

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM COMUNICAÇÃO E
SEMIÓTICA

LETÍCIA PEDREIRA DINIZ GONÇALVES

Design estratégico educacional, as competências para o futuro
e as articulações dos regimes de interação, sentido e risco:
uma educação para a trabalhabilidade

SÃO PAULO

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM COMUNICAÇÃO E
SEMIÓTICA

LETÍCIA PEDREIRA DINIZ GONÇALVES

Design estratégico educacional, as competências para o futuro
e as articulações dos regimes de interação, sentido e risco:
uma educação para a trabalhabilidade

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em Comunicação e Semiótica. Área de
concentração: Signo e significação nos processos
comunicacionais.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Mei Alves de Oliveira**

SÃO PAULO

2022

Quando fazemos alterações em uma receita, existe a chance de acabar com um jantar intragável, mas também a de criar um prato inovador.

RESNICK, 2020, p. 152

A todos os Mestres que inovam, com admiração e carinho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

No dia 08/09/2018, às 17:50, recebo um *e-mail* onde leio: “*Letícia, a teoria semiótica não deve assustá-la pois eu me responsabilizo que ela é também um método de vida e vai ajudá-la muito a olhar-se e olhar à vida. Com confiança vamos às aulas*”. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira o endereçou para mim.

Nesse dia iniciava-se minha jornada na Semiótica Discursiva. Adentrei no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP e no Centro de Pesquisas Sociossemióticas, entre idas e vindas da Rua Monte Alegre para a Avenida Nazaré. Na companhia, carona com conteúdos teóricos com a orientadora, caminhadas para o metrô Ipiranga com colegas. Também Greimas, Landowski e o Senhor Palomar me acompanhavam nessa jornada.

Assim, como predito pela minha orientadora desde o início, o estudo da Semiótica foi me tocando. À princípio como um incômodo, depois como um alívio, por permitir me encontrar entre suas indagações e reflexões.

Agradeço ao Sebrae, instituição que me possibilitou contribuir no desenvolvimento de uma IES – Instituição de Ensino Superior voltada para a competencialização da trabalhabilidade e que me permitiu pesquisar e aplicar o *design* estratégico de disciplinas voltadas para o futuro dos negócios; meu projeto intraempreendedor. E aos meus parceiros de educação empreendedora, em especial, ao parceiro José Marques Pereira Júnior, sempre com um artigo e um livro a mais para minha leitura. Mas, em especial, aos meus alunos que me fazem professora e meus professores que me fazem aprendente.

À minha orientadora, Ana Claudia Mei de Oliveira, pela sabedoria e paciência e por ter sido ‘terra firme’ para mim. E aos colegas do CPS por todo o aprendizado e troca.

Obrigada à ciência da Terra redonda e ao apoio à pesquisa. Esse trabalho foi financiado pela FUNDASP por meio de da bolsa CAPES II.

Mas, sobretudo, obrigada aos meus avós, aos meus pais (Sandra, Aurélio e Frederico) e irmãos. Ao meu marido, Guto Araújo e nossa filha Valentina, por entenderem que fui a mulher e a mãe que consegui, não a que desejariam. Vocês são meus exemplos de pessoas íntegras e comprometidas com os desafios da vida.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a relação entre as competências desenvolvidas pelas instituições privadas de ensino superior no Brasil e o mundo do trabalho da Era da Informação. Parte da assertiva que a educação adota um *design* estratégico que reproduz o modelo educacional em desconexão com as demandas atuais. Para isso, considera investigar a imbricada relação entre a educação e o desenvolvimento profissional, em especial, o ensino superior. Para alcançar o objetivo, buscou-se compreender o desenvolvimento das dimensões das matrizes como: a grade das disciplinas, as metodologias de ensino-aprendizagem, o *lócus*, o perfil do corpo docente, o perfil do egresso, as atividades extracurriculares e as interações com o mercado profissional para análise dos fatores que impactam na adequação entre ‘o que é esperado pelo mercado de trabalho’ e ‘o que é ensinado para adentrar no mercado profissional’. Considera, portanto, que o mundo do trabalho pode contemplar modelos educacionais voltados para a empregabilidade, mas também para a trabalhabilidade, visto que, o mercado possibilita o exercício de carreiras novas. Para investigar o contexto das competências para o futuro com foco na trabalhabilidade, pesquisa os documentos referenciais como os relatórios do Fórum Econômico Mundial (2020) e as DCNs do Ministério da Educação. Para a condução da pesquisa foi adotado um estudo de caso único como *corpus*: a Faculdade Sebrae. Esta adotou uma matriz fundamentada pela educação empreendedora compreendendo competências técnicas e inteligências emocionais com foco no empreendedorismo e nas competências para o futuro. As hipóteses testadas utilizam a abordagem qualitativa e contemplam como amostra os vinte e quatro alunos da segunda e terceira turmas. A pesquisa exploratória de campo utilizou a observação participante e a aplicação de um questionário semiestruturado para analisar, sob a luz da semiótica discursiva, o *design* educacional proposto, diante das articulações dos regimes de interação e sentido (Landowski, 2014) e da relação educativa (Landowski, 2016). Como resultado da tese foi possível notar a importância da articulação dos regimes de risco para lidar com competências e mercado de trabalhabilidade do futuro. Para que o *design* estratégico tenha foco na ligação entre professores e alunos é necessário complexificar os regimes de sentido e interação possibilitando dimensões que permitam transições entre princípios fundadores e atitudes correlatas. A pesquisa apontou que, a educação que não se atém apenas ao mercado da empregabilidade, deve considerar espaços de aprendizagens práticos e aptos para a troca entre os sujeitos da interação, professores com atitudes desafiadoras e participativas. A variável transmitida pelos docentes e melhor avaliada foi a ‘capacidade de identificar problemas’. Para isso, simulações, jogos e atividades em grupo foram apontadas como metodologias indicadas. Dentre as competências Entrecomp (2016), ‘lidar com a incerteza’ foi listada como a mais importante para abrir um negócio próprio. Mas, quando a pesquisa questionou sobre ‘conseguir e escolher um emprego’, ‘ter autoconsciência’ foi a variável mais citada. E, ainda, as trilhas especificamente desenvolvidas, Empreendedorismo e *Future Skills*, foram identificadas como as que correlacionam teoria e prática.

Palavras-chave: sociedade criativa; competências empreendedoras; mundo do trabalho; semiótica discursiva; regimes de sentido, interação e risco.

ABSTRACT

The present research sought to investigate the relationship between the skills developed by private institutions of higher education in Brazil and the world of work in the Information Age. It starts from the assertion that education adopts a strategic design that reproduces the educational model disconnected from current demands. For this, it considers investigating the intertwined relationship between education and professional development, especially higher education. To achieve the objective, we sought to understand the development of matrix dimensions such as: the discipline grid, the teaching-learning methodologies, the locus, the profile of the faculty, the profile of the graduate, the extracurricular activities and the interactions with the professional market to analyze the factors that impact the adequacy between 'what is expected by the job market' and 'what is taught to enter the professional market'. It considers, therefore, that the world of work can contemplate educational models aimed at employability, but also at workability, since the market allows the exercise of new careers. To investigate the context of competences for the future with a focus on workability, it researches reference documents such as the reports of the World Economic Forum (2020) and the DCNs of the Ministry of Education. To conduct the research, a single case study was adopted as a corpus: Faculdade Sebrae. This adopted a matrix based on entrepreneurial education comprising technical skills and emotional intelligence with a focus on entrepreneurship and skills for the future. The tested hypotheses use a qualitative approach and include the twenty-four students from the second and third classes as a sample. The exploratory field research used participant observation and the application of a semi-structured questionnaire to analyze, in the light of discursive semiotics, the proposed educational design, given the articulations of the regimes of interaction and meaning (Landowski, 2014) and the educational relationship (Landowski, 2016). As a result of the thesis, it was possible to note the importance of articulating risk regimes to deal with skills and the workability market of the future. In order for strategic design to focus on the connection between teachers and students, it is necessary to make the regimes of meaning and interaction more complex, enabling dimensions that allow transitions between founding principles and correlated attitudes. The research pointed out that education that does not only focus on the employability market, must consider practical learning spaces that are able to exchange between the subjects of interaction, teachers with challenging and participatory attitudes. The variable transmitted by the teachers and best evaluated was the 'ability to identify problems'. For this, simulations, games and group activities were pointed out as indicated methodologies. Among the Entrecomp competencies (2016), 'dealing with uncertainty' was listed as the most important to start a business of your own. But when the survey asked about 'getting and choosing a job', 'being self-aware' was the most cited variable. Furthermore, the tracks specifically developed, Entrepreneurship and Future Skills, were identified as those that correlate theory and practice.

Keywords: creative society; entrepreneurial skills; world of work; discursive semiotics; regimes of meaning, interaction and risk.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	3
LISTA DE SIGLAS	8
1.Introdução	10
1.1 Contextualização do tema.....	16
1.2 Tema e problema de pesquisa.....	20
1.3 Do objeto do <i>corpus</i>	23
1.3.1 Do objeto do <i>corpus</i> . As características comportamentais empreendedoras	48
1.4 Objetivos do estudo	61
1.4.1 Objetivo geral.....	61
1.4.2 Objetivos específicos	61
1.5 Justificativa	63
2. Metodologia da pesquisa.....	64
2.1 Problema da pesquisa	64
2.2 Método de pesquisa utilizado.....	67
2.3 Definição da amostra	68
2.4 Instrumento de coleta de dados	69
2.5 A análise e interpretação da pesquisa.	71
3. Referenciais teóricos.....	73
3.1 A educação e a sociossemiótica como abordagem metodológica.....	74
3.2.O sistema educacional e o modelo narrativo canônico: a lógica da junção.	78
3.3 A educação como processo de dominação	85
3.4 A educação para formação de mão-de-obra. O saber da <i>práxis</i>	89
3.4.1 A educação profissionalizante no Brasil. Breve histórico.....	91
3.5 O Ensino Superior. O saber científico.	99
3.5.1 O ensino superior e o saber científico como um objeto-valor (Ov).	105
3.6 A educação como processo interrelacional e os regimes de interação, sentido e risco.	106
3.6.1 A educação para o desenvolvimento de novos cenários sistêmicos, a Era da Informação.....	113
3.6.2 Novos cenários sistêmicos. A tecnologia e a educação.....	119
3.7 A tecnologia e as novas competências profissionais nas interações educacionais.	128

3.7.1 As novas competências do <i>educandum</i>	131
3.7.2 As novas competências do <i>educator</i>	141
3.8 A trabalhabilidade e a empregabilidade. Efeitos dos regimes de interação, sentido e risco nas relações educativas.....	152
4. A educação para o desenvolvimento das competências para o futuro.	164
4.1 Estudo de caso único: Observação participante. A articulação entre os regimes de interação, sentido e risco. IES do Sebrae e um caso prático pelo viés do professor.	189
4.2 Estudo de caso único: questionário semiestruturado. A análise dos regimes de interação, sentido e risco. IES do Sebrae e um caso prático pelo viés do aluno-empREENDEDOR.....	204
5.0 Considerações finais	227
Referências bibliográficas	236
Apêndices.....	240
Apêndice 1- Autorização para coleta, análise e divulgação de dados para pesquisa acadêmica-científica.	241
Apêndice 2- Estudo de caso único. Pesquisa. Questionário aplicado.	242
Anexos	249
Anexo 1 – Parecer CNE/CES nº 438/2020.	250
Anexo 2 – Resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021.....	263
Anexo 3 – Plano de Ensino Aprendizagem disciplina da trilha de “ <i>Future Skills</i> ”.268	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Design</i> estratégicos educacionais para a adaptabilidade e para criação de novos cenários.....	15
Figura 2: Contextos e variáveis da transição da educação para a empregabilidade para a educação para a trabalhabilidade.....	18
Figura 3: Motivação para empreender no Brasil, 2019.....	25
Figura 4: BNCC e as práticas empreendedoras.....	26
Figura 5: Fachada do prédio da IES Sebrae na Alameda Nothmann, bairro do Campos Elíseos-São Paulo.....	29
Figura 6: Mapa de acesso à IES Sebrae via transporte público.....	30
Figura 7: Comunicação interna da IES, 2022.....	31
Figura 8: Apresentação da IES Sebrae na página virtual institucional.....	32
Figura 9: Espaços físicos para aprendizagem IES do Sebrae.....	32
Figura 10: Apresentação <i>online</i> dos espaços educacionais do prédio IES Sebrae.	33
Figura 11: Detalhamento da apresentação <i>online</i> dos espaços educacionais do prédio IES Sebrae.....	34
Figura 12: Aula na biblioteca da IES do Sebrae.....	34
Figura 13: Aula da IES do Sebrae no CCB.....	35
Figura 14: Aula da IES do Sebrae no Palácio dos Campos Elíseos, São Paulo - SP.....	35
Figura 15: Comunicação da IES Sebrae na rede social <i>Facebook</i> , 2022.....	37
Figura 16: Enunciado da IES do Sebrae no buscador da internet.....	37
Figura 17: Reunião de consultores especialistas do Sebrae São Paulo para diagnóstico empático das principais demandas do micro e pequeno empreendedor.....	38
Figura 18: Demandas diagnósticas do Cliente Sebrae.....	38
Figura 19: Nomenclatura (e logotipos) da IES Sebrae e seus estágio de formalização.....	40
Figura 20: Manual da marca, Faculdade Sebrae.....	41
Figura 21: Investimento da mantenedora no desenvolvimento do perfil do aluno-empendedor.....	42
Figura 22: Forma de ingresso na IES do Sebrae.....	43

Figura 23: Manifesto da Faculdade do Sebrae.....	44
Figura 24: Formação da competência a partir dos estudos de McClelland (1973)..	49
Figura 25: Proposta da constituição da Competência Empreendedora a partir dos estudos de McClelland (1973).	51
Figura 26: Pesquisa UNCTAD sobre Características do Comportamento Empreendedor CCE.....	54
Figura 27: Matriz das Competências empreendedoras, Entrecomp (2016).....	55
Figura 28: Desdobramento da Matriz de Competências empreendedoras Entrecomp.....	56
Figura 29: Entrecomp. Subáreas.....	56
Figura 30: <i>Design</i> estratégico educacional para a criação de novos cenários, a partir das competências empreendedoras subdivididas em 3 subáreas (baseado no Entrecomp).....	57
Figura 31: O futuro como elemento relevante na comunicação da IES.....	59
Figura 32: Matriz curricular do curso de Administração da Faculdade Sebrae e a trilha de ' <i>Future Skills</i> '.....	60
Figura 33: Dimensões do <i>design</i> estratégico correlacionadas às variáveis das competências empreendedoras pesquisadas.....	62
Figura 34: Os regimes de interação propostos por Landowski.....	76
Figura 35: A educação e a lógica da junção.....	81
Figura 36: Exemplos de procedimentos manipulatórios no sistema educacional.....	84
Figura 37: Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil (1980 – 2020).....	104
Figura 38: Articulações dos regimes de interação e regimes de sentido na educação.....	111
Figura 39: As 3 Ondas civilizatórias de Alvin Toffler (1993).....	115
Figura 40: Anexo da Resolução nº 2/2007. Carga horária mínima.....	122
Figura 41: Número de cursos, ingressantes e concluintes nos cursos de ensino superior (graduação e sequenciais 2010 -2020).....	123
Figura 42: Comparativo entre intenção de estudo presencial ou EaD nas IES privadas no Brasil.....	125
Figura 43: Comparativo de alunos ingressantes x concluintes nas IES Privadas, nos cursos presenciais (2010-2019).....	131
Figura 44: Comparativo de alunos ingressantes x concluintes nas IES Privadas nos cursos EaD (2010-19).....	132

Figura 45: Perfil dos alunos das IES privadas, 2020.....	132
Figura 46: Regimes de sentido e princípios correlatos.....	134
Figura 47: Correlação entre regimes de sentido, princípios norteadores e perspectiva da relação educativa.....	135
Figura 48: Atitude do <i>educandum</i> em relação ao <i>educator</i> nas articulações dos regimes de sentido.....	135
Figura 49: Análise das articulações dos regimes de sentido da relação educativa sob a perspectiva do <i>educandum</i>	136
Figura 50: Análise das atitudes valorativas dos <i>educanduns</i> e os regimes de sentido correlatos.....	137
Figura 51: Fluxo das trajetórias do aluno protagonista: empregabilidade x trabalhabilidade.....	139
Figura 52: Análise, a partir dos estudos de Landowski (2016), das ligações e articulações dos regimes de sentido, interação e risco da relação educativa sob as perspectivas do <i>educandum</i> e do <i>educator</i>	147
Figura 53: Perfil dos professores das IES brasileiras, 2020.....	149
Figura 54: Percentagem estimada de trabalhadores em risco de desemprego, por subsetor. <i>Future of Jobs</i> , 2020.....	158
Figura 55: Habilidades identificadas como sendo de alta demanda dentro de sua organização, ordenadas por frequência. <i>Future of Jobs</i> , 2020.....	159
Figura 56: Interactantes da relação educativa.....	162
Figura 57: Fluxo linear da inovação.....	167
Figura 58: Ciclo constante de imaginação, criatividade e inovação.....	168
Figura 59: As 15 competências para o futuro. <i>The Future of Jobs</i> , 2020.....	170
Figura 60: Entrecomp. As 15 competências e as 3 subáreas.....	172
Figura 61: Facilitadores do ‘pensamento criativo’ em sala de aula, OCDE (2019).....	173
Figura 62: Modelo de competência para teste de ‘pensamento criativo’ PISA (2021).....	175
Figura 63: Avaliação do ‘pensamento criativo’. Distribuição por área de conteúdo temático e domínio.....	176
Figura 64: Avaliação do ‘pensamento criativo’. Distribuição desejada por facetas de competência versus tempo de teste. PISA (2021).....	177
Figura 65: A espiral da ‘Aprendizagem Criativa’ (Mitchel Resnick, 2020).....	181
Figura 66: Correlação entre os ‘Pilares Educacionais/UNESCO’, a ‘Aprendizagem Criativa’ e os ‘Regimes de Interação’ da Sociossemiótica.....	184

