. 129
3.7.1. A complexidade do currículo de Work based Learning.....129
3.7.2. Estrutura mínima e negociação do currículo.....130
3.7.3. Componentes do currículo de Work based Learning.....133
3.8. Relacionamento organização - universidade.....136
3.9. Avaliação e controle de qualidade.....137

Capítulo 4 - Estudo de caso.....141

4.1. Introdução ao estudo de caso.....141
4.2. Descrição da universidade e do curso aonde aconteceu o projeto.....141
4.2.1. A Universidade.... 141
4.2.2. O curso.....142
4.3. Escopo do projeto de *Work based Learning* e do módulo Alta Gastronomia.....143
4.3.1. A dinâmica do projeto de *Work based Learning* e do módulo Alta Gastronomia...145
4.4. Racionalidade por trás do projeto de aprendizado através do trabalho proposto.....148
4.5. Estrutura de apoio criada para o projeto.....150
4.6. Relação entre os registros disponíveis para analisar a experiência.....152
4.7. O processo de avaliação discente e docente do projeto de WbL.....153
4.7.1. Avaliação discente.....153
4.7.2. Avaliação docente.....153
4.8 Análise e avaliação dos projetos elaborados pelos alunos.....158
4.8.1 Avaliações e o nível alcançado pelos projetos.....158
4.8.2. Evento "Uma noite de flores e sabores".....159

4.8.2.1. Descrição do evento e do grupo.....159
4.8.2.2. Avaliação dos resultados do evento.....160
4.8.2.3. Avaliação do aprendizado.....162
4.8.3. Evento “Amor à Mesa” 164
4.8.3.1. Descrição do evento e do grupo.....164
4.8.3.2. Avaliação dos resultados do evento.....165
4.8.3.3. Avaliação do aprendizado.....166
4.8.4. Evento “Samba da Gastro” 168
4.8.4.1.Descrição do evento e do grupo.....168
4.8.4.2. Avaliação do aprendizado.....169
4.8.4.3. Avaliação do aprendizado.....171
4.8.5. Evento “Aromas e sabores da Tailândia” 173
4.8.5.1. Descrição do evento e do grupo.....173
4.8.5.2. Avaliação dos resultados do evento.....174
4.8.5.3. Avaliação do aprendizado.....176
4.8.6. Evento “Aniversário do restaurante Lev Grill”.....177
4.8.6.1. Descrição do evento e do grupo.....177
4.8.6.2. Avaliação dos resultados e do aprendizado do evento.....178
4.9. Sintese da avaliação do peojeto de Work based Learning de Maringa.....179

Capítulo 5 – Considerações finais

5.1. O caminho trilhado.....181
5.2. Aprendizagem significativa.....187
5.3. Aprendizado no ambiente de trabalho.....189
5.4. Inovação currícular.....192
5.5. Uma esperança.....197

Bibliografia.....198

Anexo 01.....209

Introdução

Eu fico
Com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver, e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
(Música 'O que é, o que é" de Gonzaguinha)

O Planeta Terra está inserido em uma era de mudanças sem precedentes. A economia mundial passa por uma transição histórica da preponderância dos três fatores concretos de produção (terra, trabalho e capital) para o fator intangível e pré-eminente de produção que é o conhecimento (KLUGE, 2001). Nas economias mais avançadas, esta transição já está praticamente completa, sendo que os países mais ricos passam por uma transição ainda mais recente da economia da informação para a economia de rede, aonde bens, tangíveis e intangíveis, são criados coletivamente por milhares de pessoas interligadas via comunidades on-line. (BENKLER, 2006 e TAPSCOTT, 2007). Em um foco mais amplo, a ação do homem, como está, pode levar o planeta na direção de um grave desequilíbrio ambiental acompanhado de aquecimento global e modificação de vários ecossistemas locais que representam a principal base de sustentabilidade para espécies animais e comunidades humanas que habitam essas áreas (IPCC, 2007). Os homens e as nações ainda apresentam enormes distâncias nas condições de vida e desenvolvimento entre grupos mais e menos favorecidos. A humanidade, porém, não tem sido espectadora passiva destes acontecimentos. Ao mesmo tempo em que muitas ações humanas têm levado a progressivos desequilíbrios sociais e ambientais, inúmeras organizações não governamentais, entidades de classe, empresas, governos e instituições de ensino tem se unido, em números e recursos nunca vistos antes, para lidar com essas questões. Muitas dessas ações têm recebido reconhecimento e apoio crescente a nível global como o Intergovernamental Panel on Climate Change (IPCC) e

o conceito de capitalismo sustentável promovido por Muhammad Yunus, o inventor do microcrédito, ambas as iniciativas ganhadoras do Prêmio Nobel.

A questão importante para os seres humanos é se essas mudanças vão levar a um mundo mais humano ou a uma maior divisão interna entre homens e nações. O estagio atual da tecnologia humana permite possibilidades quase ilimitadas, porém a tecnologia é neutra (TILLER, 2004). Cabem aos homens, como seres históricos que criam sua realidade, estabelecer intenções e projetos que sejam democratizantes, humanizantes, imbuídos de uma visão de homem e sociedade que seja justa, participativa e inovadora. (ALMEIDA, 2007).

Em momentos assim muitos discursos se voltam para a educação, como se essa atividade humana tivesse o poder de todos os conflitos solucionar. A educação não tem o poder de sozinha solucionar essas questões, porém é um fator chave e critico para o conjunto de ações que pode levar ao sucesso essa empreitada (FREIRE, 1996). Em especial o ensino superior está em um momento de grandes mudanças. Há grande pressão mundial para aumentar os números, a diversidade e o acesso dos estudantes à universidade. Além disso, floresce uma crise sobre o tipo de conhecimento que a universidade tradicional representa, uma vez que ela não detém mais o monopólio da produção de conhecimento e atualmente sofre grande concorrência nessa área. (BOUD, 2001).

O ensino superior vem se transformado através de várias e importantes inovações recentes como cursos tecnológicos, currículos flexíveis, parcerias com organizações e alguns processos amplos como o Tratado de Bolonha, que visa à unificação do ensino superior europeu em um todo moderno, complementar e competitivo a nível mundial. Mesmo com todo esse esforço, as universidades e escolas tradicionais ainda não estão preparadas para engajarem apropriadamente as demandas educacionais, sociais e econômicas da era atual sintetizadas aqui.

Essa pesquisa se insere nesse contexto dos desafios do ensino superior em colaborar de maneira efetiva com as demandas sociais, econômicas e humanas de nossa época. Ela traz sua contribuição através da análise de uma das respostas que esses desafios provocaram: a última geração de currículos do tipo *Work based Learning* (WbL) ou ‘Aprendendo através do trabalho’. O WbL surgiu no seio das transformações sociais descritas aqui e se configura como uma das poucas inovações curriculares do ensino superior que tenta engajar seriamente as demandas sociais e econômicas de nossa era. A questão fundamental a que essa pesquisa se propõe a contribuir é como fazer com que o resultado do aprendizado do ensino superior melhor prepare e assista o homem e a sociedade para enfrentarem seus desafios. Em termos

mais simples, essa pesquisa pretende contribuir com a reflexão sobre como aproximar o que se aprende na universidade da prática necessária ao trabalho e a vida.

O WbL aproxima o currículo universitário da prática da vida ao reconhecer que o aprendizado pode, potencialmente, acontecer em toda e qualquer atividade humana. Considera também que somente com a apropriada intenção e direção uma ação pode resultar em aprendizagem significativa dentro do contexto universitário. O WbL criou mecanismos para que qualquer atividade humana, como uma visita ao museu ou uma atividade de trabalho, possa valer créditos acadêmicos, desde que gere uma reflexão crítica e um aprendizado compatível com o nível universitário. Assim o currículo é expandido para além dos muros da universidade. O currículo passa a ser toda a vida humana, ao menos em potencialidade. Esse conceito não é novo. Um passeio ao shopping pode ser um desserviço moral se alguns meninos forem jogar o game proibido Counter Strike ou um verdadeiro currículo educacional se conduzido por um educador como Paulo Freire que transforma qualquer experiência em um ponto inicial para a aprendizagem significativa de outros temas nos moldes de Piaget ou Vygotsky. A inovação no WbL está em ter criado mecanismos pedagógicos e institucionais para que essas praticas sejam acreditadas no ensino superior de modo a valer pontos na direção de um certificado ou diploma de nível superior.

Nessa proposta curricular a sala de aula tradicional não é extinta, assim como as disciplinas tradicionais. Porém, a aula tradicional é apenas uma entre várias opções possíveis para a construção do currículo no WbL, que costuma envolver muito mais atividades fora da universidade e projetos reais de ação no ambiente de trabalho (ex. desenvolvimento de um produto real) ou na vida (ex. visita a um museu). No WbL nenhum currículo é igual ao outro. Todo currículo é negociado caso a caso e sob enorme flexibilidade de opções de temas e tipos de aprendizagem e pesquisa.

O capítulo 1 da pesquisa inicia com a definição e uma introdução ao Work based Learning que inclui uma síntese das condições sociais e econômicas que permitiram sua gestação. Explica também, de maneira inicial, seu escopo de aplicação e qual é sua relação com as grandes questões da era atual, como a economia do conhecimento.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica por trás dos conceitos de aprendizagem, trabalho e educação considerados na presente pesquisa e como se propõe que esses conceitos sejam inter-relacionados para possibilitar uma aprendizagem significativa.

O capítulo 3 define em maior detalhe como acontece o processo de ensino-aprendizagem no Work based Learning. Atenção especial é dada ao processo de negociação e

construção do currículo, à relação professor-aluno, os projetos no ambiente de trabalho, à avaliação e aos tipos de aprendizagem envolvidos.

O capítulo 4 apresenta um estudo de caso sobre um projeto de Work based Learning criado pelo autor desta pesquisa com o objetivo de servir de apoio à reflexão sobre WbL e sobre inovação curricular.

O capítulo 5 traz as considerações finais.

Por que estou aqui?

> *Ao nível básico do universo, abaixo do nível subatômico, toda a matéria, todas as coisas, todos os seres humanos são apenas um, unidos por um campo inteligente que a ciência moderna denomina de 'Supersymmetric Flipped SU5*
> (Dr. John Hagelin em seu discurso de abertura da conferência "Cientistas pela Paz")

Eu sempre fiz o meu percurso. Na faculdade escolhia as matérias optativas e, principalmente, perguntava aos professores sobre tudo, questionava tudo, menos a autoridade, pois sempre fui grato aos Mestres. Muitos colegas da escola de administração da Fundação Getulio Vargas de São Paulo reclamavam que não gostavam de uma ou outra parte do currículo. Eu gostava de tudo, me aprofundei em teoria da comunicação, ainda que não existisse a disciplina formalmente. Um professor introduziu os conceitos em aula. Como gostei, o procurei depois da aula e pedi referencias, comprei livro que me foi indicado. Estudei esse livro grande de teoria da comunicação de um tal Littlejhon. Entre uma aula e outra o professor me orientava os estudos e fiz minha própria disciplina pessoal.

Na época da faculdade ganhei um PC 286 (nome de um processador de computador antigo, para quem lembra). Como todo jovem na frente de um computador nos dias de hoje, aprendi tudo sozinho, algumas coisas por tentativa e erro, mas principalmente lendo livros e mais livros. Aprendi a programar banco de dados (dBase na época), planilha eletrônica (Lotus 1-2-3). Sabia até mexer em um programa de estatística e gráficos sofisticado para a época, o Systat. Os jovens de hoje aprendem assim, sozinhos, até melhor e mais rápido, pois já nasceram em uma era conectada. Os da minha época também aprendiam assim, pelo menos com relação ao computador. Quando somos criança também aprendemos assim, intuitivamente e explorando, como fazem os jovens com o computador e o celular. Que jovem lê manual de celular? Jovem aprende a mexer no celular explorando. Meus amigos de faculdade aprendiam assim. Aprendiam, no passado. Passou. Por que o ser humano não pode continuar com esse jeito saudável de aprender sempre, essa curiosidade natural da criança? Posso falar por mim somente. Nunca parei.

Quando me formei fui trabalhar como assistente de diretoria em um supermercado. Minha primeira tarefa foi ajudar o gerente de manutenção, recém-contratado, a fazer um sistema de computador para controlar o processo de manutenção preventiva. Resolvi aprender sobre manutenção. Fiz curso no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), li livros, perguntei a todos. Ajudei a elaborar um ótimo sistema de manutenção.

Fiz carreira em tecnologia, sempre aprendendo o que queria usando todos os meios necessários e gerenciando meu aprendizado. Por que todo mundo não é assim? Em 1999 entrei como sócio em um cyber-restaurante. Abrimos uma unidade em São Paulo, com cardápio organizado por Erick Jacquin, um prestigioso chef francês. Através do contato com esse chef comecei a gostar da gastronomia. Em 2002, decidido a explorar a atividade gastronômica, vou para a Itália e moro lá de 2002 até o final de 2004. Assim que cheguei à Itália fiz um curso no *Italian Culinary Institute for Foreigners* (ICIF). O ICIF funciona dentro de um castelo charmoso situado no centro de uma importante região vinícola italiana. O curso pedia três anos de experiência em cozinha, que eu não tinha. Por isso era o pior aluno no inicio. Dois meses depois era o segundo melhor aluno e recebi de premio um estagio em um restaurante de sonho. O estagio era no Restaurante Del Cambio em Turim, local famoso e histórico que existe desde 1757, sendo freqüentado por celebridades como Sean Connery. Dois anos depois estava trabalhando na melhor confeitaria de Milão, e uma das melhores da Itália, a *L'Antica Arte del Dolce*. Para chegar a esse objetivo mapeei os conhecimentos que precisaria adquirir e formei meu próprio currículo personalizado através de livros, cursos, estágios, auto-estudo, vídeos. O que fosse necessário para ter excelência no currículo que montei para mim foi perseguido até o fim da lista. Esse currículo foi montado observando outros cozinheiros e confeiteiros trabalharem, além de observar os produtos servidos em restaurantes e fotos em revistas. Com a observação criei uma lista de tudo que precisava aprender para ter excelência em gastronomia. Dividi esse conhecimento em blocos, grupos. Descrevi as competências e habilidades. Ok, não da maneira correta como um educador faz e como faço hoje. Da minha maneira, porém, listei as habilidades e processos que tinha de aprender. A partir daí busquei incessantemente cumprir esse currículo, gerenciando meu aprendizado e buscando todos os recursos necessários, sempre dando preferência a pratica. O melhor jeito de aprender é fazendo. Quer aprender a programar computador? Venda um projeto e aprenda a programar para entregar. Mas faça com excelência, ou não faça. Como diz minha Mestra de Flamenco, se for entrar no palco, entre com tudo, com toda alma, com toda paixão ou nem entre.

Quando voltei ao Brasil me apaixonei pela educação a distância e novamente mapeei tudo que queria aprender. Cursos, congressos, estágios, livros, projetos, trabalhos. De preferência trabalho para aprender. Assim aceitei projetos. Aprendi a fazer web radio por que um cliente precisava desse projeto. Trabalhei em vários projetos de educação a distância. De aluno nos congressos de educação, passei a conferencista e depois a professor. Sempre gerenciei meu aprendizado, aprendendo fazendo e procurando os recursos para o aprendizado

onde eles estiverem. Em um congresso de educação a distância tomei contato com a metodologia *Work based Learning* (WbL). Nele as pessoas aprendem como eu sempre aprendi, através do trabalho, gerenciando seu aprendizado, buscando os recursos onde eles estiverem. No WbL, porém, há uma vantagem, o aprendizado que ocorre pela experiência, fora da faculdade é reconhecido pela universidade. Assim não tive duvida sobre o que escolher quando concorri ao mestrado em educação: pesquisar sobre *Work based Learning* ou Aprendendo através do trabalho. Uma vez no mestrado, mapeei, pesquisei. Aprendi fazendo. Passei a lecionar e a testar as metodologias. Testei coisas novas. Aprendi que adoro lecionar. Amo. Eu sempre tento transformar a vida em uma experiência inesquecível – a minha, a dos amigos, a dos alunos. Sei que aprendi a lecionar. No meu curso de estréia, um curso superior de gastronomia aonde lecionei confeitaria, fui homenageado pelos alunos na formatura. Depois fui convidado para lecionar cozinha italiana no Campus de Campos do Jordão do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). No segundo dia de aula os alunos levantaram e me aplaudiram de pé. Por que? Por que eu acredito no ser humano e encorajo todos os meus alunos a darem o máximo de si com paixão, por que a vida não é para ser desperdiçada, é para ser vivida. De lá para cá só evoluiu. O melhor, porém, o que mais me emocionou ainda estava por vir. Uma experiência educacional extraordinária. O melhor está aqui no estudo de caso do capitulo quatro desta pesquisa. Fazer esta pesquisa me transformou. Adorei a experiência. Espero que ela te faça refletir e que goste de lê-la tanto quanto eu gostei de produzi-la.

Origem do Problema

A pesquisa trata da distância entre o resultado do aprendizado do ensino superior e a prática necessária ao trabalho e a vida. A contribuição a esta questão é feita a partir da análise da última geração de currículos de nível superior do tipo Work based Learning. Internacionalmente, o termo Work based Learning é utilizado para descrever uma série de currículos que criam oportunidades de aprendizado no ambiente de trabalho. Esse conceito mais amplo inclui desde versões customizadas de cursos de nível superior existentes, porém ministrados no ambiente de trabalho, até currículos que se concentram muito mais nas necessidades do trabalho e do aluno. A presente pesquisa foca apenas na última geração de currículos de Work based Learning que tem o trabalho como ponto de partida do currículo, que se afasta da organização disciplinar do conhecimento, que desenvolveu novas metodologias pedagógicas, que se originou no seio das oportunidades e contradições da economia do conhecimento e que foi fomentado por políticas educacionais que visaram equipar melhor o ensino superior para os desafios da era atual.

A hipótese do estudo é que a metodologia Work based Learning é uma eficiente ferramenta pedagógica para aproximar o aprendizado obtido em currículos de nível superior da prática necessária ao trabalho e a vida. Porém, não é qualquer tipo de aprendizado e trabalho que interessa a esse tipo de WbL e a essa pesquisa. Trata-se de um aprendizado e trabalho que sejam significativos para equipar o aluno e a sociedade a desenvolver uma visão critica e ampla de suas possibilidades e atingir sua possível plenitude. A implementação de um programa de WbL requer um tipo especifico de universidade, aluno e organização. A universidade que implementa o WbL tem de trabalhar transdisciplinarmente, construir o currículo em parceria com outras organizações e repensar as premissas tradicionais sobre aprendizado e conhecimento para poder incluir e reconhecer no currículo o aprendizado que ocorre fora de seus muros. A organização que participa no WbL tem de implantar um ambiente aonde a criatividade, o aprendizado, a colaboração e a iniciativa são nutridos como o ar que se respira. O aluno do WbL deve ter grande autonomia, responsabilidade e senso de propósito para negociar seu currículo, sua avaliação e dirigir seu percurso. Esses conceitos de empresa, aluno, universidade e aprendizado não são apenas arquétipos ou ideais utópicos a serem seguidos. Embora ainda representem uma parcela pequena do total de universidades e organizações, cada vez mais um número crescente de instituições passa a trabalhar dessa maneira. Esses conceitos representam algumas das respostas dadas aos desafios da era atual e se inserem no mesmo contexto que permitiu a gestação do WbL. Tais conceitos de

organização, aprendizado e trabalho são muito positivos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana. Apesar disso, ainda que a adoção desses princípios seja crescente, não há garantias de que esses vão ser os conceitos que predominarão no futuro, como não é certo que o futuro próximo será mais humano. Cabe ao homem como ser histórico, decidir e mover seu futuro para uma direção mais humana ou não. Essa pesquisa é uma contribuição à reflexão sobre esse tipo de organização, trabalho e aprendizado. Essa colaboração é atingida através da análise de uma das principais metodologias pedagógicas que emergiu como fruto desses conceitos e desses movimentos econômico-sociais – a última geração de currículos do tipo Work based Learning.

Delimitação do problema

O problema da pesquisa é a distância entre o aprendizado no ensino superior e a prática do trabalho e, concomitantemente, entre a universidade e o mundo do trabalho. Diante dos desafios sociais e econômicos da era atual se fazem necessárias políticas e ações que aproximem ainda mais a universidade das outras instituições sociais para que o ensino superior cumpra melhor seu papel estratégico de colaborar para o desenvolvimento da economia e de uma sociedade mais humana. A hipótese da pesquisa é que a metodologia pedagógica Work based Learning é uma eficiente ferramenta para ajudar a resolver as causas do problema especificado.

Objetivos

O objetivo central dessa pesquisa é dar contribuições à reflexão sobre o currículo, sua estrutura e sua relação com os desafios sociais e econômicos que se relacionam com a educação contemporânea. As contribuições à reflexão acontecem através de três focos centrais e complementares de pesquisa que são:

- Projeto inovador em currículo

  A pesquisa aborda o Work based Learning como uma metodologia pedagógica que nasceu no seio das contradições e oportunidades da sociedade do conhecimento, sendo uma das poucas inovações educacionais a endereçar seriamente os desafios sociais e econômicos de nossa época. A implantação total de um programa de WbL em uma universidade tradicional exige profundas modificações em sua estrutura e em suas concepções de ensino, aprendizagem e currículo. Existem, porém, muitos aspectos relevantes dessa inovadora metodologia que permitem a implantação parcial de algumas de suas partes sem alterações profundas em currículos tradicionais. Essas características representam importantes contribuições à reflexão sobre inovação em currículo, em termos de estrutura e concepção. A análise de um programa completo de Work based Learning, por outro lado, fornece importantes subsídios para a reflexão sobre o papel da universidade e suas relações com as outras instituições sociais.

- Aprendizagem no trabalho

  A máxima do Work based Learning é "O trabalho é o currículo". A partir da análise das inovações de que o WbL faz uso para permitir que o ambiente de trabalho seja a origem, o local de estudo, o local de aplicação e a fonte de pesquisa do currículo, será analisado até que ponto e sob quais circunstâncias o ambiente de trabalho pode ser o ponto central do currículo. Essa análise será feita à luz de alguns dos principais pensadores sobre a questão do ensino e da prática, em especial, Dewey, Vygotsky e Freire.

- Aprendizagem significativa

  Uma das grandes contribuições que o Work based Learning traz para a reflexão sobre o currículo é a sua concepção de ensino-aprendizagem, em especial quanto ao conceito do que é aprendizagem significativa, como

obter, reconhecer e avaliá-la. A aprendizagem significativa no WbL é analisada sob a luz de Vygotsky.

A pesquisa analisa os procedimentos e práticas do Work based Learning. Durante o percurso, as práticas e os caminhos envolvidos na implementação de um currículo de WbL são analisados, sob a luz de importantes pensadores, para atingir o objetivo central do trabalho, que é fornecer subsídios de dados históricos e conceituais para a reflexão sobre o currículo adequado aos desafios sociais e econômicos da era atual, além das implicações em termos de inovação do currículo que o WbL apresenta.

Metodologia

> A construção humana difere da construção da abelha apenas pelo fato de que o homem constrói como que duas vezes: primeiro em pensamentos, depois na prática. (VIGOTSKY, 2004, P. 227)

a. Contexto de pesquisa e definição da metodologia

A pesquisa trata da distância entre o resultado do aprendizado do ensino superior e a prática necessária ao trabalho ou, em outras palavras, como a universidade pode se aproximar mais das necessidades do ambiente de trabalho. A lente que foi utilizada para contribuir a essa questão é a analise de uma proposta curricular denominada *Work based Learning*. Esta proposta curricular foi selecionada por ter sido criada exatamente para aproximar a universidade das necessidades do mundo do trabalho (BOUD, 2001). Além de ter sido criado especialmente para endereçar o problema de que trata a pesquisa, o formato curricular do WbL foi moldado a partir de uma série de políticas nacionais que fomentaram a cooperação entre universidades e organizações. Essas políticas nacionais não surgiram ao acaso, sendo um resultado da pressão de órgãos internacionais como a OCDE e se inserem no contexto da economia do conhecimento, dos desafios da globalização e do surgimento de um novo perfil de mão-de-obra na década de 1980 que, por sua vez, exigiu um novo tipo de formação profissional (MCINTYRE, 1999).

Respondendo aos problemas e oportunidades decorrentes da força com que a globalização influi nas economias nacionais, o WbL se insere no contexto do ensino superior, sendo uma das respostas da academia a esta questão. Há ainda uma relação intima entre as novas exigências do trabalho, que surgiram com o declínio do Ford ismo, e o modo que foi forjado a estrutura curricular do Work based Learning (SYMES, 2000). Estudar o desenvolvimento do Work based Learning significa também estudar essa intrincada e interligada relação atual entre ambiente de trabalho, globalização e ensino superior, pois foi a partir da interação destas forças e conceitos que o WbL foi forjado. Por tudo isso a analise do WbL parece ser uma ótima lente para refletir sobre como o ensino universitário pode se aproximar ainda mais das necessidades do mundo do trabalho.

O objetivo da presente pesquisa é fornecer subsídios para a reflexão sobre o currículo através de três focos de pensamento: inovação curricular, aprendizagem significativa e aprendizagem no ambiente de trabalho. Nesse sentido, mais que promover esta ou aquela

pratica pedagógica ou dar respostas prontas, o objetivo da pesquisa é trazer algo de novo e significativo ao debate sobre currículo. A análise do *Work based Learning*, embora se configure como inovação educacional, que é um dos focos da pesquisa, é tratada aqui apenas como veículo para apresentar novos conceitos, suscitar indagações e contribuir para o debate sobre a inovação em currículo dentro dos três focos propostos.

A pesquisa descreve processos, une conceitos e busca novas significações possíveis para os mesmos. A investigação é curricular, educacional, portanto no âmbito das ciências humanas. Ao mesmo tempo, o trabalho tem um caráter exploratório, como definido acima, logo de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa é coerente com a temática por que *valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutral do pesquisador* (ANDRÉ, 2003, p.17). Dentro da perspectiva qualitativa foi escolhida a metodologia do estudo de caso, justificada a seguir.

O *Work based Learning* é uma proposta curricular que, neste momento, não pode ser implementada plenamente em países como o Brasil, pois sua inserção exigiria uma legislação especifica e, portanto, complementar à existente.

Essa restrição, porém, não limita a presente pesquisa por que a análise do WbL é apenas um veículo para contribuir com a reflexão sobre o tema da pesquisa e os três focos adicionais propostos. Ao mesmo tempo, vários princípios e elementos do currículo do WbL podem ser aplicados em uma estrutura curricular tradicional, mesmo sem legislação que o apóie (embora sua implantação plena não seja possível sem a legislação). Esse fato, aliado à questão de que o WbL envolve muitas inovações pedagógicas e se distancia muito do currículo universitário tradicional, motivou o planejamento e aplicação de um projeto de WbL para que este pudesse depois servir de estudo de caso para a presente pesquisa e orientar o desenvolvimento da mesma. Segundo Chizzoti, o estudo de caso tem a seguinte função em uma pesquisa:

> *Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.* (CHIZZOTI, 2006, p. 135).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso investiga um fenômeno centrado no seu contexto real, sendo especialmente relevante quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. No WbL a universidade vai até a organização, seja ela governamental, não governamental ou privada, sendo o currículo o próprio ambiente de trabalho (DONCATER, 2000). Os papeis de aluno e trabalhador são coincidentes no mesmo

espaço, sendo que aprendizado e trabalho também são coincidentes (BOUD, 2001). Nesse sentido, no WbL os limites entre fenômeno e contexto não são claramente definidos. Mais relevante ainda, o autor da pesquisa foi quem planejou, implementou e lecionou no projeto de WbL considerado nesta pesquisa. Os limites do observador e do objeto de analise se confundem, deixando a definição de Yin (2005) ainda mais relevante.

André (2005) sugere que os estudos de caso sejam divididos em etnográficos, avaliativos e educacionais. O que descreve perfeitamente a situação desta pesquisa é o tipo educacional:

> *O estudo de caso educacional é quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com a teoria social nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja pela documentação sistemática e reflexiva de evidência.* (ANDRÉ, 2005).

O projeto de WbL serve como um guia para a reflexão, para ajudar a compreender os conceitos, para exemplificar e dar apoio ao corpo de significados que surge na pesquisa. Como sugere André (2005), o objetivo é formar uma opinião, uma reflexão sobre a prática educativa analisada. Entender os elementos do currículo e suas inter-relações é mais importante do que compreender as ações dos alunos. E, mais importante do que compreender o resultado da avaliação é compreender como se processa a mecânica do processo avaliativo.

Ainda que a metodologia de estudo de caso seja adequada a uma pesquisa, o estudo de caso escolhido deve, segundo Martins (2006), ser importante e eficaz. O estudo de caso é importante e eficaz quando é original, revelador e oferece perspectivas que não tinham sido abordadas antes. O WbL quase não é explorado no Brasil e nenhum estudo ainda o analisou como esta pesquisa se propõe. Além disso o próprio estudo de caso é uma investigação de possibilidades, pois tenta descobrir novos horizontes de aplicação para o WbL. Nesse sentido, o estudo de caso é relevante para a pesquisa.

b. Os referenciais teóricos

O estudo de caso deve se basear em um referencial teórico que funcione como uma base e uma estrutura, quase um esqueleto, que oriente o estudo de caso. Neste caso, *beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados*. (YIN, 2005, p. 33)

O referencial teórico foi construído a partir das seguintes etapas:

a) Pesquisa bibliográfica sobre WbL que serviu de base tanto para a dissertação quanto para o estudo de caso. A partir dos principais autores de WbL foi analisada a bibliografia e listados os autores mais citados por tipo de assunto (avaliação, aprendizado no ambiente de trabalho, história do WbL, etc.).
b) A partir da pesquisa bibliográfica sobre o WbL se iniciou a busca de referenciais teóricos para apoiar a pesquisa. Em especial foram pesquisados referenciais teóricos sobre trabalho, aprendizagem significativa e aprendizagem no ambiente de trabalho.
c) A leitura dos itens levantados na pesquisa bibliográfica do WbL revelou a intima relação deste com outros conceitos, além de ligações com políticas nacionais de fomento e com as atividades de órgãos internacionais como a OCDE e a ONU. Nesse sentido foi necessário fazer nova e extensa pesquisa bibliográfica abrangendo várias áreas do conhecimento como economia, administração, políticas de governo e desenvolvimento sócio-ambiental.

c. Identificação do estudo de caso

Uma vez feita a pesquisa bibliográfica, a atenção foi concentrada no local aonde poderia ser feito o projeto que seria alvo do estudo de caso. Esta busca envolveu o seguinte script de etapas:

a) Procurar por uma universidade aonde um projeto de WbL possa ser implantado;
b) Uma vez identificada a universidade, investigar como o projeto de WbL pode ser incorporado ao currículo e ser uma avaliação formal do curso;
c) Definir os objetivos específicos do projeto de WbL e as relações destes objetivos com o estudo de caso;
d) Definir o funcionamento do projeto de WbL para implantá-lo;
e) Implantá-lo;

f) Definir os mecanismos de registro de dados e da posterior analise de dados,
g) Analisar os dados obtidos e relacioná-los com os objetivos propostos.

Seguindo estes critérios, o autor da pesquisa implantou o projeto de WbL no Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) no curso de pós-graduação *lato-sensu* de gastronomia, sendo pesquisador, docente e administrador do projeto de WbL ao mesmo tempo. Ao proceder assim o autor da pesquisa desenvolveu uma oportunidade de aprender sobre o currículo de WbL executando um projeto de WbL. Assim, o próprio projeto serviu como fonte de reflexão para os capítulos da pesquisa. Ou seja, houve coerência de discurso e ação pois é assim que a metodologia pesquisada propõe que se aprenda: através de um projeto real. No WbL mais importante que o conhecimento técnico, é a reflexão que a interação com o ambiente de trabalho provoca.

Ao projeto que serviu de estudo de caso não foi possível incorporar todo os elementos de um currículo de WbL, por que isso exigiria uma grande reestruturação da universidade. Ainda assim o projeto serviu ao pesquisador, assim como o estudo de caso servirá ao leitor.

d. Tipo de observação

O tipo de observação usado no estudo de caso foi a Observação Participante (OP). Nela o observador é integrado ao contexto que está sendo investigado. O pesquisador é docente, administrador do projeto de WbL e observador para efeito do estudo de caso. Ao mesmo tempo em que o observador modifica o contexto, este último também o modifica. Segundo Martins (2006) nesse tipo de observação o pesquisador deve ter a confiança dos investigados. A coleta de dados deve também ser precedida de questões que orientem a investigação. Há grande risco de contaminação e de viés ideológico em uma observação desse tipo. Na presente pesquisa, porém o risco é minimizado; pois, como afirma André (2005), no estudo de caso educacional, que serve de apoio a reflexão sobre uma prática ou metodologia educacional, o que importa são os detalhes de funcionamento da metodologia. As interações entre os atores são pano de fundo para demonstrar um exemplo da operacionalização da metodologia e assim contribuir para a reflexão sobre a prática educativa.

e. Coleta e analise dos dados

Os dados coletados se referem aos registros próprios do ato educacional. Eles incluíram comunicação entre alunos e professores, avaliação docente, avaliação discente e observação direta do professor. O único cuidado maior e necessário foi com a avaliação discente sobre o processo, que foi feita em uma época em que sua nota já estava definida e assim o aluno não se constrangeria em criticar o processo. Essa avaliação foi feita com base em um questionário preparado pelo pesquisador para fornecer os dados necessários à análise do estudo de caso. Como cruzamento de dados principal foi feita uma comparação da avaliação do docente com a avaliação discente, que foi qualitativa. Os procedimentos de coleta e cruzamento dos dados estão detalhados no capitulo quatro, assim como os critérios de analise dos dados, como foram investigados e validados. O capítulo 4 descreve e analisa o estudo de caso.

Capítulo 1 – Fundamentos e origens do Work based Learning

O objetivo deste capítulo é definir e delimitar o Work based Learning, posicionando-o dentro das inovações e desafios que provocaram e permitiram sua gênese.

1.1. O que é Work based Learning

Na década de 1970 o termo Work based Learning era utilizado para definir um conjunto abrangente de programas e currículos, desde o nível secundário até o superior, que associavam um currículo formal a algum tipo de interação com o ambiente de trabalho. Recentemente Work based Learning tem sido associado somente ao ensino superior, especialmente na Europa. Um exemplo dessa evolução é a definição usada pela *Higher Education Academy* (Academia para o Ensino Superior), uma instituição de pesquisa sobre currículo e práticas pedagógicas mantida pelas universidades britânicas. David Gray, em um texto da *Higher Education Academy*, afirma:

> *Work based Learning é o aprendizado ao nível da educação superior derivado da dedicação do aluno a um trabalho remunerado ou não. Ele inclui aprender para o trabalho (colocação profissional), aprendendo no trabalho (programas de treinamentos internos das empresas) e aprender através do trabalho.* (GRAY, 2001, p.3).

As definições de Work based Learning (WbL) recentes, como esta de Gray, ligam essa metodologia ao ensino superior ou *higher education*, como se diz em inglês. Portanto o WbL mais atual engloba um conjunto de currículos de ensino superior que envolve algum tipo de aprendizado no ambiente de trabalho. Como bem sintetizou Gray esse conceito envolve:

- "Aprender para o trabalho", que é a forma mais simples de treinamento profissional. Sua função primordial é a formação para o aluno se inserir no mercado de trabalho ou colocação profissional. Normalmente envolve um estagio e simulações em classe do ambiente de trabalho.
- "Aprender no trabalho", que envolve o treinamento no próprio ambiente de trabalho. Normalmente envolve uma versão customizada de um currículo de nível superior já existente, porém ministrado na empresa.

Muito utilizado atualmente com o advento dos "cursos superiores in-company[1]" e das universidades corporativas.

- "Aprender através do trabalho", que envolve usar o ambiente de trabalho e o próprio trabalho como base para a reflexão, pesquisa, construção do conhecimento, avaliação e construção do currículo. (GRAY, 2001)

O Work based Learning em que essa pesquisa foca utiliza o conceito de "aprender através do trabalho". Esse conceito não é novo e podem ser encontrados vestígios dele em autores importantes como Dewey, Vygotsky e Paulo Freire. Dewey, por exemplo, ensinava as crianças a fiar e construir teares para atingir o objetivo mais amplo de ensinar a evolução do homem de um ser coletor para um ser produtor. O objetivo de Dewey era partir de uma experiência prática e relevante para o aluno, simulando algumas das condições sócio-econômicas de uma era histórica e, desse núcleo prático, explicar conceitos mais amplos de geografia, história, física e sociologia (DEWEY, 2002). Dewey usava o trabalho e a prática como ponto de partida do currículo para desenvolver os conceitos e objetivos de aprendizagem propostos. O Work based Learning de que trata este trabalho parte deste principio e vai além, usando o trabalho como ponto de partida e também de chegada do currículo. Para ser mais específico, esta pesquisa trata da última geração de currículos de ensino superior do tipo Work based Learning. Um WbL que tem no trabalho o ponto de partida e chegada do currículo, trabalha em um enfoque transdisciplinar, envolve projetos no ambiente de trabalho do aluno, concebeu novas estruturas curriculares e inovações pedagógicas, é moldado pelos desafios sócio-econômicos recentes, criado como uma resposta às exigências da economia do conhecimento e fomentado por políticas econômicas e educacionais que tem como objetivo preparar melhor o ensino superior para contribuir de maneira efetiva com os grande desafios econômicos e sociais.

Como o WbL de que tratamos é muito diferente dos anteriores ("aprender para o trabalho" e "aprender no trabalho") e envolve bastante inovação pedagógica, cada vez mais o termo WbL está sendo utilizado somente para descrever o tipo de currículo que descrevemos nesta pesquisa. Demonstração desse fato pode ser encontrada nas publicações cientificas recentes de pesquisadores que trabalham exclusivamente com esse tipo de currículo. Pesquisadores como Garnett (2004), McIntyre (1999) e Costley (2001) utilizam apenas o termo Work based Learning, sem dar explicações adicionais que se trata de um tipo bem

[1] Termo utilizado pelas universidades para cursos de nível superior ministrados dentro do ambiente de uma empresa.

especifico de “aprender através do trabalho”. Garnett (2004) inclusive narra em sua publicação uma breve história de como surgiu o WbL e em nenhum momento menciona que o termo era utilizado para se referir a outros significados, indicando que ele acredita que a definição mais moderna é já um padrão.

Esta pesquisa vai seguir o padrão destes autores e utilizar o termo Work based Learning com o significado mais atual e moderno. Para não haver duvidas sobre a delimitação e o escopo de trabalho da presente pesquisa será adotado como oficial a definição que David Boud usa em seu livro *Work based Learning: A new higher education?* . Esse livro é considerado a melhor e mais detalhada referência acadêmica sobre os fundamentos do WbL. Nesta obra Boud assim define o WbL:

> *Work based Learning é o termo usado para descrever uma classe de currículos de nível superior que unem universidades e organizações para criar novas oportunidades de aprendizado no próprio local de trabalho. Estes programas atendem às necessidades dos estudantes, contribuem para o desenvolvimento de longo prazo da organização e são formalmente credenciados e reconhecidos como cursos universitários. Existe uma grande variação de elementos no mix que pode constituir esses programas, que vão desde uma versão levemente customizada de um curso universitário existente, que é ministrado no ambiente de trabalho, com a avaliação de algumas atividades centradas no trabalho até programas que focam bem mais atentamente nas necessidades do aprendizado no trabalho. Na parte mais interessante e final do espectro estão aqueles programas que se distanciam substancialmente do padrão disciplinar do estudo universitário e desenvolvem novas pedagogias para o aprendizado. É nesse tipo de programa que esse estudo foca.*
> (BOUD, 2001, p. 4)

Outra característica importante do Work based Learning é sua concepção de que o aprendizado pode acontecer em qualquer local, como no ambiente de trabalho, na comunidade ou na casa e ele pode ser planejado ou não (GARNETT, 2001). Para poder incluir no currículo e avaliar todos os momentos de aprendizagem potencial que existem fora dos muros da universidade, de modo que esses eventos possam valer créditos na direção de um certificado ou diploma, se faz necessário um sistema central de qualificações, mantido por um governo central ou por uma entidade certificadora reconhecida pelas autoridades educacionais (OECD, 2007b). Atualmente um currículo que se baseie em qualificações para ensino profissional é denominado de “Technical and Vocational Education and Training” (de sigla TVET que significa Treinamento e Educação Vocacional Técnica). O WbL, como conceito,

faz parte do conceito mais amplo que é o TVET. O termo TVET é o mais utilizado atualmente para denominar os outros tipos de aprendizado ligado ao trabalho ("aprendizado para o trabalho" e "aprendizado no trabalho") (UNESCO, 2006b e OECD, 2003).

Apesar de o Work based Learning só poder ser implantado plenamente com um sistema nacional de qualificações, muitas de suas metodologias e inovações podem ser usadas para implantações parciais do WbL em currículos tradicionais. Tão importante quanto o WbL em si, como inovação educacional, são os conceitos de aprendizagem, avaliação, organização, pesquisa, universidade e aluno que envolve o Work based Learning. Esses conceitos representam importantes contribuições para a reflexão e o debate sobre os três pontos focais da presente pesquisa, que são: a inovação em currículo, o aprendizado relacionado ao trabalho e a aprendizagem significativa. Da análise dos conceitos fundamentais que orbitam o WbL, surgem importantes considerações práticas que podem ser usadas para aprimorar programas de ensino superior. Dois exemplos de implantação parcial do WbL em currículo de ensino superior tradicional vão ser analisados no capitulo quatro deste trabalho.

Boud (2001) define ainda as seguintes seis características estruturais mínimas para um currículo ser considerado WbL. Essas características são:

- Existe uma parceria entra a universidade e uma organização externa.
- Os estudantes são trabalhadores com algum tipo de vínculo formal de trabalho com a organização.
- O trabalho é o currículo.
- Os pontos de partida e chegada do currículo são definidos caso a caso.
- Composição curricular flexível
- Uso de objetivos e metas bem definidas de aprendizagem e certificação.
- (BOUD, 2001).

A seguir, partindo das categorias definidas por Boud, o Work based Learning será definido em maior detalhe quanto a sua estrutura e modo de funcionamento.

1.2. Características estruturais de um currículo de Work based Learning

1.2.1. Parceria entre a universidade e uma organização externa

O WbL envolve uma parceria entre uma organização externa e uma instituição educacional com o objetivo de promover o aprendizado (GARNETT, 2004). Esta organização pode ser do setor privado, público ou comunitário da economia. A parceria também pode ser entre a universidade e um profissional liberal ou uma pequena empresa. As parcerias são necessárias para o aprendizado poder acontecer no ambiente de trabalho. Essa parceria beneficia todos os interessados. Para a organização ela cria uma relação evolutiva com uma instituição de educação superior (IES) que passa a entender melhor as necessidades da organização. Assim a IES pode prover uma abordagem flexível para as necessidades dos empregados e da própria organização. Para as IES são criadas conexões e oportunidades em novas áreas de conteúdo educacional, além de gerar mais uma fonte de renda ou financiamento. As parcerias de WbL se constituem em contratos formais entre uma organização e uma IES. Normalmente esses contratos cobrem questões como: número de estudantes que podem participar do projeto, por quantos anos, que tipo de suporte ao aprendizado a organização vai prover e como o WbL se conecta as habilidades e necessidades da organização (DONCASTER, 2000).

1.2.2. Os estudantes são trabalhadores

Os estudantes são empregados ou têm algum tipo de contrato formal de trabalho com a organização que estabelece uma parceria com a universidade. A situação mais comum é aquela na qual os próprios trabalhadores se candidatam ao programa e passam por um processo de seleção, envolvendo a universidade e a organização. Cada estudante vai escolher um caminho personalizado e próprio. Mesmo dois estudantes que trabalhem na mesmo função, no mesmo departamento, provavelmente farão caminhos curriculares bem diferentes (COSTLEY, 2001). Como cada estudante tem necessidades e aspirações diferentes, e essas podem mudar no tempo, acordos de aprendizagem (learning agreements) são negociados caso a caso e podem ser renegociados depois de iniciados (BOUD, 2001). Cada plano parte das aspirações e necessidades de cada estudante e são negociados com a universidade e a organização. O objetivo é sempre atender ao máximo os ensejos do estudante, porém alguns

cuidados são sempre observados. A universidade tem de garantir que o caminho desenhado, embora bastante flexível, seja aceitável academicamente, principalmente quando uma cerificação de nível superior é almejada (bacharelado, mestrado, doutorado ou pós lato sensu). A empresa quer se assegurar de que os projetos relacionados ao trabalho tratem de temas que estejam dentro do seu escopo de interesses, em termos de desenvolvimento de longo prazo (GARNETT, 2001). A diretriz mais comum, porém, é sempre dar a maior liberdade possível de escolha ao aluno-trabalhador. Apesar de essa ser a abordagem tradicional, o WbL evoluiu bastante e hoje já são feitos muitos acordos de aprendizagem com profissionais liberais, pequenas e médias empresas e profissionais oriundos de áreas não corporativas, como arte e dança. Vários programas de WbL, inclusive, são especializados em pequenas e médias empresas, como o da Universidade de Belfast (GARNETT, 2004) e o da University of North London (BRADLEY, 2002).

1.2.3. Trabalho é o currículo

O programa deriva das necessidades do ambiente de trabalho e do estudante, ao invés de ser controlado ou moldado por um enfoque disciplinar ou profissional. O lema do Work based Learning é "Trabalho é o currículo" (BOUD, 2001).

O conhecimento é representado e utilizado de formas diferentes nas organizações e na universidade. Para que o conhecimento seja utilizado para produzir mudanças reais e decisivas na organização, que é um dos objetivos do WbL, ele deve ser representado também em formas que permitam a interação imediata com outras pessoas na empresa e com o trabalho, ao invés de ser compreendido somente pela academia. O estudante-trabalhador passa, aos poucos, a compreender a linguagem acadêmica e integrá-la a linguagem do trabalho. O WbL tem de trabalhar ao mesmo tempo com uma linguagem formal e explícita, adequada à academia e com uma linguagem tácita, adequado ao ambiente de trabalho (COLLIS, 2005). Na síntese de Boud:

> *As exigências de aprendizagem do trabalho normalmente não podem ser mapeadas nas estruturas disciplinarias e profissionais das IES. Os ambientes de trabalho não são estruturados em maneiras que coincidem com as fronteiras disciplinares das universidades.* (Boud, 2001, pág. 5)

1.2.4. Os pontos de chegada e partida do programa são definidos caso a caso

O ponto inicial de cada programa é estabelecido somente depois que os alunos passam por um processo que estabelece quais competências eles dominam nas áreas temáticas consideradas. A partir do que o estudante sabe é definido o ponto de partida, que difere bastante entre cada aluno. Também são analisadas as aspirações do aluno, em termos do que ele quer aprender, em vez de seguir rotas já pré-definidas pela IES. A partir dessas aspirações são definidos o ponto de chegada e o percurso do currículo em uma negociação entre a IES, o aluno e a organização. (DONCASTER, 2000). Parte do conhecimento prático do aluno que é avaliado pela IES pode ser reconhecido e convertido em créditos acadêmicos que valem pontos na direção de um certificado ou diploma. O reconhecimento de competências prévias do aluno é um procedimento comum na educação profissionalizante de países que adotaram um sistema central de qualificações e competências, como a Inglaterra. O reconhecimento de competências prévias no WbL, porém, é bem mais exigente. No WbL somente são certificadas habilidades e competências atuais que o aluno consegue aplicar imediatamente no trabalho e que estão de acordo com as especificações mais atuais. Para o Work based Learning interessam somente as competências que o aluno pode aplicar atualmente no trabalho. Por exemplo, não adianta o aluno mostrar um certificado de especialista em rede, mesmo que seja de uma instituição reconhecida pela universidade, se a versão do sistema operacional de rede que ele sabe operar não é o existente na empresa. Para outros programas universitários, que não sejam WbL, se a certificação for de um sistema operacional não atual, mas ainda com boa base instalada, a experiência provavelmente valeria créditos educacionais que contam para a obtenção de um diploma. As habilidades e competências no WbL se referem ao que o estudante pode fazer agora, não o que ele demonstrou ser capaz de fazer no passado (GARNETT, 2001). Esse foco é muito importante para o aprendizado poder transformar de maneira efetiva o ambiente de trabalho. Nas palavras de Garnett:

> *O critério de sucesso para esse tipo de Work based Learning tem de satisfazer não somente o escrutínio da universidade mas deve também envolver completamente a extrema complexidade de um contexto específico e demonstrar a validade prática do conhecimento para o individuo, a comunidade de prática mais próxima e em alguns casos a comunidade profissional como um todo.A necessidade de demonstrar*

> *"adequação a pratica[2]" geralmente requer não somente habilidades cognitivas tradicionais do ensino superior (análise, síntese, avaliação), mas também requer habilidades extras que possam ser aplicadas em situações complexas para maximizar a eficácia dos recursos disponíveis, ao mesmo tempo em que se levam em consideração as expectativas dos atores reais envolvidos e os prazos relacionados.* (GARNETT, 2001, p. 79)

O conceito de validade prática do WbL significa para o aluno que algumas de suas habilidades e competências menos recentes, que poderiam ser consideradas validas em outro tipo de formação de nível superior vinculado a um sistema de qualificação, não serão reconhecidas no WbL. Por outro lado esse mesmo sistema de validade prática tem outras vantagens e conseqüências. O conceito de validade no WbL também implica que uma pessoa com diploma universitário possa ter de fazer um currículo de graduação em vez de uma pós-graduação (no caso de nunca ter usado o diploma de graduação na prática e seu conhecimento estar defasado, por exemplo). Também significa que uma pessoa que não tem diploma de graduação, de acordo com as habilidades e competências que conseguir reconhecer perante IES, pode fazer um percurso curricular de nível de pós-graduação (BOUD, 2001).

1.2.5. Composição curricular flexível

Uma característica importante do WbL é que a maior parte dos projetos de aprendizagem envolve o ambiente de trabalho ou tem o trabalho como tema. Os projetos são orientados para os desafios do trabalho e as futuras necessidades da organização e do aluno. Treinamento de rotina para o dia-a-dia do trabalho é excluído e não faz parte do currículo, a não ser que seja essencial para um dos projetos que o aluno deve fazer. Os alunos fazem suas atividades com suporte e aconselhamento da universidade e de pessoas especialmente designadas na empresa. Eles são encorajados a procurar por recursos nas duas instituições, que atendam suas necessidades de pesquisa e a solicitar acesso a esses recursos (COSTLEY, 2001). Cursos internos da empresa ou feitos pelo aluno fora da empresa podem e costumam contar, desde que a universidade os reconheça como validos e relevantes para obter créditos educacionais. Mais ainda, no plano de currículo negociado com a universidade podem ser incluídos cursos futuros a serem feitos com consultorias ou agências de treinamento que a

[2] O autor usa o termo "fitness for purpose" que pode ser traduzido como "adequação ao uso" ou "adequação a pratica" no sentido que os projetos propostos têm que dar resultados mensuráveis para a organização e que estejam na direção de seus planos estratégicos.

universidade considere relevantes e de qualidade. Se o aluno apresentar certificados dos cursos previamente combinados e autorizados pela IES, essas experiências também são convertidas em créditos educacionais que contam para atingir o diploma ou grau pretendido. Cursos externos de que o aluno participa e que não estavam previstos no acordo inicial podem valer créditos, mas sua validade depende da avaliação da IES, que pode aceitar ou rejeitá-los. Uma série de atividades educacionais pode compor o currículo de WbL (DONCASTER, 2000). Por exemplo, também podem fazer parte do currículo alguns módulos disciplinares padrões da universidade, desde que relevantes ao percurso pretendido pelo aluno. As várias opções disponíveis para o currículo serão analisadas no capítulo 3.

O aprendizado tem como objetivo não somente expandir o conhecimento e as habilidades do aluno, mas também fazer uma diferença para a organização. Os projetos não são concebidos para preparar e equipar o estudante para contribuir um pouco mais com a organização, mas para executar tarefas futuras que tenham contribuições decisivas para a melhoria dela. Isso é importante para o sucesso do programa, porque ao verem que o aprendizado não é algo isolado, mas algo que realmente pode contribuir de maneira significativa para a empresa, a direção se motiva ainda mais a dar o apoio que é necessário para um projeto desses funcionar (GARNETT, 2001).

1.2.6. Objetivos de aprendizagem e certificação negociados

A IES avalia os objetivos de aprendizagem dos programas negociados através de um referencial de competências e níveis. Esse referencial obrigatoriamente, no caso do WbL, deve ser transdisciplinar. A solidez e coerência do referencial de competências, habilidades e níveis utilizado é o elemento chave principal para a garantia de qualidade do processo (BOUD, 2001).

Apesar de o aprendizado atender às escolhas do aluno e às necessidades da organização, ele deve ser aceito pela IES, especialmente se um certificado de ensino superior está em jogo. A certificação de nível superior é algo que motiva muito o aluno neste tipo de programa, pois lhe dá uma segurança de crescimento profissional muito além da própria empresa onde está. Para a empresa, o investimento faz muito mais sentido do que um curso universitário padrão, pois sabe que vai ser diretamente beneficiada pelos projetos previstos. A relação empresa-trabalhador também tende a ser muito valorizada, pois o empregado tem a

perspectiva de obter, com pouco investimento financeiro de sua parte, um diploma de nível superior de qualidade.

Além dessas características estruturais o Work based Learning (WbL) desenvolveu uma série de inovações pedagógicas em relação ao formato da avaliação, composição do currículo, concepção de aprendizado e à relação entre ensino e trabalho. Apesar das características estruturais do WbL serem uma inovação em termos de currículo, as inovações em termos de metodologia pedagógica que o WbL propõe representam uma contribuição igualmente importante para o objeto de estudo dessa pesquisa e para a reflexão sobre o currículo no ensino superior. Essas concepções e metodologias são apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa.

1.3. Work based Learning e os paradigmas nos quais orbita

1.3.1. Paradigmas associados ao Work based Learning

Toda produção cultural humana é um produto do seu tempo e local. Com o WbL isso não é diferente, sendo especialmente essencial neste caso entender os imperativos que possibilitaram e provocaram sua gênese. Isso porque o WbL é uma entre várias respostas articuladas e complementares que surgiram como reação da educação formal aos desafios que a economia globalizada apresenta aos governos nacionais. O WbL emergiu acoplado a um conceito específico de empresa, de trabalhador, de modo de gestão e de modelo econômico (BOUD, 2001). Os conceitos educacionais que vamos apresentar neste trabalho ficam bastante incompletos sem a análise dos conceitos complementares e fundadores do WbL. As ameaças e desafios da economia globalizada provocaram a emergência de um novo conceito de empresa e de uma série de novas políticas por parte de vários governos nacionais. Esse novo conceito de empresa e as novas políticas nacionais pressionaram o ensino superior a se reestruturar e dessa pressão surgiu o Work based Learning. O WbL se insere no contexto do ensino superior respondendo aos desafios da economia globalizada e do conhecimento. Garnett diz que a emergência do WbL não é casual, mas uma conseqüência direta da mudança de paradigma da economia industrial para a economia do conhecimento. Work based Learning, capital intelectual e gestão do conhecimento podem ser vistos como manifestações

desta mudança de paradigma (GARNETT, 2004, p. 298). McIntyre também afirma que gênese do WbL não é casual:

> *Work-based Learning não é um desenvolvimento que se origina espontaneamente no meio do nada. Uma inovação deste tipo é um desenvolvimento motivado, gerado a partir de políticas que precisam ser feitas visíveis e analisadas. (...) Como desenvolvimento o Work based Learning não aparece ser movido pela reestruturação das instituições educacionais nos últimos anos. (...) Ele é, porém, uma expressão da resposta das instituições*[3] *para certos desenvolvimentos, em particular as forças da globalização, que estão impactando as economias nacionais, suas políticas e suas instituições.* (MCINTYRE, 1999, p. 2)

MCINTYRE (1999) foca sua pesquisa sobre a gênese do Work based Learning na questão das políticas nacionais associadas a ele. GARNETT (2004), por outro lado, analisa o surgimento do WbL com ênfase na economia e nas mudanças organizacionais. Ambos autores se complementam e seguem o mesmo caminho, apenas com ênfases diferentes. A questão das políticas que deram origem ao WbL é relevante e será analisada mais adiante neste capítulo. Porém, para o escopo dessa pesquisa, muito mais importante são as mudanças organizacionais e econômicas que deram origem ao WbL. Isso porque políticas educacionais e econômicas tendem a ser mais efetivas para um país do que para outro, enquanto que a economia globalizada e as técnicas de gestão de empresas são fatores que têm uma presença e efeitos mais amplos em termos geográficos. Além disso, são as grandes mudanças na tecnologia e, principalmente, no modo e na estrutura de produção que provocam as mudanças históricas relevantes nas estruturas sociais e políticas (BENKLER, 2006). Dentre os conceitos de empresa e organização que surgiram a partir dos novos paradigmas produtivos e econômicos, existe um que é contemporâneo e complementar ao WbL, a "Organização de aprendizagem" [4] (GARNETT, 2004). O WbL foi designado para trabalhar com uma organização desse tipo, por isso é importante compreender o que é esse conceito e os imperativos que o originaram, que são os mesmos que possibilitaram e motivaram a gênese do WbL. O WbL funciona bem em uma empresa do tipo "organização de aprendizagem" e também é um veículo de transformação educacional para que uma organização normal se transforme em uma empresa assim. O fato de o WbL poder ser usado como um veículo ou ferramenta para uma instituição para se transformar em uma "organização de aprendizagem" também não é um desenvolvimento casual, mas resultado de políticas educacionais e econômicas que

[3] Nesta oração o autor se refere a insituições sociais em geral, não apenas as educacionais.