Figura 67: Regimes interacionais diante do Empregabilidade e Trabalhabilidade. Visão dicotômica.....	190
Figura 68: Regimes de risco e orientações atitudinais para a adaptabilidade e criatividade.....	192
Figura 69: Complexidade das articulações entre os regimes de interação e sentido.....	193
Figura 70: Mandala <i>Dragon Dreaming</i> . Abordagem fractal.	195
Figura 71: Início do processo. Indagações livres. Alunos IES Sebrae, 2019.....	196
Figura 72: Mapeamento das ruas do entorno pelos alunos da IES do Sebrae, 2019.....	196
Figura 73: Mapeamento dos casarões do entorno pelos alunos da IES do Sebrae, 2019.....	197
Figura 74: Proposta projetadas após etapa de conhecimento e investigação livre. Dragon Dreaming, IES do Sebrae, 2019.....	198
Figura 75: O regime da manipulação e a etapa do 'planejar' na IES do Sebrae, 2019.....	198
Figura 76: Descrição do 'sonho coletivo'. O regime da manipulação e a etapa do 'planejar' na IES do Sebrae, 2019.....	199
Figura 77: Planejamento da estratégia envolvendo os comerciantes locais. O regime da manipulação e a etapa do 'planejar' na IES do Sebrae, 2019.....	199
Figura 78: Delimitação do território. O regime da programação e a etapa do 'realizar' na IES do Sebrae, 2019.....	200
Figura 79: Planejamento da estratégia envolvendo os comerciantes locais. O regime da programação e a etapa do realizar na IES do Sebrae, 2019.....	200
Figura 80: Jogo de erros e acertos sobre o bairro. O regime da programação e a etapa do realizar na IES do Sebrae, 2019.....	201
Figura 81: Jogo de erros e acertos sobre o bairro. O regime do ajustamento e a etapa do celebrar na IES do Sebrae, 2019.....	201
Figura 82: Do ajustamento ao acidente. IES do Sebrae, 2019.....	202
Figura 83: Ficha de autoavaliação das Características empreendedoras baseada no Entrecomp (2016).....	203
Figura 84: Questionário pesquisa. Fatores que influenciaram a decisão pela escolha do curso/faculdade.....	208
Figura 85: Quadro comparativo entre respostas reincidentes (questões 8, 9 e 10).....	210
Figura 86: Nuvem de palavras. Atividades que transformam ideia em negócio.....	211

Figura 87: Nuvem de palavras. Atividades que auxiliam a entrada no mercado de trabalho.....	213
Figura 88: Práticas correlacionadas com as estratégias da Semiótica Discursiva e a eficácia para o mundo do trabalho.....	215
Figura 89: Objetivos de aprendizagem correlacionados com as estratégias da Semiótica Discursiva e a eficácia para o mundo do trabalho.....	215
Figura 90: Atitudes adquiridas que ajudaram a entrar no mercado de trabalho.....	216
Figura 91: Competência Entrecomp (2016), suas subáreas e a importância para a empregabilidade.....	218
Figura 92: Competência Entrecomp (2016), suas subáreas e a importância para a empregabilidade num emprego escolhido.....	218
Figura 93: Competência Entrecomp (2016), suas subáreas e a importância para abrir o próprio negócio.....	219
Figura 94: Salas de aula e adequação de aprendizagem para o mundo do trabalho.....	220
Figura 95: Atitudes e comportamentos inspiracionais para transformação de ideia em negócio.....	221

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEBRAE	Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa
CCE	Características Comportamentais Empreendedoras
CPS	Centro Paula Souza
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CET	Centros de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O.U.	Diário Oficial da União
EaD	Ensino à distância
ECD	Programa de desenvolvimento de evidências educacionais infantis
Entrecomp	The Entrepreneurship Competence Framework
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
e-Mec	Plataforma digital no Ministério da Educação
ESE	Escola Superior de Empreendedorismo Sebrae. Atual Faculdade Sebrae
FAT	Faculdades de Tecnologia
FEM	Fórum Econômico Mundial
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
IA	Inteligência artificial
IES	Instituição de ensino superior
IF	Institutos Federais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAI	Núcleos de Assistência Industrial
MEC	Ministério da Educação
OECD/OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJ	Pessoa Jurídica
PPP	Projeto Políticos Pedagógicos
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
Sinaes	Serviço Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCU	Tribunal de Contas da União
UE	União Europeia
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>U.S. Agency for International Development</i>
V.U.C.A.	Acrônimo, em inglês, para Volátil, Incerto, Complexo, Ambíguo

Design estratégico educacional, as competências para o futuro e as articulações dos regimes de interação, sentido e risco: uma educação para a trabalhabilidade

1.Introdução

O presente trabalho se propõe a investigar o *design* estratégico de IES - Instituições de Ensino Superior para lidar com as competências da educação do futuro à luz da teoria semiótica de Algirdas Julien Greimas e dos desdobramentos dessa em uma sociossemiótica a partir das proposições de uma teoria geral do sentido por Eric Landowski, a partir de uma complementação das lógicas regentes dos sentidos de interação, sentido e risco e das passagens articuladoras entre esses, a fim de dar conta da complexidade dos discursos do social. Em particular, da Faculdade do Sebrae¹, primeira instituição de ensino superior no Brasil com foco no desenvolvimento das competências empreendedoras para preparar profissionais com foco na trabalhabilidade tal como essa área de formação é definida por (KRAUSZ, 2016).

Assim, se faz necessário desenvolver alguns conceitos aqui correlacionados. Para essa pesquisa, o *design* estratégico é utilizado como método de compreensão do percurso narrativo que se desenrola do problema focado à sua solução. Como, por exemplo, sobre a adoção do *design* como disciplina responsável pela melhoria de produtos, serviços e processos, a partir da observação de usabilidade dos sujeitos. O *design* tornou-se um saber orientador da maneira de pensar o desenvolvimento de serviços e produtos, tornando sua aplicabilidade estratégica para o posicionamento mercadológico. Portanto, o *design* torna-se estratégico, mercadologicamente, quando seu desenvolvimento e aplicabilidade considera a interação entre usuários e produto ou serviços desenvolvidos. Sob o ponto de vista do *design* como estratégia de mercado, Monteiro (2019, p.9) assim o define:

¹ faculdadesebrae.com.br

O estrategista inspirado pelo design não começa seu trabalho com uma ideia pré-concebida ou uma receita. Pelo contrário, a ideia deveria ser o resultado da observação atenta de uma situação particular, de modo que a estratégia seria um produto dessa ideia. Para tanto, é necessário um esforço árduo e sistemático de decodificação da realidade, simplificação do problema e geração de uma síntese coerente que seja aplicável à situação analisada. Quanto mais complexo o problema, maior a necessidade de síntese. E, se existe algum poder no design, é justamente o poder de síntese.

No entanto, a estratégia é também um conceito fundamental na teoria semiótica. Desenvolvido largamente na década de 70, como procedimento de manipulação no qual sujeitos de vontade interagem em negociações um no papel de sujeito destinador que intenta "fazer fazer" outro sujeito, que vai ser convencido ou não a fazer dando ou não a sua adesão ao tipo de relação contratual que estabelecem

A estratégia quando aplicado à educação, pode ser analisada sob duas perspectivas. Quando se utiliza, mercadologicamente, das ferramentas do próprio *design* para desenvolvimento de produtos e serviços e adequação entre problema-solução, com foco nos usuários, ou seja, professores e alunos. E, ainda, como o regime interacional e de sentido da lógica da junção que, com seu princípio da intencionalidade, orienta os modelos educacionais de muitas instituições de ensino.

A primeira perspectiva citada, a estratégia adotada como posicionamento mercadológico, constitui uma abordagem iterativa. Ela permite a repetição dos processos. Dessa maneira, quando o problema se complexifica, uma nova solução deveria ser testada. Portanto, a mudança de hipótese para compreensão do problema e da solução é prevista, uma vez que o sujeito destinador está sempre colhendo saberes do outro sujeito e de seu contexto igualmente estudado o tempo todo dado que esse interfere, continuamente, nos elementos envolvidos na dinâmica social.

Assim, diante da necessidade de mudanças para que a educação possa acompanhar as demandas que surgem, uma compreensão inicial do problema é pesquisada e descrita e, para ela, formulada uma hipótese de solução. Ambas estão sujeitas à reavaliação e a readaptações iterativas. Configura assim, uma abordagem dinâmica e complexa para pensar um serviço num contexto, igualmente compreendido.

Nesse sentido, esse trabalho adota a abordagem mercadológica do *design* estratégico educacional para auxiliar a compreensão de um problema atual: adequar as dimensões educacionais, ou seja, matriz curricular, metodologias de aprendizagem, infraestrutura, perfil de corpo docente, perfil do egresso, atividades extracurriculares e interações da instituição de ensino com a comunidade e com empresas a uma nova demanda, alunos com perfil comportamental empreendedor. Dessa forma, o *design* se apresenta como estratégia adequada pois cria hipóteses de atuação em função do usuário que, neste trabalho, é o aluno-empendedor.

Parte da premissa que um aluno-empendedor não é, necessariamente, o sujeito que pretende abrir um negócio próprio. Ou, ainda, o sujeito que, não tendo conseguido os requisitos para a empregabilidade, encontra-se na necessidade de se tornar um trabalhador autônomo. O aluno-empendedor buscaria desenvolver conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para o mercado profissional, tendo o emprego ou o trabalho autônomo como opções de carreira. Mais ainda, o aluno-empendedor estaria atento ao desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras que o tornariam protagonista de suas atitudes pessoais e profissionais. Assim, as CCE – características comportamentais empreendedoras – adotadas transversalmente na matriz educacional da IES do Sebrae, poderiam criar condições favoráveis à trabalhabilidade.

Compreende-se como trabalhabilidade, a condição de atuação no mercado em que há a competencialização dos sujeitos para dispor, de forma autônoma, do seu próprio capital humano. Na Semiótica Discursiva, por esse termo, entende-se as competências do sujeito e mesmo todos os procedimentos estratégicos que o sujeito destinador tem para conduzir o sujeito fazedor a empreender buscas para desenvolver competências cognitivas (saber e poder) para a execução de sua performance. Segundo Krausz (2016, p. 15): “O conceito de capital passa a ser repensado ao se considerar, além do aspecto puramente monetarista, também a dimensão intelectual do saber e do fazer acontecer”. Dessa forma, a pesquisa investiga a relação existente entre a educação superior e o mercado futuro do trabalho.

Considera-se que, após a Revolução Industrial, a educação recebeu um *design* estratégico formatado para a competencialização focada para a empregabilidade, para a ocupação dos postos funcionais. Porém, com o advento da Era da Informação,

a educação formal se distanciou do mercado de trabalho, causando questionamentos sobre sua relevância. Assim, iniciou-se a demanda para compreensão sobre a educação do futuro e sobre quais seriam as competências necessárias para atender às mudanças que se impõem no mercado de trabalho, não apenas para atendê-lo, mas para cocriá-lo. Dessa forma, envolvendo outro regime de sentido, postulado por Landowski, a saber, o Regime do ajustamento, regido pelo princípio da sensibilidade. Dessa maneira, nesse estudo, considera-se como se dá a competencialização do sujeito para exercer a trabalhabilidade, ou seja, para desenvolver as suas competências para assumir a performance. Com isso, tem-se a busca pela competencialização direcionada para a trabalhabilidade. Diante do exposto, a educação do ensino superior vê-se em busca de mudanças visto que, no contexto atual, a ênfase não pertence mais ao conteúdo teórico transmitido pelo professor, mas pelo protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996) que procura a correlação entre teoria e prática.

Para compreensão do contexto da educação para o futuro é comum interpretá-la como, meramente, tecnológica. No entanto, a tecnologia, apesar de ser uma variável impactante para escalabilidade e acesso de um maior contingente de pessoas à educação, seria apenas o formato. Para pensar o futuro da educação de forma inovadora e protagonista, faz-se necessário pesquisar as variáveis que trabalham as competências e que possibilitariam a criação de novos cenários. Nessa abordagem, o estímulo à imaginação e à experimentação permitiriam encontrar novas respostas para velhos problemas, para inovar, para fomentar o desenvolvimento de uma sociedade criativa.

Assim sendo, o ‘pensamento criativo’, matriz do referencial educacional adotada pelo PISA (2021) desde a educação de base, é apontado como competência primordial para a formação dos estudantes do futuro. Coadunando com essa diretriz matricial, o WEF — Fórum Econômico Mundial —, ao listar as competências para o futuro do trabalho, trouxe a ‘criatividade’ como uma competência necessária e em ascensão. A criatividade é conceituada pelo relatório *Future of Jobs*² (2016, p.52) como: “A capacidade de apresentar ideias incomuns ou inteligentes sobre um

² https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

determinado tópico ou situação, ou desenvolver maneiras criativas de resolver um problema”. Portanto, uma competência importante para a criação de novos cenários diante das mudanças e da complexidade do mundo atual.

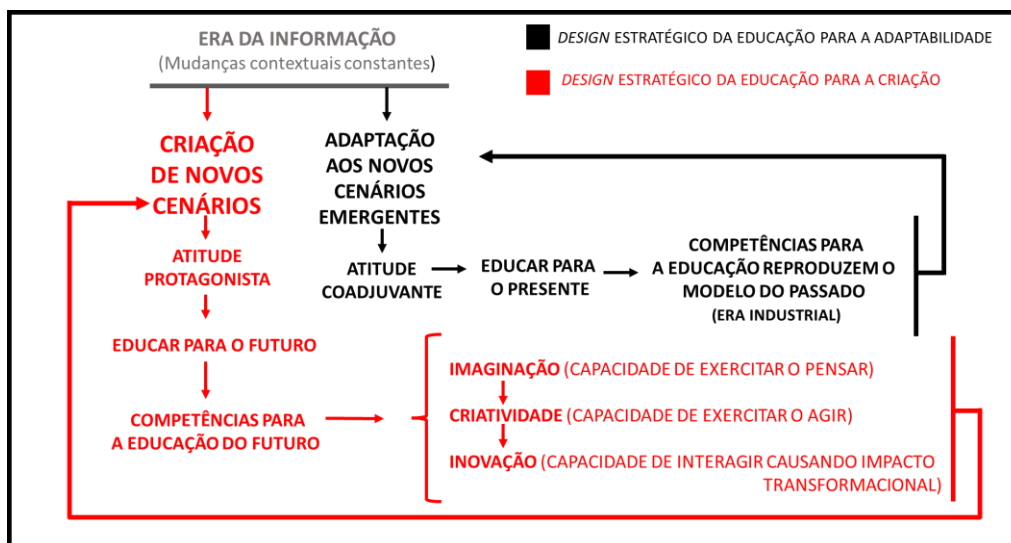
No entanto, para que a criatividade repercuta no desenvolvimento de inovação é preciso ter o comportamento proativo de enxergar oportunidades e transformá-las em ação (ROBINSON, 2019). Assim sendo, o protagonismo do aluno deveria correlacionar sua aprendizagem com a capacidade de execução de sua criatividade. Essas competências são conhecidas como empreendedoras e são pesquisadas pela UNCTAD (2008) — Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento — e pela União Europeia através do Entrecomp³, quadro de Referência das Competências para aprendizagem empreendedora.

Então, vê-se que, na Era da Indústria, a educação tinha como *design* estratégico a rigidez e a trilha educacional padronizada. Assim, a sala de aula, as disciplinas lecionadas voltadas para a aquisição de conhecimento teórico, a atuação dos professores e alunos seguiam um padrão estruturado para o alcance da certificação final e do emprego. Essa é a educação para a empregabilidade.

Na educação para a trabalhabilidade, o ‘pensamento criativo’ e as características empreendedoras seriam requisitos para competencialização da era atual. O intuito desse trabalho é compreender como a educação do futuro pode articular as competências da educação para a trabalhabilidade. Assim, pode-se compreender o percurso da presente pesquisa confrontando a Figura 1.

³ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=pt>

Figura 1: *Design* estratégicos educacionais para a adaptabilidade e para criação de novos cenários.



Fonte: próprio autor.

Diante dos percursos educacionais prescritos, pode-se reconhecer dois ciclos iterativos de retroalimentação. No percurso do *design* estratégico educacional para a repetição e adaptabilidade, tem-se o foco na empregabilidade, o aluno atua de forma coadjuvante. A educação acompanha as diretrizes do mercado profissional, adaptando-se. Dessa forma, as disciplinas, matrizes curriculares, atuação docente, expectativa de aproveitamento discentes e espaços possíveis de interação dos agentes educacionais repetem o modelo da Era Industrial. No percurso do *design* estratégico para criação, compreende-se que os agentes educacionais devem protagonizar mudanças criando cenários. Para tal, é necessário imaginar, tangibilizar e colocar em prática novas propostas que possam causar impacto diante da inconstância da Era atual da Informação. Esse percurso não busca adaptar-se à empregabilidade, mas criar a trabalhabilidade, gerando novos contextos, novos negócios e, inclusive novos empregos. Dessa forma, torna-se importante pesquisar e validar as competências e o *design* estratégico para a educação do futuro; essa educação tem a empregabilidade como opção, mas privilegia o protagonismo criativo da trabalhabilidade.

Assim sendo, pesquisar uma hipótese inicial de como atuar, desenvolver competências e espaços para o desenvolvimento da imaginação, criação e inovação na educação superior para que esta possa proporcionar comportamentos proativos e empreendedores com foco na trabalhabilidade, é o escopo principal deste trabalho. E

como *corpus* será analisada a Faculdade Sebrae, primeira instituição de ensino superior do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas que tem, na inclusão estratégica das características comportamentais empreendedoras, sua hipótese inicial de diferenciação. Busca compreender ainda, o perfil do aluno-empREENDEDOR. A escolha do *corpus* deve-se ao ineditismo da iniciativa educacional através da adoção de uma matriz curricular que sobrepassa as exigências monitoradas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

1.1 Contextualização do tema

Historicamente, é posto que a educação é anterior às instituições de ensino. Com a Revolução Industrial, a educação começou a ampliar seu público e designou matrizes curriculares, metodologias, métodos, *lôcus* de aprendizagem e perfis de professor para formar o egresso, o perfil de aluno, que atenderia os postos de empregabilidade criados pelas indústrias, na função de empregados e consumidores.

Dessa forma, a revolução industrial formalizou a concentração de seu meio propagador e dominou o direcionamento da relação entre professores e alunos. Entre formados e mercado profissional, o ensino superior passou a formar empregados para as vagas demandantes; assim surgiram os cursos técnicos e tecnológicos. No entanto, os séculos XX e XXI redesenharam os cenários com a influência de variáveis como a globalização e a tecnologia exponencializada. A Era da Informação (TOFFLER, 1993) demarcou a transição da geração do emprego para a geração do trabalho.