[4] Existem muitos autores que tratam desse conceito, porém o autor que deixou o conceito eternizado na história da administração, segundo a Universidade de Harvard, é Peter Senge em seu livro "The fifth discipline" (SENGE, 2006). O conceito de "organização de aprendizagem" será explorado mais adiante neste capítulo e também no capítulo 2.

pressionaram por esse desenvolvimento (MCINTYRE, 1999). Esse desenvolvimento foi motivado porque esse tipo de empresa está muito mais apto a prosperar e contribuir para seu país nas condições sócio-econômicas atuais. O conceito de "organização de aprendizagem" e as técnicas de gestão associadas ao WbL também têm relevância social porque caminham na direção de um ambiente interno e externo mais humano do ponto de vista social e econômico. Não que as empresas tenham ficado "boas" de repente. A empresa adota uma postura mais humana e voltada para melhoria do ambiente social que a circunda por duas razões. A primeira são exigências sociais e ambientais urgentes que cada vez mais pressionam as empresas para modificarem seu modo de atuação e gestão. O modo de produção humano está levando o planeta a um grande desequilibro ambiental e social que pode resultar em graves perdas econômicas mundiais. A segunda razão é que trabalhar e administrar a empresa do jeito que essas teorias propõem resulta em mais lucro e crescimento em relação aos competidores que não agem assim (KLUGE, 2001). Pelas razões elencadas aqui a pesquisa prossegue com o desvelamento dos fatores conjunturais que possibilitaram e motivaram a gênese do WbL . Nesse sentido, esse capítulo vai mapear os maiores desafios econômicos e sociais da era atual e mostrar qual sua relação com o Work based Learning. Partindo desse cenário é feita uma breve introdução à economia do conhecimento e ao tipo de organização, trabalho e aprendizado que se originou como resposta aos desafios e oportunidades desse modelo econômico, sendo que uma dessas respostas é o WbL. O capítulo atual também sintetiza a história do surgimento do WbL na Inglaterra, por que foi neste país que a metodologia que esta pesquisa foca se originou. Hoje o WbL está em vários países como Austrália, China, Grécia, Nova Zelândia e na Europa em geral. Porém, do mesmo modo que o WbL não surgiu por acaso, sua origem na Inglaterra não foi ao acaso. Entender o porquê de o WbL surgiu na Inglaterra e não em outro país é importante para entender o próprio WbL.

1.3.2. Novas respostas para novos desafios

Atualmente existem três grandes desafios mundiais que atingem todos os países com tamanha força que não podem ser ignorados pelas políticas sociais e econômicas dos governos nacionais. Esses desafios produziram vários tipos de reações no mundo. Um dos conjuntos de reação que foram gerados é aquele em que se insere o Work based Learning. Estes três grandes desafios mundiais são:

- Desequilíbrios sociais e ambientais decorrentes do modelo econômico e social de produção humano. Pela primeira vez na história humana esses desequilíbrios chegaram a um ponto que pode ser crítico para a estabilidade do planeta, para seus recursos naturais e para a vida de muitos grupos populacionais, inclusive humanos.
- A força e velocidade de expansão da economia globalizada criam muitas oportunidades ao mesmo tempo em que apresenta ameaças e desafios à estabilidade de países e grupos empresariais.
- Novas tecnologias e modelos de produção que exigem um novo perfil de trabalho, gestão e organograma.

Estes três desafios mundiais são introduzidos a seguir. A partir deles é delineado o conjunto de respostas, no qual o WbL se insere, que foi dado a essas questões.

1.3.3. Um ponto de inflexão na história humana

Estamos em uma época única, em termos históricos, para a Humanidade. Um ponto singular de inflexão, de enormes desafios e oportunidades. Toda era humana em que as estruturas produtivas, cognitivas, sociais e tecnológicas mudam profundamente, novas oportunidades e ameaças surgem. Uma dessas épocas, por exemplo, se refere às décadas de transformação que antecederam a Revolução Industrial. Atualmente estamos nos anos que antecedem uma importante mudança histórica em termos de modelo social e econômico. À medida que a evolução humana avança no tempo é esperado que cada Era ofereça mais oportunidades e ameaças em relação à anterior, em função do maior alcance do conhecimento, da tecnologia e da complexidade das relações produtivas humanas (RICARDO, 2005 e BENKLER, 2006). Essa época é de especial importância por que é a primeira vez que a ação humana sobre a natureza pode danificar seriamente o equilíbrio natural do Planeta Terra, com sérios riscos à sobrevivência de vários ecossistemas regionais e às populações humanas que vivem nessas áreas. O modo como o homem produz e se relaciona em sociedade e com seu mundo tem de se modificar. Se o modo como a sociedade produz e se estrutura não se modificar, grandes desequilíbrios sociais e ambientais surgirão como resultado da ação humana. A organização sócio-econômica mundial atual está aumentando de maneira crítica em todo o planeta as temperaturas médias anuais, o nível de precipitação, o nível da água do mar e a ocorrência de eventos extremos como furacões e inundações. Essas alterações no

equilíbrio ambiental do planeta são conseqüências diretas do modelo de desenvolvimento sócio-econômico humano. (IPCC, 2007)[5]. O Painel Intergovernamental de Mudança Climática identifica que as seguintes praticas humanas tem de mudar, a nível mundial, para que o planeta não seja gravemente afetado: governança, nível de alfabetização, acesso a saúde, equidade econômica e de direitos, uso da tecnologia, forma de comércio, padrões de consumo e padrões de produção. Em síntese, o modelo sócio-econômico humano tem de mudar. As conseqüências da não mudança envolvem o desequilíbrio ou desaparecimento de vários ecossistemas regionais, diminuição dos reservatórios de água, desabastecimento alimentar, sérios riscos à saúde humana, riscos à manutenção e sobrevivência (em termos dos recursos naturais disponíveis) de inteiras populações humanas. O homem vai mudar seu modo de organização da produção por bem, de modo planejado, para evitar graves riscos ambientais e sociais ou outro tipo de mudança econômico-social, bem menos agradável e não planejada, será forçada pelos graves desequilíbrios que podem ocorrer no planeta (IPCC, 2007b). De qualquer modo ocorrerá uma mudança na estrutura sócio-econômica humana.

Esse não é um texto que visa alarmar ou semear a desesperança. Ao contrário, essa pesquisa é fruto de uma enorme fé em um futuro melhor e mais humano. Porém, para construir o mundo que se deseja é necessário vislumbrar o contraste para, a partir dele, se decidir que tipo de mundo é desejado. Para fazer se construir o belo tem que se decidir antes o que é feio. Para se construir o humano deve-se primeiro definir e desvelar o desumano. A humanidade tem respondido aos desafios. O próprio Work based Learning é uma pequenina contribuição que nasceu como resultado dos desafios impostos aos governos pela economia globalizada (MCINTYRE, 1999). A seguir vamos analisar os outros desafios e oportunidades da época atual e como eles provocaram uma série de respostas que, entre inúmeras conseqüências, na área educacional, deu gênese ao Work based Learning.

[5] Relatório de 2007 sobre mudança climática do IPCC (Painél Intergivernamental em Mudança Climátiica). O IPCC é um órgão de pesquisa inter-governamental que foi desenvolvido pelas Nações Unidas e pela Organização Metereológica Mundial. Seu objetivo é pesquisar os riscos da mudança climática resultante da ação do homem sobre a natureza. O IPCC e Allbert Al Gore ganharam o Prêmio Nobel da Paz por seus esforços no sentido de estabeler uma base munidial de conhecimento e ação que permita ao planeta permanecer em equilíbrio sem danos a vida no planeta e aos homens.

1.3.4. A Organização das Nações Unidas e o Work based Learning

Os principais desafios sociais atuais podem ser identificados através dos projetos "Consenso de Copenhagen"[6] e o "Millennium Development Goals" [7] (de sigla MDG, que significa Metas de Desenvolvimento para o Milênio) da Organização das Nações Unidas. Em especial o MDG se transformou em uma referência planetária para medir o avanço do progresso social, especialmente em países em desenvolvimento. As desigualdades sociais mais graves foram traduzidas em metas mundiais pelo MDG para serem reduzidas drasticamente em um curto período de tempo. O ano de 2015 foi escolhido como a data limite para atingir as metas propostas, que envolvem os seguintes temas:

a. Erradicar a pobreza extrema e a fome
b. Educação primária para todos
c. Igualdade entre gêneros e melhora da condição de vida da mulher
d. Redução da mortalidade infantil
e. Melhorar a saúde materna no pré-natal e parto.
f. Combater HIV, malaria e outras doenças
g. Garantir desenvolvimento com sustentabilidade e ambiental
h. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento

Fonte: United Nations Development Programme[8]

Esses não são os únicos problemas sociais do mundo, mas são com certeza os mais graves, aonde existe maior desigualdade entre os mais e menos favorecidos. A ONU tem trabalhado intensamente com governos e instituições sociais para poder atingir os MDGs (IPCC 2007). O trabalho da ONU demonstra que quando políticas específicas de governo são articuladas com investimentos estratégicos em certas áreas, o desenvolvimento regional pode ser fomentado com equidade e sustentabilidade ambiental (IPCC, 2007b).

Do ponto de vista do lucro, investir no equilíbrio ambiental significa evitar graves desequilíbrios econômicos e movimentos recessivos mundiais que podem reduzir muito o

[6] Projeto organizado por Bjorn Lomborg em 2004 patrocinado pelo governo dinamarquês e pelo jornal "The Economist". O projeto reuniu renomados economistas e especialistas mundiais para debater quais são os principais problemas sociais do mundo e como eles podem ser resolvidos. O relatório de 2004 com as conclusões e recomendações do grupo foi publicado em livro pela Universidade de Cambridge (LOMBORG, 2004).
[7] Oito objetivos sociais que os estados membros da Organização das Nações Unidas concordaram atingir até 2015.
[8] Pagina sobre os "Millenium Development Goals" no site da UNDP (United Nations Development Programme) - http://www.undp.org/mdg/ , acessado em 01/02/2008.

ganho das empresas. Está claro, porém, que as grandes empresas não estão fazendo disso uma prioridade. Elas estão esperando os governos liderarem esse movimento[9]. Por isso, como nas grandes questões sociais, a adaptação das empresas às questões ambientais está sendo feito, principalmente, por intermédio de políticas governamentais. Essas políticas fazem parte do mosaico que compõe a pressão dos governos sobre as empresas e sobre o sistema educacional. Políticas econômicas e sociais de governo, entre outras forças, ajudaram a dar forma e impulso ao Work based Learning (MCINTYRE, 1999). Hoje as preocupações ambientais já fazem parte das políticas da maioria dos governos nacionais e, por extensão, dos programas de WbL. Para verificar essa afirmação basta fazer uma busca no site Google com as palavras chaves "work based learning climate change" (work based learning e mudança climática) e analisar a quantidade de módulos de WbL devotados a esse tema presente nos currículos mais variados. Essa demanda no WbL tem sido tão expressiva que em setembro de 2007 o site oficial de noticias do governo britânico publicou uma noticia aonde explicava que a Universidade de Middlesex[10] criou um centro de pesquisas para Administração Ambientalmente Sustentável e tem um Certificado em Reciclagem e Sustentabilidade Ambiental que pode ser incluído como parte de seus programas de WbL[11]

As políticas de desenvolvimento e educação dos governos nacionais cada vez mais pressionam para a inclusão de metas sociais e ambientais nas estratégias empresariais e nos currículos educacionais[12]. Tal como o surgimento do WbL, esse movimento é intencional e planejado. A ONU tem feito várias ações de campo com governos locais para avançar nas metas do MDG, porém grande parte do esforço para atingir as metas se dá através da educação, em programas especificamente voltados para cada uma das metas. Além do MDG a ONU, através da UNESCO (Organização Educacional, Cultural e Cientifica das Nações Unidas), tem outros três amplos programas educacionais que se complementam. Eles são os seguintes:

- Educação para Todos – conectado ao objetivo de educação primária do MDG, porém vai além, focando em todos os níveis de ensino.
- A Década da Alfabetização das Nações Unidas (2003 – 2012)

---

[9] Reportagem do jornal britânico The Independent publica resultados de pesquisa mundial sobre empresas e alteração climática. Disponível em http://www.independent.co.uk/environment/climate-change/big-business-says-addressing-climate-change-rates-very-low-on-agenda-774648.html, acessado em 27/01/2008.
[10] Maior e mais importante centro de desenvolvimento e pesquisas em Work based Learning do mundo.
[11] Noticia do site oficial do governo britânnico - http://www.gnn.gov.uk/Content/Detail.asp?ReleaseID=315048&NewsAreaID=2 , acessado em 18/09/2007.
[12] Dado do relatório *Orienting Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development* publicado pela UNESCO (2006).

- Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (2005-2014).
- Década do Ensino de Ciências para a Paz e para o Desenvolvimento (2008 – 2017)

FONTE: UNESCO (2007)

Todas estas iniciativas se complementam e agem de modo integrado. Porém, de especial importância para esta pesquisa é o projeto "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável". Essa iniciativa se baseia no "Technical and Vocational Education" (TVET, significando Educação Vocacional e Técnica) que é um dos conceitos precursores do Work based Learning[13]. O conceito de TVET, embora tenha muitos princípios comuns com o WbL, envolve todos os níveis da educação profissionalizante. Pode-se dizer que o Work based Learning é um subconjunto deste conceito. A UNESCO é uma das principais promotoras a nível mundial do TVET e dos princípios fundadores do WbL. Dezenas de recursos de excelente qualidade e gratuitos sobre como implementar os fundamentos do WbL podem ser achadas nos sites da ONU e da OCDE. A ONU, em especial, faz um enorme esforço mundial para promover o TVET por dois motivos centrais:

- A ONU acredita que programas de TVET e Work based Learning são fundamentais para o desenvolvimento econômico de um país, para a expansão da educação em grupos adultos com pouca educação formal e para a criação de oportunidades de desenvolvimento regional nas áreas mais necessitadas.
- O TVET é a principal aposta da ONU para promover o desenvolvimento sustentável e evitar grandes desequilíbrios ambientais e sociais, que são inevitáveis se o modo de produção e gestão humanas não mudarem.

  Fonte: UNESCO (2006).

A ONU vem desde 1990 fazendo um grande movimento para mudar o perfil da educação profissional no mundo com vista a auxiliar na obtenção de um modelo de desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade para a ONU se refere ao meio ambiente e ao meio social, desenvolvimento com equilíbrio ecológico, equidade, humanidade e justiça social. Isso significa equipar a educação para os desafios sociais, econômicos, culturais e ambientais do século XXI (UNESCO, 2005).

A ONU foi a principal promotora e organizadora do II Congresso de TVET que aconteceu na cidade de Seoul na Coréia do Sul. As considerações finais desse congresso de

[13] Essa relação é elucidada mais adiante neste capítulo na narrativa da história do surgimento do Work based Learning.

1999 afirmaram que um novo paradigma de desenvolvimento sustentável e TVET são necessários. Segundo os especialistas do congresso, o TVET deve responder aos desafios da economia da informação em um novo paradigma de desenvolvimento centrado no homem. O documento final do congresso considera ainda que o TVET, como parte integral do conceito de aprendizado por toda a vida, é uma das principais ferramentas para se obter um conceito de desenvolvimento sustentável aliado a uma cultura de paz, coesão social e cidadania internacional. Foi estabelecida a meta de se fomentar programas e políticas de ensino profissionalizante que englobem esses princípios, tendo os MDGs como base para um horizonte estratégico de longo prazo[14]. A partir de 1999 a ONU começou pressionar e trabalhar com governos para avançar nesta questão. Em 2004, a UNESCO, juntamente com o governo alemão, reuniu em Bonn (Alemanha) mais de cem especialistas internacionais em "aprendizado por toda a vida" para medir com precisão que avanço houve no sentido de mudar o paradigma da educação profissionalizante. O objetivo foi de mapear o que funciona, identificar quais países avançaram mais e a extensão dos resultados. Os resultados no mundo inteiro foram bastante encorajadores, com dezenas de países tendo desenvolvido programas e políticas para inclusão do conceito de desenvolvimento sustentável nas práticas e currículos educacionais. Inclusive o Brasil apresentou projetos feitos em parceria com a UNESCO nessa direção (MAUER, 2004). É importante deixar claro que não se trata apenas de trabalhar na direção de um mundo melhor, o que em si já é uma excelente razão, mas principalmente de evitar grandes desastres ambientais e sociais. Os conceitos que envolvem o WbL e o modelo de empresa que o acompanha não são mais humanos que seus antecessores por que a sociedade ficou "boa" de repente, mas por imperativos estruturais da época atual. Para ilustrar essa questão será reproduzido o seguinte trecho de um texto divulgado pelo encontro de 2004:

> *A evidência cientifica de problemas ambientais profundos e potencialmente irreversíveis demonstra que o desenvolvimento econômico atual é insustentável. (...) O tempo chegou para uma nova visão pós-produtivista de formação para o trabalho, baseados em valores e pressupostos que promova um aprendizado para o novo mundo do trabalho, a cidadania global e a responsabilidade ecológica. O aluno deve desenvolver uma compreensão mais holística e reflexiva do seu papel como ator ecológico e das conseqüências da produção e do consumo para muito além do ambiente de trabalho.* MAUER (2004)

[14] O documento final do II Congresso Internacional de TVET está disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/tve/nseoul/indexe.html , acessado em 10/02/2008.

Retomando MCINTYRE (1999) o conceito de WbL não surgiu ao acaso, sendo em grande parte resultado de políticas governamentais que o impulsionaram. Do mesmo modo, não é acidental o grande número de módulos de segurança ambiental nos programas de WbL atuais. Porém, muito mais importante do que breves mudanças nos conteúdos dos programas, para essa pesquisa importa como o conceito de desenvolvimento sustentável influencia e modifica os conceitos de homem, empresa, trabalho e aprendizado que envolvem o Work based Learning. Esses conceitos serão retomados em maior detalhe no capitulo três da pesquisa, com base na fundação teórica construída no capitulo dois.

1.3.5. Novo paradigma econômico e o Work based Learning

A sociedade industrial baseou-se na exploração da energia, através dos fatores de produção clássicos: trabalho, terra e capital. A era recente é chamada de "pós-industrial" (SACRISTAN, 1999) ou "economia do conhecimento" (GARNETT, 2004), porque o valor central está no conhecimento, que é o eixo principal que determina a tecnologia e o crescimento econômico. A terra, o capital e o trabalho continuam importantes e fundamentais para o crescimento econômico. Porém é o conhecimento que gera os grandes ganhos de produtividade e eficiência que podem separar, com vantagens competitivas, empresas e países de seus pares.

Essa mudança de paradigma econômico requer um novo modelo e conceito de trabalho, empresa e formação profissional. Esses conceitos serão apenas brevemente introduzidos aqui, o mínimo necessário para o desenvolvimento do presente capítulo. Estes conceitos são retomados em maior detalhe no capítulo 2.

O modelo fordista de trabalho, dominante no século XX até a década de 1970 é caracterizado pela administração científica, produção altamente dividida em tarefas individuais para cada trabalhador, produção em massa de produtos com pouca variação e organização humana da produção configurada como uma máquina. (SOLOMON, 2001). Com o advento da microeletrônica e das tecnologias de informação na cadeia de produção, o perfil que é requerido do trabalhador mudou significativamente. As maquinas computadorizadas na produção exigem um trabalhador com múltiplas habilidades e certo nível de habilidade gerencial. Nas palavras de Feldmann:

> *Assim, a extrema divisão e parcialização do trabalho passam a ser substituída por atividades mais integradas que demandam um perfil de trabalhador que demonstre*

> *um conhecimento mais amplo do processo de trabalho. (FELDMANN, 2003, p. 143).*

Em termos administrativos as organizações também se modificaram para acompanhar a mudança de paradigma econômico. Embora muitas empresas ainda tenham um modelo de gestão tradicional, bastante hierárquico, com relações horizontais e verticais fixas, além de funções bastante especializadas, há um movimento crescente das empresas na direção de um modelo mais contemporâneo de gestão. O novo modelo prima pelo trabalho colaborativo em equipes e organogramas com poucos níveis verticais. O processo de decisão é tomado com base em times dinâmicos compostos de pessoas de diferentes áreas, experiências e formação (SOLOMON 2001).

Existem vários conjuntos de soluções e conceitos, com diferentes níveis de complexidade, que foram desenvolvidos para atender aos desafios e demandas da nova economia. De um lado do espectro estão soluções que ainda têm muitos resquícios do Ford ismo em termos de organogramas pouco dinâmicos, decisões tomadas por times especializados e funcionários com pouca autonomia. Do lado oposto do espectro, com quase nenhuma semelhança com o modelo fordista, está o conceito de "organização de aprendizagem". Estas organizações têm poucos níveis hierárquicos na vertical, trabalho organizado em times dinâmicos em função dos projetos existentes e grande autonomia para grupos e trabalhadores individuais. Peter Senge assim define a "organização de aprendizagem":

> *São organizações aonde as pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar os resultados que eles realmente desejam, aonde novos e expansivos padrões de pensamentos são nutridos, aonde a aspiração coletiva é libertada e as pessoas estão continuamente aprendendo a ver o todo integrado. (SENGE, 1995, p. 3)*

O conceito de "organização de aprendizagem" é muito utilizado em discursos e planos estratégicos, porém poucas empresas realmente são "organizações que aprendem", apesar do número estar crescendo. Esse tipo de organização é mais humana, tanto internamente quanto externamente[15]. Além de ter uma melhor função social (em relação à empresa tradicional), empresas que agem assim têm mais lucro e crescimento do que aquelas que não trabalham desse modo (KLUGE, 2001). A razão de que poucas empresas operam desse modo, apesar da

[15] Esse conceito será desenvolvido no capítulo 2. Empresas do tipo "learninng organization" têm uma ação ativa no sentido de melhorar e desenvolver a comunidade que as envolve. Um exemplo desse tipo de empresas é a cadeia de cafeterias Starbucks. (MAUER, 2004 e MICHELLI, 2007).

evidência que essa filosofia oferece maior lucro, advém da dificuldade em fazer a transição para o modelo pleno[16].

No universo de currículos de ensino superior que unem universidade e ambiente de trabalho, o Work based Learning está na ponta mais inovadora e distante do espectro de opções, se distanciando do currículo tradicional e da organização disciplinar do conteúdo. Assim como a organização de aprendizagem, o Work based Learning não é fácil de ser implementado plenamente, mas uma vez feito os ganhos para a universidade e alunos são consideráveis (BOUD, 2001). Work based Learning e "organização de aprendizagem" são conceitos contemporâneos, complementares e fazem parte de um mesmo conjunto de soluções que foram elaborados para lidar com os desafios da economia globalizada.

Muitas empresas adotam o discurso da "organização de aprendizagem", poucas o são realmente, ao menos plenamente. Os conceitos de empresa, trabalho, aprendizado e currículo que envolvem o WbL[17] representam apenas uma entre várias opções no espectro de possíveis respostas aos desafios da globalização. Porém é um tipo de resposta que, entre as desenvolvidas até o presente momento, contribui de maneira significativa para uma sociedade mais humana e para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2006). O Work based Learning considerado aqui foi gerado na Inglaterra e isso também não foi ao acaso. A Inglaterra apresentava nas décadas de 1980 e 1990 um conjunto de fatores históricos, econômicos e sociais que possibilitaram e motivaram o desenvolvimento do Work based Learning. O desenvolvimento inglês foi inspirado em algumas inovações similares que existiam nos Estados Unidos, porém as condições únicas da Inglaterra levaram o conceito de aprendizado relacionado ao trabalho a um nível muito mais sofisticado do que havia antes. A seguir serão analisadas as condições específicas que permitiram a Inglaterra ser o berço da metodologia que é analisada aqui. Será também sintetizada a história do desenvolvimento do Work based Learning.

[16] As razões para uma empresa do tipo "organização de aprendizagem" ter maiores ganhos que seus concorrentes serão evidenciados no capítulo 3. Um bom guia a essa qustão é o relatório McKinsey (KLUGE, 2001)

[17] Aqui se considera apenas o Work based Learning em que esta pesquisa foca, que é delimitado na introdução e no início deste capítulo. Para outras formas de WbL o racicíonio apresentado a seguir não é valido.

1.4. Fundamentos econômicos e sociais das reformas educacionais inglesas

1.4.1. Importância da história econômica e social recente da Inglaterra (pós Segunda Guerra) para a presente pesquisa

O modelo atual da educação inglesa, em todos os seus níveis, é resultado direto das transformações econômicas, políticas e sociais que aconteceram na Inglaterra desde a Segunda Guerra Mundial e, em especial, após a década de 1980 (essa afirmação será desenvolvida mais adiante neste capítulo). O Work Based Learning surgiu primeiro na Inglaterra em função desses desenvolvimentos.

A estrutura educacional atual da Inglaterra foi peça fundamental da estratégia de desenvolvimento econômico adotado e implantado pelo Reino Unido. Outra motivação para este estudo é que, segundo Trevisan (2001, p. 11) em seu livro Educação e trabalho, a Inglaterra foi a maior influência econômica para o Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Por essas duas razões, convém analisar qual foi e como foi a estreita relação que se estabeleceu entre política econômica e educação na Inglaterra.

O atual modelo econômico e de desenvolvimento inglês foi adotado por vários países, como EUA (o presidente americano Reagan foi eleito depois de Thatcher), grande parte da União Européia, Austrália e vários outros[18]. Apesar disso, a Inglaterra vinha há décadas perdendo competitividade e produtividade econômica em relação aos outros países desenvolvidos. Até o ano 2000 o modelo inglês não havia produzido os resultados esperados em termos de crescimento econômico e melhora da produtividade e competitividade. Do mesmo modo no Brasil, desde a década de 1980 até o ano de 2007, ainda não se iniciou uma nova onda de crescimento, desenvolvimento e maior produtividade. A partir de ano 2000, porém, começa haver uma grande diferença entre a situação econômica brasileira e a inglesa. No período 2000 – 2007 a economia inglesa finalmente voltou a crescer de modo sustentável, com excelentes índices de crescimento do emprego, desenvolvimento econômico e

[18] Artigo do Herald Times de 1993 conta como a França copiou a Inglaterra quanto às privatizações – (http://www.iht.com/articles/1993/07/17/mrco.php , acessado em 20/10/2007). Dois documentos do Dossie mundial do Carnegie Council sobre privatização mostram como a experiência inglesa influenciou o mundo. Os dois socumento são "Privatization: it can and does work" de Rendell (1994) e "An assessment of privatization in UK: mistakes and successes" de Pomeroy (1991)

produtividade. O caso inglês apresentou inclusive importantes avanços nos índices sociais. [19] O Brasil, por outro lado, ainda não iniciou esta fase virtuosa de crescimento econômico e produtividade. Segundo esse modelo de racionalidade econômica (que será explicado mais adiante), em breve, o Brasil, se continuar aplicando bem essa receita, passará por um período virtuoso de crescimento econômico. A razão para esse otimismo é que, desde a década de 1980, o Brasil tem se inspirado na "receita" inglesa com uma média de 10 anos de atraso. Ou seja, desde 1990 os cenários econômicos brasileiros apresentam uma grande similaridade com o cenário econômico inglês de 10 anos antes.

Trevisan (2001) assim escreve sobre as similaridades entre Brasil e Inglaterra

> *Este é o ponto relevante: qual o real estado da economia britânica no começo da década de 1980, por exemplo? As proximidades com a realidade brasileira devem ser essencialmente pensadas nesse ponto, comparando-se os contextos britânicos e brasileiros em diferentes períodos históricos. Em vários aspectos, certos processos de gestão governamental e mesmo certas modernizações setoriais da economia brasileira apresentaram, na segunda metade de 1990, forte semelhança com o que ocorreu na Inglaterra em meados dos anos 1980. Muitos de nós, com certeza, nos lembramos daquela propaganda de vodca que criou a expressão "efeito Orloff", (..) utilizando o célebre slogan "eu sou você amanhã". Observar com a devida cautela certos desdobramentos do modelo inglês pode permitir a antecipação de certos "efeitos Orloff" na realidade brasileira.* (TREVISAN, 2001, p. 18).

1.4.2. Nacionalização da economia inglesa no pós Primeira Guerra Mundial

Um primeiro esforço estatizante inglês aconteceu na primeira grande guerra. O planejamento central foi necessário para facilitar a rápida adoção de novas tecnologias e de novas formas de produção. No período entre guerras houve grande estagnação econômica e algumas indústrias inglesas muito regionalizadas, desacostumadas a competir, estavam desaparecendo. A expansão do Estado foi apontada como a salvação dessas indústrias em perigo. Nesse período a economia foi tão duramente atingida que todos os partidos e setores sociais defenderam a nacionalização, que não era a opção mais desejada, mas era a possível (TREVISAN, 2001).

[19] OECD Economic Survey for United Kingdom 2007

1.4.3. Nacionalização inglesa durante a Segunda Guerra e pós anos 1950

Durante a Segunda Guerra, novamente houve necessidade de planejamento central para o esforço de guerra.[20] Esse processo gerou o ambiente que faltava para o avanço do processo de estatização inglês. No Brasil a Companhia Vale do Rio Doce, entre centenas de outras nos diferentes setores, foi criada no mesmo contexto histórico[21]. Nos anos 50 as nacionalizações continuaram na Inglaterra em setores estratégicos que estavam sofrendo com perda de competitividade.

A situação se complicou quando a Inglaterra resolveu enfrentar a nova ordem econômica e mundial, pós Segunda Guerra, com o mesmo método das nacionalizações. Segundo Trevisan (2001), no Brasil houve um processo similar, com a diferença de que aqui as etapas aconteciam em média 10 anos depois de acontecer na Inglaterra.

Especialmente nos anos 1960 muitos setores ingleses estavam ameaçados por perda de competitividade por incapacidade gerencial. Em vez de resolver a raiz do problema, que era o processo de produção e administração, o governo inglês criava cada vez mais estatais, adiando o problema, com formas especiais de proteção. Os grupos beneficiados tinham bons amigos nos governos, nos sindicatos e nos partidos. O grande problema é que uma solução como esta tem limite. Assim, como no período pós Primeira Guerra, esta nacionalização forneceu a oportunidade de reorganização que a indústria inglesa necessitava. O processo de nacionalização em si não foi uma opção ruim. A nacionalização deveria, porém, ter sido acompanhada de um esforço de modernização da estrutura econômica inglesa. Ao não fazer isso, o governo inglês não mexeu na raiz do problema – os métodos de produção e organização da economia.

Sobre esse tema esclarece Trevisan (2001):

> *A nacionalização deu outro perfil para a combalida indústria britânica, oferecendo-lhe a possibilidade de desempenhar outro papel na competição internacional. Observando com atenção, o processo de nacionalização dos anos 1950 e 1960 possui curiosa semelhança com o posterior processo de privatização. Em essência, a privatização e a nacionalização possuem um mesmo sentido: cada uma há seu*

[20] Um interessante relato dessa época é o noticiário Newsreels across the world de 1952 publicado pela Unesco e de autoria de Baechlin, P. e Muller-Strauss, M.

[21] Companhia do Vale do Rio Doce na Wikipédia - http://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_Vale_do_Rio_Doce , acessado em 12/10/2007. Explica bem o contexto histórico em que a Vale foi criada.

> *tempo, ambas se constituíram numa exigência do processo de organização industrial inglês.* (TREVISAN, 2001, p. 68)

Esses problemas ficaram para serem resolvidos na época da privatização. A grande questão é que não era possível alterar esse quadro entre os anos 50 e 70 (a dinâmica da produção econômica). A Inglaterra possuía um pacto social muito forte que apostava em um tipo muito especifico de organização dos fatores econômicos, do qual a nacionalização de setores essenciais à economia era apenas um deles. Esse pacto social postergou as mudanças que eram necessárias para o limite máximo de elasticidade. Quando o elástico econômico e social estava para arrebentar, tudo mudou. A privatização coroou esse processo, não por sua importância em si, mas por ter sido o catalisador de mudanças muito maiores do que a própria privatização e que estavam sufocadas em uma estrutura econômica e social que precisava urgentemente se transformar para continuar existindo e evoluir .

1.4.4. Migração da economia inglesa para o setor de serviços

A migração para o setor de serviços ganhou intensidade já no início dos anos 70. A Inglaterra foi o primeiro país a enfrentar esse processo, porque foi a primeira nação em que os empregos do setor industrial declinavam cada vez mais, enquanto que os do setor de serviços surgiam lentamente.

Em 1950, cerca de 40% da mão-de-obra inglesa estava na indústria e em 1995 esse número foi de 20% e continuava diminuindo, atingindo 17% em 2000. A migração para o setor de serviços acelerou a partir da década de 1980, sendo que, de 1970 para 1995, os empregos diminuíram na indústria de oito para quatro milhões (OECD United Kingdom Economic Review).

1.4.5. A era das privatizações na Inglaterra

A privatização na Inglaterra, assim como a nacionalização antes, foi uma troca dos grupos no poder, novos donos privados do cenário econômico. Ela aconteceu quase que por acaso. Havia dissidências no próprio gabinete de Margaret Thatcher sobre o assunto. Porém, à medida que começou a dar resultados, tornou-se quase um fim em si próprio. Mas a

privatização é menos importante do que o efeito dominó que ela provocou na economia. A real importância da privatização foi ela ser o catalisador de uma série de mudanças que eram necessárias na economia inglesa (e que vão muito além da própria privatização). Imaginem uma fileira enorme de dominós, sendo que cada peça é um item diferente, como reforma educacional, novos processos gerenciais, novos processos de produção, novo perfil do trabalho, maior produtividade da economia, novas tecnologias, novos setores prioritários da economia, reforma do setor financeiro, reforma do papel do Estado e muitos outros. Cada uma dessas peças de dominó, e muitas outras, foram igualmente importantes para explicar o sucesso recente da economia inglesa. A privatização foi, porém, a primeira peça de dominó que caiu e fez movimentar todas as outras, em uma nação cuja economia e sociedade estavam no seu limite com as antigas estruturas. Bem verdade que, à medida que ajudava a catalisar todos esses processos na economia, o ímpeto privatizador ganhou enorme força.

A Inglaterra foi a primeira nação industrializada a partir para um programa de privatizações. Por isso se transformou em uma espécie de observatório que muitas nações utilizaram para descobrir como fazer bem e o que evitar no mesmo processo.

Como diz Pomeroy (1991)

> *Há grande interesse na privatização fora do Reino Unido, porque foi o RU o primeiro país a instituir um programa de privatização de larga escala. Há uma tendência em olhar para ele com um modelo para outros países. Eu acho perfeitamente natural que se olhe para o Reino Unido como um modelo por que muitas das coisas que aconteceram lá podem ser implementadas em outros lugares.* (Pomeroy, 1991, p. 2).

A importância das privatizações para esta pesquisa não está no seu papel financeiro, mas nas outras mudanças econômicas de que ela foi catalisadora na Inglaterra. Especialmente a profunda influência que o programa de privatizações teve sobre as relações de trabalho e, em função disso, na capacitação profissional e na educação como um todo.

A mudança do perfil da empresa britânica foi muito mais importante do que a privatização. Desde o inicio do século, quando nos EUA se aplicavam o Fordismo e o Taylorismo, a indústria inglesa já se encontrava atrasada em seus métodos. As subseqüentes nacionalizações não foram danosas para a economia inglesa por terem aumentado o poder do Estado. Ao contrário, cada uma das estatizações, a seu modo, deu um novo dinamismo que a economia inglesa precisava, assim como a privatização a seu tempo. O problema com as nacionalizações foi elas terem sido usadas como pretexto para empurrar mais para frente e "para baixo do tapete" mudanças cada vez mais necessárias na estrutura econômica inglesa, que ia ficando cada vez menos competitiva (TREVISAN, 2001). As reformas, ao final, deram

resultado, mas não foi a privatização que salvou a economia inglesa, embora seu papel tenha sido fundamental. Foi um conjunto amplo de ações que envolveram, além da privatização, a redefinição do conceito de trabalho, a reforma do sistema educacional, a adoção de novos métodos de gestão e um novo pacto social. Essas ações foram coordenadas e complementares entre si. Sobre o sucesso recente da economia inglesa, a OECD[22] em um relatório de 2007 relata:

> *Comparada com seus vizinhos europeus maiores, o RU (Reino Unido) tem sido mais pro ativo em se adaptar às forças econômicas internacionais. (...) Essa vontade de abraçar novas oportunidades oferecidas pela globalização é amplamente suportada por setores chave, incluindo políticos, lideres sindicais e empresários. Esse comportamento foi recompensador. O Produto Nacional Bruto per capita inglês é agora o terceiro maior no G7 (atrás apenas de EUA e Canadá). Dez anos atrás o índice inglês era o pior no grupo.* (OECD UK Economic Brief, 2007, p.3).

A citação acima é de grande importância. Depois de décadas de insucessos econômicos a Inglaterra finalmente colheu frutos e teve crescimento sólido em todos os índices econômicos. Uma vantagem da presente pesquisa é estar em um momento no tempo aonde não há dúvidas de que as escolhas econômicas inglesas foram saudáveis, assim como suas decisões educacionais, sendo que ambas são amplamente correlacionadas, como sugere Trevisan (2001). O Work based Learning, como parte da reforma educacional inglesa maior, tem posição estratégica na trama que envolve educação e economia, como descreve Garnett (2004).

> *Work based Learning está situado no contexto da mudança de paradigma da sociedade industrial para o da sociedade do conhecimento.* (GARNETT, 2004, P. 298)
>
> *Ele [o WbL] é parte de uma resposta ainda maior do governo para os desafios da economia do conhecimento, que tem focado no ensino superior como provedor de habilidades chaves necessárias a empregabilidade. Isso levou a um forte foco na questão da autonomia e na capacidade própria do aluno. Work based Learning pode ser visto como um aspecto desse desenvolvimento já que ele é essencialmente centrado no aluno como gestor de seu aprendizado.* (GARNETT, 2004, p. 299)

Em síntese, uma nova mentalidade empresarial nasceu como resultado do processo de privatizações e da Inglaterra não ter feito sua "lição de casa" nas crises anteriores. Essa nova mentalidade exigiu novas relações de trabalho, um novo tipo de sindicato e um outro tipo de estrutura educacional.

[22] Organization for Economic Cooperation And Development ou Organização para a Cooperação e o Desenvolimento Econômico.

1.4.6. Sindicato, relações de trabalho e educação na Inglaterra

A privatização fez com que os sindicatos tivessem um novo papel. Apesar da grande velocidade da desindustrialização inglesa, já bem acentuada nos anos 70, os sindicatos só reconheceram o que estava acontecendo na década de 90. Mesmo com a estrutura econômica inglesa e mundial mudando tanto e velozmente, os sindicatos tentaram resolver o problema usando velhas táticas que não fazem mais efeito na situação atual. O sindicalismo tinha de mudar, de acordo com as profundas alterações na estrutura de produção inglesa e mundial. Os sindicatos ingleses ignoraram, até ser tarde demais e perder grande parte do seu poder, que os empregos estavam passando da indústria para o setor de serviços. No caso da Inglaterra, essa migração para o setor de serviços foi ainda mais acentuada do que no resto do mundo. Ao invés de atender as demandas do setor de serviços, que já era maior que o setor industrial, os sindicatos ingleses continuaram fixados em seu passado industrial. Pior ainda, o tipo de relação de trabalho que defendiam, por estarem acostumados assim, era uma com baixo uso de tecnologia, por isso a capacitação que era defendida pelo sindicato era uma desvinculada das necessidades tecnológicas mais atuais. Esse fato é particularmente importante por que os sindicatos tinham grande influência na definição das prioridades educacionais locais de cada micro-região.

Trevisan (2001) assim descreve as diferenças que existiam na década de 1980 entre a formação que a economia necessitava e a que os sindicatos defendiam:

> *É essa nova realidade de uma produção pulverizada em minúsculas empresas que atinge de fato, frontalmente, a ação sindical, e não o desemprego em si.*
> *As conseqüências dessas profundas mudanças no mercado de trabalho britânico atingiram por completo a tarefa de organização sindical. Por um lado, o trabalhador que está empregado no mercado formal, qualificado e habilitado para o contato com as novas tecnologias, passou a exigir do sindicato um tipo de atendimento rigorosamente diferente daquele oferecido pelas unions. (...) Ou seja, o conferente do supermercado ou o atendente do Mc Donald's, cujo perfil é muito diferente do mineiro tradicional ou do operário da antiga fábrica. (...) É inquestionável a existência de um novo trabalhador com novas necessidades.* (TREVISAN, p. 122)

A formação profissional na Inglaterra é feita por escolas chamadas technical colleges. O orçamento desses colleges sempre foi fornecido pelo Estado. Porém, a administração do

orçamento era das autoridades locais e o sindicato tinha muito poder nessas decisões. Mais ainda, o sindicato que definia, por questões salariais, o que era um trabalhador qualificado. Acontece então que a definição de trabalhador qualificado para a indústria e para o sindicato começa a divergir, principalmente a partir da década de 1980.

Em 1979, pela primeira vez em décadas, a população ficou contra os sindicatos. A perda de competitividade inglesa tinha gerado um desemprego recorde. A população deu claros sinais de que apoiava o fim das greves pela força (VASSILIS, 2003). Esse cenário abriu as portas para a vitória conservadora de Thatcher e para todas as reformas aqui analisadas. Não era o sindicalismo ou a luta dos trabalhadores que estava em crise, mas um determinado tipo de ação sindical que não atendia mais às necessidades do mundo do trabalho. Desde o início da década de 1980 a Inglaterra passou por importantes e necessárias mudanças na estrutura produtiva e na economia. Entender essas mudanças é mais importante, para o presente estudo, do que elogiar esse ou aquele grupo em detrimento de outro. Porque do seio dessas mudanças é que se implantou um novo perfil de trabalho e um novo perfil de educação (TREVISAN, 2001).

1.5. As reformas educacionais que deram origem ao Work based Learning

1.5.1. A educação e o novo perfil do trabalho

Os sistemas de produção britânicos estavam ultrapassados. Os produtos da indústria britânica eram caros e malfeitos. As fábricas fechavam por que vendiam pouco. Senão bastasse tudo isso, no início da década de 1980 a Inglaterra tinha acabado de passar por dois longos ciclos recessivos e a conseqüência de entrar para a União Européia, que acelerou a decadência de vários setores (à troca de incentivar outros setores).

O único fator que poderia resolver essa questão é a adoção de novas tecnologias, novos processos gerenciais, novos processos produtivos e a adoção de um novo modelo de trabalho.

A grande mudança que ocorreu na Inglaterra nos anos 1980 foi a chegada das novas tecnologias. Não foi diferente do Brasil nos anos 90. O desemprego não era apenas um ciclo, uma passagem de um período de desaceleração econômica para outro de controle inflacionário. A questão principal nos dois países era que fábricas com máquinas velhas e

mal administradas fechavam porque não vendiam, independentemente da vontade dos sindicalistas, do governo e até da Rainha (TREVISAN, 2001). A tecnologia é que determinava as novas regras do cenário econômico e as antigas receitas para lidar com as crises davam contínuas demonstrações de ineficiência. Voltou à tona uma antiga verdade econômica: na história, grandes mudanças tecnológicas provocam pressões sobre o nível de emprego e provocam uma reestruturação da economia (RICARDO, 2005).

A automação dos anos 1980 exigiu um outro tipo de trabalhador adaptado a um novo tipo de produção. Os sistemas flexíveis de produção exigiam um perfil totalmente novo na produção. A primeira característica é uma quantidade muito menor de trabalhadores no local de trabalho. A outra característica é que a especialização aos poucos foi abandonada, dando lugar à procura de um trabalhador multifacetado em suas habilidades e capacidades. O relatório mundial McKinsey sobre gestão do conhecimento (KLUGE, 2001) declara que estamos passando por uma transição histórica dos três fatores concretos de produção de terra, capital e trabalho, para o fator intangível e pré-eminente de produção que é o conhecimento. O mesmo relatório aponta que o conhecimento e as habilidades do trabalhador são essenciais para o sucesso da nova economia.

Na mesma direção, o relatório de 2007 sobre a economia britânica da OECD assim descreve a questão das habilidades do trabalhador:

> *A mudança tecnológica das últimas duas décadas aumentou significativamente o nível das habilidades cognitivas requeridas por muitos trabalhos, incluindo muitos que no passado se considerava de baixa qualificação. Além disso, os maiores índices de crescimento de empregos acontecem em profissões que requerem habilidades envolvendo bom nível de julgamento e comunicação complexa. O reconhecimento desses fatos pelo público e pelos governantes ajuda a explicar por que existe atualmente muito mais pressão no sistema educacional para equipar os pupilos com melhores habilidades.*
> (OECD, 1997, p. 5)

Nos anos 90, ao contrário dos anos 60 e 70, a tecnologia já estava disponível na Inglaterra. Porém os índices de crescimento econômico e de produtividade ainda eram alarmantes para um país do primeiro mundo. A razão para isso era que a mão-de-obra era mal qualificada. Estava claro que o processo educacional tinha falhado com seu país como projeto. Isso porque em 1980, mais de 70% dos trabalhadores ingleses terminavam o ensino médio com avaliações que não lhes permitiam continuar os estudos em nível universitário. Além

disso, um quinto dos adultos tinha padrões de escolaridade equivalente a de uma pessoa de 10 anos – índice muito ruim para um país considerado desenvolvido (OECD, 1998).

Em 1988 um currículo único foi adotado na Inglaterra através do *Education Reform Act* (Ato de Reforma Educacional), que também instituiu a avaliação obrigatória do sistema escolar. A avaliação começou a mostrar que os alunos ingleses aprendiam pouco. Também forneceu um meio para melhorar a desempenho do sistema escolar. Em 1994 as crianças inglesas estavam com um nível de avaliação que era o dobro do apresentado em 1988, porém ainda muito ruim quando comparado com outros países industrializados (OECD, 1998). Ou seja, quantitativamente houve melhora no sistema de ensino inglês, mas qualitativamente ainda havia muito a melhorar.

A privatização do ensino superior também foi importante para a expansão da economia inglesa. Apesar dos investimentos em educação e saúde terem aumentado bastante, o Estado inglês não tinha condições de sustentar a demanda por aumento no ensino superior que a nova economia, com seus novos setores e suas novas tecnologias, exigiam. Só para se ter uma idéia, entre 1989 e 1992 o número de entrantes no ensino superior cresceu 50% (OECD, 2007A). O sucesso da privatização e o posterior crescimento da economia inglesa, pós ano 2000, dependeram muito desta mão-de-obra qualificada. Sobre esse assunto escreve, Brennan (2006) em sua pesquisa sobre aprendizado no ambiente de trabalho, encomendado pelo *Higher Education Funding Council for England* (Conselho de Financiamento do Ensino Superior da Inglaterra):

> *Uma expansão substancial da educação superior na Inglaterra e em outros países foi justificada amplamente em termos de melhorar a competitividade no contexto da crescente economia do conhecimento. O crescimento da economia ou sociedade do conhecimento também tem sido usado como justificativa para aumentar a participação da população ao ensino superior e para uma nova ênfase vocacional no ensino e no currículo.* (BRENNAN, 2006, p. 6)

Finalmente a Inglaterra, depois de décadas atrasada, tinha tecnologia de ponta em suas empresas, mas não tinha gente para operá-las de maneira produtiva. Isso por que não bastava apenas aprender uma nova máquina. A especialização do Ford ismo foi substituída por um novo tipo de trabalho em que o trabalhador tem de pensar, lidar com situações sempre diferentes. A formação tinha que mudar.

1.5.2. Parte I da reforma educacional – As primeiras reformas educacionais da era Thatcher

Dentro do cenário definido nos parágrafos anteriores, Margareth Thatcher assume o poder em 1979 e inicia as primeiras reformas educacionais em 1982 com o lançamento do "Technical and Vocational Education Initiative (TVEI – Iniciativa educacional técnica e vocacional). O TVEI teve o objetivo de dar um enfoque empreendedor para o estudante entre 14 e 18 anos, especialmente o que não ia seguir para a faculdade. A reforma alterou o currículo e a formação dos professores e impulsionou o programa com uma verba inicial de um bilhão de libras. O principal argumento para o TVEI é que o currículo das escolas inglesas era muito acadêmico e voltado somente para as universidades. Quem não seguia para a universidade não tinha uma opção digna de desenvolvimento profissional garantida.

O *Thematic review of the transition from initial education to working life: United Kingdom Background Report* (Relatório da transição da educação inicial para o trabalho) é um estudo publicado pelo OECD, mas originalmente foi elaborado pelo governo inglês, que cedeu diretos de publicação. Esse estudo assim define o TVEI:

> *A Iniciativa para Educação Vocacional e Técnica (TVEI), lançada em 1983, foi muito importante. TVEI apoiava iniciativas locais para melhorar a relevância vocacional da educação de 14 a 18 anos, apesar de ter tido um impacto maior na faixa de 14 a 16 anos. Ela promovia uma série de inovações, inclusive novas metodologias de ensino e aprendizagem, o fortalecimento do currículo através das novas tecnologias e de opções vocacionais, ligação com a indústria e aconselhamento de carreira ou de escolha profissional.* (OECD, 1998, p. 29)

A primeira atitude foi o fortalecimento de um antigo recurso que era pouco utilizado - o *Work Experience* (WE ou Experiência de Trabalho). O objetivo do *work experience* era dar aos alunos do último ano de educação obrigatória uma vivência empresarial, mas sem o aluno tomar a identidade do trabalhador. A principal modalidade era uma experiência de curta duração em uma empresa, acompanhada pela escola. Em 1979 apenas 5% das escolas utilizavam o *Work Experience*, sendo que em 1996 90% das escolas inglesas aplicavam o WE (OECD, 1998, p. 30).

O *Work Experience* tinha dois objetivos. O primeiro era motivar o aluno a se aproximar do mercado de trabalho para que este despertasse um interesse no estudante em termos de caminhos profissionais a perseguir. O segundo era oferecer uma alternativa digna

de caminho profissional à universidade. O primeiro objetivo foi atingido. A taxa de inscrição em cursos profissionalizantes de dia inteiro cresceu 70%, no período de 10 anos, depois da reinvenção do Work Experience em 1982. O segundo objetivo não foi atingido. Os jovens continuavam almejando a carreira universitária, mesmo optando por fazer cursos profissionalizantes de tempo integral. Além disso, em 1979 um em cada oito estudantes queria entrar na universidade versus um em cada três no ano de 1993 (TREVISAN, 2001).

Sobre a eficiência do WE e por que os estudantes ainda procuravam a universidade, esclarece o estudo do governo inglês publicado pelo OECD:

> *Os jovens relatam que o "Work Experience" os ajuda a aprender sobre o mundo do trabalho, aumenta a motivação para a escola, melhora a autoconfiança e os permite testar suas idéias sobre que carreira seguir. Um recente estudo mostrou que WE promove pequenas melhoras nas habilidades e atitudes dos jovens. É particularmente valioso para pessoas com dificuldades sociais, emocionais ou comportamentais. Entretanto o WE escolar tem pouca influência nas políticas de recrutamento das empresas. Empregadores dão maior valor a experiências de trabalho parcial obtidas pelo próprio esforço dos jovens.* (OECD, 1998, p. 30)

1.5.3. Parte II das reformas educacionais – O desenvolvimento de um sistema nacional de competências

A questão da competitividade inglesa ia muita além da educação. O fato é que é mais fácil colocar toda a culpa em um fator, por exemplo, a educação, como no caso inglês, do que levantar o debate sobre o que cada setor da sociedade deve fazer para resolver o problema. O estratagema de concentrar a culpa na educação foi usado tanto por conservadores quanto por trabalhistas. A questão da produtividade na Inglaterra envolvia a necessidade de novas tecnologias, nova formas de gerenciamento, novas formas de organizar a produção, uma nova forma de trabalho e também uma nova estrutura educacional. Ao mesmo tempo, durante a década de 1980 e, em especial em 1990, os outros fatores foram diminuindo em relevância e a educação passou para o papel central. A grande coqueluche da reforma educacional britânica foi o desenvolvimento de um sistema de competência e habilidades centralizado em sua definição e descentralizado em sua aplicação e gerenciamento. A questão das habilidades

virou o ponto central e o ponto de honra das discussões sobre educação na Inglaterra das décadas de 1980 e 1990.

O objetivo da implantação do sistema de competências era primeiro desestimular o sentido da formação anterior, focada na especialização. Em um segundo momento, incluir no conceito de habilidade o conceito de responsabilidade de capacidade de julgamento, de análise critica e análise reflexiva. Ou seja, ampliar a definição das habilidades cognitivas esperadas do trabalhador em seus diversos níveis, do mais simples, passando pelo gerencial e chegando à direção.

A estrutura de habilitação antes do sistema de competência era "não qualificada", "qualificada" e "profissional". Com o avanço de alguns campos do conhecimento, como a microeletrônica, a microbiologia, a tecnologia de informação, esses três níveis de habilitação já não eram suficientes. Outros níveis intermediários eram necessários. Mais que isso, a descrição do que é esperado do trabalhador precisava mudar em consonância com as mudanças no ambiente de trabalho (TREVISAN, 2001).

O sistema de competências foi implantado com a máxima de desenvolver e definir habilidades transferíveis, que se apliquem a várias situações e vários ambientes de trabalho. O primeiro passo importante foi a criação em 1987 de um sistema de avaliação chamado National Vocational Qualification, a NVQ (EVANS, 1988).

A NVQ funciona assim:

Um trabalhador em qualquer nível de trabalho, que terminou o ensino obrigatório, pode pedir uma avaliação NVQ. Será feita uma avaliação da sua capacidade profissional em uma ou mais funções. A avaliação pode ser feita no local de trabalho, na casa do trabalhador (em alguns casos) ou em instituições de treinamento. O desempenho do trabalhador é comparado a descrições de competência e níveis bem definidos pelo NVQ. Uma vez aprovado, o trabalhador recebe um certificado para determinada função (ex. cozinheiro, marceneiro, técnico em informática, etc.) acompanhado do seu nível de habilidade, que pode ser classificado em cinco níveis diferentes. Os níveis de cada NVQ são os seguintes (fonte OECD, 2003):

1. Nível 1 – o trabalhador possui competência para desenvolver algumas atividades de rotina dentro do conjunto de atividades englobadas pela função;
2. Nível 2 – o trabalhador possui competência e conhecimento para exercer com relativa autonomia as atividades da função em vários contextos, e sua formação lhe permite trabalhar em grupo;

3. Nível 3 – o trabalhador possui competência para exercer um amplo conjunto de atividades referentes à função, mesmo as mais complexas e não-rotineiras, e sua formação lhe permite exercer com autonomia funções desprovidas de maior complexidade;
4. Nível 4 – o trabalhador possui competência para exercer todo tipo de atividade relativa àquela função, em diferentes contextos, e um "substancial grau de responsabilidade e autonomia" para exercer posto que envolva alocação de recursos;
5. Nível 5 – o trabalhador possui o nível 4 e formação para analisar e estabelecer diagnósticos de situação, bem como exercer funções de planejamento e avaliação de desempenho.