O conceito de trabalhabilidade como capital humano (HELAL, 2007) é apresentado como um desafio para a educação no ensino superior. Suas práticas e competências são discutidas, pois a educação do presente é formatada estrategicamente replicando estruturas do passado. “O futuro é a execução imperfeita do desconhecido, no presente” (Brasiliانو, 2017, p. 13). Dessa forma, adota-se o conceito de ‘educação do futuro’ considerando os referenciais teóricos de Morin (2011), mas de forma pragmática, o documento educacional como as DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais — do Ministério da Educação e do Conselho

Nacional de Educação, bem como, suas correlações com os relatórios do Fórum Econômico Mundial, órgão responsável pelo documento anual intitulado “*The Future of Jobs*”⁴ que, entre outras variáveis, estuda as competências necessárias que devem ser desenvolvidas para atendimento das transformações previstas no futuro do mundo do trabalho.

A trabalhabilidade é um conceito baseado no protagonismo, nos sujeitos destinadores de suas próprias trajetórias. Perissé (2012, p. 70) correlacionará o protagonismo com a ação voltada para o futuro:

Na alma dos protagonistas há uma pulsão futurante, uma energia que move o corpo ao encontro do futuro. O protagonista tem vontade de estar no futuro, e por isso começa a antecipá-lo, a agir em consonância com o amanhã. O desejo de futuro estimula as ações do protagonista. Ele quer habitar o futuro.

Assim, a trabalhabilidade seria direcionada pela motivação individual e protagonista dos sujeitos de se tornarem aprendizes. A curiosidade e as descobertas criativas e inovadoras de imaginar cenários futuros e imprevisíveis norteariam as estratégias de aprendizagem em seus conteúdos e metodologias – teoria e prática – para predição e cocriação de contextos futuros do mercado. A trabalhabilidade, desse modo, seria compreendida como o contrário da empregabilidade, esta última constituiria o uso do capital humano predominante na Era Industrial.

Como capital humano, considera-se o conceito fundamentado pela Escola de Chicago⁵ e de um de seus principais teóricos, Theodore Schultz (1973). A ‘Teoria do capital humano’ de Schultz compreende o mesmo como um investimento. Dessa forma, pode-se perceber que cada educando seria um ‘empreendedor de si mesmo’; gestor de sua trajetória profissional. E, dentre outras formas de investimento em seu próprio capital humano, o homem deveria fazê-lo por meio da educação.

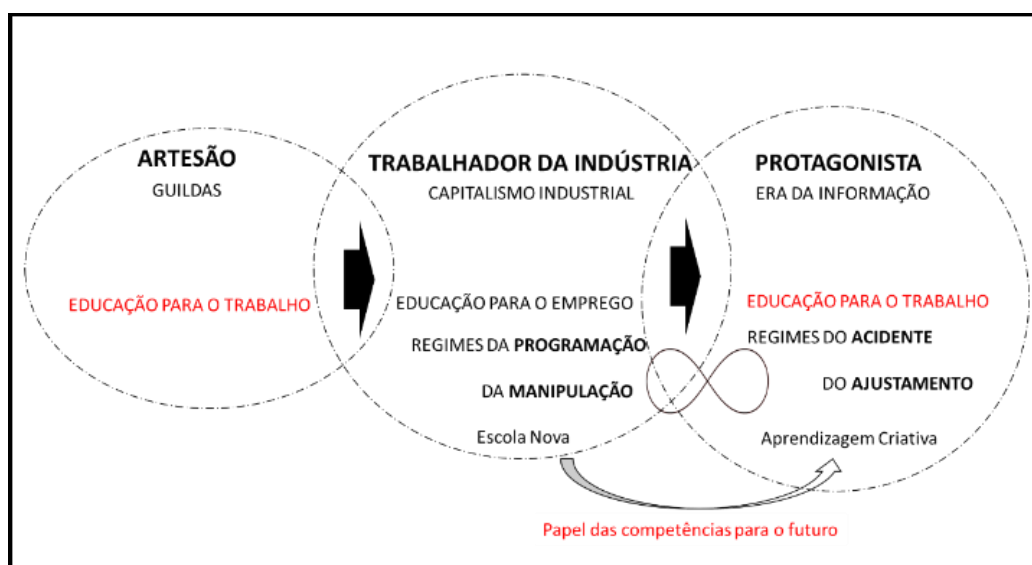
A educação atual deixa de ter sua estratégia voltada para o ensino, para o saber do professor e, foca na aprendizagem, no protagonismo dos alunos. Essa lógica da mudança concebe outros cenários e regimes de interação da teoria sociosemiótica (LANDOWSKI, 2005), que possibilitam regimes de sentido. A comunicação torna-se

⁴ https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

⁵ A Escola de Chicago (EUA) é uma escola de pensamento econômico desenvolvida no século XX pelas universidades de Economia de Chicago e que fundamentam o Estado Liberal. Dentre elas, a ‘Teoria do capital humano’ que atribui a produtividade ao investimento nas pessoas que executam as tarefas profissionais.

interacional, e mediada por meio de aparatos tecnológicos. A educação tecnologizada ganhou novos actantes: tutores, curadores, *designers* instrucionais ou, ainda, ‘sujeitos’ programados por inteligência artificial. Assim, as mudanças velozes exigem novas aptidões, não apenas tecnológicas, mas comunicacionais e interacionais. O protagonismo preconizado pela aprendizagem, o mercado da trabalhabilidade, os novos cenários econômicos e tecnológicos buscam um novo *design* estratégico para a educação. De acordo com Monteiro (2019, p. 8): “o *design* se preocupa em avaliar ‘como as coisas poderiam ser’, o que revela uma tendência inata do designer em focar no futuro, buscando colocar sistemas, produtos e serviços em um contexto prospectivo”. As transições desses novos contextos e suas variáveis estão representados na Figura 2:

Figura 2: Contextos e variáveis da transição da educação para a empregabilidade para a educação para a trabalhabilidade.



Fonte: próprio autor.

A Figura 2 acima, correlaciona a relação imbricada existente, historicamente, entre a educação e sua finalidade mercadológica. Quando as escolas de artesãos surgiram, as práticas compartilhadas entre mestres e alunos visavam o atendimento ao mercado. Era o Estado social que determinava as ocupações permitidas e que compunham o rol educacional a ser transmitido. O artesão dominava o processo produtivo do início ao fim e era dono de sua própria capacidade produtiva.

Com a entrada do processo produtivo industrializado, as etapas de desenvolvimento foram subdivididas e suas práticas superespecializadas. A demanda pela educação se ampliou e o surgimento de vagas e postos específicos designaram formações profissionais especialistas. As dinâmicas das práticas educacionais foram fundamentadas na repetição e no seguimento de regras processuais.

Com a Era da Informação, a indústria readequou-se aderindo às automações. Empregos operacionais foram substituídos por máquinas e a eficácia fabril tornou-se maior, fazendo aumentar a demanda por mais mercados consumidores. Há, portanto, um hiato entre o *design* estratégico educacional, exercido pelas instituições de ensino, e os conhecimentos e habilidades requisitados pelo mundo do trabalho atual.

Com o crescimento populacional e as migrações entre nações, as regras legais sobre o trabalho são redefinidas e o trabalho autônomo retorna com novas formas de vínculo relacional. O trabalhador autônomo torna-se legalmente responsável por sua gestão de carreira, responsável pelos conhecimentos que pretende desenvolver, destinador de sua trajetória educacional como já o fora no início das Guildas e Corporações de Ofício. Assim, troca de saberes, afinidades entre mestre e aprendizes, novos fazeres tornam-se possíveis na educação para o futuro.

O ensino superior, especificamente, possui peculiaridades. Ele está correlacionado com a pesquisa, com a extensão e com a iniciação científica. Desse jeito, mais que formar para o exercício de uma profissão, há o compromisso com desenvolver cenários futuros, com a inovação. Por isso, há regimentos para criação, autorização e controle próprios dessa modalidade de ensino por órgãos competentes como, por exemplo, o MEC – Ministério da Educação.

No Brasil, as IES — Instituições de Ensino Superior — podem ser públicas ou privadas, nos formatos presencial, híbrido ou à distância (EaD). Podem atuar, ainda, sob a forma jurídica de faculdades, como pontua Paixão (2019, p. 27): “Na educação superior, a faculdade é uma subdivisão de uma universidade que corresponde a um determinado ramo do saber. Na faculdade, ensina-se um ou vários cursos, dependendo do estabelecimento”. Mas também como centros universitários, quando são pluricurriculares, pelo menos oito cursos de graduação; ou ainda, uma universidade, com no mínimo dezesseis cursos entre graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. Podem ser também, Faculdades de Tecnologia (FAT), quando utilizam

a tecnologia como competência profissional ou, ainda, Institutos Federais de Educação (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e Centros de Educação Tecnológica (CET).

As faculdades podem ser filantrópicas, integradas, confessionais, comunitárias ou isoladas. Em seus documentos identitários, os PPP - Projetos Políticos Pedagógicos, podem oferecer graduações (bacharelados e licenciaturas), cursos tecnológicos, livres, de extensão e de pós-graduação. Qualquer um deles pode solicitar requerimento legal para atuação sob os formatos presencial, híbrido ou à distância (EaD). Possuem legislação própria e têm sua atuação medida pelo Sinaes - Serviço Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A transposição de uma modelo estratégico educacional baseado na repetição para a busca por novos modelos criadores de novos cenários é uma diretriz para qualquer modelo de instituição de ensino superior. Isso se dá pois compreende-se que o modelo educacional da Era Industrial não atende mais às demandas do momento atual. Segundo Perissé (2012, p.112):

E, enquanto isso, o conhecimento científico dobra de volume a cada década, ou a cada cinco anos... O presente encurtou-se demais, o passado se distancia e se desmancha, o futuro flui e nos atravessa em velocidade. As escolas e universidades insistem em nos ensinar coisas fixas e fatos consumados. No futuro, ou melhor, já agora, precisamos aprender a pesquisar melhor, analisar melhor, perguntar melhor.

Por isso, a educação para o futuro deveria criar dinâmicas de mercado e trabalho e estas, deveriam ter o próprio trabalhador como destinador de sua competencialização.

1.2 Tema e problema de pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa refere-se à faculdade isolada de Direito Privado que atua em bacharelados, sob o formato presencial e deriva de instituição voltada para o atendimento ao mercado, 'Sistema S'. O mesmo é formado por organizações de entidades corporativas direcionadas para o treinamento profissional, ou seja, a educação profissional coadjuvante e responsiva. São membros do Sistema 'S': Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de

Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Como recorte do *corpus* será analisado o curso de Administração da IES do Sebrae. O mesmo possui algumas peculiaridades. Constitui o curso fundador da atuação da instituição no ensino formal e é o primeiro curso de bacharelado focado no desenvolvimento das competências empreendedoras com base na matriz da União Europeia, Entrecomp (2016).

Até esse desenvolvimento, a empresa Sebrae atuava apenas nas modalidades de cursos livres e na educação corporativa. A atuação no ensino superior impactou em mudanças estruturais na instituição, visto que os cursos superiores possuem uma legislação própria e são regidos, monitorados e avaliados pelo Ministério da Educação. Implantou, ainda, um novo perfil de funcionários para a instituição, os professores acadêmicos e pesquisadores, regidos por legislação e sindicato próprios. E, também, um novo perfil de 'clientes': os alunos que interagem com a instituição por uma duração de longo prazo, quatro anos para o bacharelado, alunos-empREENDEDORES.

A implementação fez a empresa reescrever sua missão e visão, recriando-as para novas estratégias. Ademais, a atuação de uma IES no Sebrae está fundamentada sob ciclos de egressos que ultrapassam os habituais planos de atuação das Superintendentes e Diretorias Técnicas de quatro anos, fazendo com que projetos perpassem mandatos e tenham que ser desenvolvidos e apoiados para haver continuidade nas estratégias e operações da faculdade. Diante do novo contexto, exige-se que as estratégias de mandatos plurianuais suplantem suas próprias gestões para que ocorram os objetivos esperados.

O Sebrae é uma entidade de Direito Privado que atua diante da missão de apoiar os micros e pequenos negócios do território brasileiro. Está presente em todos os Estados Federativos, bem como, na capital federal. A Faculdade Sebrae traz a marca formativa de sua mantenedora e busca formar alunos-empREENDEDORES. No entanto, como a legislação nacional não possui 'EmpREENDEDORISMO' em seu catálogo de cursos de bacharelado presencial, foi escolhida, como estratégia curricular, a adoção de pedido de credenciamento e autorização do curso de Administração.

Seu componente empreendedor é disposto dentre seus documentos educacionais. Seu currículo formativo considera as competências técnicas de Administração, monitoradas pelo ENADE — Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes —, mas amplia a matriz de aprendizagem, focando, na educação para o futuro, a implementação de trilhas de disciplinas em Tecnologia, Habilidades para o Futuro, Inteligências Socioemocionais e Empreendedorismo, entre sua grade curricular obrigatória.

Estrutura-se, ainda, nas práticas laboratoriais de desenvolvimento e testagem (validação) de novos modelos de negócios, serviços ou produtos. E apoiou-se, em sua formação de hipótese inicial, no corpo de professores, todos com titulações entre mestrado e doutorado e vínculos parcial (20 horas) ou integral (40 horas) para planejamento e acompanhamento dos projetos profissionais e dos projetos de vida dos alunos. A interação dos professores do projeto inicial de construção da IES do Sebrae é relevante do ponto de vista do *design* estratégico, como explica Monteiro (2019, p. 94): “Nenhuma estratégia pode sobreviver dentro de uma cultura organizacional sem ter significado para aqueles que podem movê-la por meio do seu processo de definição”.

A atuação é inusitada para a gestão ‘Sistema S’, que tem como histórico, o desenvolvimento de cursos de qualificação para atender aos sindicatos que mapeiam as demandas de vagas considerando o cenário da atualidade, mas não o desenvolvimento futuro de novos negócios. Esse é um ponto relevante para o desenvolvimento da estratégia educacional da referida IES, pois é necessário que haja alinhamento entre os objetivos da gestão estratégica com a operação realizada. Monteiro (2019, p. 98) esclarece: “o aspecto crucial é entender se as sessões de *design*, levadas a cabo pelas diferentes equipes, grupos e departamentos, estão alinhadas com o propósito da organização”.

Ou seja, o ‘Sistema S’ tem, como percurso educacional, a qualificação de vagas para o emprego e, nesse novo desafio, propõe-se a inovar, educando para incentivar a criação de novos modelos de negócios, para a criação de novos cenários, para a trabalhabilidade.

Como problema de pesquisa, o presente estudo visa responder ao questionamento: Como as competências actanciais e a articulação entre os regimes

interacionais e de sentido entre professores e alunos podem auxiliar no *design* estratégico das competências do futuro para a formação IES, com foco na trabalhabilidade?

1.3 Do objeto do *corpus*

A Faculdade Sebrae é o braço da educação formal do Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Atuar para o fortalecimento do ecossistema empreendedor do Brasil a partir da educação vem se tornando, cada vez mais, uma meta para a instituição mantenedora da IES. e o credenciamento de uma faculdade própria, em 2018, para a atuação no ensino formal foi uma consequência da missão institucional.

A história do Sebrae começou em 1967 com a criação do Programa de Assistência às Pequenas e Médias Indústrias do Nordeste da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene, autarquia do Governo Federal criada, em 1959, para estimular o crescimento de territórios das regiões Nordeste e parte do Sudeste. A Sudene criou os Núcleos de Assistência Industrial (NAI) que fomentavam e apoiavam o empreendedorismo local e foi a célula para os escritórios regionais e para promoção do crescimento econômico. Dessa forma, em 1972, surgiu o CEBRAE, Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa, um órgão federal vinculado ao Ministério do Planejamento, que possuía a missão de apoiar as empresas de pequeno e médio porte que atuassem na indústria, nos serviços, no comércio e na área rural. Em 1975, três anos após seu surgimento, a capilaridade do órgão já cobria todos os estados do território nacional. Sua atuação nacional fez o CEBRAE conhecer as necessidades do empresariado brasileiro em suas características mais intrínsecas. Por isso, em 1977, o termo ‘microempresa’ surgiu por meio da criação do Programa Nacional de Apoio à Microempresa. Esse marco reconhece as demandas e tamanho real da maioria das empresas no país e, instaura um fundo financeiro, sob a responsabilidade do CEBRAE, para fomentar negócios pelo país.

Nessa trajetória, após dezoito anos como órgão estatal, o CEBRAE se desvinculou da administração pública para, em 1990, tornar-se empresa privada sob

a natureza jurídica de ‘serviço social de utilidade pública sem fins lucrativos’. Tal fato ocorreu pois havia, à época, um programa de incentivo à desestatização criado pelo presidente Fernando Collor de Mello, que foi regido pela Lei n.º 8.029, de 12 de abril de 1990⁶. Assim surgiu o Sebrae como se conhece na atualidade; uma entidade associativa de Direito Privado sem fins lucrativos, com características muito peculiares.

Sua operação conta com um escritório central localizado na Capital Federal e vinte e seis outros departamentos regionais, um em cada estado do Brasil. Portanto, a instituição como um todo está subordinada a um Conselho Deliberativo, que abrange treze entidades representativas de setores e segmentos como o comércio, o sistema bancário, a indústria, o agronegócio e a ciência e tecnologia.

Apesar de ter surgido como órgão federal e ter se tornado uma associação privada, seu custeio é muito particular visto que, ao ser desestatizado, foi previsto o financiamento do sistema de apoio ao empreendedorismo com o recolhimento compulsório de 0,3% da folha de pagamento. Esse recolhimento está atrelado ao INSS — Instituto Nacional do Seguro Social — e é repassado ao Sebrae Nacional e demais estados. Portanto, sua fonte de receita atrela, de forma inequívoca, a existência do Sebrae à sua função social matricial. E, ainda, atribui à instituição regras e órgãos de controladoria próprios de estatais como, por exemplo, a fiscalização de seus gastos pelo TCU – Tribunal de Contas da União—.

Para cumprir a missão de apoiar às micro e pequenas empresas, o Sebrae já dispôs de diversos programas, formas e processos de atuação. Assim, sua frente educacional foi se estruturando. Inicialmente, sob a forma de cursos de qualificação próprios ou em parceria com outras instituições e, ainda, com a criação da Universidade Corporativa que visa treinar e promover a qualificação de seus funcionários e colaboradores, até chegar à educação formal com a Faculdade Sebrae, em 2018.

Um dos fatores que corroborou para que o Sebrae adentrasse na educação formal foram os indicadores que surgiram nas pesquisas anuais do GEM⁷- *Global*

⁶ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8029-12-abril-1990-363688-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁷ <https://ibqp.org.br/gem/>

Entrepreneurship Monitor. O GEM iniciou suas investigações em 1999 e é o maior e principal estudo sobre o ecossistema empreendedor. Constitui uma iniciativa capitaneada pela *London Business School* (UK), *Babson College* (EUA) e *Korea Entrepreneurship Foundation* (Coreia do Sul) e, no Brasil, tem o Sebrae Nacional, como principal parceiro para realização da pesquisa e análise de dados obtidos.

Para o diagnóstico local do GEM, são realizados mais de duzentas mil entrevistas por ano com empresários de diversos setores para análise posterior de mais de quinhentos especialistas cadastrados. O Brasil está mapeado na plataforma desde 2000 e, baseado em seus diagnósticos, ocorrem importantes tomadas de decisões em território nacional. Por exemplo, com as pesquisas do GEM é possível se notar o crescimento percentual de pessoas que iniciam uma ação empreendedora porque se encontram fora do mercado dos empregos formais, conforme Figura 3, abaixo.

Figura 3: Motivação para empreender no Brasil, 2019.

TABELA 1.2

Percentual dos empreendedores iniciais¹ segundo as motivações para iniciar um novo negócio - Brasil 2019

Motivação	Taxas
Para ganhar a vida porque os empregos são escassos	88,4
Para fazer diferença no mundo	51,4
Para construir uma grande riqueza ou uma renda muito alta	36,9
Para continuar uma tradição familiar	26,6

Fonte: GEM Brasil 2019

Fonte: GEM, 2019, p. 12.

A pesquisa de 2019⁸ apontou que “para cada empreendedor estabelecido com nível universitário, existem 6 outros empreendedores que não concluíram o ensino médio”. Assim sendo, a educação demonstrou ser um fator que pode impactar na longevidade dos negócios no país e, por consequência, na ampliação do emprego e da renda.

O Sebrae já possuía experiência de atuação no ensino formal no ensino médio e técnico através do estado de Minas Gerais. Em 1994, foi criada a Escola do Sebrae⁹ em Belo Horizonte (MG) que tem como proposta pedagógica aliar as competências

⁸ <https://tinyurl.com/yeyrnt8h>

⁹ <https://escoladosebrae.com.br/medio-tecnico/>

de gestão empresarial às curriculares prevista na BNCC — Base Nacional Curricular Comum —. Em 2010 foi implantado o Núcleo de Empreendedorismo Juvenil que em seu manifesto¹⁰ explicita seu objetivo: “Educar jovens para empreender sonhos e impactar vidas”. Assim, em 2012, seguindo esse projeto educacional precursor, o Sebrae São Paulo aprovou no Conselho Deliberativo a criação da Escola de Negócios Sebrae - SP que foi inaugurada em 2014.

No entanto, é importante demarcar que há divergências conceituais e práticas sobre a adoção do ‘empreendedorismo’ nas grades curriculares no Brasil. O empreendedorismo pode ser estudado e adotado como competência socioemocional (CCE – características comportamentais empreendedoras) ou como a ação de empreender, de abrir negócios. O MEC¹¹ – Ministério da Educação — ao adotá-lo na BNCC – Base Nacional Curricular Comum —, o faz com o viés das práticas (Figura 4, abaixo):

Figura 4: BNCC e as práticas empreendedoras.



Fonte: <https://tinyurl.com/2p9rn6ux>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

O texto do MEC fala em ‘postura empreendedora’ e, ao mesmo tempo, em ‘práticas de aprendizagem para o empreendedorismo propriamente dito’ e subdivide a ação de empreender em “empreendedorismo clássico”, “empreendedorismo social” e “serviço social”. Dessa forma, pode ser inferido que as características

¹⁰ <https://escoladosebrae.com.br/metodologia-estruturada-nej/>

¹¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola> Disponível em 06 de agosto de 2022.

comportamentais empreendedoras seriam um pré-requisito para alcançar essas três formas distintas, pois teria que haver uma ‘postura’ antecedente. Classificado dessa forma, o componente atitudinal que impacta no comportamental fica em segundo plano e, em alguns casos, é desprezado. Bem como, o intraempreendedorismo, que é uma forma de empreender atitudinalmente dentro das organizações, como Carneiro conceitua (2013, p. 13-14):

O termo empreendedorismo advém da livre tradução da palavra *entrepreneurship*, a qual é utilizada para designar os estudos relativos ao empreendedor, suas origens, suas atividades e seu universo de atuação. O conceito deve abranger não apenas a criação de empresas, como também os empreendedores corporativos, professores, pesquisadores, enfim, qualquer profissional que possua uma atitude empreendedora, que seja capaz de transformar um mero sonho em uma realidade concreta e viável.

Isso posto, nessa pesquisa, o conceito de empreendedorismo adotado seguirá os estudos comportamentais de base atitudinal. Assim, o aluno-empreendedor aqui ensejado e que perpassa pelo *design* estratégico educacional voltado para as competências atuais, mas também do porvir, não é necessariamente o que abrirá empresa, mas, certamente, o que vislumbrará a criação de novos cenários. Ele deverá se colocar na posição de aprendente de saberes técnicos e comportamentais.

Nesse intuito, surge a primeira IES que adota o empreendedorismo, técnico e comportamental, como *ethos*. Instalada no bairro dos Campos Elíseos, centro da cidade de São Paulo, a Escola de Negócios do Sebrae – SP. Esta foi a concretização da meta de trabalhar em prol da gestão do conhecimento para fortalecimento do ecossistema empreendedor.

Como não havia autorização legal ou conhecimento interno na instituição para lidar com essa nova meta institucional, foi firmada, em 2013, uma parceria com a autarquia estadual que rege escolas de ensino médio técnico e tecnológico no Estado, o CPS - Centro Paula Souza. Assim surgiram a ETEC Sebrae e a FATEC Sebrae, com cursos voltados para o fazer empreendedor, mas não necessariamente para o desenvolvimento das competências empreendedoras; nestas, o design estratégico está a cargo do CPS.

Sobre o território de instalação da primeira IES do Sebrae é importante atentar-se para questões históricas. A Alameda Nothmann, localidade do prédio da IES, fica no centro antigo da cidade de São Paulo. Atualmente a região é noticiada por abrigar

a Cracolândia, espaço territorial onde se concentram usuários de drogas. Esse fato está correlacionado com a proximidade de um centro negociador da mesma, a Favela do Moinho. Mas, também pelo movimento crescente de abandono dos centros antigos das grandes metrópoles.

A tentativa de gentrificação dos centros metropolitanos é presente em muitas cidades globais. Visto que os centros abandonados foram povoados por pessoas em situação de vulnerabilidade. Consequentemente, os imóveis dessas regiões tendem a se desvalorizar e as áreas tornam-se inseguras.

Localizar a faculdade do Sebrae nessa região constituiu uma hipótese inicial arriscada. A alameda, que abriga a faculdade, homenageia o empresário e empreendedor alemão Victor Nothmann que, no século XIX fundou os bairros dos Campos Elíseos, Higienópolis e Vila Ema, nome de sua esposa. Atuava como empresário do ramo têxtil, mas fez fortuna como incorporador e construtor de imóveis. Em sua dissertação sobre o empreendedor, Moraes (2022, p. 34) esclarece:

Os primeiros registros que encontramos sobre a atividade comercial de Victor Nothmann em São Paulo consistem em anúncios de sua loja, estabelecida em endereço fixo, começam a aparecer no início do ano de 1870: em 22 de janeiro é anunciado no jornal Correio Paulistano o estabelecimento da Nothmann & Comp. como casa de fazendas secas, por atacado, localizada na Travessa do Collegio, n.º 6 (atual Rua Miguel Couto). No dia 10 de junho, outro anúncio no periódico informava que a loja transferiu-se para um endereço diferente, na Rua da Imperatriz (antiga Rua do Rosario e atual Rua Quinze de Novembro), n.º 33.

Dessa forma, o bairro que abrigou e homenageia os seus empresários-empREENhedores históricos viveu momentos de glória. E ainda possui casarões que demarcam o momento em que, referindo-se a Avenida *Champs Elysee* em Paris (na França), era a vitrina da alta sociedade paulistana.

Foi na década de 30 do século XX que, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque e a perda dos investimentos dos grandes barões do Café e da indústria brasileira, o bairro começou sua história de abandono.

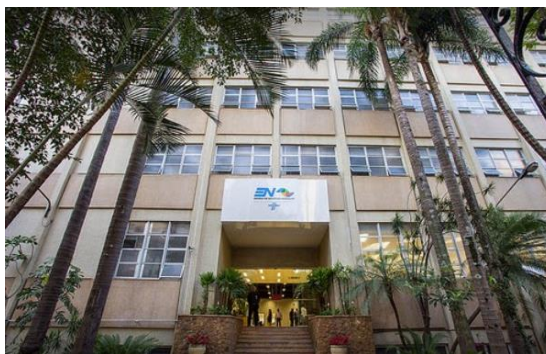
De acordo com a Agência de Jornalismo da PUC-SP¹², a Cracolândia é reflexo do processo da urbanização paulista. O Campos Elíseos, primeiro bairro planejado da

¹² <https://agemt.pucsp.br>

cidade, deixou de ser o endereço do baronato paulistano e passou a acolher moradores proletários. Mas, foi a partir de 1988, diante da desativação do Terminal Rodoviário da Luz, que o bairro começou a concentrar moradores de rua e usuários de drogas, demarcando a região conhecida como “Cracolândia”.

A IES do Sebrae instalou-se nessa região. Outrora empreendedora, agora compreendida como uma área de insegurança física e de aspecto urbano e arquitetônico degradado. O prédio abrigava a Faculdade de Tecnologia FUNDETEC com ofertas de cursos tecnológicos.

Figura 5: Fachada do prédio da IES Sebrae na Alameda Nothmann, bairro do Campos Elíseos-São Paulo



Fonte: <https://www.google.com/maps>

Disponível em 06 de agosto de 2022

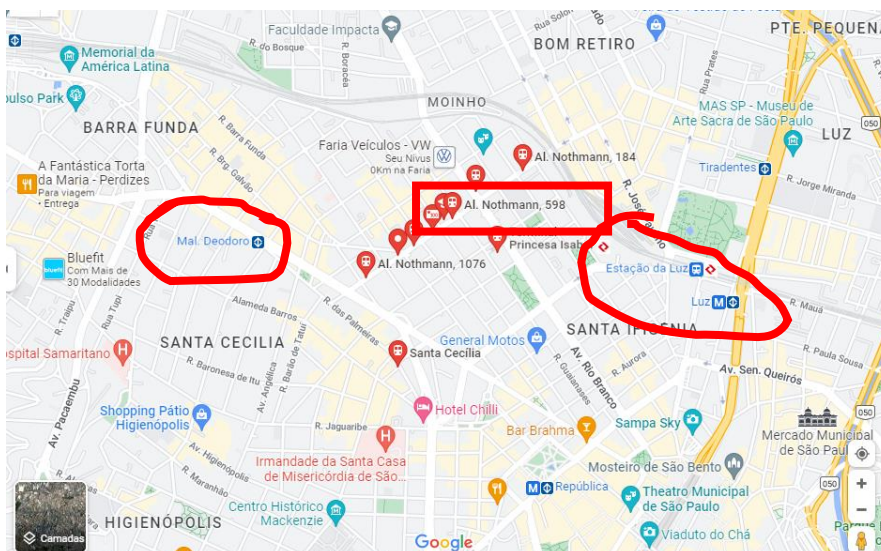
Por ter abrigado uma instituição que trabalhava com educação tecnológica, o espaço físico encontrava-se pronto para seu uso. Mas, é importante se notar que, para fins de aprendizagem, o espaço (o *lócus*) deve atender outras prerrogativas. D’Auria *et al.* (2021, p. 171) citam:

Uma certa forma de estética pedagógica sempre inspirou as grandes correntes de pensamento pedagógico. Aprender, ensinar, criar demandam espaços particulares, que evoluíram ao longo do tempo. Todas as novas pedagogias questionaram o espaço e a estrutura da escola, com duas exigências: de um lado, uma ergonomia ligada ao bem-estar dos alunos e ao prazer de aprender; de outro, uma finalidade ligada a uma estética intelectual, cuja substância e forma são indissociáveis.

O prédio é designado como “Escola de Negócios Sebrae-SP Alencar Burti”. Abriga quatro instituições distintas, duas sob a direção do Centro Paula Souza e duas sob o Sebrae. A Etec Sebrae e a Fatec Sebrae e, ainda, parte da Unidade de Cultura Empreendedora e a IES do Sebrae. A Alameda Nothmann tem fácil acesso para

transeuntes e usuários de transportes públicos urbanos (Confronte Figura 6). No entanto, em função do estado de abandono do bairro, o trajeto dos terminais de ônibus ou metrô até o prédio pode causar insegurança aos transeuntes e potenciais alunos-empresendedores.

Figura 6: Mapa de acesso à IES Sebrae via transporte público.



Fonte: <https://www.google.com/maps>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

Dentro do prédio, o espaço intenciona trabalhar distintas possibilidades. Assim, múltiplos espaços são compreendidos como educacionais. Segundo D'Auria *et al.* (2021, p. 159) essa é uma diretriz relevante para o *design*:

Convém, sem dúvida, 'colocar fim à identificação, tão intuitiva quanto generalizada, do espaço escolar com a sala de aula, e de levar em consideração igualmente os corredores, o pátio, o saguão, a midiateca, o restaurante ou ainda os espaços exteriores, com ou sem vegetação, que cercam o prédio da escola'. A flexibilidade, até, para alguns, a desconstrução' da sala de aula passa por essa certeza de que todo o prédio escolar é educador.

A IES possui nove salas. Dentre elas, há oito diferentes espaços internos com a finalidade de operar como sala de aula. Em sua maioria (cinco delas) há a possibilidade de rearrumação do espaço pelos próprios alunos. Estão disponibilizadas no 4º andar: (1) 2 Salas Multiuso com mesas redonda, (2) 1 Sala Multiuso com mesas de encaixe (3) 1 Sala Miniauditório, (4) 1 Sala de Investimentos, (5) 1 Laboratório de

Informática. E no 3º andar: (6) 1 Sala/espço Sebraelab “*Share Ideias*”/Aquário de Ideias, (7) 1 Sala Sebraelab e (8) 1 Sala padrão ‘Harvard’¹³.

Cada sala comporta 50 alunos. Esse é o número de alunos requisitado e autorizado para operação pelo MEC.

As salas são um ponto forte do espaço físico. O mobiliário permite múltiplas adoções. Há quadros de vidro ao longo das paredes, projetor multimídia unidirecional (voltado apenas para a frente do ambiente) e cadeiras com rodas facilitando o deslocamento. As salas aparecem na comunicação interna da instituição acompanhada do *slogan* da mesma: “O futuro é de quem faz!”. Figura 7, abaixo:

Figura 7: Comunicação interna da IES, 2022.



Fonte: arquivo próprio.

A imagem mostra um dos tipos de espaço interno das salas de aula, as salas multiuso. São nove mesas redondas com cinco cadeiras de rodízio em cada uma delas. Há dois quadros de vidro com rodízios para trabalhos em equipe. Mas não há sujeitos, nesse espaço de ensino-aprendizagem. A sala está vazia. Os quadros de interação estão apagados. Ninguém demonstra estar disponível para ‘fazer o próprio futuro’ como diz o comando provocador da frase anexa à imagem.

Os espaços são apresentados no site da instituição¹⁴ (Figura 8, na sequência) na aba “Quem somos”.

¹³ Referência ao padrão de arquitetura de interior das salas da Universidade Harvard-USA.

¹⁴ <https://faculdadesebrae.com.br/> Disponível em 06 de agosto de 2022.

Figura 8: Apresentação da IES Sebrae na página virtual institucional.

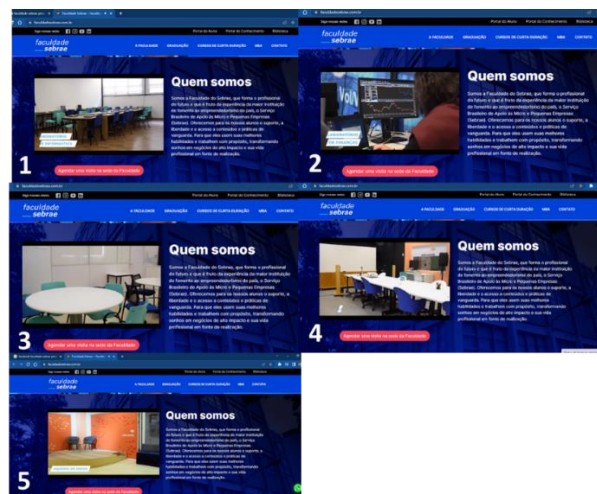


Fonte: <https://faculdadesebrae.com.br/>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

A visita virtual apresenta alguns espaços internos do prédio e mostra quatro dos oito espaços distintos para aprendizagem (Figura 9). Aqui numeradas: (1) Sala de informática, (2) Sala de Investimentos, (3) Sala Multiuso, (4) Sebraelab e (5) Espaço Sebraelab “Share Ideias”/Aquário de Ideias.

Figura 9: Espaços físicos para aprendizagem IES do Sebrae.