O NVQ queria dar uma alternativa ao percurso acadêmico. Porém o contrário aconteceu. O NVQ foi um sucesso de adoção, ao mesmo tempo em que, a procura pelo percurso universitário aumentou. Os estudantes queriam a certificação profissional do NVQ e mais a formação universitária. Um dos objetivos que era de despertar o interesse por novas profissões e por novas formas de trabalho foi um sucesso. Isso porque os estudantes passaram a se aproximar do mundo do trabalho, a escolher carreiras e, em muitos casos, tirar uma certificação inicial para um percurso profissional. O melhor é que o NVQ embutia na sua essência uma nova definição de trabalho e homem compatível com os desafios do século XXI, claro que pela definição e ponto de vista do grupo que o elaborou, mais ainda assim algum avanço.

O governo desistiu de desenvolver uma rota alternativa à universidade e criou um novo sistema de avaliação por competência que permite o acesso à universidade, sem extinguir o NVQ. O novo sistema foi denominado GNVQ (General National Vocational Qualification). (OECD, 2004, p.7, p. 29).

O governo conservador desenvolveu um sistema centralizado de competência, em termos da sua definição. Por outro lado, a administração, a conduta e o próprio treinamento foram extremamente descentralizados. O sucesso do programa, muito acima das expectativas, pois a maior parte dos alunos faz um caminho profissionalizante, mesmo que inicial, e depois tenta o acesso à universidade, reuniu forças para o governo mudar ainda mais o conceito de formação para o trabalho. A partir desse momento o novo campo de batalha passa a ser o ensino superior. Entre as inovações que são motivadas está o Work based Learning.

1.5.4. Parte III das reformas educacionais – O governo inglês se distancia da formação profissional continuada

Como desenvolvemos no item anterior, em 1988 o governo conservador tinha força suficiente, dado seu sucesso com a NVQ, para propor uma mudança ainda maior no conceito de formação para o trabalho. A primeira grande mudança é que o governo quis se afastar do processo de treinamento para o trabalho e se concentrar na educação básica, fundamental e de nível superior. O governo inglês quis deixar a responsabilidade dessa definição para quem sabe o que precisa, em termos de formação técnica continuada – a própria empresa. Em um primeiro momento, foi necessária a centralização do processo de formação profissional foi necessária. Agora com o sistema de competências implantado, uma nova mentalidade existia na educação como um todo, inclusive na formação estritamente profissional. A grande reforma educacional de 1988 consistiu na criação dos *Training and Enterprise Councils*, os TECs (Conselhos de Treinamento e Empreendimento). Essas instituições são administradas como empresas, mas recebem enormes quantias de recursos públicos, do governo inglês e da União Européia, para administrarem. Os TECs são administrados pela comunidade local.

Segundo Trevisan (2001), existiam 81 TECs por toda a Inglaterra e 23 na Escócia. O objetivo dos TECs era apadrinhar o desenvolvimento econômico e contribuir para a regeneração da comunidade a que servem. O enfoque está no fortalecimento do processo de aquisição de habilidades e em ajudar às empresas locais a expandir e competir de modo mais eficiente.

Dois terços da diretoria dos TECs têm de ser compostos por membros de associações empresariais locais. As funções de administração mais rotineiras são exercidas por funcionários públicos. Os recursos destinados aos TECs devem ser alocados 75% em treinamento, dando prioridade a quem já trabalha e a desempregados.

Um relatório do governo inglês assim descreve os TECs:

> *Os principais objetivos dos TECs são: criar uma mão-de-obra de qualidade internacional, melhorar a competitividade das empresas e contribuir para o crescimento econômico sustentável. TECs são responsáveis pela maioria dos treinamentos governamentais do tipo work-based. (...) Eles tem de prestar contas a um Conselho Diretivo formado principalmente de companhias da localidade.* (OECD, 1998, p. 58)

Outro objetivo do governo com os TECs era garantir que todos os cursos, todas as opções de formação profissional tenham aderência à NVQ. Ao mesmo tempo, o governo criou os TECs para descentralizar ao máximo, para que as opções de formação continuada sirvam

as necessidades específicas de cada comunidade local. Assim as empresas passam a ser parceiras do sistema de competências e arcar com parte cada vez maior do seus custos e da própria formação continuada, em parceria com os TECs.

Para garantir que as empresas aderissem aos TECs e o sistema de competências, o governo inglês criou também o programa "Investors in people" (investidores em gente). O "Investors in people" é um certificado dado a quem adere aos NVQs, investe em educação continuada, plano de carreira e parceria com os TECs[23]. O programa "Investors in people" tem o apoio da Confederação das Indústrias e de várias associações empresariais. Os sindicatos, já com outro perfil, ajudaram a fazer grande pressão para que as empresas aderissem ao programa. Os TECs e o Investors in people demoraram uns dois anos para tomar vulto, mais depois avançaram por toda a economia britânica, graças à pressão das associações de classe que gerou momento. A empresa, ao aderir a esses conceitos, se compromete a desenvolver uma política clara de treinamento continuado vinculado a um claro e motivador plano de carreira. Tudo depende, é claro, do porte de cada empresa e de suas possibilidades. Os custos iniciais do programa de treinamento são assumidos pelos TECs. Porém, à medida que o programa avança, a empresa tem de assumir cada vez mais os custos, até que o programa seja auto-sustentável.

O governo trabalhista eleito em 1997 continuou com todas as principais políticas do governo conservador, especialmente na educação e na economia. Os dados do sucesso desses programas não podiam ser contestados.

1.5.5. Parte IV das reformas educacionais – O governo inglês se distancia ainda mais da administração da formação profissional

À medida que as reformas educacionais surtem efeito e mudam a mentalidade do trabalhador, do gerente e do homem inglês, o Estado passa a se distanciar da sua ênfase na formação profissional. O investimento passa a ser cada vez mais nas outras formas de ensino. Para demonstrar essa afirmação serão sintetizados alguns fatos que estão descritos no relatório de 2007 da OECD para a educação britânica (OECD, 2007A).

[23] Site do Investors in People http://www.investorsinpeople.co.uk/About/Pages/AnnualReportsDownload.aspx?ARID=9 , acessado em 14/10/2007

- Das duas formas de qualificação vocacional, relacionadas a sistemas centrais de classificação de competência, a NVQ e a GNVQ, somente a NVQ (a mais simples das duas) está ainda ativa. A GNVQ, a avaliação vocacional mais sofisticada, foi desativada no fim de 2007. A NVQ, embora tenha o mesmo escopo inicial, agora oferece também possibilidades para entrar no ensino superior. Porém, ainda é muito inovador o sistema pelo qual se podem somar créditos de formação profissional, NVQ e currículo escolar formal, em uma miríade de opções, para se juntar os créditos necessários para a entrada na universidade.
- O poderoso Council for National Academic Awards (CNAA), que registrava os créditos relativos ao NVQ e ao GNVQ, foi extinto em 1992.
- Os TECs (Training and Enterprise Councils) foram extintos em 2001 e substituídos pelos Learning and Skill Councils (LSC). A iniciativa "Investors in People", por outro lado, ainda está bem ativa.

A formação profissional ainda recebe atenção e contínuos investimentos do governo inglês. Porém, ela diminuiu bastante em termos de atenção que recebe das políticas educacionais, para dar mais espaço ao ensino superior e o ensino escolar tradicional. Esse movimento aconteceu porque as reformas para a formação profissional tinham surtido efeito e agora a ênfase poderia ir para outras prioridades, como um fortalecimento ainda maior do ensino superior inglês, que tem como uma de suas maiores inovações o Work based Learning (WbL). O WbL, como veremos adiante, é um herdeiro das políticas de formação profissional, mas vai muito além da mera formação técnica para o trabalho, se constituindo em uma grande inovação educacional que pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento.

1.5.6. As reformas educacionais no ensino superior inglês de 1960 a 1990.

Não foi somente o ensino profissionalizante inglês que passou por profundas alterações nas últimas décadas do século XX. O ensino superior também passou por um processo de reforma que é considerado o mais audacioso já feito em termos de sua amplitude.

Nessa direção, o INFOCAPES de janeiro/março 2000 oferece um relato da evolução do ensino superior inglês nos últimos anos. Este estudo assim descreve o processo inglês:

> *Um exemplo típico é a Inglaterra que passou, num período de tempo muito curto, por mudanças radicais nesse aspecto. (...) o modelo universitário britânico sempre*

> *se caracterizou como uma comunidade autônoma e autogovernada de scholars e seus aprendizes. De um sistema totalmente liberal (...) passou-se a um sistema unificado, estritamente controlado pelo estado. Muitos analistas vêem no atual modelo inglês o esforço mais abrangente e mais articulado jamais feito por um governo em termos de avaliação do ensino superior.* (SPAGNOLO, 2000, p.7)

Ainda segundo o mesmo estudo, as condições do ensino superior inglês na década de 60 eram as seguintes (SPAGNOLO, 2000):

Havia somente 26 universidades na Grã-Bretanha. O sistema era elitista e auto-regulado. O governo inglês sustentava as universidades sem qualquer controle ou relatório de como cada IES gastava o dinheiro, que era distribuído diretamente sem passar pelo Ministério da Educação. Não havia incentivo à pesquisa, instrumentos de avaliação nem uma política educacional nacional para o ensino superior. Os docentes podiam lecionar o que quisessem e como quisessem.

Para que o sistema universitário deixasse de ser elitista, foram criados Institutos Politécnicos, que são controlados pelo governo, obedecem a políticas educacionais de nível nacional e são avaliados. Como não podiam conferir graus, os politécnicos ficaram sob o controle do CNAA (Conselho para Graus Acadêmicos Nacionais). O CNAA aprovava currículos e avaliava os institutos. Além disso, é a mesma entidade que registrava o NVQ e o GNVQ (avaliação de competências vocacionais) (GARNETT, 2004).

Na década de 80, vinte anos mais tarde, os politécnicos eram um sucesso. Forneciam educação superior de qualidade similar às melhores universidades, porém a um número bem maior de alunos e a um custo muito menor. No campo político da década de 80 chega ao poder o governo conservador de Margareth Thatcher, conhecida como a Dama de Ferro. Com esse governo se implantou uma nova forma de financiamento público, um novo estilo de gerenciamento e um controle de gastos para a máquina pública. A máquina estatal passou a ser administrada e avaliada como um empreendimento produtivo. Nesse sentido, as Universidades tiveram que prestar contas de sua produção acadêmica e do dinheiro investido.

O sistema inglês apresentava extravagâncias como títulos de mestrado concedidos em alguns cursos de graduação. Universidades tradicionais como Oxford e Cambridge permitiam que o título de Mestre fosse concedido alguns anos após a graduação, sob o pagamento de uma taxa e sem a exigência de estudos adicionais.

Em 1992, os politécnicos puderam se transformar em universidades, mas sem perder o controle que era exercido sobre eles pelo governo. As universidades tradicionais ainda têm

grande autonomia, mas são avaliadas e passaram a receber mais ou menos investimento em função da produção acadêmica.As décadas de 80 e 90 tiveram intensas reformas no ensino superior britânico (SPAGNOLO, 2000).

Do seio dessas reformas e do sistema de politécnicos surgiu a metodologia Work based Learning. No inicio quase que por acaso, porém à medida que se descobriu seu potencial, ela passou a fazer parte das políticas estratégicas de governo para a educação e para a economia. Esse percurso é o tema do próximo tópico.

1.6. Gênese do Work based Learning

A história do desenvolvimento do Work based Learning se insere no contexto das intensas e rápidas mudanças sociais, econômicas e educacionais da década de 1980 e 1990 que estão descritas no inicio deste trabalho. O governo e a sociedade inglesa estavam muito preocupados com a vitalidade da economia, dos níveis da produtividade inglesa, da qualidade das habilidades da mão-de-obra e da formação educacional mais ampla. Havia grande pressão para aumentar a oferta do ensino superior. Ao mesmo tempo, o governo urgia para que as universidades e as empresas colaborassem de modo mais ativo para fornecer soluções para os desafios ingleses e, igualmente importante e essencial, ampliar o acesso à educação de nível superior, através dessas parcerias.

A maior parte dos textos acadêmicos e jornalísticos que falam do WbL associa seu início e seu desenvolvimento com as respostas que a Inglaterra e outros países estão dando para os desafios da chamada economia do conhecimento. Seguramente essa relação é verdadeira e intencional a partir da década de 90. Desde 1990, o Work based Learning é parte das reformas para equipar a economia inglesa para o futuro. O seu potencial para ajudar na nova economia é evidenciado no seguinte artigo de Garnett (fundador do maior e mais importante centro de pesquisas em WbL[24]):

> *Esse trabalho introduz o Work based Learning universitário e o localiza dentro da mudança de paradigma de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Devido à mudança tecnológica, menos pessoas estão produzindo mais e a lógica produtiva do "paradigma industrial' está perdendo sua posição*

[24] Garnett é diretor do National Centre for Work based Learning Partnership da Middlesex University. O trabalho do centro deu à universidade o prestigioso Queen's Anniversary Prize, que é um prêmio bienal dado à insituição de ensino superior que mais contribuiu para a execelência do ensino superior no período.

> *como paradigma dominante, enquanto que o desenvolvimento dramático da tecnologia de informação tem resultado em um paradigma relacionado à sociedade da informação e do conhecimento.*
> *Esta mudança de paradigma, por sua vez, impactou na natureza e na estrutura das organizações, na natureza da gestão e da liderança. Work based Learning, capital intelectual e gerenciamento do conhecimento podem ser vistos como manifestações desta mudança de paradigma e o potencial dessas soluções está claramente associado a essa mudança.* (GARNETT, 2004, p. 298)

O período chave ocorreu entre 1980 e 1986. Nesse intervalo o uso de APEL foi bastante estimulado (Certificação de Aprendizado Experimental Prévio ou Accreditation of Prior Experiential Learning). Ao final desse importante período, que vamos ver adiante, o CNAA (Conselho Nacional para Registro de Graus Acadêmicos) criou o seu *Credit Accumulation and Transfer Registry* em 1986 (Registro de acumulação e transferência de crédito acadêmico). Com isso, o APEL (que dá crédito escolar para habilidades práticas adquiridas no trabalho ou em cursos profissionalizantes) foi possível para o ensino superior (GARNETT, 2004). E nesse momento ninguém pensava em WbL ainda (EVANS, 1998).

As forças sociais e econômicas estavam em grande movimento e transformação, como vimos na parte histórica do presente estudo. Vale lembrar que na década de 1980 temos, ao mesmo tempo, uma economia que há pouco tempo havia atingido o ponto mais profundo de sua crise e as primeiras medidas concretas que a permitiriam sair dessa crise.

A educação superior não atendia diretamente todas as exigências das novas profissões tecnológicas e do ramo de serviços que surgiam. Por isso a possibilidade de obter grau acadêmico fazendo um "ziguezague" em várias IES que tinham diferentes partes do quebra-cabeça era uma boa solução para uma economia que estava sedenta por caminhos e alternativas para melhorar sua produtividade com as novas tecnologias (EVANS, 1988). Exemplos de novas profissões, naquela época, para o nível superior, eram turismo, meio ambiente, projetista de banco de dados, engenheiro de redes e outras. Mais uma grande motivação para implementação do sistema de créditos era a expansão do acesso ao ensino superior, através da certificação de competências obtidas no trabalho. (DEARING, 1997). A legislação e os instrumentos para isso acontecer estavam disponíveis. Mas as IES não sabiam o que tinham de fazer para poder tirar proveito disso. Projetos pilotos e pesquisas geraram recomendações de como adaptar a estrutura das IES para o uso do APEL e do sistema de acumulação e transferência de créditos. Essas recomendações foram implantadas por IES em toda a Inglaterra. O formato dessas recomendações promoveu algumas alterações importantes na estrutura curricular das IES que as adotaram. Somente a partir desse momento, da

adaptação curricular para melhor aproveitar o APEL, o formato atual do Work based Learning pode ser vislumbrado, projetado e implantado. Não era somente uma questão de reformas curriculares que permitiram que o WbL fosse implantado. Nesse ponto é que se vislumbrou um real potencial de inovação pedagógica e das estruturas do ensino superior. As primeiras pesquisas para maximizar o uso de APEL aconteceram no *Policy Studies Institute* (PSI) (GARNETT, 2004). O PSI, que pode ser traduzido para Instituto para Estudos Políticos, era um think thank (grupo seleto que se reúne para pensar em soluções) que reunia acadêmicos da todas as áreas do ensino superior britânico. Entre 1980 e 1986 seu principal foco de debate foi como utilizar e tirar o máximo proveito do APEL. Para tanto examinaram políticas e ações similares nos EUA. O governo estava atento a esse debate porque o APEL era a principal aposta para aumentar o acesso e a participação da população no ensino superior.

Sobre esse aspecto esclarece Garnett (2004):

> O desenvolvimento do Work based learning no RU (Reino Unido) pode ser traçado originalmente a duas importantes inovações educacionais. O primeiro e mais significante foi a introdução da Acreditação de Aprendizagem Experimental Prévia (APEL), um processo pelo qual o aprendizado experimental é reconhecido e dado valor acadêmico. Aprendizado experimental envolve conhecimento, habilidades e comportamentos adquiridos de uma maneira planejada ou casual através da vida. APEL no RU é evidenciado em 1980 como uma ferramenta para a admissão no ensino superior ou como uma forma válida de demonstração de competência conhecida como NVQ (Qualificações Vocacionais Nacionais). O uso de APEL no ensino superior se desenvolveu a partir do trabalho pioneiro do "Learning from Experience Trust" e do crédito acadêmico para entrada prematura possibilitado pelo CNNA (Conselho Nacional para Créditos Acadêmicos). O CNAA foi fundamental, por que ele legitimou APEL no ensino superior. Esse desenvolvimento inicial foi feito a partir de um trabalho similar existente nos EUA. (GARNETT, 2004, p. 299)

Dois estudos iniciais do PSI foram desenvolvidos e publicados em parceria com o *Trust for the Further Education Unit* (FEU), que é o Conselho para *Further Education*. *Further Eudaction* é toda educação continuada, pós-nível secundário, que não seja de nível superior. As publicações foram

- *Curriculum Opportunity: A Map of Experiential Learning in Entry Requirements for Higher and Further Education Courses* (Evans, 1983). Tradução: Oportunidades Curriculares: Um mapa do aprendizado experimental em requerimentos de admissão para educação superior e para a formação profissional.

- *Access to Higher Education: Non-standard Entry to CNAA First Degree and DipHE Courses* (Evans, 1984). Tradução: Acesso ao Ensino Superior: Acesso não padrão para o primeiro grau acadêmico do CNAA e para diplomas de ensino superior.

Essas duas publicações deixavam claro como as IES podiam usar o APEL para aprovar alunos com base em suas experiências passadas. Essas duas publicações foram distribuídas para todas as instituições de ensino superior e para as de formação profissional da Inglaterra, além de inúmeras empresas. Os estudos foram impressos em 1984, 1987 e 1988. O PSI, que era um *think thank* de influência, com o apoio do governo, queria deixar claro que o APEL era possível e que veio para ficar. (Evans, 1998)

No verso de *Curriculum Oportunities* havia um outro texto, com um subtítulo muito atraente para as IES: *Exploit Experience: Recognizing what has been learnt on the job as a starting point for retraining*. (Explorando a experiência: Reconhecendo o que foi aprendido no trabalho como um ponto de partida para o retreinamento).

Ou seja, pela primeira vez, estava formalmente sugerido, em uma publicação de um órgão importante e influente para as políticas públicas e para o ensino, o uso das experiências de trabalho não somente para entrar na universidade, mas para valer créditos contra disciplinas e competências dos currículos universitários ou profissionais, diminuindo o tempo total para a obtenção do grau desejado. Uma passo a mais em direção ao WbL foi dado.

O PSI tinha deixado claro para todo o ensino superior inglês que o uso de APEL era possível, que era desejado pela política educacional vigente, que era um importante instrumento social de aumento do acesso à universidade e que podia ser proveitoso para as universidades (para conseguir mais alunos). Essa parte decolou logo em seguida (ampliação do acesso ao ensino superior graças ao APEL).

Mas o verso da publicação *Curriculum Oportunities* tinha aquela provocação que não queria calar e ficava instigando as IES. A provocação dizia que a IES podia chegar para um trabalhador, que não estava pensando em fazer um curso, e dizer: trabalhador, suas experiências práticas no trabalho tem valor para mim e você não vai demorar três anos para fazer esse curso, vai ser bem menos em função do que você demonstra que sabe fazer. Os trabalhadores provavelmente se interessariam e muitos fariam o curso. As IES gostaram da provocação, mas não sabiam como implementar o esquema. Não parecia simples. Outro fator de pressão para o avanço do sistema de créditos educacionais eram os alunos que queriam poder fazer cursos modulares e usar os créditos obtidos para fazer um “ziguezague” entre

diversas opções, em diferentes IES e depois obter um diploma por isso. Nada contra ficar em uma só instituição, mas os cursos que eram desejados ainda não existiam, estavam sendo desenvolvidos. Depois de muitos anos em um caminho muito tradicional, havia muitas novidades na Inglaterra. A tecnologia de informação estava presente em larga escala. Novas indústrias de serviço surgiram. Além disso, o mercado financeiro bem estruturado atraia investimentos de inúmeras multinacionais que traziam novos produtos e serviços, novas tecnologias, melhores processos de produção e gerência. Essas multinacionais pediam um novo perfil para seus escritórios que ainda não existia em termos da qualidade da mão-de-obra disponível. Fazendo referência à parte histórica da economia inglesa tratada anteriormente neste capítulo, o problema não era tanto a quantidade de pessoas que sabiam usar as tecnologias de informação e estavam preparadas para as novas indústrias do setor de serviços (embora isso também fosse um problema). O problema principal era que, mesmo quem sabia usar o computador, quem era engenheiro de redes, quem fez um curso para poder ser um gestor e fomentador de agro-turismo ambiental, não era eficiente e produtivo pelos padrões internacionais. Os novos cursos estavam sendo formados, mas tudo tem um tempo de implementação. O que não se tinha ainda percebido, também, é que não importa a quantidade de cursos, as possibilidades e novas profissões apareciam mais rápido do que se podem desenvolver novos currículos de qualidade. A solução era modularizar. Esse foi a primeira grande recomendação do PSI, transformar todo o currículo universitário em módulos pequenos (mínimo uma semana, máximo um mês), com um certo nível de independência e com claros objetivos de aprendizagem definidos para cada módulo. (EVANS, 2001) A importância dos objetivos de aprendizagem é poder mapear mais facilmente a avaliação a níveis de competência e habilidade, além de deixar o mais claro possível quais são os critérios de avaliação. (GRAY, 2001).

Essas recomendações e debates foram incorporados pelo CNAA no seu registro de créditos educacionais. Cada ano de estudo passou a equivaler 120 pontos, com três possibilidades de certificados intermediários. Um ano cursado equivale a 120 pontos e um certificado. Dois anos cursados são 240 pontos e um diploma. Três anos cursados são 360 pontos e um grau acadêmico de nível superior. Não havia uma regra escrita de quantos cursos deveriam ser feitos por ano. Porém, um padrão acabou advindo da prática. Geralmente eram 4 cursos de 30 pontos cada no ano (somando 120 que é a quantidade de crédito necessário se obter para um certificado). Nesse raciocínio um módulo de 1 mês vale 10 pontos. A quantidade mínima de crédito que se considerou aceitável era 4. Menos que isso (4) parecia muito pouco tempo de estudo e dedicação para valer qualquer crédito. (EVANS, 1998).

Assim as IES vincularam seus programas a crédito educacional e modularizaram seus currículos. Muitas IES quase não modificaram seus currículos, apenas aplicaram créditos educacionais às suas disciplinas já tradicionais, sem dividi-las em módulos menores. Outras IES entenderam o potencial e modularizaram bastante o seu currículo com muitas unidades pequenas de conhecimento, com certa dose de independência. Isso permitiu finalmente que os alunos montassem currículos altamente personalizados, como já se pedia há algum tempo. A partir da legislação que permitia a transferência de crédito e a modularização dos currículos, os percursos curriculares puderam ser verdadeiramente transdisciplinares e flexíveis, como o mercado e a sociedade queriam. Estava dado mais um passo importante para o WbL.

Em maio de 1986, Sir Charles Carter, presidente do PSI, e Norman Evans saem do PSI e fundam o *Learning from Experience Trust* (Conselho para o Aprendizado pela Experiência). O *Learning from Experience Trust* tinha como objetivo central redefinir as fronteiras entre educação superior e o mundo do trabalho. Com o apoio do governo, através do *Manpower Services Comission* (uma espécie de Comissão para os serviços aos trabalhadores), foram feitos dois importantes estudos e os primeiros pilotos de WbL. (EVANS, 2001)

O trabalho de Evans foi muito importante para o Work based Learning, de acordo com Dearden (1989):

> *A proposta para um projeto de teste para Acordos de Aprendizagem foi desenvolvido por Norman Evans quando ele era um pesquisador no PSI (Instituto de Pesquisas de Práticas) que investigava sobre vários aspectos da aprendizagem experimental e de sua avaliação. Seus estudos de desenvolvimentos relevantes nos EUA o fizeram acreditar que a avaliação de novos tipos de Work based Learning poderia ser introduzidos na Grã-Bretanha. Em 1986 ele iniciou negociações com a Manpower Services Comission (hoje Learning and Skills Council) para o financiamento de um projeto de acordos de aprendizagem.* (DEARDEN, 1989, p.5)

Os dois estudos feitos e publicados foram:

- *Learning Contracts for Employees* (Contratos de aprendizagem para funcionários) (EVANS, 1987)
- *Accrreditation of Companies' In-house Courses* (Validação dos cursos de treinamento internos das empresas) (WHELAN, 1987).

Com a publicação desses dois documentos estavam criados, ao menos no mundo das possibilidades, os dois mais importantes instrumentos do WbL: o acordo de aprendizagem (a palavra contrato depois foi substituída por acordo) e a possibilidade de reconhecimento de cursos que o aluno-trabalhador já fez.

Os pilotos foram feitos com quatro companhias: uma do setor de tecnologia (JBS), uma do varejo ou setor de serviços (Wimpey, fast-food), uma do setor industrial (Jaguar Cars) e uma do setor público, para o qual a própria *Manpower Services Comission* se candidatou. Todas as despesas foram arcadas pelo estado. As empresas e universidades participantes tinham de entender que estavam entrando em território nunca antes explorado e que, apesar de todas as pesquisas anteriores, nada tão ousado tinha sido tentado antes. (DEARDEN, 1989)

Houve muita tentativa e erro nestes pilotos. Não haviam professores ou educadores formados para empreendê-los. A quantidade de esforço, pesquisa e trabalho exigido de todos, especialmente dos educadores, foi enorme. Segundo Evans, somente a dedicação e a paixão de educadores e o pioneirismo dessas empresas possibilitou o sucesso. Ao total 160 educadores e pessoas ligadas ao ensino superior participaram dos projetos. Os desafios eram enormes (fonte EVANS, 2001):

- como negociar os acordos de aprendizagem (e ensinar os alunos a montarem seus percursos);
- como treinar a empresa e seus supervisores para apoiar o programa;
- como avaliar os cursos que os funcionários tinham feito: o que era válido e o que não era, quantos pontos valiam cada item;
- como ensinar o aluno a aprender a aprender e como aprender reflexivamente a partir do seu trabalho;
- como trabalhar o conteúdo de modo a ter relevância para a companhia (o aprendizado tem de resultar em ações que façam diferença na empresa), ao mesmo tempo ter validade acadêmica;
- quanto vale cada módulo, cada pesquisa, cada pesquisa seguida de ação - nada que vale menos de quatro pontos pode ser considerado;
- a avaliação era a questão mais polêmica e mais importante.

Os fundamentos do que hoje é o Work based Learning foram estabelecidos nesses projetos pilotos. Além dos projetos com o *Manpower Services Comission*, o *Learning for Experience Trust* promoveu, quase em paralelo, o projeto *Learning while Earning* (Aprendendo enquanto ganha dinheiro). As recomendações foram editadas pelo CNAA como diretrizes a serem observadas pelas IES que queriam fazer percursos similares. As conclusões foram enviadas gratuitamente pelo CNAA para todos as IES membros. Todas as IES que participaram dos pilotos (voluntariamente) eram politécnicos. Do mesmo modo, os

politécnicos foram os primeiros a rapidamente integrar em suas estruturas e currículos as recomendações publicadas pelo CNAA (DEARDEN, 1989). Estava aberto o caminho para o Work based Learning e suas principais metodologias estavam criadas. Foi fundamental para isso o trabalho de Evans e sua equipe de pioneiros, tanto no PSI quanto no *Learning from Experience Trust*.

Este capítulo descreveu e delimitou o Work based Learning dentro dos contextos sociais e econômicos que motivaram sua gênese e o moldaram. Quando surgiu na década de 1980, o Work based Learning foi motivado por políticas de governo que almejavam a ampliação do acesso ao ensino superior e uma maior aproximação da universidade em relação ao ambiente de trabalho. As duas questões foram endereçadas por novas metodologias que expandiram o uso do Acreditação de Aprendizado Experimental Prévio (APEL) para o ensino superior. Através do APEL os trabalhadores que não tinham escolaridade formal para entrar na universidade, passaram a poder pleitear o acesso através da acreditação do aprendizado que obtiveram na prática, dentro e fora do trabalho. O uso do APEL permitiu uma aproximação da universidade e do ambiente de trabalho ao reconhecer via créditos acadêmicos o aprendizado através do trabalho. Este desenvolvimento permitiu também a evolução do Work based Learning. As políticas de governo que motivaram estes desenvolvimentos estavam endereçando a questão do novo perfil de trabalho exigido pelo ambiente de trabalho pós-fordista e pela tecnologia de informação. O desenvolvimento do WbL na década de 1980 e na década de 1990 está intimamente ligado à mudança do conceito de trabalho. Por isso no próximo capitulo será abordada a evolução histórica do conceito de trabalho. Também será analisada a questão da aprendizagem significativa. O desenvolvimento no capítulo 2 subsidia a análise mais detalhada que o capítulo 3 faz sobre o Work based Learning.

CAPITULO 2 - Fundações teóricas dos conceitos de trabalho, aprendizagem e educação utilizados na pesquisa

2.1. O conceito do trabalho

2.1.1. Conceito amplo de trabalho

O conceito mais atual e amplo do trabalho o relaciona à ação transformadora do homem sobre a natureza. Essa *ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis* (CORTELLA, 1998, p.41). A prática humana sobre a natureza é diferente dos outros seres vivos do planeta pela intencionalidade e pela atividade simbólica na qual o homem duplica o objeto em sua mente, dando significado a ele (SEVERINO, 2001). O marceneiro antes de fazer uma cadeira já tem a imagem da cadeira em sua mente e o plano de como chegar até ela a partir da madeira. O homem, porém, não nasce humano, se torna humano através do trabalho, da interação em sociedade e da educação. Assim um homem criado exclusivamente por macacos, como a história de Tarzan (escrita por Burroughs) jamais se tornaria humano[25]. O homem se torna humano pelo conviver social com outros humanos através do trabalho (CORTELLA, 1998). É pelo trabalho como ação intencional sobre a natureza que o homem se diferencia do animal. O homem dá significado ao suporte (terreno, mundo) onde vive, chamando-o de floresta, planície, descrevendo-o e também transformando intencionalmente, através do trabalho, o ambiente em vila, cidade, porto. O comportamento animal tem a sua explicação no suporte muito mais na espécie a que pertencem do que neles mesmos. Por isso mesmo não se fala de ética entre elefantes. É a intencionalidade do homem que permite que se fale em ética entre humanos. Do mesmo modo que pela falta de intencionalidade nunca se ouviu falar de um grupo de leões que exterminou um grupo de leopardos por mera expansão territorial (FREIRE, 1992). Severino (2001) sintetiza muito bem esse conceito de trabalho:

[25] Segundo Cortella (1998), a convivênncia de um bebê com macacos o tranformaria em um ser semelhante ao macaco. Jamais aprenderia a usar um garfo ou uma faca sózinho, apenas achando o utensilio na selva. Se quando adulto esse homem-macaco for levado a sociedade também não poderia ser educado homem, pois ja teria se desenvolvido macaco. Somente na interação com outros homens em sociedade, através da cultura, qué é a soma do trabalho humano, o bebe pode crescer humano.

> *Daí a continuidade da troca e a fundamentalidade da prática produtiva pela qual os homens intervêm na natureza, em reciprocidade, dela retirando todos os elementos materiais necessários. Em categorias filosóficas atuais, essa prática se denomina "trabalho", palavra que aponta para a complexificação e especificação dessa forma de intervenção, distinguindo-a daquela dos demais seres vivos. A complexificação resulta da presença, no trabalho, de elementos como a interação social e a referênciação simbólica. Assim, a esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física. Essa esfera integra o universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos dão realidade à esfera econômica.* (SEVERINO, 2001, p. 48).

A característica essencial do trabalho para a definição e construção do ser social humano vem principalmente de Marx, como será desenvolvido adiante na sessão que mostra a evolução histórica do conceito de trabalho.

2.1.2. Evolução histórica do sentido do trabalho do mundo greco-romano até o conceito marxista atual

A concepção mais ampla e recente do trabalho pela qual os homens constroem historicamente sua existência, sempre se redefinindo como humanos, é recente na história da filosofia. *A natureza social do trabalho, a práxis entendida como guia de transformação do homem e de sua relação com o mundo surgem com o marxismo* (FELDMANN, 2003).

No mundo greco-romano o trabalho não era considerado uma atividade digna. A teoria tinha preponderância sobre a prática, sendo que o trabalho era uma atividade de escravos. O pensamento teórico em si, tal qual a busca da verdade e da essência de tudo, era considerado uma atividade digna apenas de homens livres. *Antropologicamente o pensar humano surge como uma experiência de subjetividade, em exercício autônomo frente à vida prática.* (SEVERINO, 2001). A aristocracia grega obtinha sua riqueza através da exploração de terra pelo trabalho escravo. Com a combinação de produção econômica excedente e uso massivo de trabalho escravo, a aristocracia não era obrigada ao trabalho material e não se envolvia no trabalho produtivo. Com tempo de sobra, a aristocracia se envolvia no que em grego se pronunciava "skholé"[26], isto é ócio, origem da palavra latina "schola" e de "escola" em português (CORTELLA, 1998).

[26] Pronuncia fonética do grego

A economia na Idade Média estava próximo ao nível de subsistência. A vida econômica e a social eram muito próximas. A economia era agrária e voltada para o consumo, com escassa circulação monetária. O sistema medieval se baseava em um sistema de serviços e obrigações mútuas. Esse sistema se formou no vácuo do declínio da parte ocidental do Império Romano, que deixou a Europa sem leis e sem proteção contra ataques. A posse ou uso da terra obrigava o servo a serviços e pagamentos, em troca de proteção. O senhor estava tão obrigado a proteger o servo, como este estava obrigado a pagá-lo, em troca, com uma porção de sua colheita ou em trabalho. Sobre as condições de trabalho na época, esclarece Hunt:

> *Os servos não eram escravos. (...) Se o senhor transferisse a posse do feudo a outro nobre, o servo simplesmente teria outro senhor. Em graus variáveis, entretanto, os servos tinham tantas obrigações (...). Normalmente, o servo estava longe de ser livre. O senhor vivia do trabalho dos servos que cultivavam seus campos e pagavam impostos em espécie e moeda, de acordo com o costume do feudo. Analogamente, o senhor dava proteção, supervisionava e administrava a justiça, de acordo com o costume do feudo.* (HUNT, 1989, p. 30).

Segundo Feldmann (2003), o nascimento da indústria capitalista se deve à expansão do comercio, à emergência de uma economia voltada para o mercado, à exploração colonial e ao progresso tecnológico agrícola. Apesar de a sociedade medieval ter base agrária, foi o aumento da produtividade agrícola que permitiu a seqüência de mudanças que resultou no florescimento do comércio e na desintegração do feudalismo. O maior aumento de produtividade agrícola foi dado pela substituição do sistema de plantio de dois campos para o de três campos. No sistema de dois campos, metade da terra estava sempre ociosa. Com o sistema de três campos a terra era dividida em três partes iguais, havia uma rotação de cultivos e somente 1/3 da terra ficava descansando. Essa inovação aumentou a produtividade agrária em 50%[27]. Além disso, duas das plantações utilizadas na rotação eram aveia e forragem, que permitiram o aumento da produção de cavalo, que substituíram os bois na produção de energia. Os cavalos são muitos mais rápidos e a área cultivável foi estendida. Os transportes ficaram mais velozes e as trocas puderam ser feitas entre grandes distâncias. O arado também ficou mais produtivo com o cavalo. A melhoria na produtividade e no transporte permitiu o aumento populacional e uma grande concentração urbana. A maior concentração urbana trouxe maior produção manufatureira e com a especialização econômica

[27] Wikipédia: Rotação trienal de culturas - http://pt.wikipedia.org/wiki/Rota%C3%A7%C3%A3o_trienal_de_culturas , acessado em 14/02/2008.

houve ganhos adicionais de produtividade. A especialização econômica e a manufatura possibilitaram o desenvolvimento do comércio regional e de longa-distância.

Sobre o florescimento do comércio na idade média, esclarece Hunt:

> *Este comércio não surgiu por acaso ou por fatores completamente externos à economia européia, como, por exemplo, o aumento do contato com os árabes. Ao contrário, (...) este crescimento do comércio foi sustentado pela evolução econômica interna da Europa.* (HUNT, 1989, p. 34).

Durante a maior parte da idade média, houve comércio de longa distância, motivado especialmente pelas cidades comerciais de Genova e Veneza. Apesar disso, o volume total de negócios fica pequeno quando se leva em consideração a economia total da Europa medieval, que analisada no seu todo ficava um pouco acima do nível de subsistência. Ainda assim existiam feiras comerciais por toda a Europa. Com o aumento do comércio, no século XV as feiras foram substituídas por cidades comerciais que freqüentemente conseguiam ganhar independência de seus senhores feudais e da Igreja.

Na indústria artesanal típica da época medieval, o artesão era proprietário da oficina, das matérias primas e funcionava como um produtor independente. O conceito de trabalho se transforma no Renascimento, com o homem passando a ser visto não só teórico, mas como um ser capaz de produzir e interferir na natureza. O plano teórico ainda era privilegiado, *porém a distância entre a atividade física e a atividade intelectual ficou reduzida pela dicotomia existente entre uma atividade livre e elevada* (FELDMANN, 2003, p. 129).

No século XVI, as indústrias de exportação criaram o conceito de trabalho doméstico. O comerciante pagava uma quantia e fornecia a matéria-prima a produtores independentes. Nesse caso, o capitalista era dono do produto e controlava o processo de produção, mas o artesão era responsável pela produção de cada unidade individual que lhe era encomendado. À medida em que o sistema avançou, o capitalista comercial passou a ter a propriedade do prédio, das ferramentas e das máquinas. O trabalhador não vendia mais um produto acabado ou parte dele ao comerciante, vendia apenas o seu próprio trabalho. O mercado e a busca de lucro substituíram os costumes e a tradição na determinação de quem executa cada tarefa no processo produtivo, o modo como a tarefa é executada e definiam se o trabalhador encontraria ou não emprego. Quando isso ocorreu, o sistema capitalista foi criado (DOBB, 1972).

No campo do pensamento econômico, a concepção moderna de trabalho começava a tomar forma com as obras de Adam Smith, David Ricardo, Hegel e Karl Marx. Segundo Feldmann (2003), Smith avança ao mudar o foco da questão econômica da produtividade agrícola para a produtividade do trabalho, que é influenciada pela divisão do trabalho. Smith e

Ricardo são pioneiros na concepção de que o trabalho humano é a fonte de toda riqueza social e valor. Marx, porém, elaborando a partir do pensamento de Hegel, critica Smith e Ricardo por verem o trabalho humano em seu todo e não evidenciarem as condições do trabalho operário. Sobre essa questão esclarece Feldmann:

> *O grande mérito de Hegel (...) foi o de dar positividade ao trabalho humano, ao enfatizar que o homem, ao criar coisas, forma o próprio homem. (...) Para Marx, a práxis é eminentemente histórica, e o modo pelo qual os homens mantém suas relações e buscam preservar a espécie é conseguido por meio do trabalho. (...) Na concepção de Marx, a separação entre proprietários e não-proprietários contatada no sistema capitalista impede os homens de desenvolverem suas potencialidades, de se realizarem profissional e emocionalmente.* (FELDMAN, 2003, p. 133-134).

Os seres humanos se diferem do animal porque transformam a natureza com intencionalidade e com instrumentos que moldam o meio. O homem se desenvolve e se constrói historicamente pelo trabalho e pelo convívio em sociedade (CORTELLA, 1998). Nos sistemas pré-capitalistas, como o feudalismo, o indivíduo podia atingir em parte essa realização no trabalho, apesar de uma estrutura de classes exploradora (HUNT, 1989).

Na sociedade capitalista, o mercado define valores e molda as relações sociais e de produção. Para o capitalista os salários eram somente mais uma despesa de produção a ser acrescentada ao custo total para cálculo do lucro. O trabalhador ter ou não trabalho depende das relações frias do mercado. O produto de seu trabalho e modo como ele é organizado ficava totalmente fora de seu controle, sendo propriedade do capitalista. Marx definia essa situação como alienação do trabalhador:

> *O que, então, constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, o fato de o trabalho ser externo ao trabalhador, isto é não pertencer à sua essência; em seu trabalho, portanto, ele não se afirma, mas se nega, não se sente feliz, mas infeliz, não desenvolve livremente sua energia física e mental, mas mortifica seu corpo e arruína sua mente. O trabalhador, portanto, só se sente ele mesmo fora do trabalho; no trabalho, sente-se estranho.* (MARX, 1979, p. 69).

Feldmann (2003) complementa essa analise afirmando que, para Marx, a práxis é uma prática eminentemente revolucionária, com suporte numa concepção dialética da história e da sociedade, que une teoria e ação concreta com vistas à transformação do mundo. (FELDMANN, 2003, p. 138).

2.1.3. O conceito de trabalho no século XX.

O final do século XIX e a primeira metade do século XX foram marcados pela adoção a nível mundial dos princípios do taylorismo e do fordismo. Frederick Taylor criou a administração científica com seu livro *The Principles of Scientific Management* de 1911[28]. Henry Ford partiu das concepções de Taylor e concebeu o conceito mais sofisticado de linha de montagem. O objetivo central dessas metodologias é reduzir qualquer perda de trabalho, aumentando a eficiência do processo produtivo através do controle do mínimo movimento do trabalhador e dispensando-o de qualquer tarefa de concepção, planejamento e decisão. O fordismo foi a base da moderna produção em massa e da eficiência americana, dois dos principais elementos, juntamente com as conseqüências das duas grandes guerras, que permitiram a hegemonia americana no século XX. Os princípios do fordismo foram também adotados pela União Soviética, cujo crescimento se deveu em grande parte à eficiência possibilitada pela administração científica[29]. O fordismo organizava o homem na produção como se ele fosse uma engrenagem em uma máquina. Se os ganhos produtivos e econômicos mundiais foram grandes, o trabalho colocava o homem sob um tipo de domínio da máquina. O trabalhador no fordismo não precisa de muita qualificação. Isso possibilitou a industrialização de muitos países, inclusive o Brasil, que tinha em sua mão-de-obra desqualificada, mas barata, sua principal ferramenta de produtividade e de "vantagem competitiva". Sobre esse aspecto esclarece Feldmann:

> *A adoção dos paradigmas clássicos de organização do trabalho (...) permitiu a incorporação dos avanços tecnológicos surgidos no final do século XIX, absorvendo um contingente de trabalhadores pouco escolarizados. Inclusive no Brasil (...) a formação de mão-de-obra não se constituiu em fator restritivo à expansão de um parque industrial competitivo.* (FELDMANN, 2003, p. 141).

Na década de 1970, a Toyota incorpora a microeletrônica na produção de carros, mudando para sempre a produção automotiva e influenciando indústrias em todo o mundo. Em especial na década de 1980 houve grande aceleração da automação nas fabricas. A nova automação exigiu um outro perfil de trabalho. Para o conceito de trabalho, duas conseqüências emergiram: uma quantidade bem menor de trabalhadores é necessária para

---

[28] Uma versão on-line do livro pode é disponibilizada pela Eldritch Press em http://www.eldritchpress.org/fwt/ti.html , acessado em 10/02/2008.

[29] Influência do forrdismo na economia mudial baseado em artigo sobre o fordismo na Wikipédia de ligua inglesa - http://en.wikipedia.org/wiki/Fordism , acessado em 10/02/2008.

cada processo e o trabalhador deve ser multifacetado (BOUD, 2001). Sob o novo perfil do trabalho decorrente das tecnologias de informação, assim sintetiza Feldmann:

> *A extrema divisão e parcialização do trabalho passa a ser substituída por atividades mais integradas que demandam um perfil de trabalhador que demonstre um conhecimento mais amplo do processo de trabalho. Na execução de novas tarefas, diminuiu sensivelmente a importância das habilidades manuais, valorizando-se as habilidades intelectuais como autonomia, flexibilidade, visão de conjunto, liderança e capacidade de tomar decisões.* (FELDMANN, 2003, p. 143)

2.1.4. Mudanças na concepção de trabalho em função da produção em rede.

Não existem produtores de carros que não procurem o lucro, como não há empresas de extração de petróleo ou usina de metais que trabalhem por voluntariado. As grandes indústrias trabalham por lucro e pela lógica capitalista de acumulação. Ainda assim, o século XXI viu o despontar de vários produtos que foram criados por milhares de pessoas, unidas pela Internet, que não foram pagas para desenvolver seu trabalho. A esse tipo de produção se dá o nome de "produção não comercial em rede" (BENKLER, 2006). A maior enciclopédia do mundo, a Wikipédia, é produzida por mais de 75000 voluntários não pagos no mundo. O Linux é um software operacional que também foi desenvolvido por milhares de pessoas em rede, assim como o servidor web Apache. O Linux e o Apache não são quaisquers softwares. O Linux é líder em vários setores que envolvem milhões de dólares, como o de sistema operacional para servidores web[30]. O Apache, por sua vez, tem 60% do mercado de servidores web[31]. São produtos que concorrem com empresas multinacionais em mercados bilionários. Os produtos produzidos por pares não ficam somente na categoria de softwares. O Projeto Folding@Home se utiliza da colaboração de milhares de pessoas que emprestam um percentual do poder de processamento de seus computadores para ajudar a mapear seqüências de proteína[32], essencial para o tratamento de varias doenças. Atualmente estão pesquisando métodos para curar ou melhorar a síndrome de Alzheimer. Os resultados do Folding@Home, assim como os da Wikipédia, do Linux e do Apache pertencem a toda humanidade. Estes projetos são regidos por um licença chamada de *General Public. License* (de sigla GPL, que significa Licença

---

[30] Sistema operacional é o programa que faz o computador funcionar. Servidor web é um programa que gerencia o conteúdo web do computador que hospeda páginas internet.
[31] Fonte do market-share Linux e Apache – NetCraft Web Survey - http://news.netcraft.com/archives/web_server_survey.html , acessado em 05/02/2008.
[32] Site do Folding@Home - http://folding.stanford.edu/

Pública Geral). A GPL inicialmente foi criada para softwares, mas hoje se aplica a vários tipos de bens como livros, música e pesquisa científica, através de licenças filho que se basearam nela como a "Creative Commons"[33]. De modo simples, essas licenças determinam que qualquer pessoa que contribuir para um projeto licenciado por elas estará disponibilizando os direitos de seu trabalho para a humanidade. A produção não comercial em rede é um fenômeno crescente que cria produtos de alto valor que competem com as empresas multinacionais que investem milhões de dólares em pesquisa. Esse processo de produção é tão poderoso e eficiente que as empresas estão se modificando para trabalhar desse modo internamente e externamente (BENKLER, 2006).

Ficou famosa a história da empresa de mineração de ouro canadense Gold Corp que estava à beira da falência quando seu novo presidente, inspirado no método de produção do software Linux, compartilhou na Internet todas as informações geológicas da companhia. McEwen, presidente da Gold Corp, ofereceu prêmios em dinheiro para quem apontasse para locais aonde houvesse mais ouro para ser extraído, pois os experientes geólogos da empresa não conseguiam resolver o problema a tempo para salvar a empresa, ao fazer esse movimento, McEwen se arriscou muito, pois ele deu ao mundo os dados geológicos de sua companhia de mineração que são, depois do terreno com o ouro em si, o segundo maior ativo de uma companhia como a dele. Mais de 1000 especialistas de todo o mundo, de todas as áreas do conhecimento[34], participaram e conseguiram descobrir novos focos de ouro. A companhia que valia cem milhões de dólares e estava ameaçada de fechar passou a valer nove bilhões em poucos meses (TAPSCOTT, 2007). A Gold Corp foi uma das pioneiras, porém cada vez mais empresas passam a trabalhar dessa maneira. A racionalidade por trás dessa metodologia de trabalho é que, por mais brilhantes, motivados e bem pagos que sejam os pesquisadores de uma organização global, o resto do mundo potencialmente tem melhores talentos para vários dos projetos em que a empresa está envolvida. Prova disso é o Linux que conseguiu o que nenhuma outra multinacional do software conseguiu – enfrentar com sucesso a Microsoft no segmento de sistemas operacionais para servidores. Esse tipo de produção se chama de "produção por pares" (BENKLER, 2006). A Proctor & Gamble (P & G) tem a maior e melhor equipe de pesquisadores de seu ramo. Ainda assim a P & G traçou uma meta para obter, em poucos anos, 50% das suas inovações por meio da produção em rede. Assim ela

[33] "Creative Commons" criada para bens culturais. Site oficial - http://creativecommons.org/ . Outra boa fonte de informação é a Wikipedia - http://pt.wikipedia.org/wiki/Creative_commons .

[34] Muitos especialistas que nunca se envolveram com extração de ouro participaram, como militares, fisicos, programadores de computador, matemáticos. Pessoas cohecidas e desconhecidas se juntaram e desenvolveram novos métodos para pesquisar ouro que não eram conhecidos antes.

pode contar com seus 7000 pesquisadores fixos e mais 90000 (estimado) químicos entre aposentados e estudantes. Não se trata de cortar gente, as empresas que trabalham assim continuam contratando (ao menos no médio prazo não há ainda sinais desse fenômeno estar sendo usado para cortes de pessoal ou para evitar novas contratações). Os desafios que são lançados para a rede mundial de pesquisadores são os que a empresa não consegue resolver internamente, como uma solução química que tire manchas de vinho de tecidos. (TAPSCOTT, 2007). Para quem resolver esses desafios espera uma boa recompensa monetária e a satisfação de fazer um trabalho de alto nível.

Um grande paradoxo para o pensamento econômico clássico[35] é porque milhares de pessoas trabalham juntas, sem remuneração, para fazer um sistema operacional como o Linux. A resposta é por auto-realização. Segundo Benkler (2006), se você fosse um programador de computador de alto nível nem estaria se perguntando por que as pessoas colaboram. O sonho de um programador de alto nível de código é poder contribuir com o Kernel[36] de um sistema operacional. As pessoas contribuem porque é divertido, por auto-realização ou porque é algo para o bem da humanidade como no Folding@Home.

Em determinado momento, a multinacional IBM[37] passou a investir no Linux como estratégia para ficar mais forte frente a seus concorrentes. Anualmente a IBM investe cem milhões de dólares no Linux[38] por ano, o que se revelou um bom investimento, pois anualmente a comunidade Linux gera o equivalente a um bilhão de dólares em valor, sendo que metade ou quinhentos milhões é útil a IBM. O que esse envolvimento ensinou a IBM é que o esquema de produção e colaboração da comunidade Linux era muito mais eficiente e eficaz do que sua estrutura interna, porque quem trabalha assim prospera mais em relação aos concorrentes que não trabalham assim[39]. Esse modelo de gestão complementa o conceito de "organizações de aprendizagem" que vai ser tratado no capítulo 3. O trabalhador nesses ambientes é cada vez mais autônomo e pró-ativo, alguém que busca soluções de longo-prazo e vê além do mapa mental que se apresenta, muitas vezes contradizendo o senso comum da empresa. Desenvolver essas habilidades no trabalhador não é simples, porém mais difícil

[35] Não é a teoria econômica que tem de mudar para explicar a produção não comercial em rede. Com o desenvolvimento da tecnologia de informação e da própria rede internacional, as barreiras à entrada para várias industrias,especialmente as que envolvem bens culturais e de comunicação, praticamente desapareceram e esse tipo de produção foi possível, dado que todos podem produzir música, livros, jornais on line e assim por diante. Esse desenvolvimento pode ser encontrado em Benkler (2006).
[36] Kernel do sistema operacional é a parte central e mais importante deste sistema.
[37] IBM – International Business Machine – multinacional do segmento de computadores, softwares e serviços.
[38] Pela licensa que rege o Linux o resultado desse investimento fica para a humanidade.
[39] Evidencia de que essas práticas fazem mais sentido economicamente estão no livro de Tapscott (2007) e especialmente na pesquisa mundial McKinsey de gesttão do conhecimento – Kluge (2001).

ainda é desenvolver a empresa que realmente nutre esse comportamento, onde a colaboração e a iniciativa estão presentes como o ar que se respira. Na grande maioria das empresas, por trás de políticas de recursos humanos e treinamento sofisticados ainda estão presentes muitos resquícios do fordismo (SOLOMON, 2001). Essa resistência é esperada porque as mudanças econômicas e tecnológicas acontecem em alta velocidade e as estruturas de poder humanas tendem a resistir às mudanças até o seu limite elástico.

Como foi desenvolvido aqui, o novo ambiente de trabalho preza o funcionário que consegue desenvolver um aprendizado que o leve além do mapa mental dominante na empresa. Esse é também uma característica intrínseca do WbL que encoraja a reflexão e um aprendizado significativo. Aprendizado significativo é um termo muito amplo e suas características precisam ser definidas. Por isso o item 2.2 vai tratar do conceito de aprendizagem e delimitar sob quais parâmetros o aprendizado, nesta pesquisa, é considerado mais significativo ou pleno para o aluno,

2.2. Aprendizagem significativa

2.2.1. Definição de aprendizagem significativa

Aprendizagem significativa é um termo introduzido por David Ausubel, psicólogo que no início de sua carreira foi seguidor de Jean Piaget e cujo trabalho é uma importante contribuição à compreensão do processo de aprendizagem[40]. Para Ausubel a aprendizagem é mais significativa quando um novo conteúdo é construído nas estruturas de conhecimento do aluno através de relacionamentos com o conhecimento prévio do aprendiz (AUSUBEL, 1978). A questão da aprendizagem que parte dos conhecimentos e da experiência do aprendiz para, a partir da base pessoal do aluno, construir o currículo formal proposto é um conceito que é compartilhado, embora com diferenças no modo de implementar, por Dewey, Vygotsky e Freire. Estes três autores representam a base teórica principal no que se refere a aprendizado para esse trabalho. Outro importante conceito que esses autores compartilham é a importância da prática e da experiência pessoal para que o aprendizado seja mais significativo. Dewey, por exemplo, afirma que:

[40] Fonte: Wikipedia - http://en.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel , acessado em 01/03/2008.

> *Quando se diz que aprendemos com a experiência, e com os livros ou conselhos dos outros somente na medida em que estes se relacionam com a experiência, não se trata de meras frases feitas.* (DEWEY, 2002, p. 26).

Freire também reafirma a necessidade de partir da realidade local do aluno, representado em sua metodologia pelo que ele chama de temas geradores, como sugere a seguinte passagem:

> *Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. (...) O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores, (...) O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores.* (FREIRE, 2005, p. 100-101).

Freire também acredita na importância da experiência pessoal para que a aprendizagem seja significativa, como mostra o seguinte trecho:

> *Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.* (FREIRE, 1996, p. 26)

Uma questão importante que se desprende do trecho acima de Freire é da relação necessária entre professor e aluno para que a experiência tenha relevância para o aluno e se configure em aprendizado significativo ou apreendido. Como sugere Freire, docente e discente constroem juntos o saber em uma relação em que mestre também aprende e o discente também ensina. Essa questão é especialmente relevante no Work based Learning onde a dinâmica do ambiente de trabalho, somado à ênfase na pratica e em produzir resultados, leva mestre a aluno a situações e cenários desconhecidos para ambos, sendo que em alguns casos a experiência do discente vai ser mais relevante e em outras a experiência do docente vai ser mais relevante. Existe uma constante e harmoniosa dança em que os papéis de mestre e aluno se intercambiam. Porém, o docente sempre vai se diferenciar do discente na medida em que é educador profissional e treinado para orientar o discente pelo caminho do aprendizado, da reflexão crítica, do caminho científico e do aprender a aprender. Esse papel do educador também é compartilhado pelos outros autores clássicos. No caso de Dewey, em especial, há uma grande ênfase no papel do aluno em relação ao processo de aprendizado,

como evidencia este trecho em que Dewey compara a sua metodologia em relação à educação tradicional:

> *É uma mudança, uma revolução, não muito diferente da que Copérnico iniciou ao transferir o centro astronômico da Terra para o Sol. No caso em análise, a criança converte-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes de organizam.* (DEWEY, 2002, p. 40).

Freire e Vygotsky têm uma visão mais equilibrada da relação entre aluno e professor, que é mais compatível com o tipo de relação docente-discente proposta aqui, como ficará claro no capítulo 3.

Já é possível, neste ponto, sintetizar que aprendizagem significativa parte da experiência e dos conhecimentos do aluno, valoriza a prática e a experiência pessoal discente no processo de construção do saber e tem para o docente a função de orientar o aluno a construir o conhecimento do modo mais autônomo e pessoal possível. Esta é uma síntese da definição clássica de aprendizagem significativa.

O conceito da aprendizagem significativa clássica será agora ampliado para poder ser aplicado no capítulo 3, que trata do processo de ensino-aprendizagem no WbL. O conceito será ampliado tendo em consideração os objetivos e o problema da presente pesquisa, além dos desafios sócio-econômicos que fazem parte do contexto em que o WbL se insere. Nesse sentido, será considerado ainda mais significativo o aprendizado que, além de atender a essa definição inicial, também atenda estes dois critérios:

- O aprendizado é considerado tão mais significativo quanto mais capacitar o aluno para aplicar na prática o conhecimento adquirido de modo a produzir resultados mensuráveis em um ambiente real. Os resultados obtidos devem avançar a organização, projeto ou sociedade em que se inserem (dependendo se está no escopo de uma empresa, ONG ou governo) na direção estratégica almejada. O aprendizado também será tão mais significativo quanto mais ele permitir a aplicação do conhecimento obtido em um contexto dinâmico de mudança, em condições não familiares ao indivíduo. Esses objetivos derivam do problema de pesquisa que é a distância entre o resultado do aprendizado e a prática necessária ao trabalho.
- O aprendizado será tão mais significativo quanto mais ele contribuir para a autonomia e plenitude do indivíduo. Ele também será tão mais significativo quanto mais contribuir para a melhoria da comunidade em que o individuo se insere e do planeta como um todo. Esse objetivo se relaciona com três

questões que envolvem o Work based Learning. A primeira é que o currículo no WbL deve atender tanto às aspirações da organização quanto às do individuo. A segunda é que o WbL preza a prática reflexiva e a análise crítica com vistas a um horizonte de médio e longo prazo, tanto quanto às aspirações da empresa, quanto às aspirações particulares do indivíduo (BOUD, 2001). A terceira é que o WbL se insere em políticas da ONU e em conceitos, como a "organização de aprendizagem[41]", que incluem entre seus objetivos a meta de ampliar o conceito de trabalho e empresa para incluir o quadro social e ambiental das comunidades que os rodeiam, em função do planeta estar em um momento crítico no seu equilíbrio ambiental e social.

O texto vai prosseguir analisando quais as bases cientificas que recomendam e justificam o tipo de aprendizagem que foi sintetizada aqui. Esse caminho vai ser construído a partir do trabalho de Vygotsky e complementado, sempre que possível ou necessário, por autores e cientistas mais contemporâneos. O objetivo é fundamentar cientificamente este tipo de aprendizado e relacionar as principais recomendações que o conhecimento científico do sistema neurofisiológico humano sugere para a prática pedagógica. Estes conceitos serão sintetizados na sua relação com a educação pelo trabalho.

2.2.2. Aprendizado através da experiência.

Eu ouço e esqueço
Eu vejo e lembro
Eu faço e compreendo.
Confúcio.

Esta fala atribuída a Confúcio era pouco conhecida até que caiu no gosto de educadores com advento do século XX e do construtivismo. A citação também sintetiza uma das principais recomendações de um importante relatório sobre os últimos avanços da neurociência e suas relações com o aprendizado: aprendizado significativo vem da experiência (OECD 2007b, p. 26). Esse detalhado relatório é publicado na forma de livro pela

[41] Peter Senge, autor que polularizou o termo "organização de aprendizagem", é presidente da Associação para Aprendizagem Organizacional. Ele foi eleito um dos autores de administração mais influentes, de todos os tempos, pela Harvard University. O conceito de "organização de aprendizagem" já caminha nessa direção, embora não seja a ênfase do conceito. Peter Senge lançou, porém, pela associação um livro chamado Presence (SENGE, 2005) aonde deixa claro que o conceito de trabalho e de organização deve ser ampliado em função das urgentes demandas sociais e ambientais do planeta.

OECD e se chama "Compreendendo o cérebro: O nascimento de uma ciência do aprendizado". O relatório apresenta as mais importantes descobertas da neurociência nos últimos 20 anos e quais as suas conseqüências para a concepção de como se estrutura o aprendizado humano[42]. Outras pesquisas atuais e relevantes sobre o funcionamento do cérebro podem ser encontrados nos trabalhos do médico Stuart Hameroff (1999 e 2005), nas pesquisas de William Tiller (2001, 2005a, 2005b) e nas publicações do Dr. Fred Travis (2004). Do ponto de vista da educação, porém, a mais relevante dessas publicações sobre o cérebro é a da OECD (2007b), que sugere que o aprendizado deve ter base construtivista, nos seguintes moldes:

> *O aprendizado deve ser centrado no aluno e se basear no desenvolvimento de conhecimento pré-existente, através das experiências, desejos e necessidades de cada indivíduo. Essa teoria do conhecimento (construtivismo[43]) deu origem às tão faladas praticas experienciais ou ativas de "aprender através da ação". (...) Ação necessariamente implica operacionalização – a implantação de conceitos. O aprendiz deve não somente adquirir conhecimento e habilidades, mas deve ser também capaz de utilizá-los de modo operacional em aplicações reais. Portanto, o aprendiz se torna ativo, resultando em um melhor nível de aprendizado.* (OECD, 2007b, p. 26).

O aprendizado através da experiência, tão fundamental ao Work based Learning, não é um conceito novo. O conceito pode ser encontrado em autores clássicos, que são citados no presente trabalho como Piaget (1955 e 1982), Dewey (2002), Vygotsky (2003 e 2004) e Freire (1992, 1996 e 2005).

Do mesmo modo que a definição de trabalho evoluiu para um conceito focado na prática e na ação transformadora e histórica do homem sobre a natureza (FELDMANN, 2003), a questão do conhecimento também se atualizou, conforme explica Severino:

> *Visto como resultado da prática simbólica, o conhecimento é marcado profundamente pela historicidade. (...) A questão do conhecimento é estudada, sobretudo por psicólogos e também por cientistas da biologia e neurologia. Na psicologia destacam-se Jean Piaget e Lev Seminov Vygotsky, representativos da discussão contemporânea.* (SEVERINO, 2001, p. 8).

Ainda segundo Severino (2001), a epistemologia Piagetiana faz uma articulação entre sujeito e objeto, reafirmando a atividade do sujeito, a importância da experiência e a

---

[42] A OECD tem uma equipe fixa responsável por pesquisar o funcionamento do cérebro e o processo de aprendizagem. Esta equipe faz parte do projeto "Ciências da Aprendizagem e Pesquisas sobre o Cérebro". O site do projeto, de sigla CERI em inglês, é - http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_35845581_38792447_1_1_1_1,00.html , acessado em 20/02/2008.

[43] Parenteses colocado pelo tradutor.

relevância da razão na construção do objeto conhecido. Porém, Vygotsky[44] avança em relação a Piaget ao demonstrar que o conhecimento é uma das funções superiores da psique humana dentro de uma perspectiva sócio-cultural, aonde o indivíduo forma-se ao longo da história.

Vygotsky é muito utilizado e citado por educadores contemporâneos, sendo que o maior foco que os pesquisadores em educação dão à sua obra é em relação à teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como afirma Fino em sua pesquisa:

> *É sobre a noção Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que tem sido focado o essencial da onda de interesse contemporâneo sobre os pontos de vista de Vygotsky, nomeadamente suas implicações em educação. (...) Com efeito, um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a idéia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.* (FINO, 1998, p. 5).

A ZDP de Vygotsky é realmente uma grande contribuição à educação, inclusive para entender alguns dos aspectos da metodologia do Work based Learning, como será desenvolvido no capítulo 3. O conceito de ZDP é introduzido no livro *A formação social da mente* (VIGOTSKY, 2003). Porém, tão fundamental quanto o conceito de ZDP é o desenvolvimento que Vygotsky faz em seu livro *Psicologia Pedagógica* (2004) aonde são explicadas as bases científicas do aprendizado através da experiência e do aprendizado através do trabalho. Especialmente para o Work based Learning é de extrema importância e valor o desenvolvimento que Vygotsky faz das bases científicas que justificam e apóiam o uso do aprendizado através da experiência e o aprendizado através do trabalho. Vygotsky, um homem à frente do seu tempo por duas razões, no que concerne o foco desta pesquisa. A primeira razão da atualidade de Vygotsky é que no início do século ele já vislumbrava um modelo de educação que é a essência do Work based Learning que é pesquisado aqui. Essa afirmação é facilmente comprovada quando se compara a definição de "aprendendo através do trabalho" encontrada no capítulo 1 deste trabalho, que foi sintetizada a partir dos principais autores que tratam do WbL, com a definição de aprender através do trabalho que Vygotsky propõe como inovação educacional em seu livro *Psicologia Pedagógica*. As duas definições

[44] Em português o nome do escritor é encontrado no seguinte formato em diferentes traduções: Vigotski, Vygotski, Vigotsky ou Vygotsky. No presente trabalho foi escolhido "Vygotsky" por ser a opção mais utilizada internacionalmente.

são praticamente idênticas, como será demonstrado mais adiante. A relevância de Vygotsky e seus conceitos para o WbL é reconhecida em artigos que tratam de detalhes específicos da implementação do Work based Learning como Guile (2001), Raelin (1997) e Engeström (2004).

A segunda razão da atualidade de Vygotsky é que suas concepções sobre o aprendizado, funcionamento da mente, do sistema nervoso e químico humano ainda são extremamente atuais. Pesquisas científicas, como o relatório da OECD (2007b) sobre o funcionamento do cérebro e a pesquisa de William Tiller (2005a) confirmam as teorias de Vygotsky. Claro que esses novos trabalhos foram além de Vygotsky, porém o conhecimento novo gerado complementa ao mesmo tempo em que confirmam em sua plenitude, as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento e o aprendizado humano. Nenhum dos autores modernos citados, porém, faz a ligação profunda entre educação e a neuro-psicologia pedagógica que Vygotsky constrói. Essa relação que Vygotsky elabora é uma contribuição de enorme valor para o WbL e para o presente trabalho. Por isso a fundamentação científica da relevância do aprendizado através da experiência e através do trabalho[45] será feita com base no desenvolvimento feito por Vygotsky. Os autores mais modernos serão citados, quando necessário, para complementar sua construção.

2.2.3. Bases científicas da aprendizagem através da experiência

2.2.3.1. A atualidade cientifica dos pressupostos de Vygotsky frente às últimas descobertas sobre o cérebro e a mente humana

Marx foi o grande precursor da essencialidade do processo de trabalho no desenvolvimento do homem e também inovou ao dizer que o modo de produção condiciona os processos da vida social e política. (SEVERINO, 2001). Marx também afirma que *não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente determina a sua consciência*. (MARX, 1967, p. 93). Vygotsky expande a ótica marxista para o campo da psicologia e do desenvolvimento humano com grande nível de sucesso. Vygotsky

[45] Como será desenvolvido adiante, aprendizado através da experiência se aplica a uma metodologia como a de Dewey, aonde o trabalho e a prática são pontos de partida do currículo para chegar a outros conhecimentos. Aprendizado através do trabalho se aplica mais ao Work based Learning, aonde o trabalho é ponto de partida e de chegada do currículo. Vygotsky defende aprendizado através da experiência para as crianças, em moldes parecidos com os de Dewey. Para adultos Vygostsky defende o aprendizado através do trabalho, em moldes parecidos com o WbL atual. Para detalhes ver *Psicologia Pedagógica* (VYGOTSKY, 2004)

afirma que é na interação com o meio que está a explicação do desenvolvimento humano, como fica evidenciado no trecho reproduzido a seguir.

> *O homem se opõe à natureza como força da natureza, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta. (...) O comportamento do homem é um processo dialético e complexo de luta entre mundo e homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio* (VYGOTSKY, 2004, p. 31).

Vygotsky diz que todo o desenvolvimento humano é a soma de suas reações que são construídas a partir dos reflexos e instintos hereditários que recebemos ao nascer. Para ele, reação *deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia* (VYGOTSKY, 2004, p. 15). O comportamento e o desenvolvimento do homem é o concebido como resultado direto das reações do organismo com o seu meio. Apesar dessa visão sistêmica e precisa do comportamento humano, para Vygotsky o homem não é um autônomo devido à complexidade do pensamento e das emoções humanas. O trecho a seguir esclarece a posição de Vygotsky sobre a natureza humana.

> *Reconhecer a "total impregnação social" da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como autômato e negar-lhe importância. Por isso a fórmula já referida, que se propõe prever o comportamento do homem com precisão matemática e libertá-lo das reações hereditárias do organismo e de todas as influências do meio, erra em um momento essencial: ela não leva em conta a infinita complexidade da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir aonde terminam as influências do meio e começam as influência do próprio corpo.* (VYGOTSKY, 2004, p. 71).

Essa concepção de Vygotsky é sustentada pelos estudos científicos mais recentes sobre a mente e o aprendizado como o relatório sobre o funcionamento do cérebro da OECD (2007b) e a pesquisa de Tiller (2005a e 2005b).

A concepção de Vygotsky fica íntegra mesmo frente à expansão de paradigma proporcionada por estudos avançados que correlacionam a mente e o universo quântico, como Hameroff (1999), Hagelin (1999), Tiller (2001) e Radin (1989)[46]. Estes estudos,

[46] Hameroff (1999) pesquisa fenômenos quânticos no cérebro. Hagelin (1999) estuda o efeito que estados profundos de meditação tem sobre o meio que cerca o meditador. Tiller (2001) faz experiências controladas e repetidas aonde a mente humana muda a propriedade material de objetos. Radin (1989) demonstra os efeitos que a mente tem sob o campo quântico de energia.

conduzidos por cientistas respeitados e premiados[47], demonstram que a mente humana pode influenciar a realidade e alterar propriedades materiais de objetos através de uma ação não local[48]. Tiller (2001) fez experimentos, repetidos em vários laboratórios pelo mundo, em que a mente humana, por via não local, alterou o ph da água, modificou a taxa de crescimento de células e alterou propriedades materiais de objetos. A equipe de Tiller construiu um circuito eletrônico, mantido por uma pilha simples, que capta e grava em seus circuitos a intenção produzida pela mente humana durante a experiência. No caso da experiência do ph da água, os circuitos foram depois enviados a outros laboratórios, a centenas de quilômetros distância e o ph de uma garrafa de água colocada próximo ao circuito foi elevado, desta vez sem a presença humana. Como a intenção do homem, capaz de alterar propriedades materiais de objetos, pode ser registrada em um circuito eletrônico, Tiller (2001) prevê que a indústria do futuro será baseada principalmente no uso da intenção humana para modificar a propriedade física de materiais, como transformar um material normal em um material supercondutor.

As conseqüências dessas experiências avançadas são a ampliação do paradigma atual segundo o qual o homem não tem influência direta sobre o meio que o cerca. O pressuposto científico de que o observador não afeta a experiência não se sustenta nesse novo paradigma. A intenção do observador afeta de um modo não local todo experimento. O avanço fenomenal da ciência nos últimos 400 anos foi devido ao fato de que a capacidade que o homem normal tem de alterar a realidade por meio não local é muito pequena, podendo ser desprezada no modelo científico tradicional (Tiller, 2005). A mente para poder alterar significativamente o tecido da realidade, precisa ser treinada diariamente por muito tempo, do mesmo modo que se treina o corpo na academia (Hagelin, 1999). Ainda assim a compreensão do que entendemos por realidade e o funcionamento da mente humana tem de ser expandidos em um novo paradigma para poder conter todas estes importantes avanços da ciência.

Esse novo paradigma não desconstrói as bases da concepção psicológica de Vygotsky. Ao contrário, reafirma seus pressupostos básicos sobre o desenvolvimento humano, ainda que se baseie em outras evidências científicas. Tiller, em uma conferência de cinco dias que deu na universidade de Denver afirmou:

---

[47] John Hagelin ganhou o prêmio Kilby pela sua contribuição ao avanço da ciência, sendo que na entrega do prêmio ele foi comparado em importância a Einstein. Tiller é professor emeritus da Universidade de Stanford e foi conselheiro do governo americano para assuntos cientificos. Hameroff é diretor do Centro de Estudos da Consciência da Universidade do Arizona. Dean Radin é cientista sênior do Instituto de Ciências Noéticas em Pentaluma, Califórnia.

[48] Além do espaço-tempo. Hagelin (1989) quando trabalhava no laboratório de particulas CERN na Suiça publicou, com outros cientistas, o modelo matemático do campo unificado de energia aonde todas as coisas são uma mesma unidade fisica. Nesse campo, denominado de SU(5), que em escala fica muito abaixo do nível sub-atômico, próximo da Escala de Planck, tudo está interligado e conceitos de distância e tempo não se aplicam.

> *Toda mudança no estado fisiológico humano é acompanhado por uma mudança apropriada no estado mental e emocional, consciente ou inconsciente, e do mesmo modo toda mudança no estado mental e emocional, seja consciente ou inconsciente, é acompanhado de uma mudança apropriada no estado fisiológico.* (Tiller, 2005a, dvd1, 48min.)

O texto acima representa o pressuposto básico das teorias de Vygotsky, sob o qual ele constrói todas as suas teorias sobre o desenvolvimento humano, que continuam válidas e atuais até hoje. A partir dessa definição de que todo pensamento e emoção têm uma contrapartida fisiológica, como um movimento ou uma expressão, é possível a construção de toda a elaborada e inteligente teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky. Partindo desse pressuposto, Vygotsky afirma que toda reação é formada por três momentos. O primeiro momento é a percepção de um estímulo pelo organismo. No segundo momento, os processos internos do organismo são impulsionados à ação, que normalmente resulta em processos internos e invisíveis ao olho. O terceiro momento é a ação desencadeada como resposta ao estímulo, que pode ser uma ação externa ou uma ação interna. O mais importante desses momentos é o segundo em que se põe em movimento o sistema nervoso central, responsável pelas decisões, sejam conscientes ou não. Quando o homem nasce tem à sua disposição reflexos e instintos hereditários com que responde aos estímulos que recebe. A experiência pessoal vai estruturando esses reflexos em combinações cada vez mais complexas de reflexos que derivam de seus componentes hereditários. Os reflexos hereditários são comuns a toda a espécie humana, como o sorriso e o medo. Os reflexos adquiridos pela experiência mudam muito de cultura para cultura e de pessoa para pessoa, como particularidades sexuais, de classe e de relacionamento social (LAMPREIA, 1992, p. 116).

Vygotsky diferencia a experiência do homem e do animal pela experiência histórica, pela experiência social e pela consciência, ou o que ele chama de experiência desdobrada. Assim o comportamento animal é explicado pela soma de (1) Reações hereditárias + (2) reações hereditárias X experiência individual. O comportamento do homem, por outro lado, é definida pela seguinte fórmula:

Comportamento do Homem = (1) reações hereditárias + (2) reações hereditárias X experiência individual + (3) experiência histórica + (4) experiência social + (5) experiência desdobrada (consciência) (VYGOTSKY, 2004, p. 44).

Essas são as bases que Vygotsky usa para construir seu modelo do desenvolvimento humano que ainda é muito atual e válido. A partir dessa base conceitual, na próxima seção serão sintetizadas as principais recomendações da psicologia dele para a aprendizagem.

2.2.3.2. Síntese das recomendações de Vygotsky para uma aprendizagem significativa

Aqui será feito uma síntese das recomendações da psicologia de Vygotsky (2004) para um aprendizado mais efetivo. Quando oportuno, a teoria de Vygotsky será complementada por outros cientistas e estudos mais contemporâneos. Quando a fonte não é citada nos itens abaixo, se trata de síntese de um dos capítulo do livro de Vygotsky (2004)

O relatório da OECD (2007b) sobre o funcionamento do cérebro recomenda que o ensino seja baseado na experiência pessoal e no conhecimento pré-existente do aluno. Sugere também que o aprendizado através da ação (que implica na capacidade de operacionalizar o conhecimento obtido em ambientes reais) resulta em um melhor nível de aprendizado.

Toda informação que entra no subconsciente só pode entrar em contato com a parte consciente da mente se houver um significado consciente prévio que possa se ligar a informação a ser recebida. (TILLER, 2005) Por isso é fundamental que o aprendizado se conecte com o maior número possível de significados prévios na mente.

Dar atenção a algo é distrair-se de tudo mais. Ao mesmo tempo, a atenção é por natureza rítmica, devendo ser renovada constantemente, mesmo que o aluno seja responsável e interessado (HAMEROFF, 1999). Existem muitos modos de renovar a atenção. Um dos mais significativos requer que a cada nova etapa do processo de desenvolvimento de um novo conhecimento, seja promovida uma síntese do avanço obtido em relação à experiência pessoal do aluno.

A plasticidade é a propriedade segundo a qual o cérebro está em constante mutação para permitir o aprendizado, a adaptação ao meio e a evolução do indivíduo. Estudos sobre a plasticidade do cérebro demonstram que memorização feita por meio de associação a significados prévios é em média 22 vezes mais intensa e duradoura que a memorização por repetição. Quanto maior o nível de associações com outros significados, mais duradoura é a memória.

O cérebro precisa ser constantemente estimulado ou perde vitalidade, por isso políticas e práticas de “aprendizado por toda a vida” são muito sadias.

Evidências recentes demonstram que o lobo pré-frontal do cérebro somente termina de ser formar aos 30 anos. (OECD, 2007b) Como essa parte do cérebro é responsável pelo processamento consciente e de parte do emocional, esse fator da ao ensino superior uma ótima oportunidade para estimular atitudes e hábitos duradouros que sejam valiosos para o individuo e para a sociedade.

Todo pensamento está associado a uma ação ou reação fisiológica. Quando o aprendizado envolve aplicação prática e motora ele é muito mais significativo. Ao mesmo tempo o cérebro sempre tenta dar relevância prática de sentido à nova informação. Por isso é importante que o novo conhecimento tenha a relevância de propósito bem explicitada para o aluno. O conhecimento memorizado sem a compreensão de sua relevância é uma reação psicológica incompleta que não é saudável para o organismo.

Os instintos podem ser moldados pela razão e por isso representam uma oportunidade para o processo pedagógico. Ao mesmo tempo, o instinto tem uma enorme força que pode ser uma grande aliada se for direcionada pelo processo pedagógico, para tanto é fundamental trabalhar o interesse do aluno.

Todo pensamento está ligado a uma reação fisiológica e a uma emoção. A intensidade da emoção define a intensidade da memória, do aprendizado e do esforço dedicado a um processo. É fundamental incentivar que o aluno entre no processo educativo com uma emoção positiva e mantenha essa emoção durante o processo. A sua emoção vai depender do interesse dele pelo assunto, somente um processo pedagógico que se relacione com a experiência pessoal do aluno e seus interesses podem suscitar as emoções adequadas. Se a sua atenção for mantida com humor, jogos ou outros recursos, é importante ter certeza de que o foco fique com o conteúdo pretendido, do contrário o assimilado vai ser o humor e o jogo.

A distribuição energética entre pensamento e ação recomenda que momentos teóricos sejam alternados com momentos práticos que tenham relação entre si.

A construção do conhecimento é uma experiência individual. O aluno está sempre construindo um modelo de como o mundo funciona. Se a informação recebida não tem relacionamento com seu modelo interior e não faz parte de sua experiência individual ele não é significativo. O conhecimento deve ser construído no interior de cada aluno ou não será aprendizado, será informação ou mero requerimento para passar em um exame.

Fica claro por essa síntese, baseada em pesquisas e em evidências científicas, que a definição de aprendizagem significativa proposta no item 2.2.1 representa um tipo de aprendizado que leva em conta as principais necessidades e preferências neurofisiológicas do organismo humano. Nesse sentido a aprendizagem nos moldes construtivistas é também

significativa por ser eficiente e eficaz em relação ao processo fisiológico humano. Ela é ainda mais eficaz quando se aproxima do ambiente real do trabalhador. O grande benefício, porém, é a eficácia quanto ao processo psicológico humano, como será visto a seguir.

2.2.4. Definição de Vygotsky para a aprendizagem através do trabalho

A atualidade do trabalho de Vygotsky é confirmada pelos estudos recentes sobre o funcionamento do organismo e da psique humana. No que concerne ao foco deste trabalho, Vygotsky também inovou ao propor a essência do que hoje é o Work based Learning. Embora suas propostas nunca tenham sido implementadas plenamente (apenas alguns projetos pilotos), é grande sua atualidade e relevância. Vygotsky (2004) define que existem três escolas para o trabalho: a formação para o trabalho (colocação profissional), formação em que o trabalho é utilizado como ilustração de outros conceitos (como propõe Dewey) e um terceiro tipo, que ele considera o melhor:

> *Por último, a terceira possibilidade da escola para o trabalho e para a educação consiste na visão inteiramente nova do trabalho como fundamento do processo educativo. Nessa escola genuinamente voltada para o trabalho este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou como meio de aprendizagem mas como matéria de educação. Segundo a expressão feliz de um pedagogo, não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho.* (VYGOTSKY, 2004, p. 248).

A chave da atualidade de Vygotsky na definição acima está na expressão "não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho", que é a essência do Work based Learning. Na proposta de Dewey o trabalho é utilizado na escola para demonstrar conceitos importantes, como ensinar a cozinhar para demonstrar princípios da química e da física (DEWEY, 2002). Vygotsky defende também esse método e dedica tanto tempo a este quanto ao que ele chama de "terceira possibilidade" na qual o trabalho é o currículo e não um caminho para o currículo.

Vygotsky recomenda o modelo parecido com o de Dewey para a escola, voltado para crianças. O modelo que se assemelha ao WbL é recomendado para a formação profissional, voltado para desafios na mudança do perfil da mão de obra, como sugere o seguinte texto:

> *As próprias condições econômicas colocam diante do operário uma espécie de exigência de ser politécnico, ou seja, não ir além de conhecimentos gerais em cada produção, ou morrer na próxima crise.* (VYGOTSKY, 2004, p. 253)

Vygotsky chegou mesmo a antever o conceito moderno de trabalho que temos hoje, pós-fordista, que surgiu nos anos 1970. Ele dedica vários parágrafos a questão de como vai ser a indústria moderna. A seguir será citado apenas um deles:

> *A força humana é substituída pelas máquinas, e o operário moderno passa a atuar no papel de organizador e administrador da produção, de comandante de máquinas e controlador e regulador de sua ação. Na produção aperfeiçoada esse processo chega a tal auge que passa a recair sobre o operário até a administração direta não de máquinas mas de reguladores mecânicos que, por sua vez, regulam as máquinas* (VYGOTSKY, 2004, p. 256).

Infelizmente Vygotsky estava errado quanto à indústria de sua época. A União Soviética adotou, embora não admitisse oficialmente, os princípios do fordismo. A questão não era que Vygotsky tinha uma visão "romântica" do trabalho industrial em sua época e sim que, em mais um assunto, ele estava à frente do seu tempo. Como discípulo das idéias de Marx, Vygotsky sabia da alienação provocada pelo trabalho industrial, como fica evidente no seguinte trecho:

> *A uns couberam apenas as funções de organização e comando; a outros, apenas as funções executivas. (...) Com o advento da máquina o operário passou a desempenhar o insignificante papel de seu apêndice. (...) Por isso tem razão quem afirma que, apesar de tudo, o trabalho pré-mecânico foi mais humano em termos psicológicos que o trabalho com máquina.* (VYGOTSKY, 2004, p. 255).

Vygotsky sabia da alienação do trabalho industrial. Ele, porém, previu que a indústria do futuro seria como é hoje. Só que ele imaginou que aconteceria rapidamente, enquanto que essa transformação só aconteceu em 1970. A sua obra estava à frente de seu tempo, prova disso é que ele foi praticamente banido pela elite científica soviética até o fim do comunismo e só foi redescoberto quando nos anos 60 e 70 se intensificaram algumas trocas intelectuais entre os Estados Unidos e a União Soviética (FINO, 1998). Vygotsky tinha concebido um novo tipo de educação para um novo tipo de perfil de mão-de-obra, sendo que sua descrição retrata o mesmo perfil de mão-de-obra que temos hoje em nossa indústria. Um dos objetivos iniciais do Work based Learning era exatamente preparar a mão-de-obra para o novo perfil da indústria. Hoje este objetivo está ampliado para acompanhar o crescimento do próprio conceito de empresa e trabalho que os desafios sociais e econômicos contemporâneos exigem. Em outras palavras, Vygotsky deveria ter nascido no século XXI. Essa sua atualidade é

especialmente relevante porque seu livro *Psicologia Pedagógica* tem uma grande ênfase em mostrar as evidências científicas que motivam o tipo de educação que esta pesquisa analisa.

2.2.5. Sentido psicológico da educação através do trabalho

Os itens anteriores deixaram claro que a atividade neurofisiológica humana envolve sempre pensamento relacionado à ação e informação relacionada a um propósito. Ao mesmo tempo, o ensino tradicional sempre promoveu memorização plana sem um senso de propósito direto relacionado. Deveria haver uma contradição. Segundo Vygotsky, quando o ensino não é acompanhado de um senso de propósito e significado para o aluno, o processo psicológico fica incompleto. Como todo processo psicológico envolve uma emoção, temos uma emoção que não foi sublimada. Esse processo fica no subconsciente até poder ser endereçado ou sublimado. Quando um trabalho não é significativo (como o trabalho alienado nos moldes de Marx) ou o aprendizado não é significativo, esse processo não se completa e fica isolado no subconsciente associado a uma emoção de insatisfação ou ainda mais negativa. Esses processos tem de ser sublimados pela fantasia, pela imaginação ou por uma atividade física como o esporte ou trabalho. Se não forem sublimados o indivíduo se tornará um neurótico (VYGOTSKY, 2004).

A aprendizagem significativa que leva em consideração a experiência e os saberes do aluno tem a característica de ser uma atividade psicológica plena.

Por outro lado, na educação através do trabalho, ou WbL, a distância entre o processo de ensino-aprendizagem e a prática necessária ao trabalho e a vida é minimizada ao máximo, já que o ambiente de trabalho entra na escola e a escola entra no ambiente de trabalho. Universidade e ambiente de trabalho passam a ter objetivos comuns. Na aprendizagem significativa tradicional normalmente se simula o ambiente de trabalho, como acontece em um hotel-escola, um hospital-escola, estágio ou laboratório que simula o ambiente de trabalho. Porém, todo ambiente de trabalho é diferente e, ao voltar para o meio de origem, o estudante ainda tem de adaptar seu conhecimento a novas e diferentes necessidades. O Work based Learning, ao envolver o trabalho e a vida real do aluno (a metodologia não se limita à formação profissional), se aproxima ao máximo das reais necessidades do aprendiz. Nesse sentido, o processo psicológico é mais completo ainda, não sobrando quase nada para ser sublimado. Ao contrário, ao dar uma grande dose de significado a tudo, possibilitam a

sublimação de processos psicológicos incompletos como os provenientes da educação tradicional. Nas palavra de Vygotsky:

> *O valor psicológico do esforço de trabalho consiste em que esse esforço representa o processo pleno e acabado da reação. A excitação, que começou com a estimulação dos órgãos externos, passa pelas vias nervosas centrais e sai à superfície em um ato responsivo do órgão executivo do trabalho. Nada encalha no interior do organismo, nele não restam quaisquer vestígios de trabalho psicológico e todas as suas excitações são respostas integrais. (...) O resultado mais importante que se obtém nesse processo consiste em que o trabalho é assimilado e o aluno que trabalha não se pergunta em nenhum momento qual o sentido que deve ter o seu trabalho. O sentido é dado de antemão antes de ser suscitado o esforço, e a existência do esforço já é uma prova da existência de sentido.* (VYGOTSKY, 2004, p. 265).

CAPITULO 3 - O currículo de Work based Learning

3.1. A relação entre o sistema de qualificações vocacionais e o Work based Learning

Um sistema centralizado de competências e qualificações é uma parte essencial de um currículo pleno de Work based Learning. A evolução do WbL acompanhou a evolução das políticas e discursos econômicos. Na década de 1980, o *Policy Studies Institute* (PSI) fez as primeiras experiências que deram gênese ao Work based Learning moderno, com o apoio e financiamento do governo inglês[49]. Nesse primeiro momento o objetivo dessas pesquisas era a maximização do uso do APEL (Certificação de Aprendizado Experimental Prévio ou *Accreditation of Prior Experiential Learning*), que é um sistema de reconhecimento de habilidades adquiridas na prática do trabalho. Uma das conseqüências do APEL é que o trabalhador adulto com experiência pode ganhar créditos pelas habilidades práticas que tem e ter acesso à universidade. Assim, em um primeiro momento, o WbL estava em sintonia com a política pública da década de 1980, que era aumentar o acesso ao ensino superior, especialmente da população adulta com experiência, e maximizar a adoção do sistema de competências recém criado, que, por sua vez, tinha como objetivo atualizar o perfil da mão-de-obra inglesa. (MCINTYRE, 1999 e TREVISAN, 2001).

Na década de 1990, o WbL passa a integrar as políticas de aprendizado para a toda a vida. O aprendizado por toda a vida se insere no contexto de um grupo de políticas e conceitos que visam preparar melhor as empresas, os trabalhadores e as economias nacionais para os desafios da globalização e da economia do conhecimento. O mesmo grupo de conceitos e políticas que englobam e deram gênese ao Work based Learning. (MCINTYRE, 1999).

O sistema de qualificação vocacional inglês e o próprio WbL derivaram de soluções similares nos Estados Unidos (BOUD, 2001). A urgência das reformas inglesas[50], porém, fez com que a Inglaterra fosse muito além no seu desenvolvimento. A conseqüência de a Inglaterra estar no limite elástico de sua estrutura foi que suas reformas foram muito intensas, o processo de privatização inglesa foi o primeiro e mais ousado. O mesmo aconteceu com o

[49] Detalhes seção "Gênese do Work based Learning" no capítulo 1 deste trabalho.

[50] A urgência das reformas econômicas inglesas é demonstrada, com base em documentos e análises oficiais do governo e de instituições inglesas, por Trevisan (2001). A OECD (1997), a quem é creditada esta afirmação, apenas elogia o sistema de qualificações do Reino Unido, sem mencionar neste relatório educacional a situação anterior da economia inglesa. Em outro relatório de natureza econômica, porém, a OECD (2007) elogia a impressionante recuperação econômica do Reino Unido e reconhece a importância das reformas educacionais.

Work based Learning e o sistema centralizado de qualificações e competências do Reino Unido, elogiado e sugerido como referência para outros países pela OECD (1997, 2003 e 2004) e pela UNESCO (2006b).

Desde 1990, o mundo viu um florescer de políticas mundiais que promovem o "aprendizado por toda vida" e um novo conceito de trabalho e empresa. Essa disseminação de políticas similares não foi acidental, mas um resultado direto da influência de órgãos internacionais como a OECD. MCINTYRE (1999) esclarece como se deu esse desenvolvimento:

> *Um aspecto importante da globalização política é o da hegemonia de certas políticas de governo. Órgãos como a OECD internacionalizaram políticas e disseminaram constructos de políticas dominantes para governos membros. (...) Desse modo, capital humano se transformou em um discurso político global. (...) Ao mesmo tempo, a teoria de capital humano é também a racionalização para o reconhecimento de aprendizagem no ambiente de trabalho, promover a "organização de aprendizagem" e dar a organizações setoriais e empregadores maior controle sobre a formação vocacional.* (MCINTYRE, 1999, p. 5)

Desde 1999, a ONU, através da UNESCO[51], tem sido outra grande promotora a nível mundial das políticas de educação profissional e vocacional e do aprendizado por toda a vida. A ONU tem o objetivo de influenciar governos a adotarem políticas que ampliam conceito de formação profissional e de empresa para incorporar o conceito de desenvolvimento sustentável com equilíbrio ecológico e equidade social[52]. A política da ONU para a formação vocacional engloba a proposta da OECD, porém vai além promovendo uma cultura de aprendizado que *educa as pessoas para serem produtivas e competitivas, além de se preocuparem e cuidarem do bem-estar de sua gente.* (MAUER, 2004, p. 1). Esse novo conceito de formação profissional tem sido promovido pela ONU através de congressos internacionais, trabalho intensivo em parceria com estados-membro e pressão política. Em 1999, a ONU promoveu um congresso em Seoul[53], chamado "Aprendizado por toda vida e treinamento para todos, uma ponte para o futuro", que definiu as metas a serem atingidos a nível mundial quanto a uma mudança de paradigma na educação profissionalizante. O relatório final do congresso inicia com a seguinte declaração:

---

[51] Apesar das ações para promover a educação profissional e vocacional serem uma atribuição da UNESCO, elas são a principal aposta da ONU para promover o avanço dos Millenium Development Goals (MDGs). Para maiores informações ver detalhes no capítulo 1 deste trabalho. Por isso essa atividade é acompanhada de perto pelo escritório central das Nações Unidas.

[52] A equidade social é motivada pelos MDGs e também pelo próprio equilíbrio ambiental, pois a ONU acredita que equilíbrio ecológico não é possível sem equidade e dignidade social (MAUER, 2004).

[53] Coréia do Sul

> *Nós estivamos analisando os desafios emergentes do século XXI, um século que vai ser uma era de conhecimento, informação e comunicação. Globalização e a revolução da informação e das tecnologias de comunicação têm sinalizado a necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento centrado no humano. Nós concluímos que e educação técnica e vocacional, como um componente integral do aprendizado por toda a vida, tem um papel crucial a desempenhar nessa nova era, como uma ferramenta efetiva para atingir os objetivos de uma cultura de paz, desenvolvimento ecologicamente sustentável, coesão social e cidadania internacional.* (UNESCO, 2006, p. 1).

Outra política que a OECD e a ONU tem em comum é a recomendação de adoção de um sistema nacional centralizado de competências e qualificações vocacionais. Tanto a ONU quanto a OECD afirmam que a adoção de um sistema nacional de padrões vocacionais é uma ferramenta fundamental para aproveitar plenamente os benefícios de uma política de "aprendizado por toda a vida". A OECD e a UNESCO são os maiores promotores a nível mundial do TVET, que é um conceito que engloba o Work based Learning, tendo, inclusive, um crescente número de publicações detalhadas sobre o assunto. A OECD afirma em seus estudos que um sistema nacional de qualificações é essencial para a educação do século XXI, sendo que exerce grande influência para que seus estados-membros adotem esse princípio[54] (OECD 1997, 1998, 2003, 2004). A UNESCO, embora não pressione por políticas favoráveis a um sistema de padrões vocacionais[55], deixa claro sua opinião favorável a um sistema de padrões vocacionais, especialmente para países ainda não desenvolvidos (UNESCO, 2006b), tendo inclusive publicado vários materiais e metodologias que assistem em sua implementação (UNESCO 2007, 2007b). Segundo a UNESCO, a implantação de um sistema de padrões vocacionais permite que *indivíduos atinjam suas ambições de desenvolvimento pessoal, empregadores tenham acesso a uma força de trabalho mais desenvolvida e a nação esteja mais equipada para ter uma economia mais competitiva.* (UNESCO, 2006b, p. 29)

Do ponto de vista do Work based Learning o sistema de créditos e competências centralizado permite:

- A entrada no ensino superior de adultos que não tenham a escolaridade necessária, mas que tenham habilidades adquiridas pela experiência.

[54] Influência que funcionou por que quase todos os estados da OECD adotaram, ou estão em processo de adotar, um sistema de padrões vocacional centralizado (DfES, 2007).

[55] A UNESCO tem como prioridade promover o desenvolvimento sustentável. Apesar de deixar claro sua posição favorável à adoção de um sistema centralizado de padrões de qualificação, respeita as posições de seus estados-membros, que englobam grande diversidade cultural. A ênfase da UNESCO é em ampliar o conceito de formação profissional e neste objetivo foca a maior parte de sua força em termos de políticas para a educação profissional. (MAUER, 2004)

- O reconhecimento do aprendizado que acontece fora dos muros da escola. Somente assim é possível reconhecer pontos por um projeto real no ambiente de trabalho do aluno, que é o elemento central de um currículo de WbL.
- O reconhecimento de cursos in-company e externos que o aluno tenha feito e que sejam considerados relevantes pela universidade, ainda que não tenham sido ministrados por uma instituição de ensino superior.

Ou seja, algumas das características do WbL só podem ser implementadas se há um sistema central de padrões vocacionais e competências no país. Ainda assim, a maior parte das inovações curriculares e metodológicas do WbL podem ser implantadas em países que não tem um sistema central de padrões vocacionais.

3.2. Conhecimento, cultura e aprendizagem no ambiente de trabalho

O termo conhecimento sempre fez parte dos discursos econômicos e administrativos. Em 1800, o pensamento econômico de Ricardo (2005) já reconhecia o potencial do conhecimento em promover inovação tecnológica[56]. Até a década de 1980, porém, o conhecimento não era um atributo muito necessário à mão-de-obra operária, o que permitiu a industrialização de países com pouca escolarização formal, como o Brasil (FELDMANN, 2003).

O conhecimento utilizado na maioria das indústrias, confinado a um percentual pequeno dos trabalhadores, era principalmente a administração científica e as técnicas de engenharia necessárias à produção em massa de produtos com pouca variação. Era o modelo fordista de desenvolvimento com funções de trabalho altamente especializadas, em que *a estrutura humana da organização era configurada como se fosse ela própria uma máquina* (SOLOMON, 2001, p. 42). Nesse contexto o conhecimento era quase que um monopólio da academia e não tinha muito espaço no ambiente de trabalho, como descreve Boud:

> *Quando 'conhecimento' e 'produção de conhecimento' pertenciam a academia, e quando o interesse chave do conhecimento era a busca da verdade e do progresso*

[56] As grandes inovações tecnológicas aconteciam em ciclos, com décadas de intervalo entre eles. Dentro desses intervalos entre os ciclos a inovação tecnológica não era tão relevante para impactar a economia e a administração formal do conhecimento em empresas era um termo impensável.

> *humano, 'conhecimento', como algo distinto de 'know-how'*[57]*, ocupava somente uma porcentagem mínima nos discursos do ambiente de trabalho.* (BOUD, 2001, p. 24)

Atualmente a indústria oferece produção de massa com grande variação e customização, exige trabalhadores habilitados e tem no conhecimento um fator de produção e competitividade essencial. Como conseqüência, o conhecimento ficou ligado à produtividade e à performance dos trabalhadores e da organização. Enraizou-se nas teorias e práticas do ambiente de trabalho. Nas teorias administrativas mais atuais, ele é definido como um fator fundamental para o desenvolvimento organizacional, a inovação e a criatividade. O conhecimento na organização moderna é também produto que é desenvolvido e que pode ser negociado. (SYMES, 2000).

A reestruturação do ambiente de trabalho moderno teve como característica central a emergência, em primeiro plano, do conceito de cultura organizacional como fator essencial para a competitividade e sobrevivência da empresa. A nova teoria organizacional considera o ambiente de trabalho como um local que forma a identidade cultural dos trabalhadores. A cultura organizacional, por sua vez, é tratada como um conjunto holístico de padrões de pensamentos, crenças e valores, através dos quais os trabalhadores compreendem a sua experiência, desenvolvem um senso de propósito e criam sua identidade (BOUD, 2001). O conceito de cultura organizacional nesses moldes é contemporâneo e complementar ao Work based Learning e a "organização de aprendizagem", como esclarece Solomon:

> *Apesar do aprendizado sempre ter sido uma característica do trabalho, aprendizado no trabalho, tal qual cultura do ambiente de trabalho, tem um novo status no discurso organizacional contemporâneo. A ênfase no desenvolvimento contínuo de habilidades e no trabalho como um local de produção de conhecimento é refletido na teoria administrativa contemporânea em conceitos como a "organização de aprendizagem" e o trabalhador do conhecimento. (...) Há crescente reconhecimento de que a capacidade de uma organização depende do potencial de aprendizado de sua força de trabalho. Com isso em mente, o aprendizado no trabalho não é mais descrevido como uma atividade para poucos ou que ocorre somente em alguns momentos da carreira. Ao contrário, no ambiente de trabalho produtivo, o aprendizado é considerado como uma parte do trabalho quotidiano. Práticas de treinamento atuais, assim como as práticas trabalhistas, diferem significativamente de décadas atrás.* (SOLOMON, 2001, p. 43).

[57] Know-how é um termo administrativo cuja tradução literal significa "saber fazer", mas seu real significado é bem mais amplo. Adotado na teoria administrativa internacional com base na pronuncia inglesa significa saber fazer um produto ou processo de maneira especial e única, de modo a gerar vantagem competitiva.

O conhecimento não é mais um monopólio da academia. Existem universidades corporativas e uma enorme indústria de treinamento e consultoria que, em geral, se aproxima mais das necessidades corporativas do que o ensino superior tradicional. Além dos coordenadores universitários, existe uma legião de gurus de marketing, analistas de mercados e executivos famosos que buscam alavancar e avaliar o capital intelectual das organizações (GEE, 1996).

Como Solomon (2001) afirmou, no ambiente de trabalho moderno o aprendizado é considerado uma atividade intrínseca ao trabalho. No Work based Learning, em especial, esse fator é ainda mais intenso, sendo que trabalho e aprendizado são coincidentes. Dada a característica intrínseca do WbL de produzir resultados mensuráveis e de real impacto na organização, o aprendizado é influenciado pela natureza do trabalho e o trabalho é influenciado pelo aprendizado que ocorre. O aprendiz e o trabalhador não são papeis alternados de um mesmo indivíduo, são uma mesma e coincidente função em um programa de WbL. Essa característica não ocorre sem conflitos, pois, embora universidade e organização tenham objetivos comuns no WbL, seus modelos de conhecimento e concepção de aprendizagem tradicionais são diferentes (SYMES, 2000). O que o Work based Learning está promovendo, em conjunto com as forças e conceitos complementares que o envolvem, é um encontro destes dois modelos, no qual ambas instituições se aproximam, interagem e emergem mais preparadas para os desafios modernos. O conceito de organização que emerge dessa relação é o da "organização de aprendizagem"[58] que será analisado mais adiante nesse capítulo. Uma análise geral de como a universidade é influenciada pelo WbL e pelos conceitos que o envolvem é feita em maior detalhe no capítulo final deste trabalho.

Ainda que as instituições se aproximem através do WbL, uma transformando a outra, e que os objetivos principais sejam coincidentes, através do acordo de aprendizagem negociado, diferenças continuam existindo, principalmente porque *os tipos de conhecimento gerados em ambientes de trabalho podem divergir muito daqueles gerados e mantidos pelas instituições acadêmicas* (BOUD, 2001, p. 37).

A necessidade do WbL de demonstrar validade prática e resultados mensuráveis em um ambiente real exige habilidades além das cognitivas tradicionais, pois é preciso resolver situações complexas que não podem ser previstas ou planejadas, ao mesmo tempo em que

[58] O Work based Learning é somente um dos vários veículos para atingir e manter uma "organização de aprendizagem". Porém, a aplicação do WbL em uma organização pressupõe que ela seja uma "organização de aprendizagem" ou que tenha o objetivo de caminhar nessa direção com a ajuda de um conjunto de iniciativas em que o WbL se insere. Ou seja, a organização de aprendizagem não pressupõe o WbL, porém o WbL pressupõe uma organização de aprendizagem ou uma organização que esteja se transformando nessa direção. Além disso, ambos conceitos são complementares e contemporâneos.

existem imperativos de tempo e interdependência com outros departamentos que dependem e interagem com o processo em questão. Por isso, com certa freqüência, um projeto de WbL envolve a solução de um problema real que ainda não foi completamente pesquisado, mas sobre o qual *suficiente pode ter sido descoberto dentro do tempo e recursos disponíveis para que a ação seja tomada a partir de reflexão crítica* (GARNETT, 2001). A universidade, por outro lado, trabalha com outro modelo de conhecimento. Gibbons (1994) afirma que o surgimento da sociedade do conhecimento foi acompanhado da emergência de um novo modelo de conhecimento. Gibbons chama esse novo tipo de conhecimento de Tipo 2:

> *No Tipo 1 problemas são definidos e resolvidos em um contexto principalmente acadêmico que é governado por uma comunidade específica. Em contraste, conhecimento do Tipo 2 é produzido em um contexto de aplicação. Tipo 1 tem um contexto disciplinar enquanto que Tipo 2 é transdisciplinar. Tipo 1 é caracterizado pela homogeneidade, Tipo 2 é heterogêneo. Organizacionalmente, Tipo 1 é hierárquico e tende a preservar sua forma, enquanto que Tipo 2 é mais heterárquico e transiente. Cada um emprega um tipo diferente de controle de qualidade. Em comparação com Tipo 1, Tipo 2 é mais socialmente responsável e reflexivo. Ele tem um grupo mais amplo, mais temporário e heterogêneo de praticantes que colaboram em um problema definido em um contexto específico e localizado.* (GIBBONS, 1994, p. 3)

Boud (2001) afirma que WbL universitário é mais próximo do tipo 2, embora a universidade, como validadora do conhecimento gerado pelo WbL, nunca pode ser puramente tipo 2. Não se trata de afirmar qual modelo é melhor. Nenhuma universidade ou organização está plenamente no tipo 1 ou no tipo 2. O melhor modelo de conhecimento depende do projeto educacional, do público e dos objetivos envolvidos. Pelo fato do Work based Learning estar envolvido quase que totalmente no nível 2, Garnett (2004) diz que é inapropriado que uma universidade use paradigmas de pesquisa e critérios de avaliação do tipo 1 em um programa de WbL. Apesar dos dois modelos de conhecimento serem válidos, ao desenvolver um currículo de WbL a universidade deve aproveitar sua base de conhecimento do tipo 1 para aplicar e avaliar o conhecimento pelo tipo 2. Garnett assim sintetiza as características do WbL que o fazem se enquadrar no tipo 2:

> *O work based learning universitário parece estar muito mais alinhado com o conhecimento do tipo 2. (...) Work based Learning é por design e necessidade baseado em conhecimento que é freqüentemente não sistemático, socialmente construído e focado na ação pelo pesquisador-trabalhador, com o propósito de atingir resultados de significância para outros. Estas características se encaixam mais confortavelmente em um paradigma interpretativo em que o pesquisador é um ator envolvido na criação parcial (através de ação de dar significado e sentido) do*

> *que é estudado. A natureza do conhecimento do work based learning e a função da universidade como co-criadora e validadora desse conhecimento são a essência do work based learning universitário.* (GARNETT, 2004, p. 300)

Uma outra questão que precisa ser continuamente endereçada e refinada no WbL é que, embora trabalho e aprendizado sejam coincidentes, eles não são a mesma coisa. Um reforça a outro, mas eles têm diferentes objetivos. O aprendizado vai em direção da aquisição de conhecimento e o trabalho vai na direção de contribuir diretamente com o que a organização está produzindo ou oferecendo. No WbL, porém, aprendizado para o dia-a-dia não é o considerado relevante. O aprendizado tem de ter um impacto mensurável e duradouro na organização, de uma maneira que expanda a compreensão que a organização tem de si mesma, de modo a expandir o seu capital intelectual (COSTLEY, 2001). Esse princípio aproxima a universidade da empresa. Mesmo assim pequenos conflitos existem. A intensidade dos conflitos vão ser tão maiores quanto mais distante a organização estiver do conceito ideal de "organização de aprendizagem". Existe, também, uma outra categoria de conflito. Ainda que a empresa seja uma organização de aprendizagem plena como a Starbucks[59] (MICHELLI, 2007) ou o Google (TAPSCOTT, 2007), conflitos residuais sempre vão existir em função dos modelos de conhecimento que a empresa e a universidade empregam e que segundo Garnett (2004) sempre haverá uma distância entre eles. Boud sintetiza bem a essência dessa questão, que é mais aguda quando a universidade esta dando seus primeiros passos no WbL:

> *Acadêmicos envolvidos em WbL não tem mais o direito de decidir o que vai ser aprendido ou como vai ser aprendido. A responsabilidade não é mais auto-referencial mas se estende até as fronteiras do ambiente de trabalho. Além disso, ao nível macro, o ponto de partida do currículo não é uma área convencional do conhecimento ou aprendizagem, mas sim o trabalho, o ambiente de trabalho e o aprendiz. No WbL a estrutura, assim como a seqüência dos módulos de aprendizagem, inicia com os aprendizes e seus ambientes de trabalho e terminam com a universidade. Unidades de assunto são subordinadas ao programa de trabalho. Isto acontece em contraste com as universidades e cursos mais tradicionais e suas concepções do que é conhecimento legítimo, antes de se moverem na direção do ambiente de trabalho e do aprendiz.* (BOUD, 2001, p. 21)

Esse tipo de conflito não é facilmente compreendido por educadores já envolvidos em outros tipos de formação profissional com fortes conexões com o ambiente de trabalho. Ao ter um contato inicial com o WbL, é comum o educador profissional assinalar que já exerce uma prática educativa muito similar, na qual seus alunos aprendem com projetos de pesquisa em

[59] Rede mundial de cafeterias conhecida por seu método inovador de gerenciamento.

ambientes reais, como um hospital ou hotel-escola, que atendem clientes reais. Algumas universidades também mantém convênios com uma organização aonde os alunos se envolvem em projetos, nos quais tem de resolver um problema real e de considerável impacto para a organização parceira. Esses exemplos nem de perto se configuram como Work based Learning. Parecem similares, mas há grandes diferenças. No work based learning cada aluno está em um ambiente de trabalho diferente e, apesar de haver um acordo sobre que projetos e pesquisas serão desenvolvidos, todo o seu trabalho é fonte de aprendizado. Todos os dias surgem novos desafios e o pesquisador-trabalhador tem de executá-los porque é sua função como trabalhador (assim como qualquer trabalhador que estude). Porém como trabalhador-pesquisador, se uma situação nova e desconhecida lhe fornece conhecimentos relevantes, provenientes de pesquisa e reflexão crítica, esses conhecimentos podem ser mapeados com evidências em um portfólio e podem valer pontos acadêmicos na direção de um diploma. Se tudo é potencialmente aproveitável de um lado, de outro o currículo envolve muitas situações desconhecidas para o aluno e para o professor que o orienta (BOUD, 2001). Outra diferença é que cada aluno atua no seu próprio ambiente de trabalho. Diferentes organizações apresentam cultura e desafios muito diferentes e o trabalho-escola não prepara totalmente para as diversas situações que o trabalhador vai enfrentar. Por último, a diferença principal é que o tipo de conhecimento que o WbL promove é voltado para que o aluno possa aplicar seu conhecimento em situações não familiares e ainda não conhecidas. Por isso o WbL deve desenvolver no indivíduo *a capacidade para aprendizado autônomo e o desenvolvimento no contexto da mudança.* (STEPHENSON, 2001, p.89). Essa nova característica do aprendizado exigiu um novo conceito de padrões de competência e um outro tipo de metodologia de aprendizado que serão abordados neste capítulo.