Fonte: <https://www.youtube.com/faculdadesebrae>

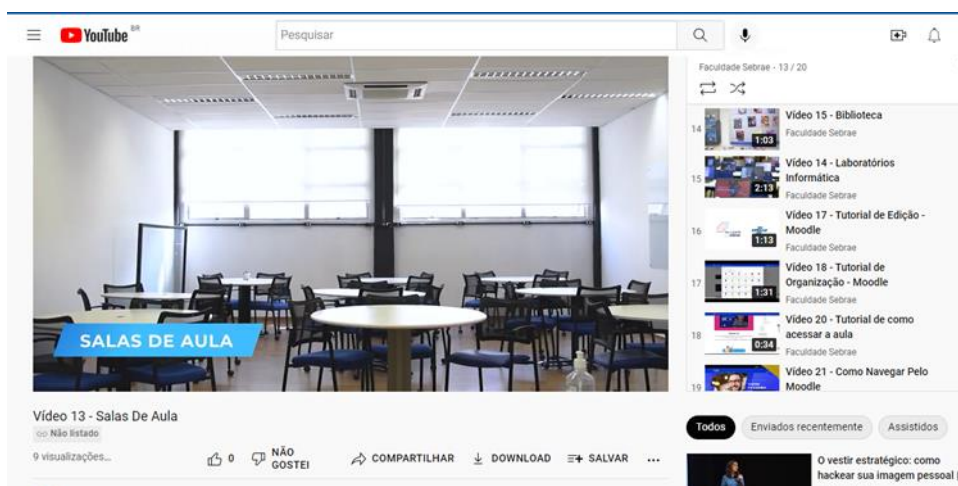
Disponível em 06 de agosto de 2022.

Nas imagens, há um botão de comando na cor vermelha que seduz o potencial aluno-empresendedor a 'agendar uma visita presencial no espaço da faculdade'. E, ainda, ao final do vídeo, que possui 6 minutos e 4 segundos, há um convite para conhecer melhor os espaços físicos em vídeos anexos, que se encontram na plataforma de vídeos *youtube.com* da instituição.

A sedução é um procedimento da lógica da junção centrado na intencionalidade e, constituinte do modelo narrativo canônico da educação. Nesse regime interacional, o sujeito manipulado pode analisar as vantagens e custos da transação proposta para, então, decidir se aceita o 'contrato' numa estratégia, por exemplo, volitiva (modalidade do querer), prescritiva (modalidade do dever) ou cognitiva (modalidade do saber e poder).

Se o potencial aluno-empresendedor acessar os vídeos da instituição poderá conhecer outros espaços (Vídeo 13: Salas de aula) conforme Figura 10 na sequência.

Figura 10: Apresentação *online* dos espaços educacionais do prédio IES Sebrae.

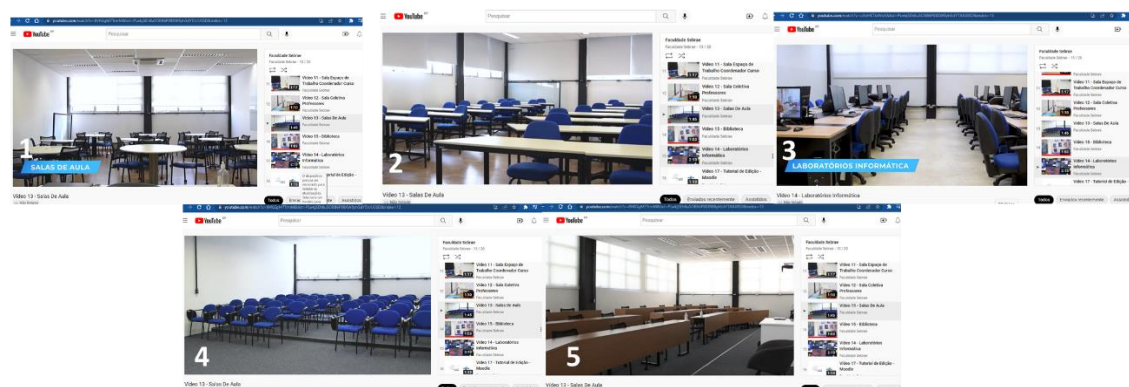


Fonte: <https://youtu.be/faculdadesebrae>

Disponível em 12 de agosto de 2022

O citado vídeo, aberto para todos os espectadores na plataforma *youtube.com* demonstra cinco salas conforme Figura 11. (1) Sala Multiuso com mesas redondas, (2) Sala Multiuso com mesas de encaixe, (3) Laboratório de Informática, (4) Sala Miniauditório e (5) Sala padrão 'Harvard'.

Figura 11: Detalhamento da apresentação *online* dos espaços educacionais do prédio IES Sebrae.



Fonte: <https://www.youtube.com/faculdadesebrae>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

O *design* estratégico tem o foco no usuário, no aluno. No entanto, os vídeos têm como enunciário os órgãos reguladores da educação, como o próprio MEC, por exemplo. Essa assertiva se pode perceber pelo texto que o acompanha: “(...) as salas de aula para ensino de graduação que atendem adequadamente às normas e aos requisitos de dimensão possuindo, no mínimo 1,2 m² por aluno”.

Porém, quando os espaços físicos estão em operação, sob às diretrizes de professores, todos eles podem se tornam de aprendizagem. Inclusive, os externos. Nesse sentido, espaços do próprio prédio como a biblioteca, tradicionalmente silenciosos e ausentes de interação, tornam-se educacionais (Confronte Figura 12, abaixo). Mas, também espaços de exposições como o CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil (Confronte Figura 13, abaixo) correlacionando arte com comportamento empreendedor. Ou, ainda, levando a sala de aula para o Palácio Campos Elíseos, antiga residência do governador do Estado de São Paulo (Confronte Figura 14, abaixo).

Figura 12: Aula na biblioteca da IES do Sebrae.



Fonte: arquivo próprio, 2022.

Figura 13: Aula da IES do Sebrae no CCBB.



Fonte: arquivo próprio, 2019.

Figura 14: Aula da IES do Sebrae no Palácio dos Campos Elíseos, São Paulo - SP.



Fonte: arquivo próprio, 2018.

Seguindo o princípio do *design* estratégico de hipótese de problema-solução, muitas mudanças ocorreram desde o início da IES. Como afirma Monteiro (2019, p. 104): “O delicado equilíbrio está em endereçar uma situação com uma estrutura que seja desenvolvida o bastante para moldar minimamente o problema, mas suficientemente aberta de modo a permitir o surgimento de novas percepções e possibilidades”.

Foram três nomes ao longo de cinco anos (2018 a 2022): Escola de Negócios Sebrae-SP, ESE- Escolar Superior de Empreendedorismo e Faculdade Sebrae.

Historicamente, o credenciamento da IES ocorreu sob o nome da Escola de Negócios Sebrae -SP Alencar Burti (nome de seu conselheiro incentivador) conforme Portaria Nº 001/2018. Posteriormente foi denominada e cadastrada para autorização de funcionamento como ESE – Escola Superior de Empreendedorismo Sebrae - SP, e teve seu funcionamento autorizado com a Portaria 17 de 11.01.2018, publicada no D.O.U., em 15 de janeiro de 2018.

A ESE entrou em funcionamento no segundo semestre de 2018 com o bacharelado presencial em Administração. O perfil de egresso ensejado era a de um aluno-empREENDEDOR. No entanto, não há essa ocupação na CBO – Classificação Brasileira de Ocupação. Assim sendo, pela proximidade de competências gerenciais necessárias à formação de um empreendedor, foi escolhido o curso de Administração, tendo como identidade formativa, a inclusão de disciplinas que contemplassem o planejar e o fazer de um empreendedor e, ainda, dois cursos de *Master Business Administration*: “Estratégias de Crescimento para Pequenos Negócios” e “Gestão de Negócios de Alto Impacto”.

Cada uma dessas mudanças abrangeu a modificação da carga horária aplicada. A primeira turma (ingresso em 2018.2) e a segunda turma (ingresso em 2019.1) possuíam a formação de 4.160 horas e dois anos de curso em horário integral (manhã e tarde). A terceira turma teve a carga horária modificada para 3.600 horas e um ano de horário integral (manhã e noite). Atualmente, o curso possui 3.000 horas, que é o mínimo exigido pelo MEC para o bacharelado de Administração, e pode ser cursado nos turnos matutino ou noturno, sem oferta de integralidade.

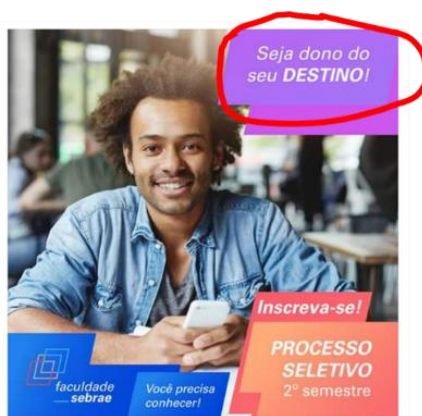
Essa nova hipótese testa um novo aspecto no desenvolvimento do perfil do aluno-empREENDEDOR. Não apenas o potencial empreendedor (e intraempREENDEDOR) da primeira matriz, mas o empreendedor-empRESÁRIO que necessitaria de menos tempo dedicado ao estudo porque cuidaria também de seus negócios.

As turmas iniciais, seguindo a política de incentivo regressivo para formação de alunos-empREENDEDORES possuía os dois primeiros anos de dedicação integral e os anos finais no turno noturno. Assim, no início haveria um investimento para a formação

humana e técnica e nos seguintes, diante do estágio curricular obrigatório, um apoio para a prática.

Esse aluno protagonista, que se coloca na posição de aprendiz de si mesmo nos anos iniciais e se dispõe a transformar seu entorno ao final, seria o aluno-empREENDEDOR ensejado. Ou seja, o aluno protagonista, o ‘dono do próprio destino’ (confronte Figura 15), o fazedor do próprio futuro.

Figura 15: Comunicação da IES Sebrae na rede social Facebook, 2022.

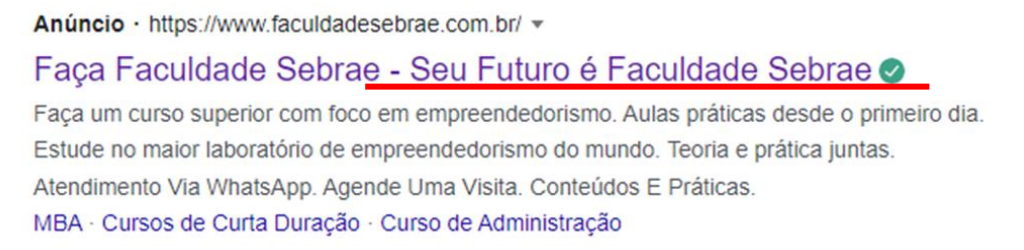


Fonte: <https://m.facebook.com/faculdadesebrae/>

Disponível em 04 de agosto de 2022.

No entanto, para que o aluno-empREENDEDOR possa ser ‘dono do seu destino!’ a instituição enuncia que ele próprio é o caminho para esse alcance. Conforme busca pela página da faculdade na rede global da internet, a mesma aparece com a frase: “Faça Faculdade Sebrae – Seu futuro é Faculdade Sebrae”. Como se pode observar na Figura 16, abaixo:

Figura 16: Enunciado da IES do Sebrae no buscador da internet.



Fonte: <https://www.google.com/>

Disponível em 03 de agosto de 2022.

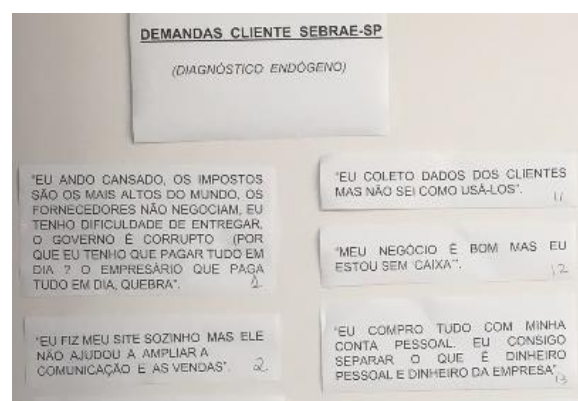
Em busca de uma diferenciação identitária, os cursos foram pensados e desenvolvidos por consultores experientes do Sebrae que, mais tarde, se habilitaram para a composição do corpo docente. Para tal, foram considerados, não apenas os conhecimentos e habilidades advindas do relatório do GEM – *Global Entrepreneurship Monitor* mas, também, a escuta de consultores da instituição visto que estes seriam os mais capacitados a listarem as demandas reais dos micro e pequenos empreendedores locais. Assim, foram convidados, por exemplo, os consultores indicados pelos próprios pares como ‘especialistas’ sobre alguns temas específicos como finanças, gestão de pessoas, legislação, inovação entre outros, para diagnosticarem as demandas recorrentes que surgiam no balcão de atendimento da instituição. Com a participação do grupo foi possível realizar o diagnóstico de problemas, listar os conhecimentos e habilidades mais arguidos pelos empreendedores reais de micro, pequeno e médio porte, no Brasil. Confronte Figuras 17 e 18 abaixo:

Figura 17: Reunião de consultores especialistas do Sebrae São Paulo para diagnóstico das principais demandas do micro e pequeno empreendedor.



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Figura 18: Demandas diagnósticas do Cliente Sebrae.



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Dessa forma, foi possível compreender as peculiaridades da instituição educacional do Sebrae, conforme destaques abaixo:

- Necessidade de atendimento da demanda de capacitação profissional dos empreendedores brasileiros considerando a realidade nacional. Estes, em sua maioria, são de micro e pequeno porte. Essa distinção fica clara porque as demais instituições trabalham com estudo e exemplos de empreendedores estrangeiros e, ainda, de multinacionais de grande porte; muito distantes da realidade local. Assim, o Sebrae faz uso de sua maior referência, conhecer e apoiar o micro e pequeno empreendedor local.
- Criação de oferta de uma política de bolsas e subvenção para a qualificação no ensino superior numa faculdade de qualidade. Esse ponto só é possível pois, apesar de ser uma empresa privada, o Sebrae nasce de sua função social, anteriormente pública, e possui uma sustentabilidade financeira do compulsório previsto pela Lei que a desestatizou, em 1990.

É importante notar que as trilhas empreendedoras específicas que caracterizam a IES do Sebrae e que foram desenvolvidas com o conhecimento técnico dos consultores do Sebrae, foram criadas durante a instituição formal própria da instituição e, com seu funcionamento foram sendo validadas.

Dessa análise, o impacto de transformação do ecossistema empreendedor, derivado do braço educacional do Sebrae, pode ser grande e ambicioso. Considerando que, vivemos num país em que educação de qualidade é majoritariamente advinda da rede privada, que o ensino superior público de qualidade depende da entrada de um sistema classificatório que desfavorece alunos que fizeram o ensino médio na rede pública porque essa, em geral, é menos qualitativa do que a rede privada no país; o ensino superior de qualidade do Sebrae teria como escopo apoiar os alunos compreendendo-os como potenciais empreendedores. E, mais, poderia subvencionar os estudos dos menos favorecidos economicamente alçando-os a um curso superior de qualidade e com grade curricular e desenvolvimento de competências adequadas e diagnosticadas para o melhor desempenho para idealizar, buscar recursos e colocar em ação ideias e atitudes empreendedoras.

Muito embora, a proposta pedagógica inicial fosse inovadora, nota-se que, o mercado educacional é, historicamente, pouco inovador. Christensen (2014, p.20) explica:

A universidade evolui, embora seu mecanismo não seja tradicionalmente o da seleção natural de mutações ao acaso. Em regra, a universidade não se altera apenas em função de emitir, com ponderação, uma resposta às necessidades e oportunidades de maior significado. O espírito empreendedor se manifesta dentro de limites bem determinados; raramente ocorre algo revolucionário como acontece hoje nos negócios ou na política. Essa estabilidade é um dos maiores motivos que justifica o valor das universidades no contexto de uma sociedade instável, sujeita a modismos.

A ESE — Escola Superior de Empreendedorismo Sebrae – SP —, desde 2021 foi reestruturada para se chamar ‘Faculdade Sebrae”, perdendo a sigla SP (referente ao Estado de São Paulo) diante do projeto de expansão nacional. Portanto, a IES em quatro anos chegou a sua terceira denominação. A Figura 19 em seguida demonstra, numa linha cronológica, as mudanças de nomenclatura em correlação às etapas de formalização diante do órgão regular educacional, o MEC.

Figura 19: Nomenclatura (e logotipos) da IES Sebrae e seus estágio de formalização.



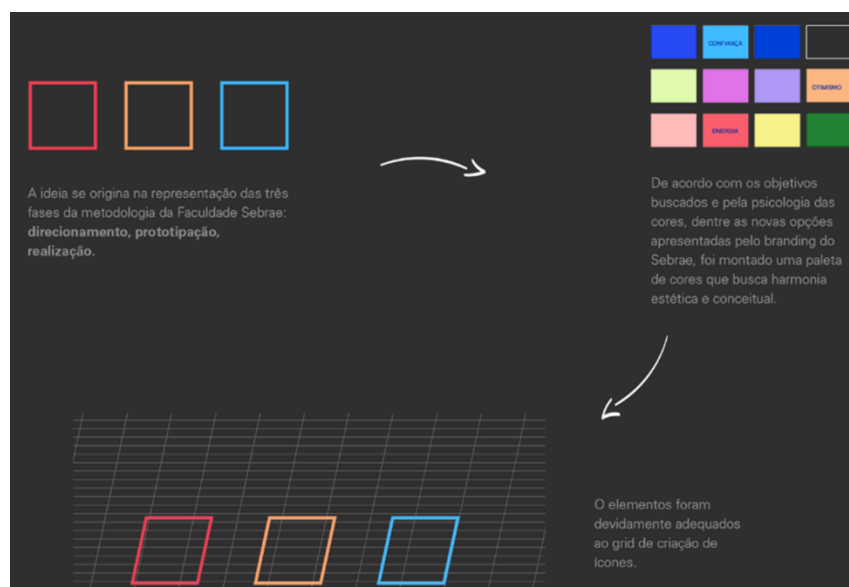
Fonte: próprio autor.

Pode-se perceber, na análise dos três logotipos, a mudança da nomenclatura, mas também da tipografia e dos elementos figurativos e eidéticos. As letras, inicialmente em caixa alta, tornam-se caixa baixa. Incluso a mantenedora Sebrae é descrita com a inicial em letra minúscula na versão de 2021, denotando a influência das escritas e buscas na rede virtual. Pode-se notar, ainda, que as palavras

‘faculdade’ e ‘sebrae’ estão separadas por um traço sublinhado, reforçando a compreensão da escrita *online*. A tipografia sinuosa da segunda versão retoma os traços retos iniciais. As letras conectadas, como num traço contínuo das duas primeiras versões, desaparecem na versão final. As cores presentes na ideia inicial retornam na terceira apresentação. E, ainda, na primeira versão vê-se a representação gráfica do Estado de São Paulo. Na segunda, uma estrada sinuosa formada pela letra ‘S’ (do Sistema ‘S’) e na terceira três quadrados em perspectiva, como se o risco da estrada curvilínea, próprio do empreender, tivesse sido ‘enquadrado’ num espaço seguro. Os três quadrados, segundo o manual da marca, representam as três fases do Entrecomp: Direcionamento (Ideias e oportunidades), Prototipação (Recursos) e Realização (ação).

O manual de marca da Faculdade Sebrae encontra-se disponibilizado na internet e pode-se ver o argumento das escolhas para o desenvolvimento do novo logotipo, consoante Figura 20 na sequência:

Figura 20: Manual da marca, Faculdade Sebrae.



Fonte: <https://ncalvoso.com/logo-e-identidade-visual-faculdade-sebrae>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

O primeiro curso que inaugurou a instituição foi o de Administração. Este ocorreu sob o formato presencial no prédio da instituição que fica localizado à Alameda Nothmann, nº 598, no bairro dos Campos Elíseos na capital do estado de São Paulo. Está vinculado à sua mantenedora sendo parte da Unidade de Cultura Empreendedora da instituição

A Faculdade Sebrae tem como missão descrita em sua Proposta Pedagógica Curricular: “Formar empreendedores, desenvolver e disseminar conhecimentos de forma a contribuir para aperfeiçoar as atividades do Sebrae, fortalecer a atividade empreendedora sustentável e ajudar o desenvolvimento econômico do país”.

A IES busca comunicar-se com o aluno-empreendedor. Coadunando com essa hipótese de perfil de aluno, a sua mantenedora desenvolveu uma política de incentivo financeiro regressivo, abaixo demonstrada na Figura 21.

Figura 21: Investimento da mantenedora no desenvolvimento do perfil do aluno-empreendedor.

faculdade sebrae

A FACULDADE GRADUAÇÃO CURSOS DE CURTA DURAÇÃO MBA CONTATO

Investimento

O Sebrae-SP, instituição mantenedora da Faculdade Sebrae concedeu aos alunos aprovados e ingressantes neste Processo Seletivo 2022.2, isenções nos valores da semestralidade vigente, da seguinte forma:

Taxa de Matrícula – R\$ 150,00, embutido no valor da primeira semestralidade. Esta taxa é paga somente uma vez durante o curso.

50% de isenção no valor da semestralidade do 1º ao 4º semestre (valor da mensalidade de R\$ 1.399,00), dessa forma, o valor da mensalidade passa a ser **R\$ 699,50**

40% de isenção no valor da semestralidade do 5º ao 6º semestre (valor da mensalidade de R\$ 1.399,00), dessa forma, o valor da mensalidade passa a ser **R\$ 839,40**

30% de isenção no valor da semestralidade do 7º ao 8º semestre (valor da mensalidade de R\$ 1.399,00), dessa forma, o valor da mensalidade passa a ser **R\$ 979,30**

Fonte: <https://faculdadesebrae.com.br/graduacao/administracao/>

Disponível em 06 de agosto de 2022.

A política de preços da IES do Sebrae busca incentivar a ação protagonista dos alunos. Assim, a contrapartida financeira que se inicia com um desconto de metade do valor da taxa mensal é regredida, no 5º e 6º semestres, para 40%, até atingir 30%

de abatimento no último ano de formação. O pressuposto é que o crescimento pessoal proporcionado pelo curso, pelo ecossistema da mantenedora e pela formação endógena das competências empreendedoras irão gerar autoconhecimento, iniciativa e, por consequência, renda para os alunos envolvidos. Dessa forma, ao progredirem na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, os alunos têm reduzida a necessidade de auxílio financeiro.

Ratificando esse posicionamento, uma das formas de entrada do aluno tem correlação com o comportamento empreendedor. É solicitado ao candidato que desenvolva uma redação onde relate uma ideia ou projeto, pessoal ou profissional, que o mesmo deseje realizar. A trabalhabilidade encontra embasamento quando os projetos pessoais são igualmente valorizados. Ademais, a ação advinda da prática e do comportamento empreendedor é esperada quando, na solicitação do texto, é requerido: 'que pretende desenvolver durante o curso'. Consoante Figura 22, na sequência

Figura 22: Forma de ingresso na IES do Sebrae.



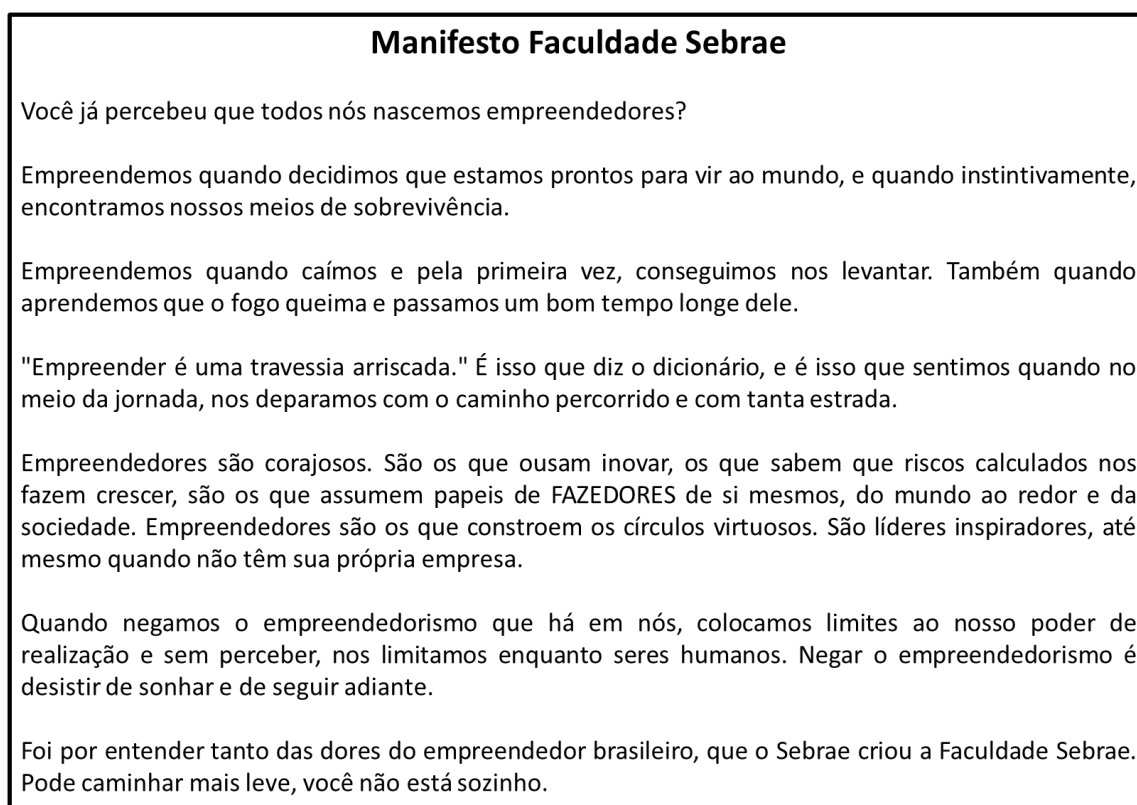
A imagem é uma página de divulgação da Faculdade Sebrae, intitulada "Formas de ingresso". No topo, há o logo "faculdade sebrae" e o texto "A FACULDADE". O título principal "Formas de ingresso" está em um banner azul. Abaixo, há duas colunas de informações. A primeira coluna, intitulada "Redação", apresenta um ícone de uma mão escrevendo e o texto: "Texto objetivo sobre um projeto de empreendedorismo ou de uma ideia ou oportunidade, pessoal ou profissional, que pretende desenvolver durante o curso." A segunda coluna, intitulada "Nota do Enem", apresenta um ícone de uma folha com setas e o texto: "Serão aceitos candidatos que apresentarem resultados do ENEM, desde que realizado nos últimos 5 anos, correspondente aos anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022."

Fonte: <https://faculdadesebrae.com.br/graduacao/administracao/>

Disponível em 08 de agosto de 2022.

Então, para comunicar-se com esse aluno, a IES declarou seu ‘manifesto’ (confronte Figura 23). Nesse enunciado é possível perceber-se as características intrínsecas do empreendedorismo, tanto atitudinais como de ação empreendedora. Outra observação necessária é a admissão do elemento ‘risco’ associado à criação.

Figura 23: Manifesto da Faculdade do Sebrae.



Fonte: Projeto Político Pedagógico, Faculdade Sebrae.

Na análise desse discurso, o ‘manifesto’ da Faculdade Sebrae é o enunciado da mesma. Tem no próprio Sebrae, sua mantenedora, o enunciador. Esse enunciado do fazer, descreve a transformação do sujeito-responsivo para o sujeito-empendedor. E, tem como enunciatário os sujeitos que possuem, potencialmente, as características comportamentais empreendedoras.

O enunciado demonstra, em algumas frases, a correlação existente entre a trabalhabilidade e o protagonismo como, por exemplo “Empreendemos (...) quando instintivamente encontramos nossos meios de sobrevivência”. Enaltece a variável atitudinal: “Empreendedores são corajosos”. Conecta, ainda, a intenção com a ação comportamental: “Empreendedores são os que constroem círculos virtuosos”. Atrela a aprendizagem à experimentação: “(...) aprendemos que o fogo queima e passamos

um bom tempo longe dele”. E, ainda, são autodestinadores: “(...) são os que assumem papéis de fazedores de si mesmos”. O empreendedorismo está interligado com o risco, com o futuro a ser construído.

Em contraposição, a empregabilidade seria a segurança, a adaptabilidade do *design* estratégico educacional para o desenvolvimento de competências profissionais de empregos do futuro, de forma responsiva.

Ao final, o enunciador (Sebrae) propõe uma ligação da ordem do sensível, do ajustamento: “Pode caminhar mais leve. Você não está sozinho”. Mas, nessa enunciação, que rege os efeitos de sentido, como pode o Sebrae (como enunciador) buscar a ação do enunciatário (os alunos-empreendedores)? É possível notar que, o enunciador incentiva a ação do aluno-empreender quando, por exemplo, cria uma política de descontos regressivos para as mensalidades do bacharelado (ver Figura 21). Nesta, aparece a palavra “Investimento”. Desse jeito, pode-se compreender que, não apenas o aluno investe capital financeiro em sua formação, mas também o próprio destinador do enunciado: “Você não está sozinho”, diz o manifesto.

O enunciador incentiva esse aluno, mas não se coloca, ele próprio, como empreendedor. Visto que, no manifesto, como a enunciação acompanha com distanciamento o sujeito actante (empreendedor), tem-se o sujeito “ele” (o empreendedor corajoso), a temporalidade do “então” e a espacialidade do “alhures”. É, ainda importante notar que, como ato, o ‘empreender’ tem uma aspectualização iterativa dentro da lógica cíclica da tentativa e do erro, essa assertiva aparece na frase: “empreendedores são os que constroem círculos virtuosos”.

Mas, o perfil do destinatário, o aluno-empreendedor, também possui para construção de seu *design* estratégico, algumas referências legais que norteiam o desenvolvimento de seus documentos educacionais. Para a construção da matriz curricular foi considerado um documento norteador sobre o perfil do egresso, a Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021¹⁵ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Nesse caso, o perfil do aluno de Administração tem como enunciador o Ministério da Educação. A

¹⁵ <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>

presente Resolução foi resultante do parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior nº 438/2020, aprovado em 10/07/2020¹⁶ que descreve o contexto da educação superior brasileira para sua análise de matriz curricular, perfil docente e discente, conforme MEC (parecer nº 438/2020. p.3), abaixo:

Podemos argumentar que escolas melhor avaliadas dão ao aluno mais argumentos para serem contratados que escolas de menor prestígio. Porém, estas escolas atendem a uma camada muito pequena da população. São alunos do ensino médio privado, cuja principal característica está no alto poder aquisitivo, que não precisa fazer uma dupla jornada de trabalho e escola para poder adquirir o diploma.

No outro extremo estão profissionais que já atuam no mercado. Estudantes que trabalham para pagar as mensalidades da escola e seu sustento, trabalhadores que estudam. Ambos são pessoas que entendem que a única forma de avançar na carreira está em adquirir um diploma de graduação. Diante desta promessa de trânsito social, há um esforço financeiro e de tempo investido, que nem sempre retorna, pois o produto de ensino entregue é de baixa qualidade e sem valor de marca.

O parecer nº 438/2020 que embasa a DCN dos cursos de bacharelado em Administração, questiona a função da certificação das graduações (Parecer CNE/CES Nº:438/2020, p.6): “(...) o que importa é a capacidade de realizar algo e não o diploma em si, há muitas possibilidades de olhar essa informação”. E aponta, ainda, a necessidade de atualização das competências curriculares:

Disciplinas ligadas à prática de administração de empresas são todas voltadas para o estudo e otimização do processo produtivo em indústrias. Se consideramos que as economias que mais crescem e lucram são as economias criativas, inovadoras e de serviços, o que se ensina nas escolas deve ser alterado também. (MEC, Parecer nº 438/2020. p.7).

Como documento norteador legal do *design* educacional e estratégico, a Diretriz Curricular Nacional (Processo nº: 23001.000146/2019-69) do bacharelado em Administração traz em seu artigo 11, dentro do capítulo VII ‘Da interação com o mercado de trabalho’ a especificação de que “O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos” e sugere ações integrativas como atividades de extensão ou, ainda, “criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real”.

A Faculdade Sebrae atende um nicho de atuação especificado na Resolução nº 5 de 14/10/2021. O texto, em seu Capítulo VII “Da interação com o mercado de trabalho” especifica:

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/154111-pces438-20-1/file>

Art. 11 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

§ 1º A interação de que trata o caput deve ser coerente com o perfil desejado para o egresso e seu foco principal de atuação, quer seja local, regional, nacional ou global.

Dessa forma, o posicionamento estratégico da mantenedora Sebrae, atuante desde 1972, com foco nas competências empreendedoras e nos micros e pequenos negócios, faria a instituição distinguir-se das demais faculdades de Administração visto que estas, em sua grande maioria, formam empregados para o mercado de empregabilidade formal e possuem metodologias e estudos de casos imersivos, focados nas grandes empresas, nacionais e multinacionais.

Então, apesar das mudanças ocorridas desde a sua autorização para funcionamento, incluindo a mudança do nome de Escola Superior de Empreendedorismo Sebrae - SP para Faculdade Sebrae, conservou-se suas peculiaridades intrínsecas e identitárias iniciais: o *design* estratégico de sua matriz curricular, do *lôcus* de aprendizagem, o perfil do corpo docente e o diagnóstico do perfil de acesso do corpo discente, buscando correlacioná-lo com as competências necessárias para o desenvolvimento de profissionais do futuro; da formação para a trabalhabilidade.

Para esta pesquisa, serão analisadas duas situações no estudo de caso único: uma observação participante da articulação de regimes de interação dentro de uma disciplina voltada para o desenvolvimento das competências para o futuro. Esta, considerada como amostra, com os alunos da primeira turma (ingressantes em 2018.2). E, ainda, a análise de um questionário semiestruturado. Serão considerados os alunos das três primeiras turmas da IES do Sebrae (ingresso em 2018.2, 2019.1 e 2020.1). O público recortado na amostra justifica-se, pois os alunos puderam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes no modelo que privilegiava como forte diferencial competitivo, a formação do aluno-empREENDEDOR, nas matrizes de tempo integral e com carga horária acima do exigido legalmente.

A verificação da representatividade dos participantes é elemento crucial para esse tipo de pesquisa. Por isso, Gil (2010, p. 123) explana: “É preciso garantir que os participantes da pesquisa sejam apropriados para proporcionar informações relevantes. Um problema comum em estudos de caso é a seleção dos informantes pelo critério de acessibilidade, o que pode levar à exclusão de informantes-chave”.

Sobre a escolha do método, Yin (2010, p. 39) defende: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Mas, também da observação participante visto que a semiótica discursiva será utilizada como análise. Sobre o supracitado método de pesquisa, esclarece Gil (2010, p. 121): “A observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo”.

1.3.1 Do objeto do *corpus*. As características comportamentais empreendedoras

Apesar da mantenedora Sebrae ser especialista em apoiar micro e pequenas empresas no Brasil e, ainda, da reunião com consultores especializados ter diagnosticado déficit de conhecimentos em gestão de negócios, é a abordagem de desenvolvimento do perfil comportamental empreendedor que diferencia a Faculdade Sebrae de outras IES que se posicionam como empreendedoras. Buscar um diferencial competitivo é a questão norteadora no mercado de IES de Direito Privado no mundo. Ratificando essa assertiva, Christensen (2014, p.9) pontua:

A estratégia da maioria das instituições de ensino superior é de imitação, e não de inovação. As instituições de menor porte e renome tentam galgar posições na escala classificatória pelo aumento no número de estudantes e pelo acréscimo nas áreas de especialização e nos programas em nível de graduação, de modo a se assemelharem mais às grandes universidades.

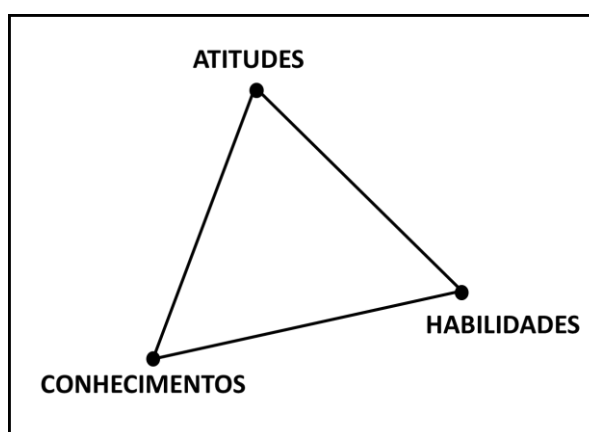
Assim, a principal característica que distingue a Faculdade Sebrae das demais se mostra na aplicabilidade das CCE — Características Comportamentais Empreendedoras —. Elas são competências, ou seja, são compostas de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para o Sebrae, o empreendedor não ocorre apenas com a abertura de empresas, mas endogenamente, com o estímulo às suas características comportamentais. Dessa forma, pode-se diferenciar, por exemplo, o empresário do empreendedor. O primeiro assume o risco para buscar o lucro e o segundo o faz também pela transformação. Assim, quando compreendido como um agente de transformação, o

empreendedor pode, ou não, abrir um negócio próprio. Portanto, o comportamento empreendedor pode estar presente no desempenho das mais diversas tarefas, desde as cotidianas pessoais, quanto as profissionais.