3.3. Como os conceitos de "organização de aprendizagem" e cultura organizacional moldaram o Work based Learning

O Work based Learning não é uma inovação casual. Ele se insere no contexto das economias nacionais tentando responder às forças da globalização que impacta com grande intensidade seus sistemas econômicos, suas políticas e instituições sociais. Garnett (2004), McIntyre (1999) e Boud (2001) explicam que, embora WbL seja um currículo de ensino superior, portanto pertencente e controlado pelo domínio universitário, sua gênese e

evolução somente podem ser explicados com base na evolução dos desafios sócio-econômicos mundiais e nas políticas internacionais promovidas por órgãos como a OECD e a ONU. Todo o desenvolvimento, aplicação, gerenciamento, controle e certificação do WbL pertencem ao domínio educativo e às universidades. Embora não haja ação direta das forças mencionadas, o WbL não pode ser explicado sem a análise da evolução dos desafios globais e algumas das respostas que surgiram a eles. Sobre esse aspecto esclarece McIntyre:

> *Como desenvolvimento, ele não parece ter sido dirigido pela reestruturação do ensino profissional e do ensino superior dos últimos anos. Esta visão é uma negação das políticas de work based learning, porque work based learning é uma solução política, nos seus próprios termos e em termos da política mais ampla, para um conjunto de problemas que são estratégicos tanto para empregadores quanto para as instituições. Em um plano maior, são uma expressão da resposta das instituições a certos desenvolvimentos, em particular as forças da globalização.* (MCINTYRE, 1999, p.2).

Existe uma relação direta entre as reformas do ensino superior, em particular o europeu e o inglês, e o WbL. Ao evoluir com as outras forças sociais, o sistema educacional criou as estruturas que permitiram ao WbL existir. Somente quando o sistema educacional gerou inovações, como sistema centralizado de competências, módulos de aprendizagem menores e novos métodos de avaliação para aprendizado por experiência, é que o WbL foi possível[60]. Entretanto o desenvolvimento do WbL, desde 1980 até hoje, é mais influenciado pelas políticas econômicas e sociais do que pela evolução do ensino superior como um todo. O WbL, por enquanto, tem respondido à mudança do cenário mundial se transformando mais rápido que as outras opções curriculares. Suas características na década de 1980 são bastante diferentes da década de 1990. A década de 2000 ainda está em processo, porém, o WbL já se transformou bastante, mais uma vez acompanhando as políticas de desenvolvimento. De especial relevância para este estudo é a influência que as ideologias da década de 1990 tiveram sob o currículo de WbL. Estas influências e as conseqüências em termos de currículo serão desenvolvidas neste capítulo. As ideologias da década de 2000 e suas conseqüências para o currículo de WbL serão apenas mencionadas neste capítulo, sendo consideradas com maior atenção no capítulo final, por serem desenvolvimentos recentes e ainda não completados.

No item 3.2 foi estabelecido como as políticas nacionais ligaram, na década de 1990, o WbL ao conceito de organização de aprendizagem e cultura do ambiente de trabalho. Além de

[60] Para detalhes ver ítem 1.5 da presente pesquisa, que explica a evolução educacional que possibilitou o Work based Learning.

serem conceitos contemporâneos, são complementares e pertencente a um mesmo conjunto de soluções para os desafios da globalização (SOLOMON, 2001). Sobre essa ligação entre políticas e o conjunto de soluções em que o WbL se insere, Lyons (2001) desenvolve o seguinte argumento:

> *No Reino Unido, com em vários lugares, iniciativas politicas que se relacionam a pesquisa, consultoria e desenvolvimento curricular tem unido universidades e indústrias de uma maneira cada vez mais próxima. Universidades estão ajudando no processo de manter a competitividade de uma economia baseada no conhecimento em um mercado global, ao mesmo tempo que estão respondendo as necessidades e aspirações de empregadores e empregados. Work based Learning é uma parte desta tendência de relacionar ensino superior e trabalho.* (LYONS, 2001, p. 168).

McIntyre (2000) aponta quais são os conceitos e discursos que emergem das políticas que dão forma ao Work based Learning: humanização do ambiente de trabalho, valorização do conhecimento, organização de aprendizagem e consultoria (outsourcing). O conceito de humanização é equivalente à definição de cultura de Solomon (2001), que considera a organização como um todo holístico. Valorização do conhecimento se refere à gestão do conhecimento com vistas à produtividade. Consultoria se refere à proliferação da educação e da consultoria empresarial, que em certos níveis compete com a universidade. No WbL, porém, universidade e consultorias são aliados potenciais, porque o WbL quase sempre inclui cursos externos de entidades que prestam consultoria à organização parceira, fornecendo validade acadêmica a parte das atividades da consultoria externa. Com exceção do conceito de consultoria , os outros dois conceitos, humanização do ambiente de trabalho e valorização do conhecimento, estão contemplados no conceito mais amplo de organização de aprendizagem.

O termo organização de aprendizagem ficou popular em 1990 com o lançamento por Peter Senge do seu livro *A quinta disciplina: a arte e a prática da organização de aprendizagem.* Esse livro foi descrito pela Harvard University como um dos livros mais influentes de administração dos últimos anos e considerou Peter Senge como um dos mais importantes autores de administração dos últimos 75 anos[61]. Senge foi diretor do Centro para Aprendizagem Organizacional do *Masschussets Insitute of Technology* (MIT) e atualmente é presidente da Sociedade para Aprendizado Organizacional. Quase a totalidade dos livros e artigos científicos listados na bibliografia desta pesquisa e que tratam de aprendizado no trabalho citam Senge no corpo do texto ou na bibliografia. Senge abre assim a primeira edição do seu livro:

[61] Fonte: Infedp.org em http://www.infed.org/thinkers/senge.htm , acessado em 22/02/2008.

> *Desde a mais tenra idade, nos ensinaram a dividir os problemas, a fragmentar o mundo, o que parece ter o dom de facilitar tarefas e coisas complexas. Mas o preço que pagamos por isso é enorme, pois deixamos de ver as consequências de nossos atos e perdemos a integração com o todo maior. (...) As técnicas e idéias apresentadas neste livro destroem a ilusão de que o mundo é composto por forças separadas, não relacionadas entre sí. Livrando-nos desta ilusão, podemos então formar "organizações de aprendizagem", nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de racicínio, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo.* (SENGE, 1995, p. 11).

Como o próprio texto evidencia, Senge considera que o mundo é composto por forças únicas e integradas. Senge (1995) também diferencia sistemas vivos de sistemas mecânicos. Estes podem ser desmontados em suas partes. Sistemas vivos, ao contrário, não podem ser desmontados, pois em toda parte do sistema vivo há um reflexo do todo, como a célula, que em cada unidade tem o DNA que permite formar o todo. Senge (1995) afirma que as empresas são também sistemas vivos e que suas partes refletem o todo. A partir desse conceito de Senge é que surgiu o conceito de cultura organizacional que Solomon (2001) utiliza, segundo o qual a cultura é um todo holístico de pensamentos e crenças que formam a identidade do trabalhador. Salomon assim se refere à cultura em relação ao ambiente de trabalho pós-fordita:

> *Existe mais do que um ajuste físico das práticas de trabalho. Pela emergência do termo cultura, essas reformas sugerem que o ambiente de trabalho é um local que forma a identidade dos trabalhadores, ou seja, o modo como as pessoas pensam, agem e tomam decisões. Em outras palavras, cultura constitui os padrões de significados, valores e crenças através dos quais os trabalhadores compreendem sua experiência, desenvolvem um sentido de pertencer e forjam sua identidade.* (SOLOMON, 2001, p. 42).

Solomon apresenta um conceito no qual a cultura da empresa está presente em todos os trabalhadores. Cada trabalhador escolhe valorizar determinado conjunto de valores para formar a identidade, porém ele se compreende com relação ao referencial total. Situação similar à célula tronco que pode tomar qualquer forma a partir do DNA, porém, mesmo tomada uma forma, o DNA do todo ainda está nela. As organizações são vistas como organismos vivos e complexos.

Quando esse ponto de vista é aplicado ao aprendizado, fica em evidência que o aprendizado tradicional separa o todo das partes, o que não poderia ser feito segunda essa percepção organizacional. Senge (1995) diz inclusive que há uma limitação no próprio

aprender através da experiência. Ele, porém, acredita no potencial do aprendizado através da experiência e na aprendizagem significativa em moldes muito similares ao que é definido no capítulo 2 deste trabalho. Esse fato fica claro em seu livro *Escolas que aprendem* (SENGE, 2005), em que ele cita em várias partes do livro as teorias de Dewey e Freire, chegando inclusive a afirmar que são autores em que se baseia para suas concepções educacionais. O problema, nas palavras de Senge, é outro:

> *O melhor aprendizado é adquirido através da experiência direta. (...) Mas o que acontece se as principais consequencias de nossos atos estiverem num futuro remoto ou numa parte remota do sistema maior no qual operamos? (...) Nós aprendemos melhor por experiência, mas jamais experimentamos diretamente as consequências de muitas das nossas mais importantes decisões. As decisões mais críticas em organizações tem consequências que se propagam por todo o sistema e se estendem por anos ou décadas.* (SENGE, 1995, p. 34).

Esse é o modo de Senge de abordar a principal questão de uma empresa: como sobreviver a um novo competidor, tecnologia, produto ou processo que supere o que a companhia oferece. São questões clássicas como a do produtor de carroças e o carro, o produtor da máquina de escrever e o computador. Uma tecnologia não faz sumir a outra, porém, muitas empresas somem no processo. Senge (2004) narra que importantes executivos da indústria automobilística americana foram ao Japão em 1980 para descobrir porque a indústria japonesa era mais competitiva. Era graça às suas técnicas de just in time e kanbam[62], que minimizam os estoques de produtos finais (carros) e de componentes (peças). Os americanos disseram que os japoneses tinham levado eles a plantas falsas, criadas somente para os americanos não descobrirem seus segredos. Segundo um dos executivos as plantas eram falsas porque em todos os seus anos de experiência nunca havia visto uma fábrica sem estoques, isso seria impossível. A verdade estava na frente dele o tempo todo e se recusava a ver porque sua rede neural de significados não admitia a possibilidade. Esta questão se relaciona ao principio de Vygotsky (2004) e Tiller (2005b) pelo qual um conhecimento só pode entrar no consciente humano, a partir das informações do subconsciente, se o conhecimento em questão se liga a um significado prévio na parte consciente da mente. Esse fator é muito significativo, é a essência do porquê *poucas grandes empresas chegam até a metade do tempo médio de vida de uma pessoa* (SENGE, 1995, p. 27). No caso do executivo americano, sua mente prefere fazer uma história mirabolante, que os japoneses criaram

[62] Just in time e kanbam são modelos da organização da produção que trabalham com base na demanda para atingir estoques mínimos, tendendo a zero, tanto de produtos prontos quanto de componentes que servem como matéria-prima.

plantas inteiras falsas. A situação envolve humor e tragédia ao mesmo tempo porque em todos os casos de empresas e indústrias líderes que não acompanharam a inovação no mercado está envolvida uma história parecida. A história parece ridícula quando olhada da perspectiva de quem a vê do futuro.

Como sugere Solomon (2001), a cultura de uma empresa forma a identidade de seus funcionários. Para inovar é preciso constantemente desafiar os modelos mentais da organização para tentar descobrir se existem falhas no modo de ver o mundo. Por isso Senge criou o que ele chama de quinta disciplina, que é o raciocínio sistêmico, que vê a empresa como um todo de partes integradas e indivisíveis. A quinta disciplina faz uso de outras quatro, que são objetivo comum, modelos mentais, aprendizado em grupo e domínio pessoal. Senge assim descreve a integração das cinco disciplinas:

> *É fudamental que as cinco disciplinas funcionem em conjunto. (...) Por isso que o racicínio sistêmico é a disciplina que integra as outras quatro, fundindo-as num conjunto coerente de teoria e prática. (...) Todavia, para realizar seu potencial, o racicinio sistêmico precisa das outras quatro disciplinas: objetivo comum para conseguir um engajamento de longo prazo; modelos mentais para detectar falhas na nossa maneira de ver o mundo; aprendizado em grupo para que as pessoas possam enxergar além dos limites das suas perspectivas pessoais; e domínio possoal para nos motivar a pesquisar continuamente como as nossas ações afetam o mundo como vivemos.* (SENGE, 1995, p. 21).

Esse modo de pensar fez surgir a importância de um conceito de cultura organizacional que combina o pensamento sistêmico e o modelo mental definidos por Senge. Esse conceito de cultura holística considera o aprendizado como intrínseco e como uma ferramenta para fazer o todo organizacional mais integrado. Nas palavras de Solomon:

> *No work based learning o trabalho, não o conhecimento disciplinar, é a fundação do currículo. (...) Estes currículos, com sua ênfase em programas individualizados que tem ligações com as direções estratégicas da empresa, contribuem para uma compreensão do aprendizado no ambiente de trabalho como uma ferramenta que serve para administrar a relação entre as capacidades organizacionais e as individuais.* (SOLOMON, 2001, p. 44).

O conceito organização de aprendizagem, com sua visão sistêmica, também promove o mesmo tipo de conhecimento que o WbL, o modelo de conhecimento que Gibbons (1994) define como Tipo 2. Boud (2001) no seu texto sobre o WbL também relaciona os conceitos de cultura, organização de aprendizagem:

> *No ambiente de trabalho contemporâneo, conhecimento tem uma presença intrínseca que é conectada a capacidade organizacional, inovação e criatividade e é também um produto para ser produzido e vendido. A vinda para primeiro plano do*

> *conhecimento é então, sem nenhuma surpresa, relacionado à posição contemporânea que o aprendizado ocupa nas teorias sobre o ambiente de trabalho – principalmente a organização de aprendizagem. (...) O novo status do conhecimento e do aprendizado em organizações é, ao mesmo tempo, causa e efeito do alinhamento dos objetivos da organização e dos trabalhadores em ambientes de trabalho contemporâneos. Apesar de haver, sem dúvida, muitos mecanismos para fazer esse alinhamento acontecer, o uso da cultura organizacional como uma ferramenta de administração tem sido muito importante. O uso da palavra cultura no ambiente de trabalho significa o modo como o ambiente de trabalho está sendo construido como um local de pertencimento e inclusão*[63]. (BOUD, 2001, p. 24).

Nas duas citações Solomon (1999) claramente situa o WbL como ferramenta de transformação cultural que aproxima os objetivos dos trabalhadores e da organização. Boud (2001), por sua vez, situa a importância da cultura organizacional como ferramenta para a aproximação dos objetivos dos trabalhadores e da organização e conecta essa questão como diretamente relacionada ao surgimento da organização de aprendizagem. Não se trata de subjugar o interesse dos empregados aos da empresa. Somente um real esforço de alinhamento de interesses pode produzir um ambiente onde o aprendizado e a criatividade são nutridos como o ar que se respira. O funcionário não vai se envolver com problemas que não são do seu departamento, ou que vão além do sendo comum, para ajudar a empresa sem o sentido de pertencimento e inclusão que Boud (2001) menciona. Senge (1995) assim define essa questão:

> *As organizações de aprendizagem são possíveis porque, no fundo, todos somos aprendizes. (...) O aprendizado faz parte da nossa natureza e, além disso, todo ser humano gosta de aprender. Quase todos nós, em alguma época, fizemos parte de uma grande equipe, um grupo de pessoas que faziam alguma coisa de maneira extraordinária (...). Conheci muitas pessoas que participaram desse tipo de trabalho em grupo mais profundo (..) e muitas delas afirmam que querem repetir a experiência. Na verdade, o que elas experimentaram foi uma organização de aprendizagem. A equipe que se tornou excelente não começou excelente – ela aprendeu a produzir os resultados extraordinários.* (SENGE, 1995, p. 12)

Senge (2004), em seu livro *Presence*, afirma que a organização tem de focar o lucro em função de uma meta maior. O aumento crescente do lucro deve sempre ser o objetivo da empresa, porém através de atingir um objetivo maior que seja social e economicamente relevante. Segundo Senge (1995), um objetivo maior dá aos funcionários um motivo pelo qual

[63] O original em inglês usa o termo *belonging*, cuja tradução literal é pertencer. Porém o significado neste contexto é mais amplo, significa pertencer a um grupo e haver uma identidade cultural que dá um senso de identidade e inclusão.

trabalhar para muito além do salário. Esse é o mesmo princípio que faz as pessoas contribuírem sem compensação monetária para a Wikipédia e o Linux (BENKLER, 2006). E que faz com que mais de 50% das inovações da rede de cafés Starbucks venha de funcionários em baixa posição hierárquica. Na Starbucks, o aprendizado e a cultura são o principal ativo. Os funcionários se preocupam com os seus clientes para muito além do serviço de café e das horas de trabalho. Lá a missão (prática mais que escrita) é transformar a vida em uma experiência extraordinária. Muitos concorrentes não entendem como as a Starbucks faz isso – não compreendem que a diferença está na cultura, que é refletida na prática, enquanto que os concorrentes apresentam grande distância entre a teoria e a prática em relação às suas políticas de atuação (MICHELLI, 2007).

Esses conceitos influenciaram muito o WbL no sentido de tratar a cultura organizacional como um conceito holístico, de construir o modelo representativo da cultura da empresa a partir da prática (e não a partir dos documentos de estratégia e políticas da organização), de buscar um conhecimento que vá além do senso comum da empresa e da cultura vigente, que habilite o aluno a atuar em situações desconhecidas, de um saber seja socialmente construído e que tenha uma relevância de médio e longo prazo para empresa. Estas características do WbL são analisadas neste capítulo.

Nas considerações finais são analisadas as conseqüências mais recentes dos avanços desses conceitos no WbL. A cada década, 1980, 1990 e 2000, os conceitos, as políticas e o WbL vêm se transformado em sintonia. Senge evoluiu muito seu discurso de livro para livro (1995, 2000, 2004), assim como evoluíram muito os discursos da ONU, da OECD, das políticas nacionais e as metodologias do Work based Learning. A excelente notícia é que na década de 2000 os conceitos da OECD, da ONU e da organização de aprendizagem ficaram praticamente idênticas, indo principalmente na direção da ONU. Isso já começa a afetar políticas nacionais e os primeiros reflexos nos programas de WbL já podem ser notados. Como os conceitos estão se alinhando na direção do que a UNESCO defende, isso é um grande ponto positivo para uma sociedade mais humana, ainda que seja movido por imperativos de grandes riscos ambientais. O desenvolvimento sobre o modo como estes conceitos estão se alinhando e influenciando o currículo de nível superior está no capítulo final da pesquisa.

3.4 A ampliação do conceito de competência

O work based learning se desenvolveu a partir da evolução do sistema de competências e das pesquisas que visavam maximizar o uso do APEL ou Acreditação de Aprendizado Experimental Prévio. Já no seu início, na década de 1980, o WbL inovava ao ter um sistema de avaliação de competências muito mais exigente. Esse sistema mais exigente tem haver com a necessidade do currículo de Work based Learning de dar ao conhecimento gerado validade prática no sentido de uma contribuição relevante à organização. Boud assim descreve a diferença do WbL para outros tipos de currículo:

> *Uma definição mais estrita de reconhecimento do trabalho prático é geralmente usada no Work based Learning (...). Competências atuais se referem somente ao que os estudantes podem fazer agora, não o que eles demonstraram que poderem fazer no passado. O foco em conhecimento atual é necessário para que planos de aprendizados realísticos possam ser implementados efetivamente. Isso significa que uma pessoa com diploma de graduação possa ter de fazer um curso de graduação em vez de pós-graduação no Work based Learning*[64]*. Da mesma maneira, uma pessoa que não tenha ainda um diploma de graduação pode ser inscrita em um curso de pós-graduação em um programa de WbL.* (BOUD, 2001, p. 6)

A questão de uma pessoa sem graduação poder fazer um curso de pós-graduação no WbL só se aplica a países que tem um sistema centralizado de padrões vocacionais ou um sistema de acumulação de créditos como o sistema de créditos europeu (ECTS). Essa definição de avaliação afeta o WbL como um todo, porém, na hora de apresentar o portfólio de evidências do aprendizado que ocorreu no ambiente de trabalho, uma avaliação muito mais sofisticada de competências é usada.

Na década de 1990, as metodologias do WbL foram influenciados pelos conceitos de aprendizagem por toda a vida, cultura organizacional e organização de aprendizagem, como foi evidenciado nos itens anteriores deste capítulo. O uso da cultura organizacional como ferramenta para superar os vícios no modelo mental organizacional e permitir a sobrevivência e evolução da organização não se adaptam ao sistema de competências padrão. O objetivo de criar uma cultura em que a aprendizagem e a criatividade fluem naturalmente também não pode conviver com o padrão tradicional de competência. Solomon explica por que o sistema tradicional de competências não é compatível com esses princípios:

---

[64] Um diploma de graduação pode não ser considerado válido no WbL se, por exemplo, em uma área técnica um indivíduo tenha um diploma de graduação há muitos anos e quase não tenha trabalhado na área. Como conseqüência, o que aprendeu na graduação vai estar desatualizado e nada vai ter sido atualizado pelo trabalho prático, que é a base do currículo de WbL.

> *Um ponto de partida importante para entender a atual construção cultural do ambiente de trabalho é compreender que o treinamento por competência não é neutro, natural ou objetivo. Especificamente, categorias de competências existem para classificar e medir, enquanto que os padrões estão ai para julgar quem é competente e quem não é. (...) Padrões de competências industriais, uma das principais tecnologias para a construção do trabalhador habilitado e competente, pode então ser entendido como uma série de práticas reguladoras. (...) Pode ser argumentado que estas prescrições correm contra o discurso contemporâneo sobre a diversidade e a compreensão da natureza orgânica do trabalho em locais que exigem flexibilidade de produção, serviços e práticas de trabalho. Eles podem, portanto, serem vistos como tecnologias para construir a mesmice*[65] *que torna invisível as complexas e superpostas relações que permitem novos modos de fazer as coisas e de estar no trabalho.* (SOLOMON, 2001, p. 43)

Solomon afirma uma série de relações e conceitos muito importantes no trecho acima. Primeiro, que o aprendizado por competências não é natural. Segundo ele escreve que esses padrões servem para julgar o funcionário sob um ponto de vista que não pode não ir a favor dos seus interesses. Por último e mais importante, quando Solomon afirma que o sistema de competências tradicional contribui para a "mesmice", deixando invisível novos modos de mudar o jeito que se trabalha, ele quer dizer que o sistema de competências realimenta os modelos mentais predominantes. Ao reafirmar e realimentar o sistema mental predominante, é desencorajado o surgimento de novos padrões de pensamentos que vão além do senso comum da organização. Como foi visto no item 3.3, a capacidade do aprendizado de gerar um conhecimento que vá além da visão de mundo da organização e do individual é uma característica fundamental para o WbL e para o conceito de organização de aprendizagem.

O que está por trás do pensamento de Solomon é o pensamento de Stephenson (2001), para quem o sistema de competência avalia o presente com base no passado, além disso os critérios são baseados nas necessidades e julgamentos de outras pessoas.

Winter (2001), por outro lado, afirma que a solução está em descrever as competências em termos mais complexos, que não sejam reducionistas. Nesse sentido, esclarece Winter:

> *Apesar dessa ênfase em parâmetros pré-especificados poder levar a uma aproximação crua e reducionista para o currículo, isso não é inevitável, por que parâmetros educacionais podem ser descritos em termos complexos. (...) Em primeiro lugar, as descrições das competências requeridas tem que ser exaustivamente checadas, para garantir que sejam tanto realísticas (não simples evocações de um ideal e gerais (não ser aplicável a somente um contexto), e que*

[65] Mesmisse – tradução de sameness, que deriva de same, que significa 'o mesmo', igual.

> *elas internalizem os requerimentos de práticas de referência (ao invés de só o que é feito neste contexto). Isso envolve negociar entre os praticantes, os gerentes, associações profissionais e a teoria acadêmica profissional.* (WINTER, 2001, p. 157).

Winter descreve uma das duas soluções que o WbL adotou nos anos 1990. Essa solução envolve o uso de competências genéricas, com ênfase no pensamento crítico, na reflexão, na capacidade de aplicar o conhecimento em condições desconhecidas. O modo de avaliar com esse tipo padrão denominado "competência expandida" é explicado mais adiante neste capítulo. O padrão do competência expandida é o mais utilizado no WbL, por isso é o que será usado para ilustrar a avaliação no ambiente de trabalho neste capítulo. Existe, porém, um outro padrão que será explorado brevemente aqui, o das capacidades. Boud assim explica a questão das competências no WbL:

> *Há uma necessidade de haver um foco educacional mais amplo para o currículo, não uma metodologia operacional estreita baseada em um padrão competências que usa objetivos de aprendizagem pré-definidos. Padrões de competência tradicionais que delimitam o universo de habilidades – como aqueles usados em educação e treinamento vocacional que são derivados de padrões ocupacionais industriais – são muito improváveis de serem apropriados, exceto para programas de work based learning de relativo baixo nível. Por outro lado, os padrões mais holísticos de competência ou o conceito de capacidade (...) são mais adequados.* (BOUD, 2001, p. 46)

As duas soluções não foram originalmente concebidas no WbL, porém, como quase tudo que envolve o WbL, seu uso é muito particular e distante do currículo tradicional, em função de sua demanda de gerar validade prática relevante para a organização.

O conceito de capacidade foi desenvolvido pela Sociedade Real para Encorajamento das Artes, Manufaturas e Comércio (RSA) quando ela lançou uma campanha em 1980. A campanha visava endereçar o problema de uma linguagem pejorativa no discurso da educação que dava grande status a quem teorizava e não fazia, ao mesmo tempo em que associava atividades produtivas a conhecimentos somente técnicos, sem nenhuma ligação com a cultura mais ampla (SYMES, 2000).

O conceito de capacidade apresenta uma linguagem mais próxima do conceito da organização de aprendizagem, porém, é mais difícil de ser avaliado em relação ao conceito de competência expandida. A capacidade se aplica tanto a indivíduos quanto a organizações. Stephenson assim define o conceito mais atual de capacidade individual e a organizacional.

> *Uma qualidade humana plena, uma integração de conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e compreensão usadas de maneira apropriada e efetiva – não*

> *somente em ambientes familiares e contextos altamente especializados, mas em resposta a novas e mutáveis circunstâncias. (...) O conceito de capacidade pode ser estendido para organizações. (...) Uma organização pode ser descrita como capaz se ela desenvolver a intrínseca, consciente e continua capacidade de sobreviver, crescer, melhorar e se transformar, alcançada através de um comprometimento positivo para o desenvolvimento do aprendizado e uma relação com o seu ambiente. Na organização ela é uma síntese de processos, resultados e cultura, envolvidos na noção de flexibilidade.* (STEPHENSON, 2001, p. 88)

Uma característica importante da definição de Stephenson é a relação positiva da empresa com o ambiente que a cerca. Aqui já se nota uma expansão do conceito de responsabilidade empresarial. Também chama a atenção a questão de aplicar o conhecimento em contextos não familiares. Segundo Boud (2001), tanto o conceito de competência expandido, como de capacidade, tem em si o requerimento de que o conhecimento seja aplicado no contexto da mudança.

3.5. O ambiente de trabalho e o Work based Learning

No item 3.2 foi explorado como no ambiente de trabalho moderno o aprendizado é uma atividade intrínseca, pela própria natureza do trabalho. O aprendizado faz parte do trabalho quotidiano, está inserido nos valores culturais, nas relações e nos processos do ambiente de trabalho. A indústria do treinamento, as universidades corporativas e o conceito de aprendizado por toda a vida estão cada vez mais integrados ao discurso e às estratégias organizacionais.

Para além desse cenário, o que se busca alcançar é um ambiente onde o aprendizado é motivado por uma cultura em que a criatividade e a inspiração são nutridas e na qual idéias que vão contra o senso comum não são bloqueadas a primeira vista só por serem diferentes. Esse cenário é um ideal da filosofia administrativa e muitas empresas não estão nem próximas dele. Porém o movimento para esse ambiente é seguramente uma tendência, como sugere Solomon:

> *A primazia do técnico está sendo encoberta pelo social e pelo cultural. Esse novo foco direciona a atenção para o pessoal e o interpessoal no trabalho. Essa ênfase no ser e no despertar do desejo humano e a auto-realização pode ser compreendido como um modo de maximizar as capacidades no ambiente de trabalho.*
>
> *Seria um erro, porém, descrever todos os ambientes de trabalho ou práticas de trabalho como pós-fordistas. Praticas trabalhistas em muitos ambientes de trabalho*

> *ainda refletem as relações hierárquicas verticais, estreitas e horizontalmente fixas onde muitos trabalhos tem funções e responsabilidades especializadas e restritivas características do ambiente de trabalho fordista. Ainda assim, em termos da filosofia administrativa contemporânea, há um movimento na direção do trabalho em grupo e hierarquias com poucos níveis. Quando o trabalho está organizado dessa maneira, funcionários em vários níveis participam em fóruns de tomada de decisão onde as diferentes formações, experiências e diferentes perspectivas são entendidas como um meio de fortalecer o potencial produtivo dos times. Ao mesmo tempo em que os trabalhadores se juntam em diversas atividades sociais e práticas de linguagem, a cultura no ambiente de trabalho e a valorização da diferença são vistos como a base para a motivação do funcionário, imagem pública e a eficácia da organização.* (SOLOMON, 2001, p. 42).

Há muitos imperativos motivando a direção das empresas para um todo mais integrado e humano. O primeiro deles é a própria mudança no conceito de trabalho e a emergência do conhecimento como um fator importante de produtividade. Esse primeiro fator é relevante porque corresponde a forças econômicas relacionadas a mudanças históricas e tecnológicas no modo de produção. O segundo é a pressão de órgãos internacionais como a ONU, o IPCC e a OCDE para a ampliação do conceito de empresa e trabalho em uma direção que permita o desenvolvimento sustentável. Esse segundo fator também exerce considerável pressão que se manifesta na forma de políticas nacionais e sua relevância é estar associado a um sério risco de desequilíbrio ecológico e social. O terceiro imperativo é que administrar a empresa de certa maneira, que a aproxima de uma organização de aprendizagem, dá mais lucro e produtividade em relação aos concorrentes que não agem assim. Esse fator é de considerável importância para a concepção de aprendizado no ambiente de trabalho e será analisado a seguir.

Os autores citados neste trabalho, como Garnett (2001 e 2004), Boud (2001), Gee (1996), Solomon (1999), Senge (2000), Symes (2000), Stephenson (2001), Evans (1998), entre outros, relacionados ao desenvolvimento organizacional exaltam as qualidades da cultura organizacional holística e do ambiente de trabalho onde o aprendizado e a criatividade são inerentes e o papel do WbL como ferramenta para promover essa transformação e manter a evolução nesse ambiente. As evidências apontadas por esses autores se baseiam nas exigências da economia e do novo perfil de trabalho. Também sugerem, como Senge (1995), que a empresa sobrevive mais tempo. Nas entrelinhas fica a promessa, que faz olhos capitalistas brilharem, de que a empresa também fica mais produtiva e ganha mais dinheiro em função de agir assim. Embora os autores citados forneçam evidências localizadas em uma ou outra empresa, além de argumentos que fazem sentido do ponto de vista teórico, até 2001 ninguém havia provado, com um estudo compreensivo a nível global, que uma organização de

aprendizagem tem mais lucratividade e produtividade em relação a seus concorrentes que não agem assim. Em 2001, finalmente uma ampla pesquisa mundial da McKinsey finalmente provou que promover um ambiente onde o aprendizado e a criatividade são *realmente* nutridos se relaciona a mais lucratividade e produtividade (KLUGE, 2001).

Segundo Kluge (2001), o objetivo da pesquisa era descobrir se existiam algumas técnicas de gerenciamento do conhecimento que ao serem adotadas poderiam gerar maior lucro e produtividade. Caso existissem técnicas assim, outro objetivo da pesquisa consistia em apontar seus componentes metodológicos. A pesquisa foi aplicada em pouco mais de 40 empresas multinacionais que estão entre as mais lucrativas, produtivas e admiradas do mundo (todas têm ótima reputação e desempenho no mercado acionário). A análise das publicações dos mais renomados autores da área de desenvolvimento organizacional identificou 139 diferentes procedimentos de gerenciamento do conhecimento e do aprendizado. Cada empresa foi entrevistada extensivamente em todas as suas áreas chaves para identificar quais desses 139 procedimentos eram realmente utilizados. O cruzamento das informações sobre quais procedimentos cada empresa utiliza com os dados históricos de produtividade, lucratividade e outros índices relevantes de desempenho organizacional. O resultado da pesquisa associou claramente um conjunto de procedimentos a mais lucratividade e produtividade como relata Kinsey (2001):

> *Ninguém contesta que gerenciamento do conhecimento é uma coisa boa. Mais especificamente, é amplamente aceito que contribui para o sucesso corporativo. Porém, até hoje, tem havido uma notável ausência de evidência significativa de que essa afirmação é verdadeira. (...) Essa hipótese é construída com base na convicção de que boa administração do conhecimento melhora a desempenho de processos o que, por sua vez, deve resultar em um impacto positivo no resultado financeiro da companhia. As companhias de maior sucesso mostraram uma significante diferença no modo como elas aplicam 73 das 139 técnicas de gerenciamento do conhecimento quando comparadas com as companhias de menor sucesso. Nos chamamos essas as 'técnicas de diferenciação'. Especialmente interessante é a característica de não haverem diferenças entre indústrias e entre áreas geográficas. (...) O resultado suporta a hipótese inicial de que sucesso na gestão do conhecimento é uma alavanca poderosa para aumentar o sucesso de uma companhia.* (KLUGE, 2001, p. 18).

Todas as empresas analisadas eram empresas grandes admiradas por seu desempenho e lucrativas, todas com um programa sólido de recursos humanos e políticas de treinamento contínuo. O que a pesquisa mostrou é que uma característica é fundamental nas empresas que

se beneficiam mais de sua gestão do conhecimento: uma grande ênfase em *knowledge pull*[66] *(puxar conhecimento)*, em vez de só *knowledge push* (empurrar conhecimento) (KLUGE , 2001). Fazendo uma síntese de todo um livro, *knowledge pull* significa criar um ambiente onde o aprendizado e a criatividade são nutridos e estão presentes como o ar que se respira[67], o mesmo modo de funcionamento da organização de aprendizagem. Senge (1995) assim descreve o funcionamento desse ambiente:

> *A verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humano. Por intermédio da aprendizagem nós nos recriamos, tornamo-nos capazes de fazer o que nunca conseguimos fazer, adquirimos uma nova visão do mundo e da nossa relação com ele, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo generativo da vida. Dentro de cada um de nós há uma intensa sede por esse tipo de aprendizagem, tão arrebatadora quanto o desejo sexual.*
>
> *Este, portanto, é o significado básico da "organização de aprendizagem": é uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro. Para ela, não basta apenas sobreviver – ela precisa de "aprendizagem de sobrevivência", mais conhecida por "aprendizagem de adaptação" e de "aprendizagem generativa", que estimula nossa capacidade criativa.* (SENGE, 1995, p. 23).

Se trabalhar como uma organização de aprendizagem resulta em melhores resultados financeiros, além de um ambiente muito mais agradável para todos, a grande questão é por que todas as empresas não trabalham assim. A resposta é que é difícil implementar uma organização de aprendizagem plena, por mais lucrativa que ela seja, assim como é difícil implantar o Work based Learning pleno em uma universidade, porém, os ganhos humanos e financeiros são consideráveis para as instituições que conseguem. A maior parte das organizações fica em um meio termo aonde oferecem um bom programa de treinamento, boa política de recursos humanos, incentivos para quem tem alto desempenho e uma série de prática que visam melhorar o bem-estar no ambiente de trabalho. Este cenário costuma gerar funcionários motivados e produtivos, mas é muito além da organização de aprendizagem plena. A principal diferença é que as decisões e as políticas relativas a treinamento, aprendizado e cultura são tomadas de cima para baixo (*knowledge push)* em vez de ser criado um ambiente onde a aprendizagem é nutrida e a decisão do que aprender e como é também controlado pelo funcionário. É fácil querer que todos os funcionários sejam proativos, mas no fundo não é nada fácil criar um ambiente onde as opiniões diferentes são respeitadas, porém,

[66] Esses termos foram mantidos em inglês, com a tradução em parênteses, por que representam conceitos de gestão que vão muito além da tradução literal e que ainda não tem equivalente em português.
[67] Expressão criada pelo autor dessa pesquisa.

esse é o comportamento que pode fazer a empresa sair do seu modelo mental e expandir de modo a evitar graves crises. Outra questão fundamental é o poder. Não é fácil para as estruturas de poder tradicionais conviverem com essa mudança de filosofia. Por isso freqüentemente existe uma diferença entre a teoria dos manuais organizacionais e a prática da empresa, sendo que para o WbL só importa a prática. O WbL é uma importante ferramenta de transformação cultural para caminhar nessa direção ou evoluir um ambiente que já é de aprendizagem, porém, a empresa tem que realmente querer ir nessa direção ou os esforços não darão frutos. Solomon (1999) sintetiza muito bem essa questão no trecho a seguir:

> *Apesar da significância dada a diferença no ambiente pós-fordista, frequentemente se argumenta que um conjunto particular de normas continuam sendo impostas. Cultura no contexto de trabalho pós-fordista tem significado que apesar da diversidade ser inevitável e central ao trabalho e ao trabalhador, ele frequentemente tem de lutar contra a força para menter a mesmisse. Nesse sentido, frequentemente se argumenta que apesar da retórica, há ainda uma presunção de manter a mesmisse de modo que quem não é o mesmo (quem tem conehcimentos e pensamentos diferentes) são vistos como se estivesses em deficit.* (SOLOMON, 1999, p. 45)

E nesse outro trecho Solomon insere o WbL como uma importante ferramenta para direcionar a cultura da organização no caminho de uma evolução positiva para os trabalhadores e a instituição:

> *Para organizações, programas de WbL oferecem um veículo para conectar o aprendizado indivudual ao desenvolvimento de habilidades corporativad e manter bons funcionários. Para funcionários, estes programas representam uma excelente oportunidade para ganhar qualificações que se incorporam a sua experiência e ao seu conhecimento prévios. Estes programas ligam aprendizado às necessidades de performance do ambiente de trabalho e se conectam também a objetivos de desenvolvimento profissional. É dificil não compreender esse programas como uma tecnologia sancionada pela cultura dentro do discurso da teoria do aprendizado no ambiente de trabalho. Nessa linha, eles são parte do gerenciamento do aprendiado e dos aprendizes através do desenvolvimento de seres organizacionais que se auto-regulam. Por transformar o aprendizado para o trabalho e o aprendizado no trabalho em um projeto no qual funcionários recebem certificados acadêmicos, o ambiente de trabalho passa a ser percebido como um local de auto-realização e também como um local de administrada subjetividade.* (SOLOMON, 1999, p. 44).

3.6. A aprendizagem e o quotidiano do aluno trabalhador

No WbL o aluno é um pesquisador-trabalhador (GARNETT, 2004). Do ponto de vista deste pesquisador, a maior dificuldade é que no WbL trabalho e aprendizado são coincidentes, mas não são a mesma coisa, pois tem objetivos diferentes, como foi desenvolvido no item 3.2. Apesar de terem muitos aspectos em comum, os papéis simultâneos de trabalhador e aprendiz nem sempre se complementam de maneira confortável, principalmente quando o pesquisador está no início de uma experiência de WbL. Ao contrário do estudante normal que tem aulas em um local e hora específicos, as atividades de WbL acontecem no mesma localização e no mesmo horário, sendo que geralmente aprendizado e trabalho acontecem simultaneamente. O aprendizado envolvido é multimodal. Freqüentemente não há uma característica que separa um momento de aprendizado de outro de trabalho. No início essa simultaneidade cria tensões adicionais e mais um processo para ser gerenciado (SYMES, 2000). O pesquisador-trabalhador é um aluno, mas ele não se sente como um porque pode não encontra os elementos que normalmente envolvem o aluno e definem um ambiente educacional. Boud assim descreve os desafios de adaptação dos alunos nos primeiros momentos de um programa de WbL:

> *Eles quase não encontram outros estudantes, a não ser aqueles que também estão em seu ambiente de trabalho, que também são colegas de trabalho. Eles não seguem um currículo existente, não sentam para fazer exames ou fazem lição de casa. Muitos dos atributos convencionais de um estudante estão ausentes. Aprendizes tem de administrar seu próprio trabalho e aprendizado sem as fronteiras convencionais que existem entre eles. Essa funções podem até ocupar o mesmo espaço fisico. Aprendizes tem de administrar a troca de identidades de trabalhador para estudante e vice-versa. Eles podem não ter a oportunidade (se dar ao luxo) de se dedicar algum tempo para somente uma das funções. Eles talvez tenham de explicar para supervisores e colegas o que estão fazendo e por que (...). Tudo isso pode ser administrado, mas os desafios não são obvios para o aprendiz. Tem também mais uma questão de indetidade que vem ao pesquisador: é realmente o estudante de work based learning um pesquisador exemplar ou um tipo híbrido de trabalhador com um estudante regular?* (BOUD, 2001, p. 36)

O texto acima sintetiza muito bem todas as dificuldades que surgem no início do processo para o estudante-trabalhador e que exigem bastante atenção inicial, via comunicação digital de rede, por parte da equipe de suporte da universidade. O WbL envolve um processo

cultural de aprendizado muito rico. Porém, essa cultura é bastante diferente dos valores e procedimentos encontrados em outras modalidades curriculares e exige um tempo de adaptação até os benefícios maiores emergirem e ela se formar.

Uma vez habituados com o novo ambiente e as condições do WbL, os pesquisadores têm um rico ambiente para pesquisar e aprender. Portwood (2001) e Garnett (2001) afirmam que os métodos que os trabalhadores normalmente usam para aprender são muito similares aos dos estudantes. Eles passam a se diferenciar quando começam a aplicar as técnicas de pesquisa e reflexão crítica envolvidas no WbL. Portwood (2001) assim descreve os resultados de uma pesquisa aplicada por educadores que queriam saber como trabalhadores aprendem, para depois formular suas políticas e metodologias para o WbL:

> *Os pesquisadores experimentaram várias surpresas. Não tanto sobre o modo como os trabalhadores aprendem – eles ouviam, consultavam e conversavam entre si, liam livros e manuais, davam especial atenção a experts, de fato muito parecido com os estudantes no campus, só que com um enfase mais pesada no "aprender pela prática". O que os trabalhadores estudavam também combinava muito com as características do estudo no campus, porém a ênfase era em conhecimento e habilidades era muito concentrado no que pode ser aplicado e no que é útil. O que os pesquisadores aprenderam foi mais sobre o modo como processa a formação, o desenvolvimento e a demonstração do conhecimento e das habilidades dos trabalhadores. Contexto em vez de conteúdo virou o conceito que origina o organiza o processo. As expectativas e performances das funções de trabalho existentes emergiram como o foco para auditar, analisar e avaliar o conhecimento e as habilidades. (...) Pensando através da noção do currículo no ambiente de trabalho, os pesquisadores perceberam que era auto-evidente não somente que o ambiente de trabalho é uma sala de aula, mas também que os trabalhadores aprendiam tão bem quanto os estudantes.* (PORTWOOD, 2001, p. 75).

O que se evidencia no texto acima é que o pesquisador-trabalhador no WbL aprende como o estudante clássico: lê livros e manuais, aprende com os colegas, da especial atenção a experts, procura recursos e informações que sejam úteis, pesquisa e acompanha outras pessoas em ações práticas. A diferença está na ênfase no contexto, no útil e na prática.

O que Portwood (2001) evidencia no texto acima é que o trabalho é ponto de partida do currículo e o parâmetro principal para a sua construção. Isso não significa uma submissão à formação meramente técnica. Ao contrário, o objetivo do WbL é gerar conhecimento que vá além do obvio, além do senso comum da empresa, que envolva reflexão crítica e a possibilidade de aplicar o conhecimento em situações desconhecidas. Além disso, no WbL, *treinamento de rotina para responsabilidades atuais do trabalho normalmente é excluído*

(BOUD, 2001, p. 6). Adotar o contexto do trabalho no currículo é adotar também as incertezas e as surpresas que vem com ele, pois o trabalho os desafios que surgem na organização não são previsíveis e muitas situações são desconhecidas e precisam ser endereçadas imediatamente pelo trabalhador-pesquisador. Ele não pode congelar a situação para ir estudar e depois vir resolvê-la. O pesquisador-trabalhador tem de aprender a aprender. Deve também desenvolver a habilidade de aplicar seu conhecimento em um problema que tem uma determinada condição e contexto para os quais o pesquisador só tem parte do conhecimento pesquisado e uma ação tem de ser implementada em pouco tempo.

Sobre essa questão, esclarece Garnett (2001):

> *Não somente o work based learning demonstra modos alternativos e igualmente válidos para adquirir e exibir conhecimento de alto nível, como ele também reconhece a legitimidade intelectual e acadêmica do pensamento crítico que leva a uma ação significativa dentro do contexto dos imperativos exigidos por uma situação real da vida.* (GARNETT, 2001, p. 79).

Ou seja o WbL equipa o aluno para o pensamento crítico, para a reflexão e para aplicar esse conhecimento em situações de mudança. O problema é que apesar de todo o discurso moderno do aprender a aprender e do aprendizado por toda a vida, a noção de reflexão crítica não é natural para o indivíduo. Bradley (2002) inclusive sugere que muitos estudantes de pós-graduação não apresentam a capacidade de reflexão crítica exigida pelo WbL. Porém com ajuda de módulos introdutórios que expliquem as metodologias envolvidas no aprender a aprender e a reflexão crítica, aliados aos imperativos de ter de resolver as questões do trabalho (muitas das quais podem envolver pesquisa para o currículo), já colocam o pesquisador-trabalhador no caminho do autogerenciamento (MARCHALL, 2001). Sobre esse aspecto comenta Marshall:

Nós também temos de ensinar aos estudantes habilidades da auto-reflexão porque elas não são automáticas. Nesse sentido, acreditamos que dar aos estudantes a oportunidade de resolver problemas reais, os quais são de sua própria escolha, é vital. (MARSHALL, 2001, P. 196)

Estas habilidades de reflexão e análise que o WbL desenvolve no aluno podem, então, ser aplicadas no ambiente de trabalho, que se configura como uma fonte de pesquisa constante. Sobre esse aspecto esclarece Boud:

> *O ambiente de trabalho se transforma em um livro texto do qual o estudante escolhe problemas, completa exercícios e tarefas, alguns encomendados pela academia, outros não. Por exemplo, ao completar um processo no trabalho, a leitura ou a escrita de um relatório final pode muito bem beneficiar o resultado do trabalho*

> *como também ser usado para fins de outros objetivos de aprendizagem que podem ser formalmente reconhecidos.* (BOUD, 2001, p.35)

Aprender a aprender a partir de qualquer situação, não somente o que está ligado ao currículo. Por isso o contínuo desenvolvimento de atividades que envolvam reflexão e pensamento crítico são sempre estimuladas no currículo de WbL. A habilidade de aprender a partir de qualquer situação é tão fundamental ao WbL quanto à necessidade de dar uma contribuição significativa e real para a organização. Essa característica fica bem evidente na seguinte afirmação de Doncaster (2000):

> *O foco de um programa de estudos em work based learning não é tanto o campo de atuação do aluno em si representados pelo seu aprendizado para o trabalho. O que eles realmente aprendem é sobre o aprendizado em si próprio – o próprio de cada estudante e o aprendizado através do trabalho em sua organização. O campo do trabalho organizacional fornece aos estudantes a matéria-prima, as experiências de trabalho, que eles podem usar para aprender através do trabalho e criar conhecimento relevante para sua organização.* (DONCASTER, 2000, p. 350)

Uma das vantagens da ênfase do WbL no aprender em qualquer situação e usar o conhecimento em condições de mudança é que o estudante-trabalhador consegue aplicar boa

parte do conhecimento em outra empresa. Isso aliado ao fato que o WbL envolve um certificado ou diploma universitário é uma motivação e uma proteção ao trabalhador inserido na economia globalizada.

Cada universidade utiliza um conjunto de metodologias e autores diferentes para ensinar e orientar o pesquisador-trabalhador como desenvolver o aprender a aprender e o pensamento reflexivo, mas existem alguns padrões comuns. A ênfase é dada aos desafios de como aprender e aplicar o conhecimento em situações que são desconhecidas, que, dado a natureza do trabalho e do WbL, são as situações mais críticas e importantes para o aprendiz no WbL (GARNET, 2001). O primeiro conceito fundamental do WbL é que aprendizado e situações novas acontecem a todo momento, apenas algumas são mais críticas que outras, por isso as habilidades de aprendizagem e reflexão adquiridas devem ser aplicadas em todos os momentos da vida. O que leva a outro princípio importante dos programas de WbL, que é o conceito de não existir separação entre local de aprendizado e local de aplicação do conhecimento. Bowden (1998) assim sintetiza esta questão:

> *Qualquer coisa que você aprende, você deve fazer uso em outras situações. Você nunca pode reentrar a situação que deu origem ao aprendizado. Transferência está envolvida em toda instância de aprendizado; questões de transferência são simplesmente questões de aprendizado. Assim sendo, não há necessidade do conceito de transferência de conhecimento. É redundante. (...)*

> *Classificar as situações em duas categorias – situações de aprendizagem de um lado e situações de aplicação do outro – parece difícil de ser defendido. Toda situação de aprendizado envolve o potencial de aplicação e toda situação de aplicação implica no potencial de novo aprendizado (algo novo).* (BOWDEN, 1998, p. 25)

Bowden (1998) defende que é através do experenciar as variações no aprendizado que está o potencial de se enfrentar com sucesso novas situações. Toda situação tem algo em comum com outra. Notar o que é similar com várias outras situações, o que é diferente e o que foi aplicado em cada uma, ponderando as similaridades e as diferenças, é o método prático de se desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico que permite tomar decisões em situações desconhecidas. Envolve também o estudante aumentar sua percepção em cada momento para potencializar seu aprendizado e desenvolver uma apreciação, que deve ser registrada, do que aprendeu em cada momento e situação. Esse exercício aumenta cada vez mais a percepção e a capacidade de análise em todas as situações, que é o objetivo do WbL.

Ele é fundamental, pois *work based learning per se não garante que uma análise profunda será gerada* (BOUD, 2001, p. 42). O desenvolvimento da reflexão crítica é fundamental também porque *nem tudo que aprendemos pela experiência é positivo – a habilidade de desaprender, tanto quanto aprender, é muito valiosa* (GARNETT, 2004, p. 301).

O desenvolvimento da reflexão crítica e da observação inerente a toda situação também é fundamental para uma questão fundamental ao WbL: a administração e potencialização do conhecimento tácito. Collis (2005) afirma a importância desse conhecimento. Ela trabalha para a companhia petrolífera Shell e seus cursos têm de endereçar a questão de formalizar em registro o saber de determinados engenheiros que, prestes a se aposentar, possuem conhecimento tácito único sobre manutenção de estruturas petrolíferas. O conhecimento em questão é único, possuído por poucas pessoas que são freqüentemente necessárias em partes distantes do mundo. Esse trabalho em questão é fundamental e não há outras pessoas no mundo que possam ensiná-los aos jovens engenheiros contratados. Collis assim resume os desafios que seus cursos têm de endereçar:

> *O dois problemas chave relacionados com essas questões são: (1) Pouca oportunidade foi providenciada em termos de tempo e suporte para que esses seniores experientes trabalhem face a face como mentores e treinadores para passar seu conhecimento. (2) Membros da mesma companhia, os sênior que estão saindo e os juniores que estão indo ocupar suas funções, provavelmente estarão em partes diferentes do mundo e terão pouca oportunidade de interação face a face.* (COLLIS, 2005, p. 727).

Nesta situação a única solução é usar práticas de WbL e suas metodologias reflexivas para que os seniores aprendam a analisar cada situação e aprendam a analisar seu conhecimento tácito, para que ele seja explicitado e fique consciente, podendo assim ser registrado formalmente (COLLIS, 2005). O conhecimento tácito está envolvido em ações como dirigir. Ao desviar o carro de alguém que estava em ritmo de colisão na sua direção, o indivíduo faz rapidamente uma série complexa de movimentos com o câmbio, os pedais, a direção e a visão que ele realmente não pode explicar qual foi a seqüência, pois não tem consciência, dado que esse procedimento foi passado ao subconsciente. Em toda empresa, por mais avançada e informatizada que seja, existem conhecimentos tácitos fundamentais, que podem envolver previsão de venda ou qualquer decisão complexa que envolva muitos fatores, que só uma ou poucas pessoas sabem como fazer de maneira não consciente. Esses conhecimentos precisam ser explicitados e registrados formalmente (KLUGE, 2001). A chave para ter acesso a eles é dotar quem tem o conhecimento de práticas reflexivas, de observação e pensamento crítico que permitam o desvelamento consciente do inconsciente, para que depois ele possa ser registrado e ensinado. Garnett (2004) assim sintetiza essa questão:

> *O dilema da gestão do conhecimento é como aplicar o capital estrutural de modo a facilitar a criação, reconhecimento, transferência e uso desse intangível e potencialmente inacessível recurso, o conhecimento tácito. (...) O uso de prática reflexiva tem sido usada como a chave para revelar o "não-expressado" através do pensamento sobre as próprias ações e a análise das mesmas em uma maneira crítica, com o propósito de melhorar a prática.* (GARNETT, 2004, p. 302).

Duas questões importantes surgem do trecho acima de Garnett. Primeiro ele menciona a criação de conhecimento tácito. Este não é algo ruim, ao contrário, é através dele que automatizamos funções complexas e as tratamos como se fosse um movimento só pela parte consciente. A partir do conhecimento tácito é possível dirigir, dançar e todas as tarefas mais complexas da cultura humana. Por isso também é essencial que algumas práticas que são explícitas sejam transformadas em tácitas e esse é outro objetivo do WbL. Em segundo, Garnett menciona a análise como uma forma de melhorar a própria prática tácita. Isso porque nem tudo que se internaliza pela experiência é bom. Desvelar como se fazem determinadas ações e decisões inconscientes é a fundamental para aperfeiçoá-las, ainda que de modo tácito mais uma vez.

As possibilidades e modos de aprendizagem no WbL são tão vastas quanto são vastas as diferenças entre ambientes de trabalhos e seus desafios quotidianos. O objetivo desta parte do texto foi explicar as principais características do aprendizado do pesquisador-trabalhador no WbL, sem a pretensão impossível de esgotar o assunto que é tão vasto quanto a vida, já

que no WbL todo momento é potencialmente um momento de aprendizado e de aplicação de conhecimento.

3.7. Composição curricular

3.7.1. A complexidade do currículo de Work based Learning

Work based Learning se insere no contexto de importantes movimentos de transformação do ambiente do trabalho, como a organização de aprendizagem e o conceito holístico de cultura organizacional; equipa a organização e o indivíduo para criarem além do senso comum, contribui de maneira significativa para a organização e o desenvolvimento do aluno; equipa o aluno para o auto-aprendizado e auto-reflexão; permite a aplicação do conhecimento em situações desconhecidas e transforma todo momento em uma oportunidade potencial para aprender e aplicar conhecimento. Essa extensa lista de características representa somente uma parte de todos os atributos do WbL analisados neste capítulo e que o diferenciam de outras opções curriculares. A matriz de características fica ainda mais complexa quando se considera todos os tipos de opções curriculares multiplicados pelas opções de aprendizagem que podem ser usadas ao abordar o enorme "livro-texto de problemas a escolher", que é o trabalho e a própria vida. Isso porque, apesar de um currículo ser negociado, uma série de atividades de trabalho reais pode ter gerado aprendizado significativo que pode ser comprovado por meio de evidências em um portfólio. Porém, tudo precisa de ordem, precisa de organização, necessita de orientação. Ainda que tudo que seja avaliado seja um aprendizado de alto nível, é preciso definir que conjunto de habilidades e objetivos é o alvo do programa de estudos. Portanto, não é realmente qualquer aprendizado que vale, mas somente aquele que contribui com os objetivos de aprendizagem negociados a três entre universidade, aluno e organização. Boud sintetiza muito bem toda esta questão:

> *O conhecimento no currículo de work based learning é do tipo socialmente distribuído – especifico, aplicado, pragmático e certamente não gerado por e nem é de responsabilidade única da comunidade acadêmica. Em vez disso o ambiente de trabalho, o aprendiz e a universidade tem de trabalhar juntos para produzir e validar um conhecimento que é não disciplinar, mas, ao mesmo tempo, tem de ser legítimo. Esta mudança representa um desafio sem precedentes para as concepções dominantes sobre o que a educação universitária é, o que são qualificações universitárias e o que "conhecimento legítimo" deve ser. (...)*

> *Enquanto flexibilidade, tanto no processo quanto no conteúdo, é uma parte importante do apelo para a universidade e o pesquisador-trabalhador, flexibilidade deve ser localizada e delimitada. Aprendizes, suas organizações e acadêmicos pedem que isso aconteça.* (BOUD, 2001, p. 51)

O programa deve ser localizado e delimitado. Em outras palavras, um currículo, significando programa de estudos, é necessário. O currículo como programa é a base de tudo, não se inicia um curso sem um programa de estudos, confirma qualquer educador profissional, que não atue em WbL. No WbL essa característica também é diferente, o curso se inicia sem um currículo definido. O programa de estudos é formado, temporalmente, na primeira ou segunda unidade de estudo e depois que ele é aplicado.

3.7.2. Estrutura mínima e negociação do currículo

O programa de estudos no WbL é negociado entre a organização, o aluno e a universidade. Cada vez são mais freqüentes acordos de aprendizagem feitos diretamente com profissionais liberais, micro-empresas e ONGs. A situação que ainda é mais comum, porém, é a universidade firmar um contrato com uma grande organização que define parâmetros gerais para o curso, como que grandes áreas do conhecimento estão contempladas , quantas pessoas tem direito de fazer e quais graus acadêmicos estão associados ao programa, além de questões financeiras sobre custo do programa e que percentual dele é pago pela organização e pelo aluno (SYMES, 2000). A negociação de grandes áreas de assunto não delimita tanto as opções do aluno, apenas salvaguarda os interesses da organização. A escolha de assuntos de pesquisa é sempre transdisciplinar para além dos limites da grande área escolhida, porém significa que, embora existam desvios que incluem conteúdos de outras áreas, o todo programático deve fazer sentido e demonstrar coerência para um diploma ou certificado, cuja ênfase seja na grande área selecionada pelo aprendiz e pela organização. Sobre esse aspecto esclarece Boud:

> *Work based Learning não foca somente nas exigências do trabalho. Ele também resulta em um excelente exemplo de uma abordagem de currículo centrada no aluno. Não poderia ser de nenhuma outra maneira, dado seus objetivos. O foco é no que estudantes desejam aprender, não no que é providenciado para que eles aprendam.* (BOUD, 2001, p. 47)

Uma vez estabelecido um contrato entre a universidade e a organização, ou no caso de serem aprendizes individuais (um indivíduo ou uma micro-empresa), os interessados no WbL se candidatam apresentando a documentação exigida para seleção.

O programa de Work based Learning é negociado entre a universidade e o aluno e depois tem de ser validado pela organização. O papel da organização é verificar se os projetos de trabalho são realmente do seu interesse. A regra geral é dar a maior autonomia possível de escolha ao aluno, pois o perfil de trabalhador que se quer promover é compatível com o da organização de aprendizagem, na qual os indivíduos têm grande autonomia de escolha para sua rota de aprendizado e desenvolvimento profissional. As variação possível no mix de currículo é enorme. Poucas unidades são obrigatórias e fixas. Doncaster assim descreve a estrutura básica do currículo de WbL:

- O eixo programático a partir do qual os estudantes entram no Work based Learning é um bem genérico. Eles vão montar um programa em nível de graduação ou pós-graduação que tem quatro elementos genéricos:
- Planejamento do programa
- Projeto de Work based Learning
- Métodos de pesquisa
- O reconhecimento e acreditação de aprendizado.
- (DONCASTER, 2000, p. 350)

O módulo de reconhecimento de aprendizagem ensina aos alunos como reunir evidências do aprendizado que eles acreditam ter no formato de um portfólio de documentos e evidências. Embora varie de universidade para universidade, esse costuma ser o primeiro módulo. Segundo Boud (2001), esse procedimento é necessário porque no WbL só é considerado válido conhecimento que pode ser aplicado imediatamente dentro do contexto do ambiente de trabalho. Essa é uma concepção de conhecimento válido muito mais estrita que outros tipos de currículo. Por esse motivo não se pode iniciar o planejamento e a negociação de um programa sem verificar quais conhecimentos o aluno realmente tem. Pode ser que seja uma surpresa positiva e que quem não tem um diploma de graduação possa fazer um curso de pós-graduação; e pode ser que mesmo quem tem um diploma de graduação não seja aceito em função do que sabe fazer hoje, em um programa de pós-graduação do tipo WbL. O que normalmente acontece, porém, é que os alunos que tem diploma de graduação costumam demonstrar conhecimentos relevantes adquiridos na prática suficientes para que eles façam

um programa de pós-graduação e ainda converta alguns de seus conhecimentos adquiridos na prática em créditos educacionais que diminuem a extensão do currículo total necessário para o grau acadêmico almejado. Em função de todas estas variáveis é de pouca relevância, além de poder significar um retrabalho, negociar o currículo antes de serem definidos com precisão o que de fato o aluno sabe. Nesse sentido, com poucas exceções, o módulo que ensina a coletar e apresentar evidências de conhecimento adquirido pela experiência é o primeiro do currículo. O que se aprende neste módulo já vai servir para o aprendiz poder ir construindo o portfólio de evidências de seu aprendizado no trabalho, depois que o currículo negociado iniciar.

Uma vez reconhecido o aprendizado de cada aluno, está definido o ponto de partida do currículo. Esta é uma das razões de por que se diz que o ponto de partida do currículo de WbL é o trabalho. Segundo Doncaster (2000), o próximo passo é a negociação do programa. Para isso existe uma unidade de planejamento de programa que ensina o aluno a criar uma proposta e a negociá-la com a universidade. Boud (2001), porém, lembra que em várias universidades o módulo que ensina a planejar e negociar o currículo é fundido com o primeiro módulo que ensina a recolher evidências sobre o aprendizado. Nesse caso esse módulo é chamado de Portfólio e proposta.

Os outros dois módulos fixos no WbL são o projeto de work based learning e o "métodos de pesquisa". Doncaster (2000) explica como estes dois módulos estão interligados:

> *Todos os programas, seja ao nível de graduação ou de pós-graduação, culminam em um "projeto de work based learning". Ele é tipicamente suportado por um módulo em "métodos de pesquisa", que introduz uma série de abordagens de pesquisa e coleta de dados que são de particular relevância para a pesquisa através do trabalho e também endereça questões relacionadas a outros tipos de pesquisa no ambiente de trabalho.* (DONCASTER, 2000, p. 350)

O currículo de WbL exige pelo menos um projeto de Work based Learning, mas vários podem estar envolvidos. Projeto de Work based Learning é a modalidade de pesquisa e aprendizado que tem de produzir uma ação real e de impacto para a organização. É a essência do programa e um dos seus maiores benefícios. Ele difere da pesquisa-ação em relação à metodologia que o envolve, no sentido de que trabalho e aprendizado são praticamente coincidentes. A pesquisa e a ação são feitas simultaneamente. Em termos metodológicos, outra diferença é que estão embutidos nesse tipo de projeto todo requerimento inerente ao WbL, como a necessidade de gerar conhecimento que vá além do modelo mental da empresa e que o aprendizado seja aplicado de maneira reflexiva em contextos não familiares.

A unidade de "métodos de pesquisa" prepara o pesquisador-trabalhador para todo o programa, não somente o projeto de Work based Learning, pois quase todas as atividades de

aprendizagem em que vai se envolver requerem esse conhecimento. Ele é fundamental também pela máxima do WbL que todo momento é de aprendizagem e de aplicação de conhecimento, além de um momento de reflexão crítica de como essa situação se compara e se diferencia de outras situações de aprendizado. O módulo de "métodos de pesquisa" inicia o pesquisador no seu caminho, porém seu desenvolvimento no aprender a aprender não termina nunca. Seu desenvolvimento continua pela própria auto-reflexão e por educação a distância, através de contato com seu mentor acadêmico. Segundo Boud (2001), outras duas unidades fixas podem ser adotadas em programas de WbL particularmente longos e complexos. Nesses casos, é adicionada mais uma unidade de métodos de pesquisa e coleta de dados no meio do programa. Outra unidade pode ser adicionada ao final, em que todos os estudantes se encontram presencialmente e montam, com ajuda dos mentores acadêmicos, seu relatório final de aprendizado com base nas evidências coletadas. A presença nessa unidade final pode ser dispensada para alunos que tem imperativos de distância que não podem ser negociados. A duração de um programa de WbL também é negociável, podendo ser interrompida e retomada, pois a aprendizagem apresentada é transformada em créditos que depois podem ser retomados.

3.7.3. Componentes do currículo de Work based Learning

Uma vez definido o ponto de partida do currículo, a partir da avaliação do nível de conhecimento atual do aluno, o currículo pode ser negociado. O aluno submete uma proposta de currículo que vai ser negociada com o representante da universidade. Apesar das opções de currículo possíveis serem quase ilimitadas, o programa deve ter um todo coerente e uma racionalidade que o conecte. A racionalidade deve ser conectada aos maiores objetivos de aprendizagem do aluno, que deve posicionar o programa dentro dos seus objetivos de desenvolvimento pessoal e de carreira. A partir de suas aspirações pessoais e profissionais devem ser traçadas metas e objetivos. O currículo deve contribuir de maneira significativa para avançar na direção destas metas. O tema e as partes do currículo devem ter relevância para a empresa também, por sua função em validar o currículo e, principalmente, pela máxima do WbL de dar uma contribuição significativa para a organização. Lyons sintetiza bem a questão da integridade do currículo no seguinte texto:

> *Do ponto de vista do aprendiz de work based learning, coerência se relaciona a como as partes do contrato se encaixam em um todo. Em relação aos elementos*

> *escolhido do portfólio de possibilidades, é requerido ao estudante considerar como eles se relacionam com suas necessidades de aprendizado. (...) Do mesmo modo os objetivos de aprendizagem propostos devem ser justificados. É trabalho do estudante providenciar essa racionalização. (...) Decisões sobre integridade envolvem uma série de considerações. Elas incluem verificar se o programa de aprendizado individual envolve a pesquisa mais recente, desenvolve as melhores práticas (em relação à indústria como um todo, não só a empresa do aluno), facilita a evolução na direção do certificado ou grau acadêmico desejado, se adiciona aprendizado suficiente em relação aos créditos educacionais que o plano educacional quer atingir e se os recursos previstos são suficientes.* (LYONS, 2001, p. 171).

Segundo Portwood (2001) as categorias de itens curriculares que fazem parte do currículo de WbL são: acordo de aprendizagem, pesquisa e métodos de pesquisa, projetos, cursos e acreditação de aprendizado no ambiente de trabalho. A seguir serão brevemente descritos cada um desses itens:

Acordo de aprendizagem. O acordo de aprendizagem é um item do currículo no sentido de que há um modulo que ensina sobre sua preparação e sua negociação. Ele também é o item que define o restante do currículo. Ele é assinado pelo estudante, pela universidade e pela organização. Ele pode ser renegociado se necessário devido a mudanças no ambiente de trabalho ou de imperativos pessoais do próprio aluno.

Pesquisa e métodos de pesquisa. Métodos de pesquisa é uma unidade do currículo que ensina a pesquisar e coletar dados no ambiente de trabalho. Pesquisas no ambiente de trabalho, que investigam hipóteses e como funcionam determinados procedimentos, tal como pesquisas normais, só que focadas no ambiente de trabalho, também podem fazer parte do currículo.

Projetos. Nessa categoria há o famoso projeto obrigatório de Work based Learning, que tem de produzir um resultado mensurável e significante para a organização. Todo programa deve ter pelo menos um projeto de Work based Learning, sendo que programas longos costumam ter vários. Sempre existe, porém, um projeto de work based principal que é o foco do programa, em intensidade de dedicação e importância, e que dura quase toda a extensão dos estudos. Existem projetos mais simples que fazem parte do currículo. Estes envolvem investigação e a proposição de uma solução sem, por outro lado, haver a necessidade de implantar a solução.

Cursos. Aqui se inserem disciplinas padrão da universidade, cursos internos da companhia e cursos externos. Conteúdo disciplinar padrão também pode fazer parte do

programa, porém sempre ocupa um percentual pequeno do currículo total. Mais comum que disciplinas são pequenos módulos no formato de objetos de aprendizagem que podem ser utilizados em vários tipos de cursos e programas. Esses objetos são estudados via educação a distância. Cursos internos da companhia e cursos externos têm de ser avaliados e aprovados pela universidade para poderem integrar o acordo de aprendizagem. A avaliação é exigente, como tudo no WbL. Ainda assim, cursos externos a universidade, internos da organização e de terceiros, são um componente comum e freqüente de programas de WbL. Cursos não previstos no acordo inicial podem ser incluídos, porém, sua aprovação é sujeita a análise da universidade.

Portfólio de acreditação de Work based Learning. Serve para dar evidência do projeto de Work based Learning principal. Além de demonstrar o resultado para a organização o aluno tem de demonstrar que o projeto resultou em aprendizagem significativa nos moldes no WbL. No acordo de aprendizagem várias habilidades e competências costumam ser negociadas para serem atingidas pela reflexão critica sobre a ação de trabalho em condições que apresentem um nível de desafio em termos de aprendizagem, o que é muito comum em programas de WbL. É deste componente curricular que se desprende a expressão "o ambiente de trabalho é um livro texto de onde o pesquisador escolhe problemas para resolver e aprender". A acreditação de aprendizado também pode ser usada para submeter evidência de aprendizado que não estava negociado, mas cujo escopo contribui para a coerência do programa proposto.

Lyons (2001) oferece alguns exemplos de itens curriculares que podem ser negociados:

- Projetos de desenvolvimento comercial
- Revisão de procedimentos da companhia
- Introdução de novos padrões de qualidade
- Participar de cursos internos da companhia e de cursos de um fornecedor de tecnologia da companhia
- Espelhar outro profissional em seu trabalho com intenção de aprender (não se configura como assistente do profissional, o trabalho é feito plenamente e com responsabilidade, porém sob a orientação do outro profissional).
- Ajudar em outro trabalho ou departamento com o propósito de aprender
- Pesquisar através de leitura para propor soluções
- Estudar módulos via educação a distância
- Procurar conselho profissional de experts em determinado assunto.

- Fonte: Lyons (2001), página 169.

3.8. Relacionamento organização - universidade

A universidade está intimamente relacionada com a organização pelo acordo de aprendizagem, pelo currículo, cujo ponto de partida, contexto e resultado final são definidos por imperativos relacionados ao ambiente de trabalho. Universidade e organização também de relacionam porque, quando unidas pelo WbL, estão trabalhando com conceitos complementares que são o próprio Work based Learning e a organização de aprendizagem.

A importância desse relacionamento conceitual é que eles foram forjados e unidos por políticas nacionais associadas a importantes forças globais. Além disso, o WbL pode ser utilizado como alavanca para impulsionar a instituição parceira na direção da organização de aprendizagem ou ser usado para ajudar manter a vitalidade cultural de uma organização de aprendizagem. Sobre esse aspecto comenta Lyons (2001):

> *Estas companhias tradicionais estão claramente prontas para aprender sobre novas tecnologias e melhores práticas. Um projeto de work based learning com um determinado foco pode se revelar uma oportunidade de aprendizado ideal para funcionários e transforma a companhia em uma companhia de aprendizagem.* (LYONS, 2001, p. 169).

Para a organização é muito significativo também a questão do aprendizado que é sempre relevante e inserido no contexto do ambiente de trabalho, além do projeto principal de WbL, que sempre fornece uma contribuição significativa a companhia. O maior benefício para a organização, porém, é o desenvolvimento de uma cultura que a permite suplantar seus modelos mentais viciados e aumentar sua sobrevivência e crescimento.

Para a universidade o benefício vem na forma de novas fontes de renda, uma aproximação da organização que a posiciona com vantagens no competitivo mercado educacional. A universidade também se beneficia do seu novo papel de validadora do conhecimento, ainda que grande parte do currículo aconteça fora de seus muros e sistemas de educação a distância, na forma de aprendizado através do trabalho, projetos de pesquisa e cursos externos. Essa posição é muito sedutora por que posiciona a universidade como a validadora do conhecimento externo gerado em uma indústria educacional muito competitiva. É um trabalho rentável porque a validação de processos externos exige considerável trabalho

dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, a universidade ajuda a assegurar que outras iniciativas educacionais externas resultem em um aprendizado mais significativo do ponto de vista social e humano. A universidade também aprende muito e aumenta seu próprio capital de conhecimento ao interagir com organizações que têm conhecimentos específicos de alto nível. Por último e mais importante, a universidade cumpre melhor seu papel de contribuir para o desenvolvimento social e econômico da nação. Boud assim sintetiza a relação entre a universidade e a organização parceira:

> *Para organizações, work based learning oferece um veículo para conectar aprendizado individual ao desenvolvimento da capacidade organizacional. É uma estratégia para facilitar a mudança e para reter bons funcionários. Além disso, apesar estar nas entrelinhas, work based tem uma qualidade sedutora para o terceiro participante, a universidade. Work based permite às universidades serem colaboradoras da organização em vez de competidoras no competitivo mercado de qualificação. Este é um importante fator para a universidade se posicionar em um tempo no qual o mercado recompensa relações próximas entre o aprendizado no ensino superior e o "mundo real". Work based permite à universidade estabelecer relações de cooperação de longo prazo com organizações e isso tem um impacto em muitos tipos de educação e pesquisa.* (BOUD, 2001, p. 18).

3.9. Avaliação e controle de qualidade

O Work based Learning apresenta grandes desafios para a avaliação e o controle de qualidade. A primeira característica que vem à mente quando se pensa em WbL é sua intensa relação com a validade prática do aprendizado e a grande interação do aprendizado e do currículo com o contexto do trabalho. Avaliar o aprendizado em contextos que não podem ser planejados em que a maior parte das situações é desconhecida para o educador que assiste o aprendiz não é uma tarefa tranqüila do ponto de vista da avaliação tradicional em sala de aula. Embora estas questões sejam importantes, elas não são o foco principal do WbL. O WbL tem sim uma característica intrínseca de produzir resultados reais e mensuráveis, porém, não é todo tipo de resultado, ainda que seja importante para a empresa, que interessa. O WbL visa produzir resultados palpáveis que levem a organização em uma nova direção, para além do mapa mental predominante na cultura organizacional e que, ao mesmo tempo, contribuam para o crescimento, sobrevivência e expansão da empresa. Essa mudança de direção e do

mapa mental da organização é o benefício principal e mais duradouro do WbL. Este benefício só pode ser obtido, porém, através da grande integração com a pratica e a vida que o WbL oferece. Gray (2001), um especialista em avaliação de WbL, assim descreve esta questão:

> *Muitas companhias estão ávidas para se envolver com o work based learning, não particularmente por causa de suas conexões as noções de aprendizado por toda a vida, mas pela reconhecida importância que o work based learning dá ao que Senge denominou de organização de aprendizagem. A organização de aprendizagem é uma aonde o aprendizado e o talento dos indivíduos é encorajado para que a própria organização comece por si própria a moldar seu futuro. Essa questão sublinha ainda mais a necessidade de desenvolver altos níveis de habilidade de análise, avaliação síntese, como também a habilidade de ser um aprendiz independente* (GRAY, 2001, p. 5).

Em outras palavras, como sugere Doncaster (2000), o fundamental no Work based Learning não é tanto o trabalho em si, mas as habilidades relacionadas ao aprender a aprender. Estas habilidades incluem a autonomia do aprendiz, a capacidade de aplicar a prática reflexiva e, principalmente, o desenvolvimento de uma nova e expandida concepção da visão de mundo. O crescimento dos aprendizes pode, dependendo dos números envolvidos, expandir a própria concepção de mundo da organização. A questão principal então é como avaliar essas habilidades de alto nível e genéricas, associadas às igualmente importantes competências necessárias ao trabalho.

A avaliação no WbL é baseada em competência e só leva em consideração o aprendizado que é relevante para aplicação imediata. Em função da necessidade de medir conceitos complexos como reflexão crítica e mudança de mapa mental, o WbL não funciona com um sistema tradicional de competências. O WbL trabalha com o conceito de capacidade ou com o conceito de competência expandida. (BOUD, 2001). O processo de avaliação muda pouco em função da escolha pelo sistema de capacidade ou competência expandida. Em função de ser a mais adotada, os exemplos usados aqui adotam o segundo sistema.

Segundo Winter (2001), as competências expandidas são competências definidas em termos genéricos e amplos para poder conter as habilidades de alto nível, como reflexão crítica, e as habilidades práticas. Estas devem ser baseadas nas melhores práticas, que devem ser definidas pelo ponto de vista da indústria como um todo e das associações de classe profissionais. Estas habilidades, por serem bastante genéricas, também devem ser negociadas, dentro de certos parâmetros, com os aprendizes e seus supervisores.

A avaliação no WbL não promove uma supremacia do aprender a aprender sobre a prática. Promove, ao contrário, uma integração entre a reflexão crítica e a prática. O que tem

pouco valor para o WbL é a prática e o aprendizado rotineiro, principalmente se não estiver acoplado a uma reflexão de alto nível. O trabalho rotineiro e o treinamento técnico simples são endereçados por outro tipo de formação profissional.

Os processos de aprendizagem inovadores do WbL requerem meios de avaliação não tradicionais. Segundo Boud (2001), os aprendizes no WbL são auto-motivados, sendo eles próprios responsáveis por dirigir sua experiência pessoal para a situação de aprendizado e analisá-la com reflexão crítica. Exames formais são inapropriados para essa situação totalmente dependente de contexto e focada na prática. Gray assim define os métodos de avaliação adequados ao WbL:

> *Os métodos de avaliação devem ter uma forte característica centrada no estudante e em uma abordagem centrada em problemas. Nesse sentido esses métodos incluem: auto avaliação, avaliação por pares, projetos, pesquisa no contexto do trabalho, portfólio, apresentações e a avaliação pratica de competências profissionais dentro do ambiente de trabalho.* (GRAY, 2001, p. 3)

No trecho acima, Gray (2001) define que a avaliação adequada ao WbL é centrada no aluno e tem uma abordagem baseada em problemas. Essa abordagem não é o *Problem Based Learning* (PBL, que significa Aprendizagem Baseada em Problemas) padrão. Esses problemas são no sentido do que Boud (2001) define como o trabalho sendo um "grande livro texto" do qual o pesquisador-trabalhador pode tirar problemas para analisar, refletir, solucionar e, sempre que possível, implantar a solução. Caley assim define o PBL, sob o ponto de vista do WbL:

> *Ele é baseado na aquisição de conhecimento que pode ser relacionado à solução de problemas bem definidos. Isso é atingido através de programas de aprendizado que se baseiam ao redor das idéias de outra pessoa sobre as necessidades do aprendiz em termos de currículo e tempo de aplicação. Freqüentemente não é levada em consideração a necessidade contextual do profissional.* (CALEY, 2001, p. 115)

O problema no WbL deve envolver transformação da realidade, porém acompanhada de reflexão. A transformação da realidade mais valorizada no WbL é a prática. Esta é a ênfase e a característica mais valorizada na avaliação, desde que acompanhada de evidências de pensamento crítico e aprendizado significativo. A transformação da realidade pode ser também na forma de um novo modelo mental evidenciado em um portfólio que contém memorandos, relatórios e outros itens oficiais. Esses itens devem, porém, ser conectados a um texto ou pesquisa que mostre como a evolução do pensamento ocorreu e quais as condições que motivaram sua gênese. Deve ser identificado o caminho percorrido do pensamento crítico, apontando o evento que motivou a reflexão, a reflexão em si e a evidência (relatórios,

comunicação interna oficial) que demonstra uma expansão ou alteração de modelo mental. Onyx (2001) assim define esse a questão:

> Apesar de a experiência ser um componente do aprendizado, não é a experiência em si que é crucial, mas a transformação daquela experiência pela reflexão dos aprendizes dentro de um contexto sócio-cultural. (ONYX, 2001, p. 135).

CAPITULO 4 - ESTUDO DE CASO

4.1. Introdução ao estudo de caso

Este estudo de caso discursa sobre de um projeto de *Work Based Learning* ocorrido na cidade de Maringá, no Paraná. O projeto aconteceu de novembro à dezembro de 2007 e integrou-se à um curso de pós-graduação *lato sensu* já existente, credenciado pelo MEC, de gestão em gastronomia.

A análise mostrou ser possível a implantação parcial do WbL em um curso de nível superior tradicional sem alterações significativas na estrutura curricular.

A implantação do módulo de WbL motivou-se por três intentos:

- O primeiro e principal objetivo consistiu em experimentar com as possibilidades de integração de um projeto de WbL em um currículo tradicional.
- O segundo envolve investigar possíveis indícios que apontem para uma aprendizagem mais significativa no módulo de WbL em relação às outras atividades curriculares do curso.
- O terceiro objetivo é investigar se o aprendizado obtido no projeto de WbL seria mais próximo às necessidades do ambiente de trabalho em relação às outras atividades curriculares do curso.

4.2. Descrição da universidade e do curso aonde aconteceu o projeto

4.2.1 A Universidade

O Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) é recente e tem crescido rapidamente.

Atualmente oferece 47 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, mais de 100 cursos de pós-graduação *lato sensu* e um mestrado *stricto sensu* em direito reconhecido pela CAPES.

4.2.2 O curso

O projeto de WbL foi implantado na pós-graduação lato sensu de Gestão em Gastronomia. O curso tradicional e tecnológico em gastronomia no CESUMAR existe desde 2003; sendo o curso de pós-graduação *lato sensu* de gestão em gastronomia iniciado no primeiro semestre de 2007, sendo implantado o módulo de WbL em outubro deste mesmo ano.

O curso que tem como característica formar gestores para administrar serviços de alimentação fora do lar[68] como bares, restaurantes, confeitarias, bufês e similares e possui carga horária de 400 horas; sendo ministrados pelo autor da pesquisa os módulos de alta gastronomia e alta confeitaria, cuja carga horária conjunta soma 100 horas.

Os módulos são segregados em duas categorias principais de conhecimento. Na primeira encontram-se as disciplinas clássicas de administração e gestão alimentar como marketing, estratégia, planejamento de alimentos e bebidas, qualidade na gastronomia e "etiqueta e cerimonial". Na segunda encontram-se as disciplinas ligadas à gestão especifica por tipo de mercado. Na última são ministrados os módulos de alta confeitaria, alta gastronomia e *catering*[69].

Ao estudar em qual módulo implantá-la optou-se por implantá-lo na segunda categoria. Isso porque na primeira categoria de módulos, as disciplinas focadas enfatizam temas únicos como marketing e gestão estratégica, sendo estas mais inflexíveis. Desta maneira, optou-se por inserir o WbL na segunda categoria, que envolve módulos que tratam de diversos assuntos (custos, venda, produção, publicidade) relacionados à gestão de um segmento especifico de mercado, sendo "transdisciplinares" e, portanto, mais próximas da filosofia do WbL.

Todos os módulos existentes, descritos abaixo, mantiveram-se como idealizados com suas cargas horárias iniciais:

NOME DA DISCIPLINA Carga Horária

[68] O setor de bares e restaurantes é conhecido como *foodservice* que tem sido traduzido em português como "mercado da alimentação fora do lar".
[69] Bufê

Sociologia Geral e do Consumo	20
Gestão Estratégica em Gastronomia	60
Planejamento na Área de Alimentos e Bebidas	40
Qualidade Como Diferencial Gastronômico	40
Etiqueta, Cerimonial e Protocolo	20
Marketing em Gastronomia	20
Empresa de Catering	40
Alta Confeitaria	40
Alta Gastronomia	60
Método de Pesquisa Cientifica	20
Trabalho de Conclusão de Curso	40

Optou-se por aplicar o projeto de WbL no módulo de Alta Gastronomia, com 60 horas de duração.

Vale lembrar que em julho de 2007, por sugestão do autor do projeto, incluiu-se uma atividade prática em laboratório que simulou o quotidiano da gestão da produção uma confeitaria no módulo de Alta Confeitaria, com 40 horas de duração.

`

4.3. **Escopo do projeto de *Work based Learning* e do módulo Alta Gastronomia**

O módulo de Alta Gastronomia trata da gestão e controle de estabelecimentos de alta gastronomia, como restaurantes e bares diferenciados. O conteúdo, ministrado semanalmente às segundas-feiras, ocupa quatro horas no período da manhã e quatro horas no período da tarde.

O modulo compõe-se por sete dias com oito horas aula e um oitavo dia com quatro horas de aula; sendo ministrado através de oito semanas com uma aula por semana.

As aulas se estenderam de novembro até a primeira semana de dezembro, por motivo de feriado e outras interrupções.

O conteúdo programático da disciplina inicialmente era o seguinte:

Tabela 2 – Programa inicial do módulo da Alta Gastronomia

BLOCOS	**HORAS (TOTAL DE 60)**

Apresentação do plano de aulas e do método de avaliação.	2ha
Cenário, contexto e história da Alta Gastronomia.	3ha
A experiência de comer Alta Gastronomia na atualidade. Características únicas de cada segmento e possibilidades de atuação.	5ha
Planejamento e estratégia na Alta Gastronomia	5ha
Marketing de serviço aplicado à Alta Gastronomia	5ha
Implantação de projetos clássicos em Alta Gastronomia. Como definir o cardápio, pessoal, equipamentos e estrutura para configurações clássicas de produção e atendimento ao cliente.	5ha
Produção – controles, custos e gestão. Gestão do serviço e do ambiente.	10ha
Laboratórios práticos de cozinha para demonstração de conceitos.	10ha
Conversa com empresários de *foodservice*.	5ha
Apresentação do trabalho final.	5ha
Reserva de contingência para outros temas e blocos que necessitem mais tempo de aula.	5ha

Visando permitir a integração do projeto de WbL ao módulo, esta grade inicial foi alterada. O tempo relativo aos laboratórios práticos de cozinha e à apresentação do trabalho final, que somado possui 15 horas aulas, foi cedido para o projeto de *Work based Learning.*

Destarte, o projeto de WbL passou a ser o trabalho final do módulo de Alta Gastronomia.

E, nesse estudo, notou-se que por envolver bastante atividade prática no ambiente de trabalho, o WbL acabou por substituir com vantagens as poucas horas previstas de laboratório prático de cozinha.

Assim, as quinze horas de aula dedicadas ao WbL foram utilizadas para explicar o projeto aos alunos e para reuniões de apoio ao projeto.

Inicialmente a avaliação da disciplina era composta por três segmentos. No primeiro, correspondente à 40% da nota, era analisado o trabalho final desenvolvido em grupo e que simulava o ambiente de trabalho (do qual as sessões praticas em laboratório fariam parte). No segundo segmento, correspondente à 30% da nota, era analisado o desempenho individual dos alunos em dinâmicas e debates em sala de aula; correspondendo os 30% finais da nota à avaliação do desempenho individual em pequenos projetos de pesquisa executados entre as aulas.

Nesse sentido, foi proposto aos alunos do curso da pós-graduação de gestão em gastronomia que a avaliação final e principal do módulo fosse composta de projetos de “aprendendo através do trabalho” aonde a classe seria dividida em grupos para executá-los.

Foi feita uma apresentação das vantagens desse tipo de projeto para o aprendizado e os alunos votaram pela substituição da avaliação que simulava o ambiente de trabalho pelo projeto de WbL.

A partir desse momento, o projeto de WbL passou a representar 70% da nota em função da nova composição da avaliação negociada com os alunos. Antes do acordo com os alunos, uma parcela de 40% da nota equivalia a um trabalho prático em grupo que envolvia o planejamento e a produção de um evento dentro da universidade. Estes 40% da avaliação, que equivaliam ao evento, passaram a ser avaliados por um projeto de WbL onde os alunos comprometeram-se a produzir um evento fora dos muros da universidade. A outra parte da avaliação, equivalente a 30% do total, manteve-se individual e obtida a partir da participação do aluno em pesquisas a serem desenvolvidas entre as aulas.

A avaliação individual a partir da participação em dinâmicas foi substituída pela avaliação do desempenho individual nos debates e sessões de planejamento dos projetos de WbL.

Sintetizando, a avaliação final do módulo de alta gastronomia ficou da seguinte maneira, depois de ser negociada com os alunos: 40% da nota seria definida por grupo e equivaleria a um evento resultante de um projeto de WbL, 30% da nota equivaleria ao desempenho individual nas reuniões de planejamento e gestão do projeto de WbL e os 30% finais equivaleriam a tarefas de pesquisa feitas entre aulas.

Ou seja, o projeto de WbL passou a constituir 15 horas aula e a representar 70% do percentual da avaliação do módulo de Alta Gastronomia.

Uma consideração importante é que as horas aulas e o percentual de avaliação que foram associados ao projeto de WbL mantiveram sua racionalidade e função originais dentro do currículo.

O projeto de WbL incorporado preencheu de maneira ainda mais significativa a intenção original de simular o ambiente de trabalho a partir das teorias estudadas e pesquisadas. Pois, ao invés de simular o ambiente de trabalho, parte do currículo passou a ser um ambiente de trabalho.

Como será analisado adiante, o projeto de WbL ainda expandiu muito as horas de aula, aprendizado, pesquisa e contato com o professor para os alunos.

4.3.1 **A dinâmica do projeto de *Work based Learning* e do módulo Alta Gastronomia**

O projeto de WbL que foi proposto e aprovado pelos alunos teve o nome de "Festival do bem-estar de Maringá" e teve as seguintes características.

- A classe, composta de 21 alunos, foi dividida em cinco grupos escolhidos pelos próprios alunos. Um grupo tinha apenas duas pessoas e outros quatro grupos tinham de quatro a seis pessoas. Cada grupo planejou, desenvolveu e implementou um projeto de *work based learning*.
- Cada grupo planejou e implantou um evento sob o tema bem-estar.
- Bem-estar, de acordo com a revista Pequenas Empresas Grandes Negócios[70], é uma indústria em contínua expansão e ainda pouco explorada no Brasil. Nesse sentido, além do projeto em si, os alunos adquiriram um diferencial ao aprenderem sobre um tema que tem grande demanda e pouca oferta[71].
- Os eventos aconteceram próximos no tempo, onde um grupo apresentou-se em seguida do outro, sendo um por semana, durante os meses de novembro e dezembro.
- Foi exigida a consulta e aplicação de pesquisas em áreas científicas que tradicionalmente se relacionam com o bem-estar como a psicologia, a aroma terapia, o tratamento com óleos essenciais, o uso de ervas que fazem bem à saúde, massagens, técnicas de relaxamento, medicina tradicional anti-stress, alimentação saudável e outras; combinando alta gastronomia, pesquisa cientifica, arte e atividades que promovem o bem-estar.
- Também foi encorajada a pesquisa de informações contextuais, históricas ou atuais, que fossem de grande apelo para a imaginação dos clientes nos eventos. Um exemplo foi a pesquisa sobre o modo que mulheres famosas da história, como Cleópatra e Catarina de Médici, usavam as ervas e as flores para seduzirem.
- Os projetos podiam ser propostos a um bar ou restaurante existente ou podiam ainda ser feitos em um salão alugado. Em último caso, poderia ser

[70] Segundo a revista *Pequenas Empresas, Grandes Negócios*, Bem-estar se refere a uma industria que trata do relaxamento, da saúde, da boa alimentação, da redução do stress, da hospitalidade, spas e de momentos de tranqüilidade. Inclui ervas, aromaterapia, alimentação saudável e várias opções e temas de negócios relacionados a uma melhor qualidade de vida. Detalhes em http://empresas.globo.com/Empresasenegocios/0,19125,ERA1439990-2983,00.html , acessado em 05/10/2007.

[71] O livro *Devagar: Como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade* (HONORÉ, 2005) é um Best-seller que explica como se processa o surgimento de um movimento mundial pelo bem-estar e pela qualidade de vida nas mais variadas industrias e setores de atividade humanos.

um evento pequeno na residência de um dos próprios alunos. Os custos do evento foram de responsabilidade dos alunos que tiveram de planejar, implantar, decorar, executar e vender o evento.

- Desta maneira, os grupos tiveram que definir de antemão o objetivo financeiro do evento, para que este objetivo pudesse ser medido em relação ao previsto, em termos do lucro almejado ou do igualar de receitas e despesas no caso de serem sem fins lucrativos. Foi encorajada a busca de um resultado financeiro positivo, pois esse é um dos principais objetivos de um empreendimento comercial.
- Ainda assim, os grupos, a exceção de um, escolheram como objetivo igualar receitas e gastos, focando mais em metas de desenvolvimento de aprendizagem especificas, teste de suas habilidades de gestão e no investimento em sua imagem profissional na comunidade.
- Os grupos foram instruídos a planejar um tema que gostem (bem-estar é uma denominação genérica que pode abrigar uma miríade de propostas) e que, de preferência, possibilitasse aos alunos se divertirem com o processo de criar o evento. Por isso a temática central foi bastante aberta. Foram criados cinco grupos que desenvolveram temas diferentes baseados nas preferências individuais e ligados a objetivos de aprendizagem específicos que cada grupo e individuo quis desenvolver em maior nível.
- Juntamente com a definição de um evento para ser planejado, implementado e vendido, os grupos definiram objetivos de aprendizagem personalizados que queriam desenvolver ou aprimorar. Por exemplo, um grupo escolheu um tema que une a alta gastronomia a base de flores, terapia com florais e a harmonização de cada prato com diferentes vinhos. Esse grupo teve o objetivo inicial, para além da aprendizagem sobre gestão envolvida no evento, de se iniciar nos princípios da culinária a base de flores (que tem procedimentos muito específicos) e nos princípios da harmonização enogastronômica.
- Como o planejamento e execução desses eventos envolvem várias atividades de gestão como orçamento, custos, composição de preço de venda, técnicas de venda, marketing, gestão de pessoal, analise financeira e de lucratividade, plano de negócio, entre outras, foi possível acompanhar a

evolução dos grupos (através de blog, e-mail, chat e reuniões presenciais) e identificar alguns temas do currículo que necessitavam ser tratados de maneira personalizada com cada grupo.

Em síntese, dentro das características listadas acima, foi proposto um projeto de WbL à classe, que decidiu por aceitar o desafio, mesmo sendo uma avaliação bem mais complexa em relação à que era inicialmente exigida. A aceitação espontânea e entusiasmática, embora negociada pela classe, foi e é fundamental para um projeto desse tipo, pois ao contrário seria muito dispendioso - em termos de tempo e habilidades envolvidas – executá-lo a contragosto.

Bem verdade que na proposta foi discutido que seria aceita uma simples recepção na casa de um dos alunos, como uma das opções possíveis como evento; o que não exigiria habilidades para além do módulo de alta gastronomia.

Porém, todos os eventos realizados foram bastante complexos e exigiram grande nível de habilidade e esforço por parte dos alunos. Onde todos os tipos de evento que resultaram do projeto exigiram de quem os organizou amplas habilidades e competências profissionais.

Nesse sentido os projetos apresentaram uma medida da própria eficácia do curso em formar nos alunos as habilidades e competências previstas.

4.4. **Racionalidade por trás do projeto de aprendizado através do trabalho proposto.**

Normalmente um curso relacionado à área de gastronomia envolve algumas atividades práticas. O que é diferente nesse caso é que os alunos têm que fazer um evento real (e não uma simulação em faculdade, com recursos da própria IES), arcando com o orçamento (e por isso tem que ser criativos para gastar pouco) e administrando processo para evitar ter prejuízo com a operação.

Em todo o processo de concepção procurou-se analisar a proposta de maneira que o projeto não onerasse os envolvidos; sendo todos os procedimentos discutidos com a classe.

Desta maneira, estabeleceu-se que os alunos investissem dentro de suas reais possibilidades, incentivando-os na busca de patrocínio. Fato que foi facilitado por se tratar de um festival que contou com cinco eventos sob o mesmo tema, unindo gastronomia, artes e pesquisas científicas relacionadas ao bem-estar.

A universidade ofereceu-se como apoiadora institucional, divulgando o festival na mídia por meio de sua assessoria de imprensa e oferecendo um material de apoio aos alunos para auxílio na busca de patrocínio.

Entretanto, a divulgação e a cobertura na imprensa anterior ao evento mostraram-se para os alunos ser insuficiente. Sendo a divulgação e a cobertura na imprensa, divulgadas após o evento, mais expressivas sob os mesmos olhos.

Como será visto adiante, essa análise de divulgação resultaram-se mais do excelente trabalho feito pelos alunos, do que resultado direto da ação do CESUMAR[72].

A promessa de divulgação pelo centro universitário, que tem grande influência e uma imagem de excelência nos eventos que promove[73], ainda que insatisfatória pela análise dos alunos, ajudou-os a motivá-los e, principalmente, a conseguirem as primeiras parcerias e patrocínios para os eventos.

Como resposta de todo o processo, onde os projetos foram muito além de uma simples simulação em faculdade, tendo sido divulgados na mídia, acontecendo em estabelecimentos tradicionais reais, com publico pagante exigentes, o sucesso ou a falha seriam diretamente acreditado aos alunos e ao professor, que promovem o evento em seu nome, mais que ao centro universitário.

Felizmente, o grande sucesso foi acreditado ao trabalho dos grupos e esses profissionais tiveram sua competência demonstrada e divulgada para a comunidade.

Os depoimentos dos alunos nos seus relatórios de avaliação (sintetizados mais adiante neste capítulo), sugerem que essa experiência de aprendizagem foi mais significativa do que as outras que já tinham participado no curso, em função da maior responsabilidade.

E a principal razão, do ponto de vista da aprendizagem, para a adoção desse tipo de evento foi exatamente a esperança de que a situação real, decorrente da responsabilidade de utilizar em uma situação real – e não hipotética - o conhecimento adquirido no curso, resultasse em um aprendizado mais significativo.

O aprendizado significativo considerado é aquele desenvolvido no capítulo 2, especialmente para os parâmetros dessa pesquisa. Este conceito considera o aprendizado efetivo quando o aluno consegue aplicar o conhecimento em situações não familiares e inesperadas e também demonstra a capacidade de produzir resultados mensuráveis em um ambiente real.

Para os alunos as vantagens iniciais também envolveram um maior contato com o professor e uma ampliação do currículo através de metas personalizadas de aprendizado.

---

[72] Essa é uma reclamação presente em todos os relatórios de avaliação dos eventos elaborados pelo grupo.
[73] O CESUMAR durante todo o ano promove grandes eventos culturais na cidade e no campus. Estes eventos gozam de boa reputação na comunidade e na imprensa local.

Em termos de maior dedicação do professor aos alunos, para cada grupo o docente dedicou uma média de 20 horas de contato presencial exclusivo e mais 12 horas de apoio a distância via e-mail, chat, blog e mensagens instantâneas.

A distribuição dessas horas não foi igualitária, havendo grupos que demandaram muito mais atenção e grupos que não necessitaram de tanto apoio.

Ao total essa dedicação extra resultou em aproximadamente 160 horas de dedicação do professor, adicionais às 60 horas aula previstas inicialmente no módulo de Alta Gastronomia.

Para ilustrar essa questão, efetivamente, durante o mês de novembro e parte de dezembro, o autor da pesquisa esteve presente em Maringá em todos os dias de sábado a terça do período que ocorreu o curso; sendo que suas aulas previstas no programa aconteciam somente às segundas. Desta maneira, o tempo restante foi utilizado pelo docente para interagir com os grupos que executaram os projetos, através de técnicas de educação a distância.

Os grupos se beneficiaram ainda com objetivos de aprendizagem adicionais aos previstos inicialmente no módulo, pois os objetivos de aprendizagem específicos desejados pelos grupos tinham de ser incluídos no escopo do evento a ser realizado. Assim sendo, se um grupo desejava aprender, por exemplo, sobre flores e enogastronomia, estes conceitos deveriam ser incluídos na proposta do evento, caso contrário não podia ser considerados no conteúdo programático extra.

Outra grande motivação para o projeto de WbL foi a esperança de que essa iniciativa se revelasse uma oportunidade de grande aprendizado para os alunos. Um aprendizado, porém, diferente daquele que ocorre em outros módulos do curso. Um aprendizado que fosse mais próximo das reais necessidades do trabalho e, principalmente, que gerasse nos alunos a confiança e a certeza de que estariam aptos para atuarem na área a que se propunham.

Esse resultado foi obtido para a satisfação de todos, embora a custo de muito esforço, chegando num dos casos próximo ao limite da exaustão física e emocional.

4.5. Estrutura de apoio criada para o projeto

Em algumas modalidades de WbL o portfólio ou diário de bordo não é utilizado como fonte direta de avaliação, sendo utilizado para o aluno escrever livremente suas impressões e depois servir de guia para um relatório final. Em outras modalidades de WbL o portfólio é utilizado como instrumento direto de avaliação (GRAY, 2001).

O docente criou uma estrutura de apoio à comunicação a distância via rede. Para cada grupo foram criados um blog, um ambiente de chat e um espaço com senha para compartilhamento de arquivos.

A estratégia de comunicação inicial do projeto consistia em uso intensivo do blog complementado por conversas semanais via chat com cada grupo.

O blog teve o intuito de funcionar como um diário de bordo das atividades de cada grupo e um portfólio do WbL. Nele podia-se escrever sobre tudo, tal qual como está o dia, problemas pessoais, pequenas alegrias e, principalmente, informações e fatos relativos ao evento, não sendo permitidos apenas termos ofensivos.

No caso do projeto de Maringá foi adotado o principio de que o conteúdo do blog não seria avaliado, para permitir a livre-expressão e encorajar a comunicação entre os elementos do grupo, servindo de apoio à escrita do relatório final sobre os resultados e o processo do evento.

No ambiente de chat procurou-se oferecer aulas e encontros síncronos entre professor e alunos.

Além do blog e do chat ocorreram comunicações via e-mail e mensageiro instantâneo.

Como resultado de todo o contexto podemos afirmar que essa estratégia não funcionou, pois o blog só foi bem utilizado por dois dos grupos e o chat por somente um dos grupos. Isso apesar do docente ter treinado todos os alunos nos ambientes criados através de aula em laboratório de informática.

Em termos de análise do uso de ferramenta de comunicação através do blog, o mesmo foi bem utilizado por somente dois grupos cujos integrantes não eram tão conhecidos uns dos outros no inicio do processo. Para esses dois grupos o uso do Blog foi intenso e importante. Para os outros três grupos o uso do blog foi mínimo.

Já o chat foi bastante utilizado somente por um grupo cujos integrantes habitavam muito distantes uns dos outros.

O e-mail foi bastante utilizado por todos os grupos, sendo o principal meio de comunicação para os três grupos que usaram pouco o blog.

O mensageiro instantâneo foi muito utilizado por dois dos grupos.

O relevante, porém, é que cada grupo conseguiu montar uma estratégia personalizada de comunicação que funcionou bem, de acordo com o perfil de cada equipe. A estrutura foi criada para facilitar a interação dos alunos, que ocorreu de maneira intensa, ainda que fora do planejado inicialmente.

Ainda que a estrutura on-line tenha sido importante para somente dois dos grupos, isso já justificou a elaboração da estrutura de apoio, pois para esses dois grupos em particular a relevância da estrutura foi vital para aproximar os participantes.

4.6. Relação entre os registros disponíveis para analisar a experiência

Os registros disponíveis para analisar a experiência são as comunicações feitas a distância, em especial blog, chat e e-mail, os relatórios de avaliação do processo pelo professor e os relatórios de avaliação do processo feito pelos alunos. Além desses existem registros dos eventos no formato de foto, vídeo e reportagens na mídia local.

Os registros de comunicação detalham o processo de interação entre o grupo e o professor via e-mail, blog, chat e mensagem instantânea. Estes registros são mais intensos nas fases de planejamento do evento.

A avaliação do professor baseou-se em competências do sistema inglês, o NVQ[74]. Essa avaliação teve como objetivo mapear as habilidades e competências que cada grupo demonstrou durante o projeto de WbL. No WbL essas competências se referem ao que o aluno demonstrou que ele realmente saber fazer e o que pode ser repetido em outro ambiente de trabalho.

Esse relatório gerou a nota de cada grupo, que foi comunicada cerca de dez dias após o fim do módulo. Todas as notas foram altas refletindo o grande esforço e o excelente desempenho dos grupos, mesmo quando avaliados sob padrões internacionais de mercado que são mais exigentes que os universitários na área da gastronomia.

A avaliação detalhada das competências que cada grupo demonstrou somente foi mostrada aos grupos após eles terem entregado sua própria avaliação do processo. Nesse sentido, a avaliação do professor somente foi entregue depois que todos os grupos entregaram as suas, para não influenciar estas últimas. Esse procedimento permitiu analisar, com maior relevância, se docentes e discentes chegaram a conclusões similares sobre seu aprendizado e sobre o processo. Com um propósito similar, a nota dos grupos foi divulgada antes da entrega da avaliação de cada grupo, com garantias de que não seria mudada, para que eles se sentissem a vontade para comentar e avaliar o processo. Depois de encerrado o processo, os grupos foram convidados para um chat de encerramento para mais sugestões ou criticas. Dois

[74] *National Vocational Qualifications* que significa Qualificações Vocacionais Nacionais. Detalhes sobre NVQ e como surgiram estão no capítulo 1.

grupos aceitaram o convite para um último chat com o professor e, em essência, apenas repetiram o que foi expresso no relatório de avaliação que fizeram.

4.7. O processo de avaliação discente e docente do projeto de WbL

4.7.1. **Avaliação discente**

Formatou-se um questionário que serviu como um guia para o relatório de avaliação discente sobre o aprendizado obtido e o sobre o projeto de Work based Learning implantado pelo grupo. Os objetivos principais para esse instrumento se referiam à comparação entre a avaliação formal e a avaliação de cada grupo sobre suas capacidades; além da avaliação de nível de satisfação do grupo com o aprendizado obtido e com o processo de ensino-aprendizagem envolvido no projeto.

O relatório foi condição necessária para os grupos poderem receber sua nota, porém foi estabelecido que o relatório não influenciaria na nota, para que os relatos refletissem, com a maior precisão possível, a expressão do real sentimento dos alunos. A seguir será feito uma síntese da atuação de cada grupo e como os projetos foram avaliados pelos alunos e pelo professor.

4.7.2 **Avaliação docente**

A avaliação docente foi baseada em padrões vocacionais ingleses do tipo NVQ, que são baseados em competência e adequados para uma avaliação de um processo de WbL. O sistema NVQ é composto de níveis que vão de I a V. De especial relevância para o projeto de Maringá são os níveis III e IV. O nível III, dentro das áreas do conhecimento consideradas, equivale em geral aos cursos tecnológicos brasileiros como o de gastronomia e o de confeitaria. O nível IV em geral equivale ao bacharelado brasileiro e à alguns tipos de curso de nível de pós-graduação . O nível V envolve somente pós-graduação, podendo ser de

mestrado ou uma pós-graduação do tipo MBA[75] (OECD, 2003). Os níveis ingleses não são absolutos e existem algumas habilitações de nível III, conhecidas como BTEC (*Business & Technician Education Council*, certificação que substituiu o antigo GNVQ[76]), que permitem ir direto a um MBA ou outra certificação de nível V[77]. Existem diferenças de equivalência de cursos brasileiros a níveis NVQ em função dos diferentes sistemas educacionais entre Brasil e Inglaterra. Por isso o único modo de saber realmente quais são as certificações inglesas compatíveis, consiste em listar os objetivos de aprendizagem e habilidades sendo avaliadas no projeto de WbL e compará-los com os padrões NVQ e BTEC.

Além disso, o projeto de WbL avalia habilidades para além do curso de pós-graduação, como a habilidade equivalente a um chef profissional. Essa questão não foi um problema por que 2/3 dos alunos vinham de cursos tecnológicos de gastronomia e o restante tinha experiência igualmente relevante na cozinha. A habilidade equivalente a chef, porém, era necessária somente para 1/3 dos alunos, pois em paralelo outras funções aconteciam como supervisão, serviço e bar. Essas habilidades foram incluídas na avaliação por que os alunos queriam que o professor se pronunciasse sobre sua atividade prática na cozinha, no bar e no salão. O padrão normal dos cursos de pós-graduação na área da gastronomia não contém tantos alunos com forte perfil prático na cozinha. No caso de outro perfil de alunos, o uso de projetos de WbL ainda é recomendável. Nesse caso os gestores se limitam a sua função, que é o normal, e contratam outros para exercerem as atividades mais praticas. No caso do curso em Maringá, porém, todos os alunos possuíam bom perfil tanto nas atividades práticas como nas mais focadas em gestão, sendo que os projetos foram totalmente executados, mais que somente planejados, pelo próprio grupo. As habilidades avaliadas incluíram praticas de salão, bar e cozinha também por que o WbL tem por principio reconhecer todo aprendizado e habilidade demonstradas nos projetos considerados, mesmo os que vão além do escopo inicial.

Infelizmente, no caso brasileiro, as habilidades e competências avaliadas que são adicionais às previstas no planejamento curricular inicial do curso não podem ser reconhecidas formalmente porque a legislação brasileira não contempla ainda um mecanismo que permita este recurso. Entretanto, a avaliação dessas atividades era pedida pelos alunos,

---

[75] Master in Business Administration – termo que ficou conhecido internacionalmente para representar uma gama de cursos de pós-graduação lato sensu profissionalizantes em administração.

[76] Ver detalhes na seção 1.5 do capitulo 1 da presente pesquisa.

[77] Um exemplo é a qualificação NVQ de nível 3 "National Diploma in Hospitality Supervision" que significa Diploma Nacional de Supervisão em Hospitalidade. Fonte site AimHigher, que pertence ao Conselho para a Educação Superior e Financiamento, HEFCE. Site http://www.aimhigher.ac.uk/home/index.cfm , acessado em 20/02/2008.

visando analisar com maior amplidão as habilidades que estariam bem posicionados e as habilidades que precisariam evoluir.

Apesar do nível V ser mais relacionado a pós-graduação, as habilidades do curso de Maringá foram mapeadas com equivalentes nos níveis III e IV. Essa representação tem haver com as diferenças do sistema educacional brasileiro e inglês, sendo que os outros cursos de gestão em gastronomia em que o autor da pesquisa leciona também seriam mapeados aos mesmos níveis NVQ[78]. O NVQ tem uma relação mais fixa com as habilidades gerenciais que cada nível representa. O nível III, por exemplo, equivale a um chef de um restaurante grande ou a um supervisor de hotel ou restaurante. O nível IV corresponde às habilidades necessárias a um gerente ou diretor de uma pequena empresa. A principal diferença do nível quatro para o nível cinco é a habilidade de comandar equipes muito grandes. Portanto o nível V do NVQ equivale a um diretor ou a uma gerência nacional de uma grande empresa. Como no WbL as habilidades se referem ao que as pessoas realmente podem fazer agora no ambiente de trabalho, analisando a situação pela relação dos níveis gerenciais e o NVQ, fica mais razoável compreender por que o curso de Maringá se mapeia mais ao nível III e IV. O mapeamento dos critérios a serem avaliados se relacionou com o seguinte conjunto de certificações, tomados no seu conjunto:

- *NVQ Hospitality Management* (Administração da Hospitalidade)
- *NVQ Professional Cookery* (Cozinha Profissional)
- *NVQ Catering & Hospitality* (Catering e Hospitalidade)
- *NVQ Professional Chef* (Chef Profissional)
- *NVQ Events Management* (Administração de eventos)
- *GCE Business Administration with Hospitality Management* (Administração de empresas com gestão da hospitalidade).