O conceito de competência aplicado na correlação entre educação e mercado profissional foi desenvolvido na segunda metade do século XX, pelo psicólogo norte-americano David C. McClelland. Desde 1973, com a publicação do artigo de autoria do citado pesquisador, intitulado “*Testing for competence rather than for ‘intelligence’*” (MACCLELLAND, 1973), iniciou-se estudos e aplicabilidades baseados na abordagem da teoria das competências. A aplicação imediata deu-se nos departamentos de seleção de recursos humanos. Isso porque, os estudos de McClelland (1973) questionava os testes de inteligência que eram aplicados até então. O autor defendia então, que não havia como avaliar o desempenho se não fossem consideradas as atitudes e hábitos, variáveis que conduziriam um funcionário a um desempenho excelente. Dessa forma, o supracitado autor conceituou as competências como “características observáveis do indivíduo” (MCCLLELLAND 1973). Essas são subdivididas entre: conhecimentos, habilidades e atitudes. A Figura 24 abaixo, descreve a formação da competência pelo conceito de McClelland (1973):

Figura 24: Formação da competência a partir dos estudos de McClelland (1973)



Fonte: próprio autor.

Portanto, as três partes observáveis que compõem a competência estariam associadas ao desempenho superior no trabalho. Desse jeito, a educação superior, a partir dos estudos iniciais de McClelland iniciaria o *design* estratégico educacional das IES pelas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que deveriam ser

trabalhadas na educação, estabelecendo assim, uma relação imbricada entre educação superior e mercado profissional. Cidral *et al.* (2002, p.2) dirão:

As características que compõem o perfil do egresso de um curso superior são, por um lado, o resultado de um processo de formação acadêmica e, por outro, a entrada para um processo de integração do profissional ao mercado de trabalho. Neste sentido, a especificação do perfil do egresso de um curso de graduação exige a articulação entre a formação acadêmica e as exigências de uma prática profissional que se insere em um mercado de trabalho caracterizado pela mudança.

Em seus estudos, McClelland (1973) recomendou que a abordagem por desenvolvimento de competências deveria começar pela observação das atitudes de pessoas que performam bem. Sobre atitudes, é importante considerar que os estudos sobre competências salientam que atitudes diferem de motivação, aptidões e valores, que são características profundas da personalidade. É importante notar que a atitude é parte da competência.

É importante observar que há críticas à racionalização pedagógica, à adoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes na educação, atrelados à matriz educacional. Argumenta-se que há ações não-observáveis (mentais, cognitivas) que precedem as observáveis e que a formação das competências deveria contemplá-las de forma unificada. Assim, as competências observáveis seriam a resultante e não o processo educacional. Nesse sentido, o currículo por competências se caracterizaria por ser um construto funcional que atenderia às necessidades prioritárias da eficiência social.

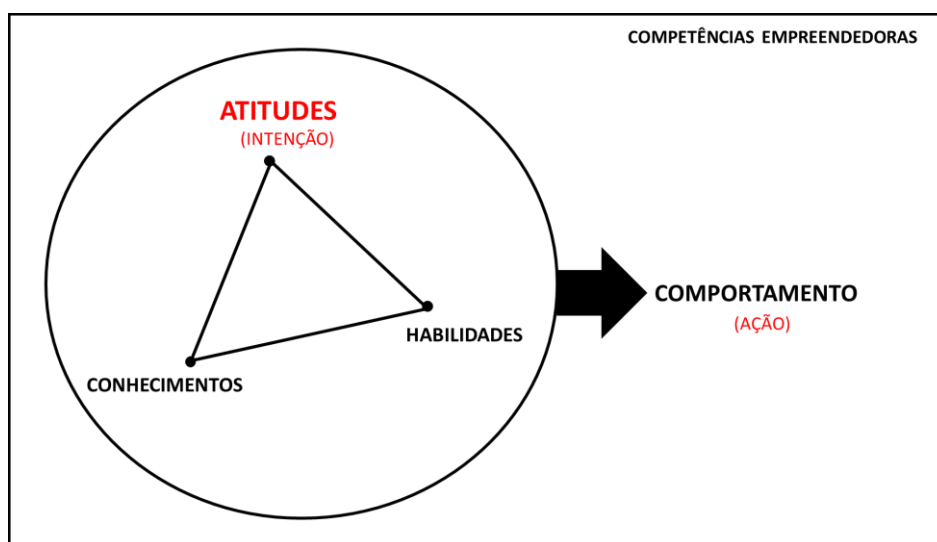
Em contraposição, o desenvolvimento de um *design* estratégico educacional com escopo crítico-emancipatório não reduziria o papel da educação ao treinamento para formatação de perfis profissionais, mas visaria a formação focada em interesses individuais de caráter mais autorrealizadores. A respeito da relação entre a formação do currículo por competências e a empregabilidade, Deluiz (2001, p.2) explica:

No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata" – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

Quando se trata de desenvolver ‘comportamento empreendedor’, os estudos das competências de McClelland resultaram numa pesquisa conduzida pelo próprio (1987), com empreendedores exitosos, em quatro diferentes países, onde buscou identificar as características comuns entre eles. Seus estudos finais diagnosticaram as CCE- Características Comportamentais Empreendedoras.

Assim, pode-se notar a relação existente entre a ‘atitude’, tida como intenção/predisposição, e o ‘comportamento’, tido como a ação. Dessa maneira, as competências empreendedoras poderiam conduzir por meio da intenção, com o uso do conhecimento e das habilidades, para a ação empreendedora. Confronte Figura 25 abaixo:

Figura 25: Proposta da constituição da Competência Empreendedora a partir dos estudos de McClelland (1973).



Fonte: próprio autor.

Para a semiótica, a competência precede a performance, sendo o que a possibilita ocorrer. Dessa forma, poderia se pensar que a atitude (elemento da competência profissional conceituada por McClelland) é anterior ao comportamento empreendedor (ação). Sobre a ‘Competência’ e a performance esclarecem Greimas; Courtés (2018, p. 75): “Em relação à performance que é um fazer (...), a competência é um saber-fazer, é esse ‘algo’ que torna possível o fazer”. A semiótica conforme os autores acima citados (2018, p. 75) “permite considerar a competência uma estrutura modal” da intencionalidade. Assim, a competência empreendedora seria, não apenas

a ação em si, mas “os pressupostos que tornam a ação possível” (GREIMAS; COURTÉS, 2018). O que problematiza o ato, que ‘faz-ser’, ‘faz-querer’, ‘faz-arriscar’ e ‘faz-sentir’, por exemplo.

A relação da competência com a performance ocorre, pois, de acordo com Greimas; Courtés (2018, p. 76): A semiótica é levada assim a construir modelos de competência modal que, baseados na análise dos discursos narrativos, são aplicáveis às semióticas não linguísticas do mundo natural (no plano da realidade “psicossocial”) e devem servir de premissas para uma semiótica da ação”. Desse jeito, de acordo com Greimas; Courtés (2018, p. 363) a performance se relacionaria com a transformação:

A performance surge, então, independentemente de qualquer consideração de conteúdo (ou de domínio de aplicação), como uma transformação que produz um novo ‘estado de coisas’: está, todavia, condicionada, isto é, sobremodalizada, de um lado, pelo tipo de competência de que se acha dotado o sujeito performador e, de outro, pelo crivo modal do *dever-ser* (de necessidade ou de impossibilidade), convocada a filtrar os valores destinados a entrar na composição desses novos ‘estados de coisas’.

No mercado profissional, uma das técnicas de seleção de empregados por competências, para adequação aos cargos profissionais, é a “*Behavioral Event Interview*”, utilizada pelos departamentos de Gestão de Pessoas no mercado profissional. Na chamada ‘abordagem por competências’ são feitas perguntas para identificar as atitudes e criar modelos de competências, com o intuito de alcançar o diagnóstico do melhor desempenho, de acordo com a empregabilidade. É composta por cinco técnicas para mapeamento. São elas: 1. análise do trabalho: o que as pessoas com melhores competências fazem para alcançá-la; 2. entrevista do incidente crítico: relato de situações desafiadoras e como cada indivíduo soube lidar diante do fato relatado; 3. conjunto de entrevistas de incidente crítico: são entrevistadas pessoas com performances medianas e altas, eliminadas as competências comuns; 4. criação de suposições sobre o futuro: nas entrevistas são feitas suposições sobre situações não existentes no presente para identificar, pelas respostas, as competências que seriam necessárias; 5. criação de processo de planejamento do trabalho: para avaliar a adaptabilidade, as mudanças das competências em função das mudanças de estratégias do trabalho.

Pela técnica descrita, pode-se perceber que a abordagem do mapeamento por competências avalia, primordialmente, as atitudes dos sujeitos para lidar com a adaptabilidade. Mas, nota-se no item 4 ('Criação de suposições sobre o futuro') a importância das atitudes voltadas à criação de novos cenários.

Então, se a competência for a capacidade de agir sobre a realidade por meio da articulação entre conhecimento explícito e conhecimento tácito, o perfil do aluno-empREENDEDOR ingressante poderia ser passível de desenvolvimento, de incentivo para ampliação da performance. Cidral *et al.* (2001, p.4) demarcam: “as competências permanecem sendo definidas pelos gerentes e não pelos trabalhadores”.

É preciso notar que, o modelo por competências tem um funcionamento ‘de trás para frente’. Fundamentados nela, educadores desenham estratégias da educação em função do perfil da vaga ocupacional. A indagação atual é compreender como desenhar competências que tragam para o aluno potencialidades atitudinais para criação de novos postos ocupacionais, novos cenários no mundo profissional.

A UNCTAD, órgão ligado à ONU – Organização das Nações Unidas, criou um programa para promoção das competências empreendedoras, a partir dos estudos de McClelland (1973). O *Empretec Training Program*¹⁷ tem como objetivo incentivar o desenvolvimento econômico, erradicar a pobreza através da geração de renda e ampliar a participação igualitária dos países em desenvolvimento e economias em transição na economia mundial. O programa atua nos países sul-americanos desde os anos 80 e tem, no Brasil, o Sebrae como seu parceiro executor.

A partir dos estudos atitudinais foram mapeados dez CCE - Características do Comportamento Empreendedor. São elas: 1. Busca de oportunidades e iniciativa. 2. Correr riscos calculados. 3. Exigência de qualidade e eficiência. 4. Persistência. 5. Comprometimento. 6. Busca de informações 7. Estabelecimento de metas. 8. Planejamento e monitoramento sistemáticos. 9. Persuasão e redes de contatos e 10. Independência e Autoconfiança. A Figura 26 abaixo correlaciona as CCEs com as atitudes desejadas (UNCTAD, 2008):

¹⁷ <https://empretec.unctad.org/>

Figura 26: Pesquisa UNCTAD sobre Características do Comportamento Empreendedor – CCEs.

COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTO
BUSCA DE OPORTUNIDADES E INICIATIVA	- Aproveita oportunidades para começar um novo negócio. - Busca financiamentos e recursos. - Realiza ações pró-ativas.
CORRER RISCOS CALCULADOS	- Avalia alternativas e riscos de forma deliberada. - Age de forma a reduzir os riscos ou controlar os resultados. - Busca situações que implicam desafios ou riscos moderados.
EXIGÊNCIA DE QUALIDADE E EFICIÊNCIA	- Busca maneiras de fazer coisas de uma maneira melhor, de forma mais rápida, ou com menor custo. - Desenvolve procedimentos que asseguram o cumprimento de prazos e padrões de qualidade previamente combinados.
PERSISTÊNCIA	- Age repetidamente ou muda de estratégia para enfrentar um desafio ou superar um obstáculo. - Age diante de um obstáculo. - Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário para atingir metas e objetivos.
COMPROMETIMENTO	- Faz um sacrifício pessoal ou despende esforço extraordinário para completar uma tarefa. - Colabora com os colaboradores e parceiros ou se coloca no lugar deles para terminar um trabalho. - Esmera-se em manter os clientes satisfeitos e coloca em primeiro lugar a boa vontade em longo prazo, acima do lucro em curto prazo.
BUSCA DE INFORMAÇÕES	- Dedicar-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores e concorrentes. - Investiga pessoalmente como fabricar um produto ou fornecer um serviço. - Consulta especialistas para obter assessoria técnica ou comercial.
ESTABELECIMENTO DE METAS	- Estabelece metas e objetivos que são desafiantes e que têm significado pessoal. - Define metas de longo prazo, claras e específicas. - Estabelece objetivos de curto prazo, mensuráveis.
PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICOS	- Planeja, dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos. - Revisa seus planos constantemente, levando em conta os resultados obtidos e as mudanças circunstanciais. - Mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisões.
PERSUAÇÃO E REDES DE CONTATOS	- Usa estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros. - Usa pessoas-chave como agentes para atingir seus próprios objetivos. - Age para desenvolver e manter relações comerciais.
INDEPENDÊNCIA E AUTOCONFIANÇA.	- Busca autonomia em relação as normas e controle de outros. - Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores. - Expressa confiança na sua própria capacidade de complementar tarefa difícil ou de enfrentar desafios.

Fonte: UNCTAD, 2008.

As competências, até então exigidas pela Era Industrial tinham, como argumentam Cidral et. al (2003, p. 4): “um caráter técnico-instrumental”. Mas, quando os estudos das inteligências sob a perspectiva das competências de McClelland (1973) surgem, os computadores já existiam nas organizações, muito embora seu uso fosse pouco disseminado, e a Era da Informação já era preconizada pelos estudiosos de macrocenários. Dessa forma, os estudos das características comportamentais empreendedoras também ganharam espaço na União Europeia como a matriz desenvolvida pelo *Cosme Programme of the European Union*, o *Entrecomp*¹⁸ (2016). Exposta numa plataforma aberta para cocriação da aplicabilidade de sua matriz e registrada sob uma licença de *creative commons*, ou seja, autorizando cópias e compartilhamentos. A matriz das competências empreendedoras do *Entrecomp* (2016) é disposta conforme Figura 27

¹⁸ <https://entrecompeurope.eu/>

Figura 27: Matriz das Competências empreendedoras, Entrecomp (2016).



Fonte: <https://entrecompeurope.eu/>.

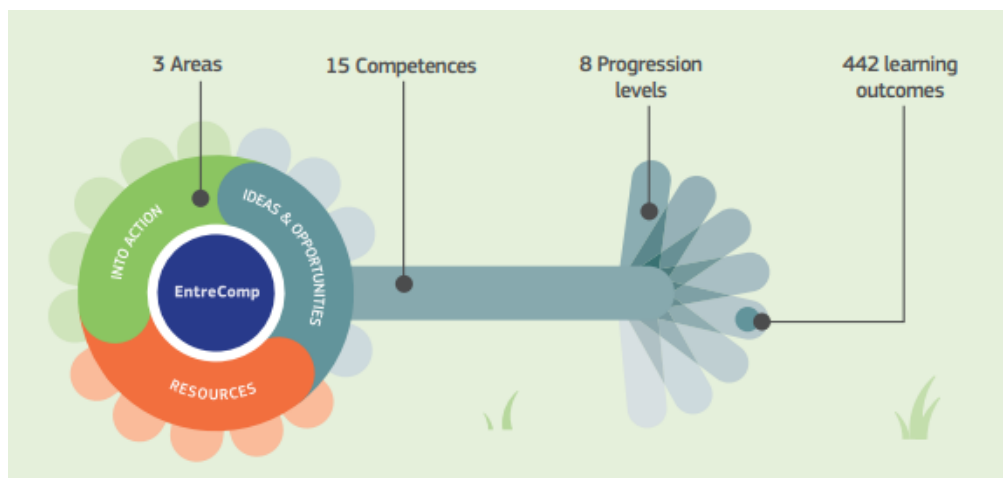
Disponível em 24 de abril de 2022.

Sobre o ‘espírito empreendedor’ como iniciativa que correlaciona a aprendizagem com os desafios do mercado profissional do futuro, Delors *et al.* (2012, p. 68) esclarecem:

O princípio geral da ação que deve presidir essa perspectiva do desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o estímulo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, objetivando a criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico.

A matriz do Entrecomp está subdividida em três áreas-chaves: 1. Ideias & Oportunidades, 2. Recursos e 3. Entrar em ação. Cada área-chave possui 15 competências, cada uma com oito níveis de progressão, gerando juntas quatrocentos e quarenta e dois resultados esperados de aprendizagens (evidências). Confronte Figura 28 (Entrecomp, 2016) na sequência:

Figura 28: Desdobramento da Matriz de Competências empreendedoras, Entrecomp.



Fonte: <https://entrecompeurope.eu/>.

Disponível em 24 de abril de 2022.

Na matriz do Entrecomp (2016), é possível compreender-se a abordagem empreendedora com a perspectiva de criação de novos cenários, negócios e contextos. Assim, pode-se compreender as competências das subáreas desde a ideação até a realização. Confronte Figura 29, Matriz das subáreas (Entrecomp, 2016):

Figura 29: Entrecomp. Subáreas.



Fonte: <https://entrecompeurope.eu/>.

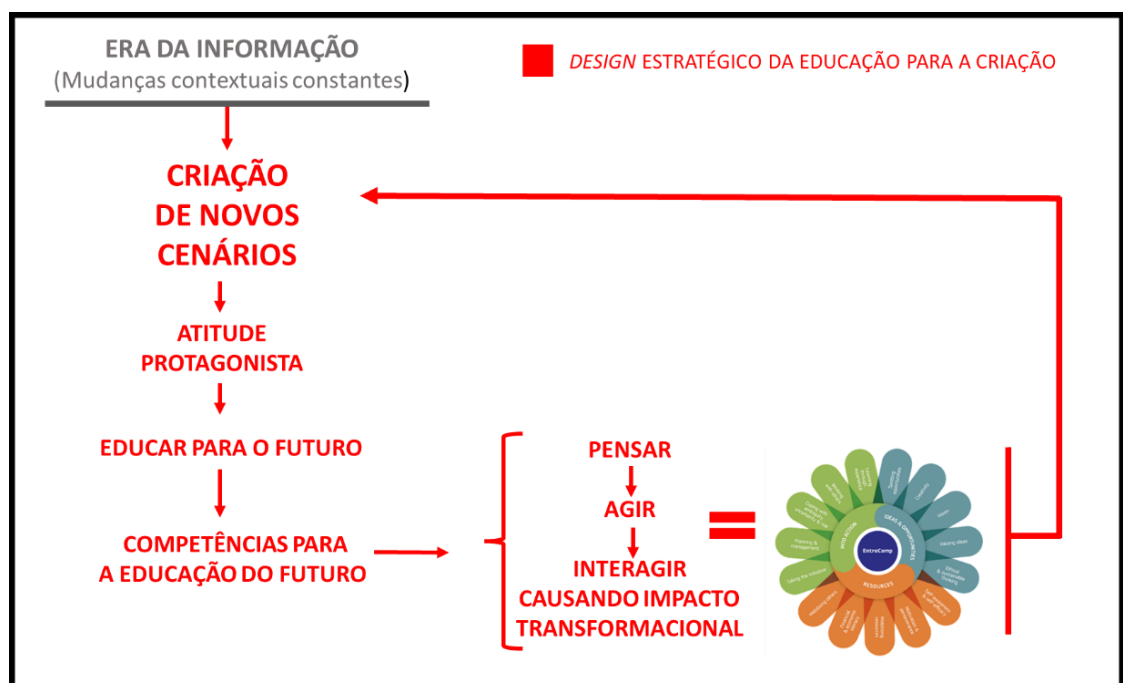
Disponível em 24 de abril de 2022.

Competências por subáreas:

1. 'Ideias & Oportunidades': 1.1. Identificar oportunidades, 1.2 Criatividade, 1.3 Visão, 1.4 Valorizar ideias e 1.5 Pensamento ético e sustentável.
2. Recursos: 2.1 Mobilizar terceiros, 2.2 Educação financeira e econômica, 2.3 Mobilizar recursos, 2.4 Motivação e perseverança e 2.5 Autoconsciência e autoeficácia.
3. Em ação: 3.1 Tomar iniciativa, 3.2 Planejar e gerir, 3.3 Lidar com a incerteza, ambiguidade e risco e 3.4 Trabalhar com os outros e 3.5 Aprender com a experiência.

Nesse sentido, as subáreas de Entrecomp (2016) priorizariam as três etapas necessárias para a realização do *design* estratégico focado na criação, na educação para o futuro: imaginar novos cenários, reunir recursos para criá-los e colocá-los em funcionamento. Sendo assim, a Figura 30, abaixo, representaria o desenho sistêmico desse processo:

Figura 30: *Design* estratégico educacional para a criação de novos cenários, a partir das competências empreendedoras subdivididas em 3 subáreas (baseado no Entrecomp).



Fonte: próprio autor.

A matriz Entrecomp (2016) foi adotada pela Faculdade Sebrae por sua abordagem sistêmica. A definição de empreendedor para o Entrecomp (2016) coaduna com o conceito do sujeito criador, agente de transformação:

Ser empreendedor significa mais do que estar preparado para trabalhar por conta própria ou lançar uma *start-up*. EntreComp concentra-se em como as pessoas e as organizações podem enfrentar desafios, aproveitar oportunidades e impulsionar mudanças de forma rápida num mundo em mudança.

Então, a maioria das IES brasileiras compreende o ‘empreendedorismo’ por suas competências de conhecimentos e habilidades (gestão). Nesse sentido, correlacionam o empreendedorismo com a iniciativa de abrir empresas, o empreendedor é visto como um empresário. Nesse contexto, a graduação em Administração já possui uma grade curricular adequada para sua formação profissional e ‘empreendedorismo’ é disposto como uma disciplina.

Na Faculdade Sebrae, o ‘empreendedorismo’ é compreendido como uma competência que tem seu componente atitudinal como principal vértice. Assim, o empreendedor não é visto como um empresário, mas como um agente de transformação, um sujeito que empreende sua atitude, conhecimentos e habilidades em busca de criar cenários. E isso pode ocorrer de forma autônoma (como um empresário) ou dentro de uma empresa, como um funcionário que desenvolve suas competências de forma empreendedora, o intraempreendedor. Sobre esses conceitos veremos Carneiro (2013, p. 9):

O empreendedorismo é o processo pelo qual se faz algo novo e algo diferente (inovador), com o objetivo de gerar riqueza para a sociedade. O intraempreendedor gera esse ativo socioeconômico desempenhando um papel empreendedor em organizações já existentes, sendo esse aspecto tão importante como a criação de novas empresas.

Coadunando com o *ethos* da IES, a Faculdade Sebrae busca professores intraempreendedores, ou seja, com atitude empreendedora, mas também empresários, que conheçam as especificidades técnicas da gestão de um negócio próprio. A abrangência da aplicação do conceito de empreendedor é ressaltada por Carneiro (2013, p. 13-14):

O termo empreendedorismo advém da livre tradução da palavra *entrepreneurship*, a qual é utilizada para designar os estudos relativos ao empreendedor, suas origens, suas atividades e seu universo de atuação. O conceito deve abranger não apenas a criação de empresas, como também os empreendedores corporativos, professores, pesquisadores, enfim, qualquer profissional que possua uma atitude empreendedora, que

seja capaz de transformar um mero sonho em uma realidade concreta e viável.

Por fim, como diferencial de posicionamento estratégico, a Faculdade Sebrae não compreende os estudos sobre empreendedorismo como uma disciplina isolada ou como uma disciplina-chave para projetos integradores ou extensão curricularizada.

Como adota uma abordagem atitudinal, a Faculdade Sebrae adota o empreendedorismo como referencial para todo o seu *design* estratégico e, particularmente em sua matriz curricular, tem duas trilhas de aprendizagem próprias: a trilha de 'Empreendedorismo' e a trilha de '*Future Skills*' (Competências para o futuro).

São disciplinas da trilha de Empreendedorismo: Empreendedorismo e comportamento empreendedor, Prospecção de novos negócios, Modelagem de negócios, Resolução de casos reais: sucessos e fracassos e Empreendedorismo de Impacto social.

Disciplinas da trilha de *Future Skills* (Competências para o futuro): *Storymakers*, Formação de times colaborativos, *Design Thinking*, Economia Criativa & Cultura *Maker* e Projetos Audiovisuais.

Pode-se perceber a correlação entre as competências para o futuro com o protagonismo da trabalhabilidade, que é embasado pelas características comportamentais empreendedoras e na comunicação da IES, conforme Figura 31, que compila imagens comunicacionais.

Figura 31: O futuro como elemento relevante na comunicação da IES.



Fonte: https://issuu.com/sebraesp/docs/folder_escola_de_negocios_fe17_af/1

Fonte : <https://faculdadesebrae.com.br/graduacao/administracao/>

Disponíveis em 06 de setembro de 2022.

As disciplinas voltadas para o futuro fazem parte da grade curricular e somavam, na versão da primeira matriz, 360 horas do total de 4.160 horas. A matriz de 2022 possui 252 horas na trilha de 'Future Skills'. A grade das disciplinas pode ser acessada na página virtual da instituição, conforme a Figura 32, abaixo:

Figura 32: Matriz curricular do curso de Administração da Faculdade Sebrae e a trilha de 'Future Skills'.



MATRIZ CURRICULAR 2022
CURSO BACHARELADO ADMINISTRAÇÃO

COMPONENTES CURRICULARES - I PERÍODO	CH
Introdução à Gestão	72
Programação Criativa	36
Princípios Analítico-Quantitativos	72
Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor	72
Future Skills: Storymakers	72

Fonte: <https://faculdadesebrae.com.br/graduacao/administracao/>

Disponível em 07 de setembro de 2022.

Nesse sentido, o empreendedorismo sobrepassaria o bacharelado de Administração, pois suas competências atitudinais são necessárias para a formação humana em quaisquer cursos de formação para o mercado profissional. Dirão Cidral *et al.* (2003, p. 4): “uma perspectiva que encara a educação como o campo de articulação de uma qualificação integral do ser humano”.

1.3 Objetivos do estudo

Para responder o problema da pesquisa foram definidos os objetivos, geral e específicos descritos abaixo.

1.4.1 Objetivo geral

Partindo do problema de pesquisa, o *corpus* da tese se atém a analisar as atitudes competenciais e as articulações dos regimes de interação e sentido entre professores e alunos na construção do *design* estratégico nos alunos das três primeiras turmas do curso presencial do bacharelado em Administração da Faculdade Sebrae e, seus impactos no desenvolvimento de competências para a educação do futuro com foco na trabalhabilidade.

1.4.2 Objetivos específicos

A abordagem por competência considera doze dimensões para o *design* estratégico educacional. São elas: As concepções filosóficas que norteiam os objetivos e ações pedagógicas, os objetivos do curso, as matérias e disciplinas, as metodologias de ensino, o método de avaliação, a infraestrutura, o perfil do corpo docente, as atividades extracurriculares, integração entre IES – empresas, integração entre IES – comunidade, o perfil dos alunos egressos e a avaliação pelos mesmos.

Dessa forma, das doze dimensões observáveis de uma IES, serão contempladas nesta pesquisa as seguintes: Disciplinas, Metodologias de ensino, Infraestrutura, Perfil do corpo docente, Atividades extracurriculares, Integração com empresa, Integração com a comunidade, Perfil do egresso.

A pesquisa no estudo de caso intenciona:

1. Identificar as disciplinas que permitem interação entre teoria e prática;
2. Identificar as disciplinas que desenvolvem as competências para o futuro;
3. Identificar as variáveis que possibilitam a ideação (problema-solução) dentro do contexto acadêmico;

4. Reconhecer as práticas que apoiam o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade;
5. Classificar competências necessárias para a empregabilidade e para trabalhabilidade;
6. Avaliar a eficácia do *lôcus* de aprendizagem para o desenvolvimento de competências para a trabalhabilidade;
7. Correlacionar as atitudes competenciais no perfil do professor com competências da empregabilidade e da trabalhabilidade;
8. Correlacionar as disciplinas da matriz curricular com o desenvolvimento das competências empreendedoras da matriz do Entrecomp.

O questionário de pesquisa, disto no Apêndice 2, busca pesquisar correlações entre as dimensões do *design* estratégico educacional e suas competências e das competências empreendedoras. Dispostas de acordo com a Figura 33.

Figura 33: Dimensões do *design* estratégico correlacionadas às variáveis das competências empreendedoras pesquisadas.

01	CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS	Não será utilizado	
02	OBJETIVOS DO CURSO	Não será utilizado	
03	DISCIPLINAS	Será utilizado na pesquisa	Classificar competências necessárias para a empregabilidade e para trabalhabilidade; Identificar as disciplinas que se correlacionam as competências para o futuro; Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Classificar competências necessárias para a empregabilidade e para trabalhabilidade; Reconhecer as melhores práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade; Correlacionar as disciplinas da matriz curricular com o desenvolvimento das competências empreendedoras da matriz do Entrecomp.
04	METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Será utilizado na pesquisa	Identificar as disciplinas que permitem interação entre teoria e prática; Identificar as disciplinas que se correlacionam as competências para o futuro; Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Reconhecer as práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade;
05	MÉTODOS AVALIATIVOS	Não será utilizado	
06	INFRAESTRUTURA	Será utilizado na pesquisa	Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Avaliar a eficácia do <i>lôcus</i> de aprendizagem para o desenvolvimento de competências para a trabalhabilidade;
07	PERFIL DO CORPO DOCENTE	Será utilizado na pesquisa	Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Reconhecer as práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade; Correlacionar as atitudes competenciais no perfil do professor com competências da empregabilidade e da trabalhabilidade;
08	PERFIL DO CORPO DE EGRESSOS	Será utilizado na pesquisa	Identificar as disciplinas que se correlacionam as competências para o futuro; Classificar competências necessárias para a empregabilidade e para trabalhabilidade;
09	ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES	Será utilizado na pesquisa	Identificar as disciplinas que se correlacionam as competências para o futuro; Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Reconhecer as práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade;
10	INTERAÇÃO IES-EMPRESAS	Será utilizado na pesquisa	Identificar as disciplinas que permitem interação entre teoria e prática; Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Reconhecer as práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade;
11	INTERAÇÃO IES – COMUNIDADE	Será utilizado na pesquisa	Identificar as disciplinas que permitem interação entre teoria e prática; Identificar as variáveis que possibilitam a ideação dentro do contexto acadêmico; Reconhecer as práticas para o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade;
12	AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS	Não será utilizado	

Fonte: próprio autor.

Após coletada, a pesquisa se propõe a analisar a trabalhabilidade e a educação para o futuro pelas condições de apreensão e produção de sentidos da Semiótica Discursiva, a partir das competencializações dos sujeitos da relação educativa, professor e aluno, e da articulação de seus regimes de interação e de sentido em vistas de competências para a trabalhabilidade.

1.4 Justificativa

A importância do presente estudo dá-se pela necessidade de redesenho do regime educativo para melhor atendimento e compreensão do contexto da trabalhabilidade na educação para o futuro.

Muitas são as pesquisas sobre o desenvolvimento assertivo de competências para o mercado da empregabilidade. Algumas sobre a perspectiva dos conhecimentos e habilidades, outras da atitude. Mas, não muita pesquisa sobre o desenvolvimento das competências atitudinais, na educação superior para a trabalhabilidade. Ademais, na análise das abordagens sobre as dimensões do *design* estratégico educacional há muitas pesquisas sobre o estudo das matrizes curriculares, das metodologias e dos métodos avaliativos. Na pesquisa atual, diante do escopo da trabalhabilidade, do desenvolvimento de competências para a criação de cenários futuros, o recorte investigativo se debruça sobre as interações entre professores e alunos na relação educativa, como denominará Landowski (2016).

Para tal, a presente pesquisa parte do artigo “Regimes de sentido e formas de educação”, escrito por Landowski (2016) e do interesse das IES para adequação de suas atuações, no intuito de atender às demandas do novo mercado profissional. Assim, analisando o percurso gerativo de sentido para chegar à articulação elíptica dos regimes de interação e, tendo a teoria sociossemiótica como metodologia que ilumina o *corpus* da pesquisa para que se obtenha aparatos teóricos-metodológicos, este estudo se dedica a observar a ‘relação educativa’ desenvolvida na criação da Faculdade Sebrae, do ponto de vista de uma ciência didática para articular os possíveis regimes de interação, com foco nas competências do futuro, compreendendo o mesmo como imprevisível, tecnológico, globalizado e da trabalhabilidade.

2. Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa teve como processo metodológico a investigação de referenciais teóricos interdisciplinares sobre educação, futuro, formação de competências e semiótica discursiva para compreensão da geração dos sentidos nas relações e práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da trabalhabilidade.

Analizou os documentos legais e relatórios referenciais que se debruçam e norteiam o tema. E, ainda, realizou um estudo de caso único com a aplicação de um questionário semiestruturado e a observação participante para análise do *design* estratégico educacional diante de suas aplicabilidades, correlacionando-as com práticas e experiências do vivido nos quatro regimes de interação e sentido. Assim, buscou compreendê-los como uma educação voltada para a articulação das competências da Era Industrial e da Informação, ou seja, da empregabilidade e para a trabalhabilidade.

2.1 Problema da pesquisa

A fundamentação teórica apresentada, até o presente momento, embasa a pesquisa para a compreensão do *design* estratégico educacional assertivo e para o desenvolvimento das competências do futuro com foco na trabalhabilidade. Mais, também, do desenvolvimento do perfil de um aluno-empREENDEDOR e de uma sociedade criativa.

Através da estratégia e do processo interacional, busca compreender a educação como potência desenvolvedora de novos futuros possíveis. E, adota como metodologia para compreensão e análise das práticas da vida, a semiótica greimasiana para, segundo Landowski (2019, p. 9): “dar conta de como o sujeito se relaciona com o mundo, com os outros, consigo mesmo”. Dessa forma, a semiótica se apresenta como o arcabouço que auxilia nas descrições e análises das relações educativas. Coadunando com essa abordagem Oliveira (2016, p. 16) afirma:

Em consonância, os sistemas de resolução de problemas e de tutoria têm sido implementados do ensino da Medicina ao de Moda, só para dar um exemplo radical do espectro de mudanças que domina as graduações brasileiras. Ainda, na dinâmica das interações entre professor e aluno, em um maior comprometimento com a construção do saber, estabeleceu-se

um fluir entre teoria e prática, sistema e processo que interferem no ensino e nas grades curriculares.

Para a pesquisa, utilizaram-se como referencial teórico inicial as obras do semioticista Eric Landowski. Parte da compreensão das interações semióticas (2017), depois do livro “Antes da interação, a ligação (Landowski, 2019), “Interações arriscadas” (Landowski, 2014) e, principalmente do artigo “Regimes de sentidos e formas de educação”, publicado na Revista ENTRELETRAS, volume 7 (Landowski, 2016) que aponta importantes abordagens sobre como a articulação dos regimes de interação propiciam regimes de sentido, perspectivas das relações educativas e as posições dos professores e alunos.

A pesquisa busca investigar o problema descrito abaixo:

Como as competências actanciais e a articulação entre os regimes interacionais, de sentido e risco, entre professores e alunos, podem auxiliar no *design* estratégico das competências do futuro, para a formação IES com foco na trabalhabilidade?

Portanto, delimita alguns conceitos teóricos tais como o conceito de competência profissional (MacClelland, 1973) que fundamenta a descrição das características comportamentais empreendedoras e que, por sua vez, influenciam as competências empreendedoras estudadas pela União Europeia, no Entrecomp (2016).

Assim, buscar ideias e oportunidades, reunir recursos e colocá-los em ação configurariam uma ação empreendedora, protagonista definida por diversas nações como necessárias para o desenvolvimento sustentável do futuro da humanidade. Estudos do GEM — *Global Entrepreneurship Monitor* — ou, ainda, os relatórios sobre o ‘Futuro do Trabalho’ do Fórum Econômico Mundial apontam para a importância da inserção do perfil empreendedor. Ratificando esses estudos a BNCC¹⁹ – Base Nacional Curricular Comum — do Brasil adotou o “Empreendedorismo” como práticas educacionais. Segundo o Ministério da Educação²⁰:

¹⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

²⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola>

Atividades empreendedoras são um excelente cenário para o desenvolvimento de competências e habilidades em vários âmbitos, além de oferecerem situações altamente propícias a práticas escolares interdisciplinares. Para benefícios mais significativos na esfera da aprendizagem para a vida, é necessário trabalhar as práticas relativas ao empreendedorismo de maneira mais consistente, dando a essa atividade na escola a seriedade