A cada certificação acima está relacionado um curso ou módulo especifico. A combinação dessas qualificações equivale a selecionar as habilidades de vários módulos em um mesmo currículo. Assim o que essa lista significa é que o curso brasileiro esta sendo mapeado a vários módulos de graduação que, no seu conjunto, formam as habilidades avaliadas no projeto de WbL.

As habilidades e competências destes certificados foram listadas, adequadas à realidade brasileira e reagrupadas em seis categorias:

[78] O autor da pesquisa leciona também em outras duas pós-graduações de Gestão em Gastronomia, sendo uma no Campus de Campos do Jordão do SENAC São Paulo e outra na unidade de Blumenau do Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG).

- A categoria “habilidades e competências de preparação alimentar” inclui treze itens que dizem respeito ao processo de produção alimentar no dia do evento e à pré-preparação em cozinha que o antecedeu.
- A categoria de avaliação “planejamento financeiro” acompanha toda a evolução do projeto, se dividindo em dez itens, e trata dos aspectos financeiros, além dos processos de compras envolvidos.
- A categoria de “serviço aos clientes” inclui 15 itens de avaliação e trata do serviço e da relação com os clientes no dia do evento.
- A categoria “gestão global do evento” trata do planejamento mais global do evento e inclui 21 itens avaliados.
- A categoria “tema e pesquisa” avalia a adequação do tema à proposta do Festival do bem-estar, a imersão cultural em que se envolve o cliente e a pesquisa cientifica realizada no processo.
- A categoria “satisfação do cliente” espelha o nível de satisfação do cliente com as várias dimensões do serviço que contratou.

Cada um dos itens avaliados na categoria foi associado a cinco conceitos possíveis, sendo que o nível III foi considerado como sendo o mínimo para estar em conformidade com os níveis de habilidade e competência esperado pelo módulo. Como a nota mínima do curso é sete, ao nível III equivale uma nota 8 ou 9. O nível quatro equivale a uma situação de ótimo desempenho e a uma nota 10. O nível V equivale a uma situação de excelência acima do exigido do profissional pelos padrões do curso.

Na prática, um exemplo de um evento totalmente avaliado, com as categorias de avaliação totalmente expandidas é demonstrado no Anexo 1 deste documento. E, como para a presente pesquisa, mais importante do que explicar cada um dos critérios, é explicar o processo de avaliação implementado neste projeto de WbL; procurou-se não detalhar e explicar os 80 itens avaliados; uma vez que estas informações podem ser obtidas e esclarecidas consultando o site do *National Qualifications Authority*[79] (Autoridade Nacional de Qualificações do Reino Unido) e procurando pelas referências às qualificações citadas.

Seguindo esse critério, para ajudar na compreensão do processo de avaliação utilizado, será reproduzido a seguir, como exemplo, a avaliação do evento chamado “Aromas e sabores da Tailândia” na categoria “planejamento e controle financeiro”.

[79] http://www.qca.org.uk/

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO**
CONCEITO: **III**
NOTA: **8**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1	Utilização de ferramentas de orçamento e previsão global de custos.		X			
2	Controle de custos globais		X			
3	Fichas de produção por prato e porção com procedimentos			X		
4	Fichas de técnica por prato com custo total, por ingrediente, estimativas de perda e custo por porção.			X		
5	Controle e estimativa dos custos de decoração e ambientação		X			
6	Controle dos custos de serviço e outros			X		
7	Utilização da experiência prática como uma oportunidade para desenvolver um modelo funcional de previsão, controle e apuração				X	
8	Administração do processo de compras				X	
9	Boa administração de custo / beneficio em relação à qualidade dos produtos e o preço no processo de compras.					X
10	Negociação / obtenção de doações e parcerias			X		

A seguir será analisada a figura acima. Como o conceito de nível III equivale à habilidade ou competência mínima para o profissional que se deseja certificar, há uma faixa sobre esta coluna e a expressão "nível adequado" escrita sob a coluna. Nesse sentido, o grupo que executou este projeto de WbL foi avaliado no conceito II em três itens. Ser classificado como nível II significa que o grupo não demonstrou competência ou habilidade suficiente nos itens "utilização de ferramentas de orçamento e previsão global", "controle de custos globais" e "controle e estimativa dos custos de decoração e ambientação".

Paradoxalmente o grupo mostrou uma grande competência para comprar bem os itens individuais necessários ao evento, embora o orçamento global não fosse adequadamente controlado. Essa excelência no processo de compras gerou uma avaliação de nível V e outra de nível IV nos itens relativos ao processo de compras. No geral, porém, a avaliação do grupo é boa por que em quatro itens recebem o conceito III, que é o nível mínimo adequado aos objetivos do projeto e do curso, além de dois conceitos IV e um conceito V. Os dois conceitos IV e o conceito V obtido contrabalançam os três conceitos II e o resultado final, nesta categoria, é uma avaliação de conceito III, que equivale a uma nota 8 ou 9. A avaliação final do grupo na categoria "planejamento financeiro" foi um conceito III e uma nota 8 (em uma escala de 0 a 10).

Para a composição da avaliação final, são considerados os conceitos e as notas obtidas nas seis categorias de avaliação, que recebem peso igual na composição final. No caso do grupo

que planejou e executou o belíssimo projeto “Aromas e sabores da Tailândia”, o resultado final foi um conceito IV e uma merecida nota 10.

4.8 Análise e avaliação dos projetos elaborados pelos alunos

4.8.1 Avaliações e o nível alcançado pelos projetos

Os cinco projetos de WbL receberam quatro avaliações globais de nível IV, que equivalem a nota 10, e uma avaliação global de nível III, associada a uma nota 9. A principio, a análise da avaliação composta de quatro notas 10 e uma nota 9 poderia sugerir que o critério de avaliação não é rígido. Ao contrário, estas notas refletem o alto nível de sofisticação e excelência apresentado pelos grupos nos projetos, mesmo quando comparados a padrões internacionais.

Há quatro anos a *Revista Veja* elege o confeiteiro (*patissier* em francês) Fabrice Le Nud como o melhor do Brasil. A revista *Prazeres da Mesa* também já elegeu Fabrice como o melhor do Brasil por três vezes. Fabrice Le Nud já disse mais de uma vez ao autor desta pesquisa: *Quando eu recebo formandos dos melhores cursos de confeitaria do Brasil, as habilidades deles me servem pouco. “Eu tenho que refazer parte do treinamento e fazê-los desaprender uma série de técnicas.”*. (Fabrice Le Nud em sua confeitaria no bairro dos Jardins em São Paulo, abril / 2007). O relato do *patissier* francês Le Nud não indica que os cursos tecnológicos brasileiros de gastronomia e confeitaria sejam piores que os currículos internacionais. Ao contrário, os melhores currículos brasileiros possuem bom nível de excelência quando comparados às melhores escolas internacionais[80]. Indica, porém, que os padrões do mercado são mais exigentes que os da universidade em sua área de atuação. Embora os eventos apresentados não estejam em um padrão“Le Nud” de qualidade, os eventos foram bastante sofisticados, pelo padrão de mercado.

Os eventos serão analisados a seguir, porém, por enquanto, basta dizer que o evento que recebeu a menor avaliação envolveu uma orquestra profissional, uma soprano premiada e a aplicação de ervas medicinais em pratos populares, que é um procedimento que exige muita habilidade culinária, como será comentado adiante. As avaliações representam somente a excelência dos trabalhos e o esforço dedicado pelos alunos, que podia ser medido pela imensa satisfação dos clientes e da mídia. A seguir serão analisados os eventos e como os grupos se

[80] Baseado no livro *Senac São Paulo: 60 anos*, publicado pela editora do Senac São Paulo.

desenvolveram durante o processo, em termos de aprendizado e confiança no seu próprio potencial e capacidade.

4.8.2. Evento "Uma noite de flores e sabores"

4.8.2.1. Descrição do evento e do grupo

O evento "Uma noite de flores e sabores" foi planejado e executado por um grupo de dois alunos. Os dois alunos tinham boa experiência prática na realização de eventos. A aluna M inclusive leciona disciplinas práticas de cozinha no curso para cozinheiro do SENAC regional e já esteve algumas vezes na televisão, em programas de noticias locais, demonstrando receitas. O aluno A também tem um bom currículo prático na área da gastronomia.

A dupla decidiu se unir em um grupo devido a uma cumplicidade e complementaridade já existente, que foram obtidas através de eventos regionais já executados em conjuntos. Esta equipe foi a primeira a decidir o que gostaria de empreender como projeto: um jantar sofisticado e exótico no local aonde acontecem os eventos enogastronômicos mais sofisticados de Maringá, a Adega Brasil[81], sendo usualmente dirigidos pelos melhores chefs locais e por chefs convidados de outras regiões e estado.

Assim sendo, ao escolherem esse local, indiretamente delimitaram o público alvo, em função do local e dos produtos e serviços a serem oferecidos, que exigiam um público de alto poder aquisitivo e o gosto sofisticado.

O grupo escolheu desenvolver um jantar a base de flores com três pratos e uma sobremesa, sendo cada prato acompanhado por um vinho diferente em função da combinação organoléptica enogastronômica.

Tanto a culinária a base de flores quanto a combinação enogastronômica eram atividades novas para a equipe.

A culinária a base de flores, em especial, é um ramo muito especifico dentro da gastronomia, com regras muito especificas, que envolve ingredientes raros e técnicas que exigem muita habilidade[82].

---

[81] Site disponível em http://www.adegabrasil.com.br/index_.php?pg=mostra_empresa&id=3

[82] Fonte: Artigo sobre culinária com flores, de nome "Apareceu a margarida", baseado em entrevista feita com o autor da pesquisa, disponível no site guiadasemana em http://www.guiadasemana.com.br/noticias.asp?ID=2&cd_news=31186&cd_city=1

Apesar da habilidade prévia que a dupla exibia, um evento desta sofisticação estava acima de suas capacidades técnicas. Espera-se que o serviço de um evento com essas características seja impecável, ao nível dos melhores restaurantes de São Paulo.

Para este grupo falhas de planejamento, gestão e execução seriam fatais para sua imagem profissional na região. O evento foi o mais sofisticado de todos, apesar de ser o menor em dimensão.

4.8.2.2. Avaliação dos resultados do evento

O evento foi um sucesso, apesar de envolver técnicas e conceitos de preparação e serviços muito sofisticados. Uma jornada para os sentidos, envolvendo sabores novos. A cada prato o *sommelier* apresentava o vinho que iria acompanhar o prato e, em seguida, os alunos explicavam como o prato era executado e quais flores estavam envolvidas.

A explicação se encerrava com a exposição da racionalidade por trás da combinação enogastronômica escolhida e dos princípios ativos, baseados em pesquisas científicas, que envolviam as flores destinadas à execução de cada prato.

Os sabores apesar de exóticos e diferentes, foram muito bem aceitos pelo público. O clima de era de felicidade e de bem-estar durante todo o evento. Imagens em filme foram produzidas e posteriormente disponibilizadas, em seus melhores momentos, na televisão local.

Houveram falhas por parte do grupo, mas estas se localizaram em áreas que não prejudicaram o funcionamento do evento. A seguir está reproduzida a avaliação consolidada do trabalho da dupla:

EVENTO: **UMA NOITE DE FLORES E SABORES**
AVALIAÇÃO: **CONSOLIDADO**
CONCEITO: **IV**
NOTA CONSOLIDADA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA					X
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO			X		
3.	SERVIÇO AO CLIENTE					X
4.	GESTÃO GLOBAL			X		
5.	TEMA E PESQUISA				X	
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR					X

O grupo ganhou conceito máximo na preparação de alimentos, no serviço ao cliente e na medida da satisfação do cliente. A pesquisa e o tema também foram de boa qualidade. As falhas estiveram no planejamento financeiro e na gestão global do processo.

Em particular o processo de vendas recebeu pouca atenção do grupo. O grupo fez uma boa previsão dos custos de cada prato, porém gerenciou mal o processo de venda e do controle de despesas não diretamente relacionadas à produção alimentar. No relatório de avaliação o grupo reconhece a falha, sendo que na seção que comenta o planejamento financeiro dizem: *Honestamente falhamos muito nessa questão de planejamento*. (Relatório de avaliação dos alunos). Porém, atribuíram a falha na administração do processo de vendas à Adega Brasil, em vez de assumir responsabilidade pelo problema.

Nesse ponto o docente discorda do grupo. Havia bastantes pessoas querendo participar do evento, porém o grupo não controlou as vendas que eram realmente efetivas, em tempo para oferecê-las a outros convidados.

Contrapondo este aspecto negativo, o grupo teve ótima performance em convencer a Adega Brasil a permitir que o evento fosse lá e a conseguir patrocínios. Conseguiram em patrocínio o atum utilizado no prato principal e que fosse cedido um sofisticado conjunto de pratos, talheres a assessórios de mesa.

Um outro patrocinador doou um vale-jóia no valor de R$100,00 para ser sorteado no evento e, posteriormente, trocado em uma joalheria.

Como resultado econômico, infelizmente, o processo de vendas foi mal administrado e resultou em um prejuízo final de R$ 600,00 que foi dividido entre os dois alunos.

Esse prejuízo teria sido coberto se o processo de vendas fosse mais bem administrado uma vez que o dono do local, os convidados e a imprensa elogiaram muito o evento, que foi o primeiro deste tipo na região.

Desta maneira, o grupo assim descreveu a experiência em seu relatório de avaliação:

> *Com um cardápio elaborado, exótico e o mais importante saborosíssimo, conseguimos encantar nossos convidados, a todos os momentos. Era sempre uma expectativa, e a cada prato podíamos sentir a satisfação de todos. (...) Todos os pratos foram cuidadosamente harmonizados pelo sommelier Fabio Machado. A sobremesa foi um espetáculo a parte, uma bavarese de jasmim com calda de morangos acompanhada de um delicioso espumante. (...) Após a missão cumprida, fomos para o salão, conversar com alguns convidados, interagindo e recebendo elogios, podendo sentir o delicioso clima de harmonia que estava no ambiente. (...)*

> *O evento foi muito válido, porem frustrante no sentido de não corresponder financeiramente a nossa expectativa. (...) Honestamente, falhamos muito nessa questão de planejamento.* (Alunos M a A em seu relatório de avaliação do projeto de WbL)

Os alunos erraram no planejamento e no controle. Sendo seu maior erro incluir no orçamento um evento que, apesar de sido executado com o propósito de testar as receitas, envolveu quase tantos convidados quanto o evento principal, que era pago.

Assim, aprenderam que uma produção de teste deve ser feita no máximo para quatro pessoas.

E, se essa distorção fosse corrigida no orçamento o resultado final seria equilibrado.

Conclui-se que ao final deste evento que seus idealizadores executaram com maestria um evento que estava muito acima da sua experiências anteriores (e que poucos conseguem realizar), o que rendeu uma avaliação muito positiva.

Acrescenta-se o fato do risco assumido e enfrentado pelos alunos ter sido grande, pois falhar neste local e com este publico pagante, dentro de uma proposta arriscada e complexa, seria péssimo para a imagem local dos profissionais.

O sucesso, porém, coloca suas reputações em outro patamar.

Por isso estes alunos tiveram três avaliações de nível V. Um percentual bem pequeno de profissionais, mesmo a nível internacional, são capazes de conduzir um evento assim. A avaliação docente é que um evento como este está, inclusive, acima da capacidade dos outros grupos que participaram do WbL.

4.8.2.3. **Avaliação do aprendizado**

A avaliação docente do aprendizado é que os alunos assumiram um novo patamar em seu nível profissional. Claro que isso não foi mérito exclusivo do processo de WbL. Os alunos estavam prontos para essa evolução ou ela não teria acontecido. Porém, o WbL foi um catalisador muito eficiente para essa evolução significativa. Os alunos estavam nervosos com a proximidade do evento, apesar de sua experiência anterior. No seu relatório de avaliação afirmam: *No dia do evento, apesar de tudo estar sob controle, ficamos muito tensos e apreensivos, parecia que o dia tinha menos horas do que o normal*. (Relatório de avaliação do evento).

Sobre suas dificuldades de planejamento afirmaram:

> *Ao realizar esse evento nós aprendemos o quanto é importante fazer o planejamento, com planilhas, tudo muito organizado para evitar imprevistos. Na verdade foi a primeira vez com que nos deparamos com uma situação do tipo. Nunca tínhamos feito isso entes em outra matéria da faculdade*. (Alunos A e M em seu relatório de avaliação do projeto).

O resultado mais significativo do processo foi a confiança que os alunos agora têm em sua capacidade de realizar eventos complexos. Essa confiança interna, que resulta da real capacidade e alegria de se saber capaz de realizar atividades complexas é um dos objetivos primordiais da filosofia de aprendizagem do WbL. E esse conceito pode-se desprender da escrita de encerramento do relatório de avaliação dos alunos:

> *A realização deste evento foi uma experiência inesquecível. Além de o evento ser de um nível, que não estamos acostumados a ter acesso na nossa cidade, nos mostrou o quanto somos capazes e competentes. Que não precisamos ter medo, e sim acreditarmos em nós mesmos que o sucesso é garantido. É claro que reconhecemos muitas falhas de planejamento financeiro, organização e outros pontos. Mas este só foi um ponto de partida, de uma trajetória de muito trabalho e realizações que está por vir. Somos muito gratos ao professor, que sempre tinha uma palavra de motivação, um elogio e que, em certos momentos, acreditou mais em nós, que nós mesmos.* (Alunos A e M em seu relatório de avaliação do projeto).

Chega a ser emocionante observar dois alunos se desenvolverem dessa maneira significativa. Onde os depoimentos sugerem que estas experiências e o tipo de aprendizado obtido, de suas capacidades e limitações, não havia sido possível nas experiências curriculares anteriores. Tão importante quanto descobrirem seu enorme potencial foi terem tomado consciência de suas limitações, de maneira a se prepararem melhor para o futuro e não cometerem mais essas falhas de planejamento. Se superarem essas limitações estarão prontos para atingirem um conceito de nível V pleno e um verdadeiro nível de excelência.

Em verdade, esse grupo é o único que pode atingir um nível de habilidade compatível com padrão V em talvez um ano ou dois. Apesar de outros três grupos terem obtido nível IV em sua avaliação, eles estão distantes do nível V. A seguir será analisado outro grupo que obteve avaliação de nível IV.

4.8.3. Evento “Amor à Mesa”

4.8.3.1.Descrição do evento e do grupo

O evento “Amor à Mesa” foi planejado e implementado por um grupo de quatro mulheres que estão na faixa etária entre 30 e 50 anos.

O evento teve como objetivo promover o encontro de pessoas solteiras em uma noite com comida afrodisíaca, ambiente romântico e dinâmico, com o intuito de aproximar os participantes.

O grupo pesquisou as bases e fundamentos científicos das ervas afrodisíacas naturais, como a maçã, a Damiana e a flor de jasmim, que podem ser usadas em receitas. Pesquisaram também os fundamentos científicos da cromoterapia para compor o ambiente e as dinâmicas de grupo.

No evento, várias dinâmicas de grupo e brincadeiras de bom gosto, que não constrangessem as pessoas, foram realizadas para as pessoas se conhecerem.

Todo o processo de sociabilização foi muito sutil, envolvente e inteligente. Ao final, todos fizeram bons novos amigos e - espera-se - que alguns casais tenham se formado.

Havia um serviço gratuito de leitura de tarô para quem estava presente, uma brincadeira que visava “testar a compatibilidade” de um provável casal. Acima de tudo foi um evento muito agradável. Metade do evento foi empratado e outra foi no formato de Buffet. O ambiente estava muito bem decorado, com muitas cores suaves e ótima seleção vídeo-musical em um telão.

Todas as alunas cozinhavam bem e vinham de outras profissões onde já haviam exercido funções administrativas básicas de controle em escritórios. O custo de cada convite foi de R$ 35,00 e incluiu comida, ambiente com as dinâmicas e um bom vinho italiano frisante.

O cardápio preparado com esmero incluiu *Salada Caprese, Rolinhos de frango ao molho de laranja, Filet mignon ao vinho tinto, Arroz com maçãs e passas, além de uma Bavarese de chocolate e cardamomo com cullis de morango ao vinho tinto.* (Relatório de avaliação dos alunos).

4.8.3.2. Avaliação dos resultados do evento

O evento foi muito agradável, também em um nível que a região não está habituada, com pratos excelentes a um preço muito razoável. O grupo desenvolveu um sistema em Excel que calcula o custo dos pratos e do Buffet, a partir da ficha técnica. Esse sistema apresenta bom nível de sofisticação, sendo que em um e-mail disseram-me que estão pensando em vendê-lo para pessoas já interessadas.

O sistema leva em conta o desperdício de materiais, como a carne que precisa ser limpa e calcula custos globais em função da quantidade de couverts, do tamanho da porção (que pode ser mudado) e várias outras variáveis que podem ser modificadas.

Abaixo está uma das telas, que calcula com precisão o custo de um dos pratos. A alteração de qualquer uma das células refaz todos os cálculos nesta e em outras folhas da planilha. O sistema também inclui vários índices de calculo de eficiência vistos em sala de aula. Um excelente exemplo de operacionalização da teoria em um modelo funcional.

Evento Jantar dos Solteiros 26/11/2007 07:19

FORMULÁRIO TÉCNICO DE PRODUTOS

FICHA TÉCNICA

Informações Básicas			Ilustração
Produção:	Rolinhos de frango com laranja		
Tipo de Produção			
PDV:			
Rendimento:	7	porções	
Apuração de Custo			
CMV (p/porção):	R$	2,23	
Lucro Pretendido (%):			
Margem de Lucro:	R$	-	
Preço de Venda:	R$	2,23	
Cálculo para Evento			
Nº Pax do evento		45	
CMV Evento:	R$	100,19	
Venda do Evento:	R$	100,19	
Lucro Bruto Evento:	R$	-	

QUANTIFICAÇÕES TÉCNICAS

Cod	Descrição Ingrediente	Qtdade Líquida	Unidade	Rendimento	Embalagem	Qtde Bruta	Qtde Compra	Preço Unitário	Preço Bruto
05.01	maça	180,000	g	85%	1.000	211,765	1.361,345	R$ 2,45	R$ 0,52
05.04	laranja	400,000	g	40%	1.000	1.000,000	6.428,571	R$ 0,79	R$ 0,79
05.05	limão	150,000	g	100%	1.000	150,000	964,286	R$ 0,69	R$ 0,10
09.02	frango	1.000,000	g	100%	1.000	1.000,000	6.428,571	R$ 7,95	R$ 7,95
10.01	pimenta	2,000	g	100%	30	2,000	12,857	R$ 0,75	R$ 0,05
10.03	maca	10,000	g	100%	1.000	10,000	64,286	R$ 90,00	R$ 0,90
10.11	sal	10,000	g	100%	1.000	10,000	64,286	R$ 0,55	R$ 0,01
11.05	manteiga	10,000	g	100%	500	10,000	64,286	R$ 4,75	R$ 0,10
15.01	presunto	380,000	g	100%	1.000	380,000	2.442,857	R$ 5,65	R$ 2,15
15.02	bacon	250,000	g	100%	250	250,000	1.607,143	R$ 2,90	R$ 2,90
	ROUX					-	-		R$ -
11.05	manteiga	10,000	g	100%	500	10,000	64,286	R$ 4,75	R$ 0,10
12.01	farinha de trigo	20,000	g	100%	1.000	20,000	128,571	R$ 1,55	R$ 0,03

Entretanto, ao analisar o planejamento financeiro deste grupo, o desenvolvimento deste sistema em Excel não foi suficiente para o grupo receber um conceito V na categoria. Apesar do excelente controle e planejamento, da primorosa pesquisa científica e do valioso êxito na aplicação destes estudos na elaboração do programa desenvolvido, desavenças surgiram no entrosamento do grupo, que culminaram em uma divisão de tarefas de um modo

que, apesar de o evento ter acontecido de maneira impecável, não havia quase troca de informações e a compatibilidade de gastos de entrada e saída não foi possível.

Diante deste acontecimento, gastou-se 15% a mais do que o arrecadado.

No relatório o grupo afirma que esta diferença foi prevista com antecedência e mantida assim em função de se montar o evento do modo desejado. A avaliação do docente, ao acompanhar o processo, é que a diferença não era esperada e foi gerada pela falta de comunicação entre o grupo que parou de totalizar as despesas em função do desentendimento entre as partes. Assim, enquanto que o grupo do evento sobre as flores era inexperiente em matéria de controle financeiro, neste grupo esta habilidade não era um problema. O evento, porém, foi um sucesso, sendo muito bem organizado.

4.8.3.3. Avaliação do aprendizado

Este grupo também fez um evento de ótimo nível, sendo muito elogiado pelos convidados. O aprendizado em termos de técnicas de gestão, segundo o relatório dos alunos, diz respeito ao desenvolvimento de *fichas técnicas, formação de cardápio e marketing*. A avaliação docente consolidada gerou os seguintes conceitos para a atuação do grupo:

EVENTO: **AMOR À MESA**
AVALIAÇÃO: **CONSOLIDADO**
CONCEITO: **IV**
NOTA CONSOLIDADA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA				X	
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO				X	
3.	SERVIÇO AO CLIENTE				X	
4.	GESTÃO GLOBAL		X			
5.	TEMA E PESQUISA				X	
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR				X	

No inicio o grupo apresentou grande coesão e entusiasmo em relação ao seu projeto para pessoas solteiras. Duas semanas após o inicio do processo iniciaram as desavenças que, apesar do evento no dia ter sido um sucesso quanto a satisfação dos clientes, reduziu os possíveis resultados. Como conseqüência dessa análise, a categoria “gestão global” recebeu avaliação insuficiente devido a gravidade dos desentendimentos. O seguinte trecho do

relatório de avaliação do evento pelos alunos sintetiza como se processaram os fatos no dia do evento:

> *No dia do evento, cada uma sabia o que fazer, assim não houve correria nem desavença entre as componentes da equipe, saído tudo dentro do planejado. Só recebemos elogios de todos que participaram do evento.* (Relatório de avaliação dos alunos).

Sobre a experiência e as desavenças, a líder assim narra o acontecido, sob seu ponto de vista:

> *Adorei cada fase, fiz realmente com prazer todas as etapas, da preparação ao final. Aprendi muitas coisas, como organização é fundamental, como estar em harmonia com o grupo é de extrema importância. Como em nossa equipe os membros não estavam na mesma sintonia, se tornou um pouco complicado a comunicação entre nós, ficando um clima um pouco pesado, mas mesmo assim, conseguimos realizar o evento sem maiores problemas.* (Aluna L, Relatório de conclusão de módulo.)

Sobre a interação entre a prática e a teoria possibilitada pelo projeto, a líder assim se manifesta:

> *Foi uma ótima experiência podermos por em prático tudo que aprendemos nas outras matérias durante o curso. (...) Gostaria de ter mais oportunidades como esta, para realmente aprender a organizar e executar atividades como esta. (...) Com o êxito no final, acredito que temos competência para tal.* (Aluna L, Relatório de conclusão de módulo)

Foi um evento singular e muito agradável, com ótima comida, bom preço e gente bonita. Triste apenas verificar a pobre capacidade que todos os membros do grupo demonstraram para administrar conflitos pessoais. Outros grupos também apresentaram desavenças, mas foram resolvidas de modo profissional. Esse é um fator, a desavença, para o qual parece que eventos que simulam o ambiente de trabalho podem não revelar. Evidência disso é o fato de que esse grupo já havia atuado junto em eventos quando estavam no curso tecnológico de gastronomia e nenhum problema havia aparecido. Mais que isso, se definiam como “boas amigas” no inicio do projeto. A evidência parece sugerir que a extrema pressão da responsabilidade (gastos pessoais no projeto) aliado a situações reais e imprevistas podem ora unir ainda mais pessoas que se conhecem a tempo, como no caso do evento sobre flores ora separar “bons amigos” em um caso como este.

Do ponto de vista da gestão o maior aprendizado foi reunir conceitos teóricos em um modelo funcional estruturado por uma planilha eletrônica.

4.8.4. Evento “Samba da Gastro”

4.8.4.1. Descrição do evento e do grupo

Esse evento foi uma homenagem aos botequins do Rio de Janeiro da década de 1950 e 1960. O evento recebeu 150 pessoas e foi realizado em um bar de Maringá. O local foi decorado como um botequim antigo com peças emprestadas. O clima da época foi também homenageado com um DVD que exibia imagens da época e por um grupo de samba que tocou sucessos desse tempo. O ingresso para o evento custou R$12,00 por pessoa e dava direito a doze porções de petiscos típicos de bares como escondidinho de carne seca, frango a passarinho, calabresa acebolada e costelinha de porco.

O ingresso tinha ótima relação custo / beneficio, pois dava direito a petiscos gostosos e música ao vivo de qualidade. O evento também contou com um bingo gratuito que sorteou vários brindes como uma cachaça especial, um espumante, camiseta do evento, além de outros prêmios.

A animação era grande com as pessoas dançando. O nível do ambiente era muito bom, com muitos casais e famílias inteiras, além dos alunos da faculdade de gastronomia. Em termos de animação este foi o melhor evento. Os alunos prepararam todos os petiscos e serviam os convidados. Os integrantes da equipe eram seis e podiam ser identificados por uma camiseta especialmente desenhada para o evento, com os dizeres “Samba da Gastro” e um desenho de um casal dançando samba.

O ingresso tinha, alem do nome do evento, também os dizeres que se transformaram no lema do evento: “Se Maringá não tem mar, tem bar”. A principal pesquisa envolvida foi histórica e cultural em relação ao Rio de Janeira nas décadas de 1950 e 1960. Essa época foi escolhida por ser um período de esperança pelo fim da grande guerra e por eventos grandiosos como o início da construção de Brasília.

Este grupo foi o que mais se esforçou, o que mais aprendeu com a iniciativa de WbL e o que mais emocionou os professores. Composto por estudantes com menor condição financeira, em relação aos demais alunos da classe, onde todos trabalhavam para pagar a faculdade; o evento surpreendeu em diversos aspectos, relatados a seguir.

Primeiramente pode-se dizer que todos os integrantes do grupo provinham de outras cidades e, destes, somente três alugavam um local em Maringá. Em função deste fato,

poderíamos previamente concluir que fariam um evento simples, como um encontro na casa de alguém para poucas pessoas.

Em segunda instância, os integrantes do grupo sentavam no fundo da classe, chegavam tarde na aula, faziam mais bagunça que os demais, fazendo com que os professores e demais colegas julgassem que haveriam poucas perspectivas para seu futuro.

Embora tenham sido citados todos os aspectos, vale lembrar que desde o inicio o autor da pesquisa nutriu grande esperança e certeza na capacidade deste grupo, porém, nunca sequer imaginou que iriam tão longe quanto foram e que seriam tão ousados.

A partir desta segurança conseguiram muita coisa através de patrocínio. Bateram na porta de quase toda a parte comercial da cidade e conseguiram doações inúmeras, sendo algumas muito improváveis de serem repetidas por outro grupo.

Venderam a idéia do evento com tanta paixão que conseguiram quase todos os materiais na forma de patrocínio ou doação. Sendo que nunca haviam pedido nada antes para estranhos, nem para eles mesmos.

Porém, nem de longe este foi o aspecto mais importante. A administração, o planejamento e o controle financeiro foram impecáveis. Sendo os dois últimos itens a grande realização de um grupo excepcional, que parecia não ter futuro aos olhos de alguns colegas e professores.

Ao final do evento, que atendeu 150 pessoas e agradou a todos presentes, computaram um lucro que foi negociado com o dono do bar no formato de cerveja para consumo futuro (ainda assim lucro).

4.8.4.2. Avaliação dos resultados do evento

O grupo teve muitas desavenças internas, algumas graves, porém foram resolvidas resultando no crescimento pessoal e na melhor capacidade em lidar com estas questões. A divisão de tarefas e o controle de etapas e recursos foi impecável. A qualquer momento o grupo era capaz de fornecer um relatório detalhado da situação e dizer exatamente o que cada membro estava fazendo ou não. A avaliação consolidada do grupo pelo docente foi a seguinte:

EVENTO:	SAMBA DA GASTRO
AVALIAÇÃO:	CONSOLIDADO
CONCEITO:	IV
NOTA CONSOLIDADA:	10

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA			X		
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO					X
3.	SERVIÇO AO CLIENTE			X		
4.	GESTÃO GLOBAL				X	
5.	TEMA E PESQUISA			X		
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR				X	

Na categoria "planejamento e controle financeiro" receberam um invejável conceito V, principalmente quando comparado aos outros grupos. Em nenhum item desapontaram ou fizeram qualquer atividade mal feita. Ao contrário, realizaram todas as atividades com esmero. O fato de não receberam conceito IV em todos os itens, somente revela a juventude a pouca bagagem teórica e prática que trazem consigo, quando comparados aos outros grupos. Ainda assim souberam construir uma fundação sólida e muito relevante em cima da sua base anterior de conhecimento. O nível de esforço que o grupo empreendeu para realizar o evento, em especial nas semanas que o antecederam, foi enorme. Essa questão pode ser sintetizada pelo modo como o relatório final dos alunos descreve os "empréstimos pessoais[83]" que cada membro do grupo fez ao evento:

> *O evento consumiu de todos, tanto bens materiais como esforço pessoal, o que acarretou num cansaço extremo, entre outros problemas de saúde. Ou seja o empréstimo material não foi o maior dos problemas, mas sim o esgotamento mental-emocional.* (Relatório final dos alunos)

O trecho acima demonstra bem o nível de esforço que o grupo empreendeu, chegando próximo ao limite da exaustão física e emocional. Detalhe importante para analisar essa situação é que semanalmente os alunos se reuniam com o docente. Nestas reuniões, por duas ocasiões, se discutiu a possibilidade de empreender um evento bem mais simples, sem

[83] Este item do relatório deveria listar os bens pessoais que foram emprestados para a realização do evento. No entanto, o grupo aproveitou para listar outro tipo de empréstimo: o emocional.

comprometer a nota final, opção que foi sempre recusada pelo grupo. Sobre as reuniões com o professor assim relatou o aluno J em seu relatório final[84]:

> *As reuniões com o professor foram muito importantes. As idéias ficavam vagas, apenas soltas no ar. Nessas reuniões o professor fazia com que a gente resgatasse essas idéias, colocando-as em prática, dando a forma a todas essas idéias e vontades soltas pela cabeça.* (Aluno J em seu relatório final sobre o evento).

O evento foi impecável. Apesar de todas as considerações sócio-econômicas, geográficas ou qualquer outra dificuldade que possa ser associada aos alunos, as dificuldades enfrentadas revelaram principalmente a pouca base de experiência que tinham para desenvolver um trabalho desses.

O cansaço e o desafio emocional refletem apenas a grande vontade e empenho do grupo em superarem seus próprios limites e evoluir. Ao final o que restou, como será visto a seguir, foi uma sensação de orgulho e muito aprendizado, além de uma grande confiança, merecida e conquistada, no próprio potencial de cada um. Afinal, como afirma Vygotsky (2004), o aprendizado através do trabalho é uma atividade psicológica completa que não deixa vestígios de incompletude e cujo significado é dado pelo próprio ato do trabalho ao final de sua realização.

4.8.4.3. Avaliação do aprendizado

O aprendizado e evolução desse grupo foi imenso, em termos de competências gerenciais, habilidades pessoais de negociação e confiança para lidar com o inesperado e o desconhecido. Os principais acordos, como a locação do bar, envolveram contratos formais cuidadosamente elaborados e muito negociados. Os controles administrativos e financeiros foram simples, sem sofisticação, porém muito precisos. O relatório final dos alunos apresenta itens detalhados como contratos, divisão de tarefas, gastos por tipo e várias outras listas de controle e prestação de contas.

O aluno J assim define seu aprendizado e sua experiência:

> *Considerando a parte em que o grupo deveria estar mais unido, aprendemos a não ficar esperando pela iniciativa de algumas pessoas nas divisões de tarefas, e estar também buscando todos os meios de conseguir as metas estipuladas pelo grupo. (...) As atividades de faculdade não envolvem responsabilidade financeira além da mensalidade. (...) O ambiente real envolve relação inter-pessoal a todo momento,*

[84] Cada aluno escreveu uma parte pessoal de suas impressões na o relatório, em adição à parte conjunta do relatório

> *tendo que buscar sempre um consenso entre os integrantes do grupo por envolver responsabilidades jurídicas e até mesmo a amizade em cheque. (...) Alguns fundamentos em sala de aula foram importantes para manter o controle de custos, armazenamento, negociações e contratações de serviços terceirizados.* (Aluno J em seu relatório final sobre o evento).

O texto acima do aluno J evidencia a preocupação e cuidado para tratar de maneira profissional as diferenças pessoais que surgem. O texto de J sugere também a relevância de responsabilidades financeiras e legais para motivar atitudes mais profissionais por parte dos alunos

O aluno B assim descreve seu aprendizado:

> *Foi aprendido como fazer muitas preparações que foram servidas no evento. (...) Também foi aprendido como fazer cálculos que não tínhamos visto em sala de aula e que permitiram calcular o lucro do evento. Bem como sabemos, as atividades praticas dentro e fora do CESUMAR não nos davam liberdade para tratar com fornecedores ou possíveis parceiros para as atividades feitas. Essa atividade, ao contrário, nos deu uma idéia de como funcionam todos os setores de um negócio gastronômico. Possibilitou nos aperfeiçoar, assim como, nos deu uma visão de como será para todos nós depois que saímos da faculdade.* (Aluno B em seu relatório final sobre o evento).

Os alunos K, V e C, que escreveram suas considerações finais juntos, assim descrevem sua experiência:

> *No final mesmo do evento, naturalmente houve uma reflexão do quanto foi aprendido, quantas dificuldades foram enfrentadas e vencidas. Não que seja verdade absoluta, mas com certeza o que se aprendeu ali não seria possível de nenhuma outra forma. As outras atividades direcionadas para o aprendizado na pós-graduação eram todas teóricas, que teoricamente nos ensinaram a planejar, para ai sim conseguir realizar um evento na prática. (...) Dentro deste contexto ainda, admite-se que este tipo de trabalho despertou a vontade de seguir carreira nesta área.* (Alunos K, V e C em seu relatório final conjunto sobre o evento).

No texto acima os alunos reafirmam a importância e relevância do projeto para seu aprendizado, dando especial ênfase à contribuição do foco na prática para sua evolução. Em um e-mail recente, assim como no texto acima, a aluna K escreveu que os três estão levando a sério a idéia de montar um negócio de promover eventos e festas como esta que fizeram. Parece que, ao final, todo o processo e esforço realmente valeram a pena em termos de aprendizado e direcionamento profissional.

4.8.5. Evento “Aromas e sabores da Tailândia”

4.8.5.1. Descrição do evento e do grupo

Este evento foi executado por cinco mulheres. Todas têm relevante experiência administrativa, sendo três empresarias e uma destas proprietária de um restaurante.

O evento contou com uma pesquisa cultural e gastronômica extensa sobre a Tailândia. A produção culinária envolveu um Buffet com 15 travessas que eram repostas continuamente. Temperos raros foram pesquisados e utilizados. Apesar do sabor e temperos bem exóticos, tudo foi combinado de maneira elegante e até mesmo as crianças, normalmente mais sensíveis a sabores muito diferentes, gostaram bastante do resultado final.

Os convites custavam R$30,00 por pessoa e além do ambiente ricamente decorado, havia um audiovisual que constantemente projetava imagens, vídeos e danças típicas da Tailândia.

A decoração combinava efeitos de luzes, corredores de água e estátuas que lembravam as belas peças religiosas e decorativas da Tailândia. Uma bela recepcionista, com traços típicos da região, trajando uma roupa de gala tailandesa original, recepcionava os convidados.

O DVD que era projetado na tela foi encomendado pela Internet a um grupo cultural tailandês.

O evento incluiu também dois espetáculos de uma dançarina especializada em dança tailandesa e massagens grátis para todos os participantes.

A imersão cultural foi a melhor do festival, tão completa, cuidadosa e bela, que faria sucesso em qualquer lugar do mundo.

A comida também era de ótima qualidade. O grupo “pecou” ao não controlar os custos e gastarem R$850,00 a mais que o planejado, o que foi posteriormente dividido entre as integrantes.

Nesse caso não foi, de modo algum, falta de experiência em controles administrativos, uma vez que o grupo era composto de três empresarias locais e duas profissionais com experiência administrativa.

Sendo que o restaurante aonde aconteceu o evento era de propriedade da aluna D, que possui um empreendimento gastronômico de qualidade que tem crescido bastante nos últimos anos, tendo inclusive participado de um debate promovido pelo professor, no qual interagiu

com outro empresário do setor, e ensinou aos alunos como fazerem o controle financeiro e de estoque em seu restaurante.

Nas reuniões do grupo com o professor era sempre sublinhado a importância de almejar o lucro para que a experiência fosse substancialmente diferente dos eventos que executaram na graduação.

A ênfase, porém, foi em aproveitar a experiência voltada para o aprendizado da gestão mais focada no serviço e na produção.

Atribui-se esse acontecimento ao fato de um descontrole orçamentário relacionado à decoração e à dançarina. Ainda assim, o aprendizado foi relevante e a qualidade do evento criado foi excepcional em todos os mínimos detalhes.

4.8.5.2. Avaliação dos resultados do evento

A seguir será reproduzido o resultado da avaliação consolidada do docente para este evento.

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **CONSOLIDADO**
CONCEITO: **IV**
NOTA CONSOLIDADA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA				X	
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO			X		
3.	SERVIÇO AO CLIENTE				X	
4.	GESTÃO GLOBAL				X	
5.	TEMA E PESQUISA					X
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR					X

O evento recebeu conceito V em “tema e pesquisa” e “satisfação do cliente” indicando o grande nível de excelência envolvido no evento. A categoria “gestão global” recebeu boa avaliação porque foi o grupo que conduziu suas atividades com mais segurança e tranqüilidade. Mesmo no dia do evento estavam calmas e sob total controle, apesar da complexidade do tema e do cardápio que se propuseram a fazer. Essa calma e controle contrastaram com o comportamento dos outros grupos, que estavam nervosos e apreensivos na véspera de seus eventos. O planejamento financeiro não recebeu um conceito II por que, apesar do descontrole global de despesas, os gastos diretamente relacionados com a parte

produtiva foram bem controlados. Havia um desinteresse do grupo em controlar os gastos de decoração e temáticos (dança, por exemplo). Esse parece ser um resquício dos eventos universitários anteriores que se envolveram, aonde os alunos gastam a verba sem se preocupar com a receita e o resultado financeiro final. A análise anterior é feita com base nos depoimentos dos outros grupos, reproduzidos previamente neste capítulo, que ressaltam a importância da questão financeira para uma atuação mais realista do grupo. Porém este estímulo não foi forte o suficiente aqui.

Em turmas futuras esta questão tem de ser mais bem trabalhada pelo docente em relação aos objetivos que os grupos têm para a experiência.

Sob esses aspectos, o relatório final de avaliação do grupo assim sintetiza a decoração temática do evento:

> *A imaginação teve a colaboração de uma boa pesquisa feita pelo grupo, o que proporcionou um evento bastante harmonioso. (...) Fizemos pesquisa de preços e procuramos pelas especiarias e temperos que usaríamos. Essa parte foi delicada e trabalhosa, pois são exóticos e difíceis de encontrar. Confeccionamos os convites e os cardápios e começamos a pensar na vestimenta que o grupo usaria. Alugamos os móveis, a cascata e conseguimos dois fisioterapeutas que, gentilmente, fizeram a massagem nos convidados. Contratamos uma bailarina que dançou músicas típicas e fizemos todas as compras de alimentos e contratação de pessoal. A véspera e o próprio dia do evento transcorreram tranquilamente. Estávamos bem preparadas com todas as compras, alugueis de utensílios e móveis feitos. (...) Os pontos positivos acreditamos que superaram os pontos negativos. Os pontos negativos ficaram por conta da temperatura inicial da comida (por isso demorou o inicio do jantar) e pela falta de dinheiro para cobrir todo o orçamento (venda muito barata de convites).* (Trecho do relatório de encerramento de evento feito pelas alunas).

O trecho acima evidencia o exagero com que foi cuidado o evento, com cardápios em relevo, móveis alugados (em um restaurante já com bons recursos) e uma dançarina. O resultado final foi inegavelmente agradável e surpreendente.

Outro detalhe que se evidencia no texto acima é a tranqüilidade com que o grupo executou o processo, mesmo sob a pressão de ter sido um dos eventos mais divulgados pela imprensa local e por nunca terem feito algo com esse nível de sofisticação, em termos de evento gastronômico. Ao final a experiência foi assim avaliada pelo grupo:

> *Nos sentimos muito felizes com o sucesso do evento. Salvo a questão orçamentária. O que nos surpreendeu foi o resultado da noite como um todo. Comida ótima, ambiente aconchegante, decoração bonita, música, videoclipes incríveis mostrando*

> *a cultura tailandesa e a dança típica ao vivo. Mas, a expressão de contentamento no rosto dos amigos, familiares e professores foi o que nos encheu de orgulho por termos feito um excelente trabalho, com qualidade, beleza e alegria. A questão orçamentária, por não ter sido muito bem planejada, gerou um desconforto, discutido no pós-evento, mas aceitamos o erro e aprendemos com ele. E, nem de longe, deixamos que apagasse o brilho da nossa noite "AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA".* (Trecho do relatório de encerramento de evento feito pelas alunas).

O docente apenas acredita que o grupo deveria dar maior importância ao problema do resultado e do orçamento em seu relatório final. Em uma conversa posterior, parte do grupo se mostrou entusiasmado para implementar outras experiências como esta, embora com a devida ênfase nos controles globais para que o resultado financeiro alcançasse o programado.

Esse aspecto do profissional se reafirmando em sua escolha de atuação é algo que é motivo de muito orgulho para os professores.

4.8.5.3. Avaliação do aprendizado

O grupo sintetiza muito bem sua experiência de aprendizado no seu relatório final de avaliação do evento:

> *Com a realização deste evento, pudemos colocar em prática a teoria de várias disciplinas que tivemos na graduação e na pós-graduação. Conhecimentos que para a maioria eram no papel. Chegamos à conclusão que nem tudo que está na teoria funciona na prática. Em relação a outras atividades práticas que tivemos na graduação não houve nada semelhante. Organizamos um evento de conclusão de curso, um grupo grande, a parte financeira foi por conta da faculdade. Nos dois eventos executamos todas as etapas: decoração, elaboração, convites, produção dos pratos, vendas, entre outros. A experiência foi ótima e o conhecimento adquirido melhor ainda.* (Relatório final das alunas de avaliação do projeto).

A conclusão acima faz menção ao fato do grupo já ter experiência em organizar eventos, mas também estar acostumado a um modelo educacional aonde não tem de se preocupar com o resultado final do trabalho para uma organização ou equipe. A impressão que ficou é que o projeto de WbL foi tratado da mesma maneira, até que o resultado final evidenciou o prejuízo que nunca existiu antes, pois o dinheiro desta vez não era da faculdade.

É inegável que também esse grupo fez um trabalho de ótima qualidade que gerou grande satisfação e encantamento em quem esteve presente. A pesquisa cultural envolvida foi

extensa e aplicada com grande criatividade. O evento envolveu procedimentos complexos, em termos operacionais, que foram conduzidos com grande tranqüilidade e entusiasmo pelo grupo. Todo esse conjunto de fatores só atesta o quanto são competentes.

E, talvez a avaliação do grupo seja correta, ao argumentarem que a questão financeira pode ser resolvida com facilidade no futuro e que sobraria a evidência da grande capacidade demonstrada pelo grupo.

Como docente, porém, fica a reminiscência sobre o que pode melhorar no processo, no sentido de apoiar os alunos na direção de um resultado melhor. No WbL tradicional os estudantes tem o supervisor da empresa, seu chefe, para esta função[85]

4.8.6. Evento "Aniversário do restaurante Lev Grill"

4.8.6.1. Descrição do evento e do grupo

Lev Grill é o restaurante-escola do CESUMAR. Um restaurante com uma ótima relação preço / benefício aonde se come muito bem. As instalações e os procedimentos de gestão são modernos e adequados, se configurando em uma boa simulação do ambiente de trabalho. Em novembro de 2007 o Lev Grill completou um ano. Como esse grupo é composto de pessoas que trabalham nesse restaurante, foi proposto que o projeto de WbL envolva a comemoração de aniversário do Lev Grill.

Como o Lev Grill é um restaurante-escola, seu objetivo é não lucrativo e os alunos não puderam ter objetivos financeiros ou mesmo administrar um orçamento para a festa. Nesse sentido negociaram com parceiros da universidade e setores internos a mesma. Em função dessas negociações, conseguiram uma orquestra completa para tocar no dia da festa, em um amplo espaço ao ar livre próximo ao restaurante. A orquestra foi acompanhada pelo coral da universidade e por uma soprano premiada que mora na região. A orquestra e a soprano propiciaram momentos muito agradáveis.

O restaurante foi decorado com balões infláveis. Houve também sorteio de massagens e uma viagem.

[85] O WbL considerado na pesquisa pode ser aplicado a profissionais liberais e pequenas empresas, casos em que assume uma configuração similar ao projeto deste estudo de caso.

A pesquisa cientifica envolveu o uso de ervas medicinais na gastronomia e os princípios da aroma terapia para serem usados nos pratos e no ambiente, respectivamente. Nessa noite, em função do evento, o restaurante atendeu cerca de 600 pessoas, quando sua média é em torno de 200 pessoas. Os membros do grupo ficavam explicando aos clientes os princípios medicinais de cada erva e em que pratos do restaurante se encontravam. Cada cliente essa noite ganhou também um mousse de chocolate com Damiana, um estimulante natural. A noite contou com a presença o reitor e foi filmada pela televisão local.

4.8.6.2. Avaliação dos resultados e do aprendizado do evento

A avaliação disponível é somente a do docente, pois o grupo não entregou o relatório de avaliação do evento, apesar das ameaças de que não teriam nota caso não entregassem. Após o módulo de Alta Gastronomia ocorreu o recesso de férias escolares. Os alunos estavam terminando sua experiência no restaurante, que era uma atividade associada à época em que estavam na graduação. O grupo saiu de férias e ficou fora de comunicação.

Apesar de todo o sucesso envolvido, o grupo desenvolveu as atividades como normalmente se faz um evento tradicional na universidade – a execução, negociação e a venda foram do grupo, mas os recursos se originaram da universidade. Não havia também a possibilidade ou a preocupação com um resultado financeiro. Os resultados de aprendizagem parecem não ter adicionado algo significativo ao conhecimento prévio dos alunos, por que executaram funções que já desempenhavam antes no restaurante.

O evento foi bem avaliado, mas parece provável que a única aprendizagem significativa envolvida deu-se através da pesquisa cientifica desenvolvida pelo grupo. A avaliação docente consolidada do grupo é reproduzida abaixo:

EVENTO:	**ANIVERSÁRIO LEV GRILL**
AVALIAÇÃO:	**CONSOLIDADO**
CONCEITO:	**III**
NOTA CONSOLIDADA:	**9**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA				X	
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO			X		
3.	SERVIÇO AO CLIENTE			X		
4.	GESTÃO GLOBAL			X		
5.	TEMA E PESQUISA				X	
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR				X	

4.9. Síntese da avaliação do projeto de Work based Learning de Maringá

Este projeto mostrou uma possibilidade simples de aplicação dos princípios chave do WbL em um currículo tradicional. Os depoimentos dos alunos e os resultados dos eventos parecem indicar que o aprendizado obtido no projeto de WbL tem uma natureza diferente do aprendizado obtido nos outros módulos curriculares do curso. Os depoimentos e a avaliação demonstram um significativo avanço no aprendizado e na habilidade de aplicar na prática o conteúdo aprendido. Em especial, há indícios de que o WbL realmente é diferente de outras atividades práticas que simulam o ambiente de trabalho, revelando-se um pouco mais próximo das necessidades do ambiente de trabalho.

São especialmente relevantes os depoimentos nos quais o aluno declara que uma teoria se revela "não adequada" quando aplicada na pratica, em um contexto aonde o aluno tem total responsabilidade e controle que o projeto seja implantado. Há também depoimentos que demonstram um grande nível de auto-confiança no momento em que os integrantes analisam sua capacidade de executar tarefas após uma experiência de WbL.

Por ser um estudo de caso, esses resultados devem ser utilizados para aprofundar a reflexão sobre os princípios do WbL. Os resultados, pela natureza da ferramenta investigativa, têm relevância apenas local. Ao mesmo tempo, a grande qualidade dos eventos produzidos, aliado a um nível de esforço considerável por parte dos alunos, ao bom nível das habilidades demonstradas nos projetos e aos depoimentos muito encorajadores, permite caminhar mais

próximo na direção de indicar que o WbL, quando bem aplicado, resulta em uma aprendizagem mais significativa e mais próxima das necessidades do ambiente de trabalho.

CAPITULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. O caminho trilhado

A questão que originou e orientou o desenvolvimento desta pesquisa é a distância entre a teoria e a prática, mais especificamente, entre a universidade e o mundo do trabalho. Ao investigar as relações entre o ensino superior e o ambiente de trabalho a pesquisa identificou que esta questão encontra-se na essência de um amplo conjunto de políticas nacionais promovidas por organizações internacionais tão díspares como OCDE, IPCC e UNESCO.

E, embora essa relação - entre o ensino superior e o mundo do trabalho – possa ser objeto de políticas nacionais e de organizações internacionais, parecendo este ser um aspecto normal, afinal educação e desenvolvimento econômico sempre estiveram relacionados, ainda que um não determine o outro, como bem sintetiza Almeida (2006):

> *A educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento das regiões. A economia determina a educação, embora relativamente. E esta determina a economia, nem sempre por caminhos óbvios ou imediatistas: ela toca e interfere na economia pelas vias transversas do conhecimento amplo, da crítica social, das utopias, da ética, da competência cientifica e tecnológica.* (ALMEIDA, 2006, p. 18)

Conclui-se que a educação não deve servir a economia, pois é um bem público como a música de Gilberto Gil, as criações musicais de Mozart e a obra de Fernando Pessoa; e, portanto, pertence a todos (Sayad, 2006).

Mas, porém, não deve estar alheia à questão do desenvolvimento por que existem vários estudos que correlacionam educação e desenvolvimento econômico.

Ioshpe (2006), por exemplo, afirma que o aumento de um ano na escolaridade da mão-de-obra pode gerar um crescimento econômico entre 8% e 9% em um país.

E, diante esses dados, a relação entre economia e educação não é um figurante novo nos discursos políticos, ganhando especial relevância a partir da década de 1980 quando a indústria passa a exigir um novo perfil de mão-de-obra mais multifacetado e generalista.

Assim, o crescimento industrial; que antes podia ser fomentado sem grandes investimentos na educação, passou a exigir um trabalhador muito mais qualificado (FELDMANN, 2003).

A década de 1980 foi palco para o surgimento de um novo conceito de empresa, um novo perfil de mão-de-obra e para a hegemonia do setor de serviços. O conhecimento passou a ser um fator fundamental de produção e a tecnologia de informação passou a integrar a maioria dos postos de trabalho nos países desenvolvidos e em desenvolvimento[86].

A partir desse momento a quantidade de mão-de-obra qualificada passou a ser um gargalo para o desenvolvimento de muitos países. (TREVISAN, 2001). Dentro deste contexto a OCDE começou a promover de maneira intensa a adoção, por seus países membros, de políticas nacionais que aproximem o ensino superior das necessidades do mundo do trabalho e do desenvolvimento econômico.

Diante destas informações, nota-se que, apesar da relação entre educação e economia fazer parte a muito tempo dos discursos políticos, apenas a partir de 1980 houve um movimento internacional articulado que fez com que a questão da distância entre a universidade e o ambiente de trabalho passasse a ser considerado como uma prioridade estratégica, especialmente em vários países membros da OCDE (SYMES, 2000).

Esse movimento gerou uma série de políticas nacionais que fomentaram o conceito de aprendizado por toda a vida e a aproximação entre universidades e organizações como um meio para preparar as economias para os desafios da globalização.

Essas políticas de fomento geraram vários conjuntos de respostas a estes desafios. Entre as respostas geradas e provocadas por essas políticas está o desenvolvimento de uma nova forma de Work based Learning. *Portanto pode-se considerar o desenvolvimento do Work based Learning como uma expressão local das respostas aos desafios da globalização e seus impactos.* (MCINTYRE, 1999). Onde o *Work based Learning* é o resultado de um desenvolvimento não casual e faz parte de um conjunto mais amplo de conceitos que são contemporâneos e complementares; caminhando lado a lado com os conceitos de organização de aprendizagem, capital de conhecimento e aprendizagem por toda vida (BOUD, 2001) e intimamente ligado a um novo conceito de trabalho e um novo conceito de empresa.

Atualmente esse conjunto de conceitos configura-se como uma das respostas possíveis aos desafios da globalização. Onde os conceitos de organização de aprendizagem e WbL envolvem um conceito de empresa e trabalho que endereçam os efeitos econômicos da

[86] Embora, infelizmente, aconteça que quanto mais subdesenvolvido o país, menos tecnológicos são os postos de trabalho. Esta condição é relacionada a globalização e aumenta a distância entre países e seres humanos.

globalização, mas não colaboram para a resolução dos agudos problemas sociais que se ampliam com a globalização (SOLOMON, 2001 e MCINTYRE, 1999).

Ainda assim, esses conceitos de empresa e trabalho representam uma clara evolução e, a seu modo, colaboram para uma sociedade mais humana; onde nela a verdadeira organização de aprendizagem promove um ambiente aonde a criatividade, o aprendizado, a colaboração e a iniciativa são nutridos como o ar que se respira.

Ela, a sociedade, continua a buscar continuamente o lucro, porém sempre em função de perseguir um objetivo maior, que deve ser sua razão de ser e inspira seus funcionários a acreditarem em algo maior, algo que contribui para uma sociedade melhor. Uma organização de aprendizagem não deve buscar o lucro pelo lucro, mas sim o lucro em função de servir a uma meta social maior (SENGE, 1995).

Atendendo esses conceitos, o trabalhador nesse ambiente é responsável, autônomo, pode pensar para além do mapa mental da empresa, se realiza no trabalho e tem um forte senso de propósito.

Existe uma série de respostas possíveis em termos de empresa e currículo universitário para os desafios da globalização, sendo que os conceitos de organização de aprendizagem e WbL representam apenas um item dessa série. Seguindo esse raciocínio, Solomon(2001) e Boud(2001)[87] escrevem que existe um amplo espectro de conceitos de empresas e de currículos de ensino superior que aproximam empresa e universidade[88]. Em termos de empresa, de um lado do espectro estão organizações que tem muitos resquícios do fordismo, como organogramas verticais e pouca autonomia, e no outro extremo está o conceito de organização de aprendizagem, que se distancia substancialmente do conceito fordista. Em termos de currículos que aproximam universidade e empresa, em um extremo estão propostas tradicionais, que focam em conteúdos disciplinares e num papel passivo para o aluno, e no outro extremo estão soluções que se distanciam do padrão disciplinar e dão ao aluno um papel ativo na condução do aprendizado, como o Work based Learning.

Na metade década de 1990 um segundo organismo internacional, a ONU, passa a também influenciar as políticas nacionais que envolvem educação e desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento da ONU, porém, era bastante diferente da OCDE. A OCDE na

[87] Solomon (2001) fez a análise do espectro para as empresas, colocando a organização de aprendizagem em um dos extremos. Boud (2001) faz a análise do espéctro para o WbL comparando-o com o padrão disciplinar. A análise feita aqui junta o desenvolvimento dos dois autores em um único conceito. Essa junção é valida, porém, por que ambos autores relacionam WbL e organização de aprendizagem como coneitos complementares e inter-relacionados.

[88] A aproximação entre empresa e universidade como resultado da política fomentada por alguns países. O espectro das respostas se refere ao conjunto de soluções possíveis para promover essa aproximação. O Work based Learning contribui para essa aproximação, porém, é apenas uma das soluções possíveis a esta questão.

década de 1990 estava interessada em preparar seus estados-membros para serem competitivos na economia mundial através da adoção de políticas de desenvolvimento específicas. Estas políticas fomentaram vários conjuntos de respostas, sendo que entre estas estão o WbL e a ampliação da adoção do conceito de aprendizado por toda a vida, organização de aprendizagem e capital humano (MCINTYRE, 1999). O conceito de desenvolvimento que a ONU fomenta promove também a competitividade na economia globalizada, mas vai além ao incluir os conceitos de equidade social e equilíbrio ecológico (MAUER, 2004). Inicialmente a pressão da ONU por um novo conceito de desenvolvimento econômico estava ligado ao objetivo maior de ajudar atingir as metas do MDG[89], um projeto que se originou no inicio dos anos 1990 (UNESCO, 2005). A partir da segunda metade da década de 1990, porém, uma outra motivação impeliu a UNESCO de maneira muito mais intensa na direção de pressionar por políticas que promovam um novo tipo de desenvolvimento econômico. O IPCC e outros órgãos internacionais alertaram para a iminência de um grande e grave desequilíbrio ecológico caso o planeta não mude seu conceito de desenvolvimento. Nesse sentido a UNESCO passou a agir ainda mais intensamente para promover um desenvolvimento econômico com sustentabilidade ecológica e também equidade social. A principal aposta da ONU para atingir esse objetivo está na educação através da ampliação do conceito de desenvolvimento profissional. Atualmente a UNESCO é uma das principais fomentadoras a nível mundial de políticas de fomento do ensino profissionalizante, tanto secundário quanto superior. *Isso é especialmente relevante por que a ONU declarou 2005 – 2014 ser a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.* (MAUER, 2004).

Na década de 2000 tanto a OCDE quanto a ONU continuam a fomentar políticas que relacionam educação e desenvolvimento econômico. A diferença, porém, é que nesta década o conceito de desenvolvimento que a OCDE promove começa a se aproximar do conceito promovido pela ONU. A primeira aproximação foi na área social, como indica este relatório de 2007 da OCDE:

> Um número de importantes forças sócio-econômicas estão fomentando o conceito de aprendizado por tosa vida. A racionalidade econômica para aprendizado por toda vida vem de duas fontes principais. Primeiro, a crescente importância da economia do conhecimento e o progressivo declínio do tailorismo e do fordismo. (...) Em um nível mais amplo, social, as grandes mudanças estruturais ameaçam uma nova polarização entre “quem tem” e “quem não tem” maior acesso ao conhecimento. A distribuição de oportunidades de trabalho é desigual.

[89] Metas de Desenvolvimento para o Milênio

> Desempregados têm menos oportunidades de treinamento que empregados; aqueles em firmas pequenas menos oportunidades que funcionários em firmas grandes (...) As grandes distâncias entre aqueles com educação pós-secundaria e os que não têm pioram com o tempo. Estas discrepâncias podem danificar a base própria da democracia. (OCDE, 2007).

No inicio de 2008 a OCDE publicou o relatório *OECD Horizonte ambiental até 2030* (OCDE, 2008) aonde reconhece e enfatiza a necessidade de endereçar a questão climática no conceito de desenvolvimento econômico. Por que *o custo da inação é alto, enquanto que ações ambiciosas para proteger o ambiente são possíveis e podem ir lado a lado com o crescimento econômico* (OECD, 2008, p.7). Em junho de 2008 a OCDE também promove o fórum mundial de "Mudança Climática, Crescimento e Estabilidade"[90]. Ainda existe uma distância entre os conceitos de desenvolvimento promovido pela ONU e pela OCDE[91], porém é inegável uma aproximação. Essa aproximação não é casual mas por que, como afirma a UNESCO (2006), há consideráveis *evidências cientificas baseadas em profundos e, potencialmente irreversíveis, problemas climáticos que demonstram que o crescimento econômico permanente é insustentável* (MAUER, 2004, p. 3). A UNESCO passou também na década de 2000 a agir muito mais intensamente na promoção do ensino profissionalizante, porém dentro do paradigma que a interessa, que envolve equidade social e sustentabilidade ecológica. Nesse sentido, a UNESCO é uma das maiores promotoras a nível mundial de encontros e congressos de TVET, que é a expressão do moderno ensino profissionalizante (UNESCO, 2006). Esse movimento, embora esteja ainda em desenvolvimento, pode ser medido pelo expressivo aumento de módulos ambientais nos programas de Work based Learning e pelo fato da Inglaterra estar incorporando o conceito de desenvolvimento sustentável em sues níveis NVQ[92], seu sistema central de qualificações vocacionais.

Realizando outra síntese, na década de 1980 as políticas que ligam universidade e ensino superior foram motivadas pelos desafios econômicos da globalização. No final da década de 1990 e durante a década de 2000 as políticas que ligam desenvolvimento e educação passaram, aos poucos, a incluir também conceitos ligados ao um desenvolvimento

---

[90] Fonte site da OCDE, em http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_39644413_1_1_1_1_1,00.html, acessado em março/2008.

[91] E provavelmente sempre haverá uma distância entre os conceitos pois ambas organizações tem perfis diferentes.

[92] Existem vários exemplos surgindo. Basta procurar "work based learning sustainable development" em sites de busa para ver a quantidade de cursos e módulos de WbL, todos muito recentes. De especial relevância, porém, é a a Inglaterra estar em processo de inorporar oficialmente o conceito de desenvolvimento sustentável nos níveis NVQ, seu sistema oficial de qualificações vocacionais. Fonte: http://www.fenews.co.uk/newsview.asp?n=144 , acessado em fevereiro de 2007.

ecologicamente e socialmente sustentável. Esse desenvolvimento na década de 2000 não é casual, como não foi o da década de 1980, mas dirigido por sérios imperativos econômicos e ambientais. Por enquanto os reflexos nas módulos de WbL se limitam a questão ambiental. Porém os esforços da UNESCO tem sido consideráveis e o conceito de desenvolvimento socialmente sustentável deve em breve ser refletido de algum modo nos programas de formação profissional (UNESCO, 2006). O WbL é sempre um bom medidor desses efeitos pois tende a responder a novas políticas que unem desenvolvimento e educação com maior rapidez. Este novo conceito de desenvolvimento é a base do trabalho de Muhammad Yunus, inventor do microcrédito e ganhador do Prêmio Nobel da Paz.

O conceito de organização de aprendizagem também está evoluindo em uma direção que reflete esses desenvolvimentos. Esta época representa a primeira vez na história mundial em que as instituições humanas podem trazer danos irreversíveis aos planetas. Por isso Senge (2005) defende que um novo perfil de empresa é imperativo e necessário, pois o atual modelo de desenvolvimento não é sustentável. Em seu livro Presence, Senge (2005) introduz um nova proposta de gestão que dá grande ênfase a um desenvolvimento nos moldes que a ONU defende, com equidade social e equilíbrio ecológico. Esse desenvolvimento é também um importante indicio de mudanças por que foi Senge (1995) que criou o conceito atual de organização de aprendizagem, sendo considerado um dos autores de administração mais importantes dos últimos 75 anos pela Universidade de Harvard[93]. Se há fortes indícios de que o conceito de organização de aprendizagem e Work based Learning estão mudando, os mesmos indícios apontam para um novo conceito de políticas de fomento da educação e do desenvolvimento. Isso por que WbL o organização de aprendizagem não são conceitos cuja ampla adoção são acidentais, sendo que a crescente adoção destes modelos é uma reflexão direta de políticas de governo, como desenvolvem Boud (2001) e McIntyre (1999).

Portanto, se o conceito de WbL e organização de aprendizagem estão mudando, o perfil das políticas que unem educação superior e desenvolvimento econômico também deve estar mudando, como também sugere o caso inglês.

A presente pesquisa posicionou a gênese do Work based Learning no contexto de ensino superior respondendo aos desafios da globalização ao atender políticas que fomentam a aproximação entre universidade e o mundo do trabalho. E, como estas mesmas políticas estão evoluindo no sentido de incorporar um conceito de desenvolvimento sustentável,

[93] Fonte: Biografia de Peter Senge em http://www.wie.org/bios/peter-senge.asp , acessado em fevereiro / 2008.

movidas por sério risco de desequilíbrio entre a economia e as questões sócio-ambientais, nesse sentido os currículos universitários devem se preparar para endereçar esses desafios.

Esta pesquisa mostrou ainda como o WbL endereçou os desafios propostos pelas políticas nas décadas de 1980 e 1990. Servindo este trabalho como uma importante base para uma investigação futura, auxiliando no acompanhamento da evolução destas políticas nacionais e dos novos currículos que aproximam universidade e ambiente de trabalho.

O *Work based Learning* faz parte – mesmo que de forma pequena - de um conjunto de respostas possíveis aos desafios da econômicos e sociais mundiais que buscam respostas possíveis na empresa e na universidade para os desafios da globalização, posicionando-se na direção de um mundo mais humano.

Por isso, esta pesquisa pretende desvelar estas relações entre universidade e ambiente de trabalho existentes no WbL convidando os leitores à uma reflexão sobre o papel da universidade, sobre quais podem ser as possibilidade significativas de tipo de aprendizagem para o contexto atual, sobre qual o potencial da aprendizagem no ambiente de trabalho e sobre possíveis inovações curriculares.

A seguir, uma breve retomada destes eixos de reflexão propostas pela pesquisa: inovação em currículo no ensino superior, aprendizagem no ambiente de trabalho e aprendizagem significativa são apresentados.

5.2. Aprendizagem significativa

Segundo Vygotsky (2004), todo ato de aprendizagem que não vem acompanhado, na estrutura cognitiva do aluno, de um significado interno e um claro senso de propósito, resulta em uma reação psicológica emocionalmente incompleta.

Estas reações psicologicamente incompletas ficam armazenadas no inconsciente e não são saudáveis para organismo e a psique humana. Do ponto de vista do aprendizado, uma de memorização assim tem de ser refeita.

O ser humano constrói sua representação de mundo com base em uma rede interna de significados, como uma rede neural (OECD, 2007b).E, se o conhecimento não faz parte desta representação interna, este não será um aprendizado significativo no sentido de ser aplicado pelo aprendiz em situações novas (TILLER, 2005a).

O conhecimento deve ser construído a partir dos significados prévios do aluno e este deve ser o autor de sua experiência, pois somente a experiência interna, na forma de pensamento e/ou na forma de ação, pode produzir uma aprendizagem significativa. Porém,

não basta somente a experiência para o aprendizado ser pleno, o novo conhecimento tem de ser usado para a transformação da consciência de mundo ou para a transformação da realidade, para que o ciclo de aprendizado possa se completar (VIGOTSKY, 2004).

Freire (1992) chega a uma conclusão similar sobre a de Vygotsky:

> *Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticação se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.* (Freire 1992, pág. 103)

No texto acima Freire (1992) reafirma a importância de que o conhecimento seja integrado ao mapa mental ou mundo interno de significado do aluno. Afirma também que o ciclo somente se completa no processo de transformação da realidade. Essa transformação de realidade pode ser uma mudança interna, mas que tem de ser visível em uma mudança de atitude ou comportamento ou na forma de uma ação que transforme o real. Vygotsky também considera o aprendizado através do trabalho como a expressão psicológica de aprendizado mais completa para o ser humano:

> *Só o trabalho no seu sentido histórico na sua essência psicológica é o ponto de encontro dos princípios biológico e supra biológico no homem; nesse ponto animal e humano se teceram como um laço e se cruzaram os conhecimentos humano e natural. Assim, a síntese na educação, sonhada pelos psicólogos desde tempos remotos, torna-se realizável na escola para o trabalho. (...) Entre outras coisas, o maior defeito psicológico de todo o sistema escolástico e clássico de educação era o caráter absolutamente abstrato e estéril dos conhecimentos. O conhecimento era assimilado como o prato já pronto e ninguém sabia absolutamente o que fazer com ele. Esquecia-se a própria natureza do conhecimento como natureza da ciência: o conhecimento não é capital acabado e pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza.* (VYGOTSKY, 2004, p. 273)

O aprendizado vinculado a prática sempre vem acompanhado de significado. O aprendizado através do trabalho, por outro lado, sempre vem acompanhado de total propósito, pois é o currículo vai até a vida, em vez de simular a vida. Na educação através do trabalho *o sentido é dado de antemão antes de ser suscitado o esforço, e a existência do esforço já é uma prova da existência do sentido*. Nesse sentido, iniciativas que fazem do trabalho o

currículo, como o *Work based Learning*, representam uma importante ferramenta para a construção de um currículo mais relevante e próximo das necessidades da vida e da sociedade.

O *Work based Learning* não visa apenas contribuir com a plenitude do individuo e da sociedade; ele imbui-se de intencionalidade e propósito em suas metodologias pedagógicas com o intuito de diminuir a distância entre o aprendizado e a prática necessária ao trabalho e a vida.

Qualquer contribuição que faça o aluno se desenvolver de maneira mais plena e confiante em si já acrescenta algo neste sentido. Como disse a aluna K, em um chat que avaliou seu evento na experiência de Maringá: *Aprendi que quando quero algo preciso ir a luta. (...) Mas sinto sim que posso ir a qualquer lugar, ser a profissional que todos querem ter.* Com esse pequeno depoimento para inspirar, a seguir contextualizo as considerações finais sobre o aprendizado no ambiente de trabalho.

5.3. Aprendizado no ambiente de trabalho

O aprendizado no ambiente de trabalho tradicionalmente era desdenhado pelo ensino superior por que se considerava que o aprendizado no ambiente de trabalho é muito técnico e não contribui para um conhecimento de alto nível de reflexão. Sobre esse assunto, argumenta Freire (1992):

> *A verdade, porém, é outra. Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente técnico não dá.* (Freire, 1992)

A década de 1980 trouxe uma nova concepção de perfil de trabalho. A década de 1990 contribuiu com o conceito de organização de aprendizagem e com a emergência do conceito de cultura organizacional como um todo holístico, que forma a identidade do trabalhador e que preza a autonomia e auto-realização do indivíduo por meio do trabalho (SOLOMON, 2001).

Nesse contexto o aprendizado no ambiente de trabalho passou da ênfase no puramente técnico para um outro que preza a reflexão, a aprendizagem significativa, a criatividade. Por esse motivo, no WbL o treinamento puramente técnico, voltando para o quotidiano, raramente tem vez.

Enfatiza-se o conhecimento que vai além do senso comum da empresa para melhor prepará-la para o futuro (BOUD, 2001). Além disso, há evidência de que uma organização de aprendizagem que atua com esses princípios, gere mais lucro e crescimento em relação aos concorrentes que não atuam assim (KLUGE, 2001).

A questão é que não é fácil implantar uma verdadeira organização de aprendizagem e o *Work based Learning* pleno. Existem resistências de poder e tradição históricas que não mudam sem uma força que as obrigue.

A história, porém, tem sido uma eficaz ferramenta de mudanças. Depende, porém, do homem agir em uma direção que seja mais humana. O conceito de organização de aprendizagem e o WbL estão muito longe de ser uma utopia; contribuindo hoje como duas importantes ferramentas para a uma atuação mais humana, centrada nos desafios da atualidade.

Assim sendo, o WbL aproxima organizações e universidade, porém sua plena implementação é dispendiosa e exige legislação especifica como, por exemplo, um sistema central de competências.

Esse é um desenvolvimento cada vez mais comum em muitos países, estando em fase de implantação na Europa (DFES, 2007).

Próximo ao Brasil, o Chile também está implantando um sistema de créditos e qualificações centrais similar ao inglês, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de alguns setores da economia chilena (ZUNIGA, 2004).

Na universidade objeto de estudo, nota-se que também são necessárias consideráveis alterações estruturais para implantar plenamente o WbL, como será visto na próxima seção.

Porém, o estudo de caso do capítulo 4 mostra que é possível utilizar a maior parte dos princípios do WbL em um currículo formal sem alterações significativas na estrutura universitária. Sendo a diferença entre a experiência total de WbL e as parciais a relevância e significância do aprendizado.

Na experiência de Maringá, os depoimentos mostram que os alunos consideraram o WbL superior às outras experiências curriculares que tiveram, mesmo as que simulam de maneira prática o ambiente de trabalho, como sugere esse trecho da aluna M em seu relatório final:

> *Com a realização desse evento, pudemos colocar em prática a teoria das várias disciplinas que tivemos na graduação e na pós-graduação. Conhecimentos que para a maioria era no papel. Chegamos a conclusão que nem tudo que está na teoria*

funciona na prática. Em relação a outras atividades práticas que tivemos na graduação não houve nada semelhante. (Aluna M)

Levando-se em conta que quase todos os alunos já haviam trabalhado em eventos, até maiores que os que organizaram mo WbL, pela universidade ou pelo local que trabalham[94].

E, embora o resultado tenha sido significativo na implantação parcial do WbL, o mesmo ficou aquém de um WbL tradicional. Pois, ainda haviam resquícios da cultura universitária tradicional, fazendo com que os alunos preocupassem-se mais com o evento do que com o resultado financeiro.

Nesse contexto os eventos hipoteticamente são sempre lindos, mas nunca se preocupam se o tipo de evento realizado se sustentaria em uma situação real aonde os gastos têm que ser equilibrados com as despesas.

E, nesse caso houveram claros avanços: um grupo desenvolveu um sofisticado software de controle, outro fez contratos formais com todos que interagiu, outro desenvolveu um eficiente sistema de compras.

Controles que nunca haviam sido feitos antes.

Porém, na véspera do evento o orçamento explodia quando se priorizava a vontade acadêmica aos recursos reais; distanciando o resultado, na sua maior parte, das condições possíveis.

Esse comportamento jamais aconteceria no WbL pleno, que prevê uma empresa parceira que tem como função medir os resultados. E, mesmo quando feito com um profissional liberal ou com um funcionário de uma micro empresa, logo sem contrato formal com a empresa, o WbL pleno ainda é muito mais relevante. Pois, o profissional que entra no WbL já o faz com a perspectiva de que o currículo serão suas aspirações profissionais, seu trabalho.

Desta maneira, o pesquisador-trabalhador negocia o currículo em função dos seus interesses e assume total responsabilidade por sua evolução e aprendizado, ainda que seja orientado e avaliado pela universidade. Assim, implantações aonde o WbL integra o currículo tradicional sempre vão ter limitações e uma grande distância do currículo pleno.

Esse fator, porém, não é motivo para não se utilizar de projetos de WbL em currículos tradicionais, dado que a inserção parcial do WbL não exige profundas modificações na universidade tradicional e no currículo tradicional. E aproxima o aluno da realidade, sendo uma possibilidade de a universidade experimentar com o conceito antes de implementá-lo por

[94] Metade dos alunos já trabalhava em bares e restaurantes da região.

completo, uma vez que o processo completo é dispendioso e complexo, embora recompensador. (BRADLEY, 2001 e Portwood, 2001).

A seguir estão as considerações finais sobre a questão da inovação curricular e a universidade.

5.4. Inovação currícular

Atualmente, na chamada era do conhecimento, existe contínua pressão para o ensino superior se aproximar mais das organizações, contribuírem de maneira mais significativa para o desenvolvimento econômico e aumentar os seus números de acesso e qualidade (BOUD, 2001).

Especialmente a questão do número de alunos e da qualidade é sensível. Ela esbarra em problemas estruturais de financiamento de novas vagas, qualidade das novas universidades e quantidade de pessoas com escolaridade suficiente para entrar na universidade.

Se estes três fatores já eram considerados problemas graves na Inglaterra na década de 1980, o que se dirá no Brasil e em outros países em desenvolvimento que apresentam um quadro estatístico bem pior.

A Inglaterra entrou na década de 1980 estando no auge de um histórica crise estrutural, aonde os problemas iam muito além da educação. Porém, foi na educação que os londrinos diagnosticaram ser possível possibilitar a retomada do crescimento em todos os setores. E para isso, era preciso mudar o perfil da formação e dos currículos (TREVISAN, 2001).

Também era imperativo aumentar o acesso ao ensino superior. A Inglaterra conseguiu se reestruturar economicamente, compôs um novo pacto social e voltou a crescer de maneira sustentável.

A transformação educacional por que ela passou foi considerada fundamental e estratégica para o sucesso recente da economia inglesa. A Inglaterra passou em dez anos da pior colocação em termos de Produto Nacional Bruto per capita na grupo do G7 para o terceiro, atrás apenas dos Estados Unidos e Canadá e a frente da França e Alemanha. (OECD, 2007).

E, uma das inovações que contribuíram para esse efeito foi o WbL que, entre outras coisas, contribuiu de maneira consistente com o aumento do acesso ao ensino superior.

Com a implantação deste sistema, a questão da qualidade no ensino superior foi controlada pelo estabelecimento de um sistema de créditos e qualificações vocacionais e uma boa fiscalização (padrões não funcionam se não são avaliados) por parte do governo e de entidades de classe de trabalhadores e empresários.

A questão da população que não tinha qualificação para entrar na universidade foi resolvida com mecanismos legais e pedagógicos que passaram a reconhecer o aprendizado adquirido pela experiência e de mecanismos que suportam o aprendizado no ambiente de trabalho.

A questão do financiamento foi resolvida em parte com fundos públicos e a parte complementar através de parcerias entre organizações e universidades.

E, estas três questões (reconhecimento de aprendizado experimental, avaliação vocacional e parceria entre universidade e organização) encontram sua expressão máxima evoluída no Work based Learning (BOUD, 2001).

Faz-se com esses dados um convite à reflexão. Cada país que adotou o Work based Learning o fez de uma maneira diferente e particular, respeitando suas condições e necessidades únicas. Segundo Moreira (1990), o campo do currículo no Brasil tem uma identidade própria e uma tradição de excelentes pensadores, mas isso não isenta a necessidade de pesquisar o que está funcionando bem em outras partes do mundo e analisar como pode ser aproveitado aqui. Na América Latina, o Chile, por exemplo, está aproveitando estas inovações a sua maneira ao elaborar um sistema de qualificações vocacionais (ZUNIGA, 2004).

Em particular o Brasil poderia se beneficiar com a expansão do ensino superior através de mais parcerias entre universidades e organizações. Porém, estas parcerias só serão realmente factíveis se realmente as empresas participantes observarem vantagens reais em fomentar o processo; uma vez que os currículos são construídos em função das necessidades do ambiente de trabalho; onde existe o imperativo de que os projetos têm de dar contribuições significativas e mensuráveis a empresa.

Assim, embora o projeto de WbL de Maringá tenha sido uma experiência simples em termos de carga horária e complexidade curricular, ele serve para assinalar que é possível se beneficiar dos princípios do WbL em quase todo tipo de currículo.

E, em qualquer tipo de programa é possível estabelecer projetos em que os alunos se responsabilizem por todo o processo e tenham metas reais.

No Brasil, por exemplo, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) está implantando cursos baseados em WbL para microempresários com currículos personalizados e projetos que devem produzir resultados mensuráveis na empresa[95].

No curso em Maringá os princípios do WbL aplicados incluíram:

- Composição personalizada e negociada de currículo pelo aluno dentro de um escopo de possibilidades;
- Direção do aprendizado pelo aluno, onde ao invés do mesmo ser guiado pelo professor o mesmo era orientado pelo mesmo;
- Avaliação de todo o aprendizado demonstrado nos projetos, ampliando o escopo da avaliação e do currículo inicial;
- Execução do planejamento inicial do currículo, porém com a possibilidade de definição das atividades de ensino-aprendizagem pelas necessidades, oportunidades e problemas nascidas durante o processo; uma vez que as possibilidade previstas antecipadamente seriam hipotéticas;
- Avaliação baseada no que o aluno sabe fazer e pode ser repetido;
- Incentivo da busca aos recursos que são necessários a seu aprendizado e projeto, com assistência do professor; e aumento da auto-estima através da confiança em realizar as propostas programadas;
- Realização de um processo real aonde o aluno é responsável por todas as etapas, em vez de simular parte do processo.

Esse modelo, embora tenha algumas limitações, pode gerar um aprendizado bem mais significativo, se bem aplicado, em relação à atividades que só simulam o ambiente de trabalho.

Por outro lado, sempre vai ter resquícios do sistema tradicional disciplinar, em um contexto aonde o aluno não é protagonista do seu aprendizado, em função de estar inserido neste último.

Assim sendo, a proposta estudada representa um passo intermediário e fácil de ser implementado para avançar na direção de uma maior aproximação entre o ensino superior e o ambiente de trabalho.

A seguir serão brevemente analisadas as mudanças necessárias para que uma universidade tradicional possa implementar um currículo de WbL pleno.

---

[95] Fonte: Entrevista gentilmente concedida por Mirela Malvestiti ao autor da pesquisa. Malvestiti é gerente de capacitação do SEBRAE Nacional.

A implementação de um currículo pleno de WbL, pela primeira vez, não é uma tarefa simples. Enquanto são elaborados projetos simples como o de Maringá, tudo parece muito bem. Porém, quando se vai implementar o WbL pleno tudo fica bem mais complexo. Portwood assim descreve o processo de transição de uma universidade que parte de um sistema simples, como o de Maringá, para o WbL pleno:

> *Universidades têm poucos problemas com o WbL até que contemplam sua institucionalização. No meio tempo ele pode ser marginalizado como projetos de aprendendo através do trabalho em cursos de administração.(...) Ideologias acadêmicas ficam intactas, sistemas requerem pouca alteração e a universidade orgulhosamente exibe mais um exemplo de seu comprometimento de trabalhar com a indústria. Inovação institucional de qualquer tipo é sempre uma atividade muito complicada e institucionalizar o Work based Learning não é exceção. Padrões, regulamentos, sistemas, práticas e até o mapa epistemológico da universidade são desafiados. Inevitavelmente, proponentes e oponentes emergem e debatem entre si em níveis decisórios da instituição. A universidade é claramente exposta como arena política.* (PORTWOOD, 2001, p. 74)

A seguir será feita uma síntese das características que a universidade deve desenvolver e dos desafios que tem de endereçar. Essa é uma síntese do capítulo 1 e do capítulo 3. Os autores principais para fundamentar estas considerações finais são Garnett (2001), Boud (2001), Gray (2001), Doncaster (2000) e Solomon (2001).

- O currículo é controlado pelo ambiente de trabalho, partindo dele, de suas necessidades e quotidianamente é afetado pelas mudanças do mercado. Ainda que o treinamento técnico quotidiano não seja tema do WbL, quase toda organização contemporânea está em um ambiente externo de constante mudanças imprevisíveis que afetam seus projetos principais e os de WbL não são exceção.
- O aluno precisa ser ensinado, no inicio, como aprender de maneira autônoma no ambiente de trabalho. O professor vai ter de assistir o aluno em questões e situações que são desconhecidas e inesperadas. A função principal do professor é orientar o aluno a como refletir, como pesquisar e como organizar seu conhecimento para resolver uma situação.
- A universidade precisa ser capacitada para poder organizar conhecimento do modo que a empresa faz, ao mesmo tempo em que o aluno tem que aprender a traduzir a linguagem acadêmica para o ambiente de trabalho.

- Devem ser adotadas e desenvolvidas metodologias de avaliação que reconheçam o aprendizado que acontece fora dos muros da universidade. O sistema de competência tradicional não é adequado ao WbL. É preciso saber avaliar o conhecimento que tem validade pratica e tem potencial para efetivamente alterar a realidade no modo almejado. Além de estabelecer métodos para avaliar o aprendizado através da experiência, existe o desafio de definir o que cada aprendizado vale quando comparado com uma experiência acadêmica tradicional.
- O conhecimento universitário deve passar a ser arquivado em módulos, similares a objetos de aprendizagem, que sejam curtos e passiveis de serem reutilizados em várias áreas do conhecimento. Estes módulos devem ter objetivos de aprendizagem detalhadamente especificados e mapeados a competências e habilidades. A avaliação deve ser sempre negociada com o aluno, como se negocia o currículo no acordo de aprendizagem. Cada projeto gera um acordo assinado por aluno e tutor aonde o aluno explica que tipo de trabalho e pesquisa vai executar e negocia que evidências seu trabalho deve produzir para garantir que o aprendizado foi efetivo em relação as habilidades e competências consideradas. Cada competência tem de ser mapeada a um resultado mensurável que o aluno se compromete a demonstrar ou atingir através do trabalho.
- A universidade deve criar um ambiente central que administre os projetos de WbL por que eles são transdisciplinares por natureza e envolvem todas as unidades e faculdades de modo integrado. O reconhecimento de aprendizado através da prática é uma atividade complexa e que depende de padrões centralizados. Esta unidade deve estar próximo ao centro decisório da universidade.
- A universidade deve desenvolver a capacidade de fazer parcerias com organizações e de negociar currículos personalizados. Além de reconhecer o aprendizado que ocorre da prática, a universidade deve ser capaz de reconhecer e avaliar cursos de provedores externos como consultorias e institutos que não são de ensino superior, mas oferecem ensino aceitável em um currículo de nível superior e cursos internos da organização parceira. A organização deve estar preparada para apoiar o aluno em suas pesquisas

dando acesso aos materiais e recursos necessários, em termos de conhecimento, pessoas e recursos que o trabalhador-pesquisador precise acessar. Esse comprometimento da organização tem de ser negociado pela universidade.

- O conhecimento que interessa ao WbL é o que vai além do senso comum da empresa. O aprendizado deve também produzir melhorias mensuráveis em processos da organização. O Work based Learning dá mais ênfase ao aprender a aprender, a reflexão critica e a capacidade de aplicar o que se sabe em situações desconhecidas e não familiares, do que a aquisição de novo conhecimento. A aquisição de conhecimento novo é um dos objetivos principais, mas fica em segundo plano em relação a desenvolver no aluno a capacidade de transformar toda situação em uma oportunidade de aprendizado e de aplicação de conhecimento, através da reflexão critica.

5.5. Uma esperança

Esta pesquisa buscou em seu conjunto contribuir de alguma maneira para a reflexão e o debate sobre o currículo, procurando disseminar um modelo de pratica educacional que possibilite o desenvolvimento da plenitude no homem e contribua para uma sociedade mais humana.

Manteve-se o cuidado de não defender um ou outro método, mas citá-los em conjunto, de modo que o leitor, com seus conhecimentos e análises, pudesse se inspirar em seguir este ou outro caminho que tenha como ensejo aproximar a universidade do trabalho e da vida.

Bibliografia

André, M. (2003) *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus.

André, M. (2005) *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasilia, Liber

Almeida, F. (2000) *Projetos e ambientes inovadores*. Coleção Educação a distância. Brasilia, MEC / PROINFO

Almeida, F.(Org.) (2006). *O DNA da Educação*. São Paulo, Instituto DNA Brasil

Almeida, F. (2007) *Computador, escola e vida: Aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento*. São Paulo, Cubzac Editora

Arntz, W. (2007) *Quem somos nós: A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária*. Rio de Janeiro, Prestígio Editorial.

Ausubel, D. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Benkler, Yochai. (2006) The Wealth of the networks: how social production transforms markets and freedom. Yale University Press.

Baechlin, P. e Muller-Strauss, M. (1952). *Newsreels across the world*. Paris, Unesco.

Boud, D. (2001) *Framing Work based Learning* In Boud (Org.) *Work-based Learning.* Open University Press

Bowden, J. (1998) *The university of learning: beyond quality and competence in higher education*. Londres, Koogan Page.

Bradley, C. (2002) *The evolution of pedagogic models for work based learning within a virtual university*. In *Computers & Education* n. 38. Elsevier

Brennan J. (2006) *Towards a strategy to marketplace learning*. Londres, HEFCE

Burroughs, E.R. (1929) *Tarzan of the Apes* . U.S.A., Metropolitan Newspaper Service.

Caley, L. (2001) *The possibilities in a traditional university*. In Boud (Org.) *Work-based Learning.* Open University Press

Chizzoti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes.

Collis, B. (2005) *Design criteria for work-based learning: Merrill's First Principles of Instruction expanded*. In *British Journal of Educational Technology* Vol 36 No 5 2005. Blackwell Publishing

Cortella, M. S. (1998) *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 9ed. São Paulo, Cortez.

Lampreia, C. (1992) *As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites*. Tese de doutorado. PUC/RJ

Dearden, G. (1989) *Learning while earning*. Londres, Her Majesty's Stationery Office

Dearing, R. (1997) *Higher Education in the learning society, report of the National Committee of Inquiry into Higher Education.* Londres, Stationery Office

Dewey, J. (2002) *A Escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa, Relógio D'Água.

DfES (2007) *Bologna Proccess: Excellence through engagement*. Londres, Department for Education and Skills (DfES)

Dobb, M. (1972) *Studies in the development of Capitalism*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

Doncaster, Kathy (2000). *Learning agreements: their function in work-based programmes at Middlesex University*. In *Education + Training*, Volume 42, Number 6. London, MCB University Press

Engeström, Y. (2004) *New forms of learning in co-configuration work*. In *Journal of Workplace Learning*, Volume: 16 Issue: 1/2. Emerald.

Evans, N. (1987) *Learning Contracts for Employees*. Londres, Learning from Experience Trust.

Evans, N. (1998) *The assessment of Experiential Learning*. Publication 17. Londres, CNAA Development Services

Evans, N. (2001) *From Once Upon a Time to Happily Ever After* In Work-based Learning. Londres, Open University Press

Feldmann, M. (2003) *Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento*. In Severino, A. (Org.) *Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão*. São Paulo, Papirus.

Fino, C. (1998). *Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, n. 2. Braga, Universidade do Minho.

Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e terra.

Garnett, J. (2001) *Work based Learning and the intellectual capital of universities and employers*. In *The Learning Organization*, volume 8, number 2. Londres, MCB University Press.

Garnett, J. e Walker. E.N. (2004) *Work-Based Learning – A new imperative: developing reflective practice in professional life*. In Reflective Practices, vol. 5, n.3, Outubro 2004 Londres, Taylor & Francis Ltda

Gee, J. (1996) *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, Wetsview Press.

Gibbons, M. (1994) *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies.* Londres, Sage.

Gray,D. (2001) *A briefing on Work-Based Learning* in Assessment Series n. 11. LTSN Generic Centre (Learning and Teaching Support Network, York, UK)

Guile, D. (2001) *Learning Through Work Experience*. In *Journal of Education and Work*, Volume 14, Issue 1 February 2001. Informa, PLC.

Hagelin, J.S. (1989) *The flipped SU(5)×U(1) string model revamped*. In *Physics Letters B*, Volume 231, Issue 1-2, p. 65-74. Elsevier.

Hagelin, J.S. (1999) *Effects of group practice of the Transcendental Meditation program on preventing violent crime in Washington, DC: Results of the National Demonstration Project, June–July 1993*. In *Social Indicators Research* 47: 153–201, 1999.

Hameroff, S. (1999) *Toward a Science of Consciousness I - III: The Tucson Discussions and Debates*. MIT Press.

Hameroff, S. (2005) *The Penrose-Hameroff Model of the Brain*. In *Consciousness* (dvd) – disco número 01. Estúdio: Alsbury Films.

HM Treasury (2002). UK Debt Management Report 2000-2001. Londres, HM Treasury. Versão online disponível em http://www.hm-treasury.gov.uk/media/0/B/25.pdf , acessado em 05/10/2007

HM Treasury (2001). UK Debt Management Report 1999-2000. Londres, HM Treasury. Versão online disponível em http://www.hm-treasury.gov.uk/media/E/2/165.pdf , acessado em 05/10/2007

HM Treasury (2000). *UK Debt Management Report 1998-1999*. Londres, HM Treasury. Versão online disponível em http://www.hm-treasury.gov.uk/media/3/E/164.pdf , acessado em 05/10/2007

Honoré, C. (2005). *Devagar*. Editora Record.

Hunt, E. K. (1989) *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro, Ed. Campus.

Ioshpe, G. (2006) *Educação e desenvolvimento no Brasil*. In *O DNA da Educação*. São Paulo, Instituto DNA Brasil

IPCC (2007). *Climate Change 2007: Synthesis Report*. Oslo, IPCC. Versão online disponível em http://www.ipcc.ch/ipccreports/ar4-syr.htm , acessado em 20/01/2007

IPCC (2007b). Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Oslo, IPCC.

IPCC (2007c). Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Oslo, IPCC.

IPCC (2007d). Climate Change 2007: Mitigation of Climate Change. Oslo, IPCC.

Kluge, J., Wolfram, S. e Licht, T. (2001) *Knowledge unplugged – the McKinsey and company global survey on knowledge management.* Basingstoke, Palgrave

Lomborg, B. (2004) Global crisis, global solutions. Londres, Cambridge University Press.

Lyons, F. (2001) *Setting the standards: judging levels of achievement*. In Boud, D. (Org) *Work based Learning*. Open University Press

Maricato, P (2005). *Como montar e administrar bares e restaurantes*. São Paulo, Ed. Senac São Paulo.

Marshall (2001). *Earning academic credit for part-time work*. In Boud (Org.) *Work-based Learning.* Open University Press

Martins, G. (2006) *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo, Atlas

Marx, K. (1979). *Economic and philosofic manuscrits of 1844*. Nova Iorque, Bantam.

Marx, K. e Engels, F. (1967) *O manifesto do partido comunista*. São Paulo, Global.

Mauer, G. (Org.) (2004). *UNESCO-UNEVOC Bulletin n. 9*. Bonn, UNESCO-UNEVOC

McIntyre, J e Salomon, N. (1999). *The policy environment of work-based learning: Globalization, institutions and the workplace*. Leeds, Leeds University.

Michelli, J. A (2007). *A estratégia Starbucks: 5 princípios para transformar sua empresa em uma experiência extraordinária*. Rio de Janeiro, Ed. Campus.

Moreira, A. (1990).*Currículos e programas no Brasil*. 13 Ed. Campinas, Ed. Papirus.

OECD (1997). *Tertiary Education Report*. Paris, OECD.

OECD (1998). *Thematic review of the transition from initial education to working life: United Kingdom Background Report*. OECD

OECD (2002). *Education at a glance 2002*. Paris, OECD

OECD (2003). *The role of national qualifications systems in Promoting Lifelong Learning: Background report for the United Kingdom*. Paris, OECD.

OECD (2004). *Thematic review on adult learning: United Kingdom Background Report*. Paris, OECD

OECD (2007). *Economic Survey for the United Kingdom*. Paris, OECD.

OECD (2007a). *UK Education at a glance 2007*. Paris, OECD.

OECD (2007b). *Understanding the brain: The birth of a Learning Science*. Paris, OECD.

OECD (2007c). *Qualification systems: Bridges to lifelong learning – Executive Summary*. Paris, OCDE.

Onyx, J. (2001) *Implementing work based learning for the first time.* In Boud (Org.) *Work-based Learning.* Open University Press

Piaget, J. (1955) *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Turim, Edizione Scientifiche Einaudi.

Piaget, J. (1982) El desarrollo de las cantidades en el nino. Trad. Sastre, G. Barcelona, Hogar del libro.

Pomeroy, B. (1991). *An assessment if privatization in UK: mistakes and successes.* Nova Iorque, Carnegie Hall. Versão online disponível em http://www.cceia.org/resources/publications/privatization_project/0004.html/_res/id=sa_File1/4_Brian_W_Pomeroy.pdf , acessado em 20/10/2007

Portwood (2001) *Making it work institutionally*. In Boud (Org.) *Work-based Learning.* Open University Press

Prais, S. J. (1989) *How Europe Would See the New British Iniciative for Standardising Vocacional Qualifications* In: National Institute Review, n1. Londres, 1989.

Radin, D. (1989) *Evidence for consciousness-related anomalies in random physical systems*. In *Journal Foundations of Physics*, Volume 19, Number 12 / December, 1989. Springer.

Raelin, J. (1997) *A Model of Work-Based Learning*. In *Organization Science*, Vol. 8, No. 6. Informs.

Raelin, J. (2000) *Work based Learning: The new frontier of management development*. Prentice Hall.

Rendell (1994) *Privatization: it can and does work*. Nova Iorque, Carnegie Hall. Versão online disponível em http://www.cceia.org/resources/publications/privatization_project/0023.html/_res/id=sa_File1/23_Edward_G_Rendell.pdf , acessado em 20/10/2007

Ribeiro, M. (2003) *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 Ed. Campinas, Autores Associados.

Ricardo, D. (2005) *The Works and Correspondence of David Ricardo*, volume 1. Cambridge, Cambridge University Press.

Robertson, D. (1994) *Choosing to change: extending access, choice and mobility* (Londres, Higher Education Council)

Sacristan, J. Gimeno. (1999) *Poderes instáveis em educação*. Tradução: Neves, Beatriz. Porto Alegre, Artmed Editora.

Sanchez, F (2007). *ABRAEAD 2007 – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. São Paulo, Instituto Monitor.

Sayad, J. (2006) *Idéias fora do lugar*. In Almeida, F, (Org). DNA da Educação. São Paulo, Instituto DNA Brasil

Senge, P. (1995) *A quinta disciplina: A arte e a prática da organização de aprendizagem*. Editora Best Seller.

Senge, P. (2000) *Revised and updated - The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Bantam Books.

Senge, P. (2004) *Presence: Human purpose and the field of the future*. Nova Iorque, Currency.

Senge, P. (2005) *Escolas que aprendem*. Artmed.

Severino, A J (2001) *Educação, sujeito e história.* São Paulo, Ed. Olho d'Água

Solomon, N (2001) *Workplace learning as a cultural technology*. In *Journal New directions for adult and continuing education*, n 92. São Francisco, Jossey Bass.

Spagnolo, F. (2000) *Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra* in INFOCAPES, Vol. 8, N. 1, janeiro/março 2000 (MEC)

Stephenson, J. (2001) *Ensuring a holistic approach to work based learning*. In Boud (Org) *Work based Learning*. Open University Press

Symes, J. e McIntyre, J. (2000). *Working knowledge: The New Vocationalism and Higher Education*. Buckingham, Open University Press

Tapscott. D. (2007) *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. Portfolio

Tara, F. (2001). *Tides of change: New themes and questions in workplace learning*. In *Journal New Directions for Adult and Continuing Education*, number 92, winter 2001. São Francisco, Jossey Bass.

Tiller, W. (2001). *Conscious Acts of Creation*. Pavior Publishing.

Tiller, W. (2005a) *Psychoenergetic Science: a second copernican-scale revolution – A 5 day conference on the University of Denver* – dvd set. University of Denver.

Tiller (2005b). *Psychoenergetic Science: a second copernican-scale revolution* (livro). Pavior Publishing.

Travis, F.T. (2004) *Psychological and physiological characteristics of a proposed object-referral/self-referral continuum of self-awareness*. In *Journal of Consciousness and Cognition*, 13/2, 401-420. Elsevier

Trevisan, L. (2001) *Educação e trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo, Editora SENAC.

UNESCO (2005) *Links between the global initiatives in education*. Bonn, UNESCO.

UNESCO (2006) *Orienting Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development*. Bonn, UNESCO.

UNESCO (2006b) *The development of a national system of vocational qualifications*. Bonn, UNESCO.

UNESCO (2006c) *A UNDP capacity development resource*. Bonn, UNESCO

UNESCO (2006d) *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide*. Bonn, UNESCO

UNESCO (2007) *Approaches to Action Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET)*. Bonn, UNESCO.

UNESCO (2007b) *PUBLICATIONS of the UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training*. Bonn, UNESCO

Vassilis Monastiriotis, 2003. *Union Retreat and Regional Economic Performance: the UK in the 1990s*. Londres, EconWPA.

Vigotsky, L. S. (2003) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2004) *Psicologia Pedagógica*. 2ed. Trad. Bezerra, P. São Paulo, Martins Fontes

Vitale, J. (2007) *Buying trances: A new psychology of sales and marketing*. Wiley

Yin, Robert. (2005) Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman.

Zuniga, F. (2004). *40 questions on labour competency*. Montevideo, CENTERFOR / ILO

Walker, J. (1988) *Distribution of opiate receptors within visual structures of the cat brain*. In *Journal of Experimental Brain Research*, Volume 73, Number 3 / December, 1988. Springer

Whelan, T. (1987) *Accreditation of In-Company Training*. Londres, Learning from Experience Trust.

Wickert, M.(2006). *Referências Educacionais do SEBRAE: versão 2006*. Brasília, SEBRAE

Bibliografia On line

Brasil e Inglaterra – Ministério do Planejamento
http://www.planejamento.gov.br/noticias/palestras/palestras.htm

Economia Inglesa – OECD British Economic Review
http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_201185_39352401_1_1_1_1,00.html

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal do Brasil
http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r220107-PAC.pdf

Produtividade Brasileira – Reportagem Folha Online
http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u103848.shtml

Produtividade Brasileira – FGV
http://epge.fgv.br/portal/arquivo/1562.pdf

Produtividade Brasileira – IPEA
http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0557.pdf

Superávit Brasileiro
http://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/efe/2006/11/27/ult1767u81101.jhtm

Tributação no Brasil – Site da Receita Federal

http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga_Fiscal/default.htm

UAB – Universidade Aberta do Brasil
http://www.uab.mec.gov.br/noticias.php

ANEXO 01 – EXEMPLO DE UMA AVALIAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO CONSOLIDADA

NOTA DO TRABALHO EM GRUPO: 10

NÍVEL DE HABILIDADE E COMPETÊNCIA GERAL DO GRUPO: IV

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **CONSOLIDADO**
CONCEITO: **IV**
NOTA CONSOLIDADA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	COZINHA				X	
2.	PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO			X		
3.	SERVIÇO AO CLIENTE				X	
4.	GESTÃO GLOBAL				X	
5.	TEMA E PESQUISA					X
6.	SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR					X

CONCEITOS

NÍVEL DE HABILIADE / INTENSIDADE	DESCRIÇÃO	NOTA FORMAL
I	Não domina os conceitos básicos. Urgência de expandir a prática e a teoria. Somente pode executar bem a tarefa se guiado por especialista.	menor que 5
II	Razoável domínio dos conceitos básicos. Necessidade de aprimorar a prática e o conhecimento teórico. Pode executar a tarefa adequadamente se assistido por especialista.	de 5 a 7
III	Executa o trabalho de maneira apropriada e com confiança. Domina as habilidades básicas, consegue aplicar a teoria e resolver os problemas mais comuns. Nível de habilidade e competência adequado ao profissional que se pretende formar no curso.	de 8 a 9
IV	Boa capacidade de pesquisa e reflexão para resolver problemas. Trabalho de ótimo nível. Capacidade de aprender e administrar situações difíceis e inesperadas.	10
V	Boa capacidade de pesquisa e reflexão para resolver problemas. Trabalho de nível excepcional. Grande capacidade de aprender e aplicar o conhecimento em situações não familiares e desconhecidas.	Excepcional

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL
DE PREPARAÇÃO ALIMENTAR

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **PREPARAÇÃO ALIMENTAR**
CONCEITO: **IV**
NOTA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1	Demonstrar habilidades e competências básicas relacionadas à preparação gastronômica em um contexto de boas práticas nacionais e				x	
2	Realização das tarefas culinárias com confiança, tranqüilidade e planejamento.					x
3	Demonstrar conhecimento do que é "trabalho seguro" em termos de preparação alimentar.				x	
4	Preparar os alimentos levando em conta temperatura de serviço, design do prato, sabor e o porcionamento.				x	
5	Trabalhar dentro da legislação sanitária e alimentar.				x	
6	Preparar pratos e alimentos de acordo com padrões internacionais e de mercado.				x	
7	Executar preparações alimentares utilizando os métodos de cocção e equipamentos adequados.				x	
8	Manipulação adequada de equipamentos, utensílios de cozinha e facas.				x	
9	Limpeza e manutenção adequada dos equipamentos e utensílios utilizados				x	
10	Brigada de cozinha e função de cada membro da equipe organizado de acordo com os padrões internacionais de foodservice.			x		
11	Processo de estocagem adequado			x		
12	Higiene e limpeza durante o processo de preparação dos alimentos					x
13	Higiene e limpeza após o encerramento da produção na cozinha.				x	

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL DE
PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **PLANEJAMENTO E CONTROLE FINANCEIRO**
CONCEITO: **III**
NOTA: **8**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1	Utilização de ferramentas de orçamento e previsão global de custos.		X			
2	Controle de custos globais		X			
3	Fichas de produção por prato e porção com procedimentos			X		
4	Fichas de técnica por prato com custo total, por ingrediente, estimativas de perda e custo por porção.			X		
5	Controle e estimativa dos custos de decoração e ambientação		X			
6	Controle dos custos de serviço e outros			X		
7	Utilização da experiência prática como uma oportunidade para desenvolver um modelo funcional de previsão, controle e apuração				X	
8	Administração do processo de compras				X	
9	Boa administração de custo / beneficio em relação à qualidade dos produtos e o preço no processo de compras.					X
10	Negociação / obtenção de doações e parcerias			X		

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL DE
SERVIÇO AOS CLIENTES

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **SERVIÇO AOS CLIENTES**
CONCEITO: **IV**
NOTA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	Planejamento do serviço e da estrutura do salão					X
2.	Qualidade e criatividade da decoração nas mesas					X
3.	Apresentação de pratos, talheres, utensílios de mesa e cardápio					X
4.	Disposição confortável e prática de mesas e cadeiras				X	
5.	Utilizo de mesas e cadeiras bonitas, adequadas e confortáveis para o tipo de evento.					X
6.	Serviço ao cliente na mesa				X	
7.	Simpatia e atenção do pessoal de serviço					X
8.	Bom tempo de reposição. Equipe atenta às mesas.				X	
9.	Serviço de empratados	NA	NA	NA	NA	NA
10.	Harmonia e estrutura do cardápio				X	
11.	Durante o serviço de Buffet manter os alimentos quentes e frios dentro das técnicas apropriadas				X	
12.	Reposição e calculo da quantidade de cada preparação				X	
13.	Higiene no serviço				X	
14.	Etiqueta e atenção compatíveis com o nível do evento					X
15.	Serviço de bebidas e vinho			X		

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL DE
GESTÃO GLOBAL DO EVENTO

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **GESTÃO GLOBAL DO EVENTO**
CONCEITO: **IV**
NOTA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1	Nível de criatividade envolvida no evento					X
2	Proposta inovadora em termos culturais para a região					X
3	Flexibilidade do grupo frente a problemas e desafios				X	
4	Capacidade de aprender com os problemas e aplicar o novo aprendizado durante o próprio processo do evento				X	
5	Capacidade de administrar situações novas e desconhecidas				X	
6	Ter uma atitude proativa em relação a qualidade e a excelência					X
7	Princípios de liderança e divisão do trabalho			X		
8	Divisão das tarefas e delegação de trabalho			X		
9	Coesão e espírito de equipe				X	
10	Avaliação construtiva do pós-evento em grupo				X	
11	Habilidades de negociação demonstradas no evento				X	
12	Plano de marketing (adequação do evento ao público alvo) efetivo e bem implementado					X
13	Gestão da publicidade					X
14	Boa gestão do processo de vendas					X
15	Bom cálculo do preço			X		
16	Correta estimativa de freqüência					X
17	Promoção do evento					X
18	Gestão de patrocínio			X		
19	Estabelecimento de contratos e outras salvaguardas legais			X		
20	Pesquisa e adequação às legislações e normas municipais				X	
21	Boa administração do tempo disponível antes e durante o evento					X

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL DE
TEMA E PESQUISA

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **TEMA E PESQUISA**
CONCEITO: **V**
NOTA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	Adequação ao grande tema bem-estar					X
2.	Prêmios, brindes e atrações especiais além do ambiente, do serviço e da decoração.					X
3.	Decoração temática					X
4.	Pesquisa cultural e histórica					X
5.	Pesquisa cientifica alimentar				X	
6.	Adequação do cardápio ao tema do evento					X
7.	Nível de complexidade de execução do cardápio.				X	
8.	Ambiente					X
9.	Nível de imersão cultural					X
10.	Música e audiovisual					X
11.	Uniformes e vestimentas relcionadas ao tema					X

AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA

AVALIAÇÃO PARCIAL DE
SATISFAÇÃO DO CLIENTE

EVENTO: **AROMAS E SABORES DA TAILÂNDIA**
AVALIAÇÃO: **SATISFAÇÃO DO CLIENTE**
CONCEITO: **V**
NOTA: **10**

ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	I	II	III (NÍVEL ADEQUADO)	IV	V
1.	Cardápio					X
2.	Serviço				X	
3.	Ambiente					X
4.	Custo / benefício					X
5.	Imersão cultural					X
6.	Animação dos clientes					X
7.	Decoração					X
8.	Organização					X
9.	Novidade e aprendizado sobre uma nova cultura					X
10.	Resultado espontâneo na imprensa					X

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo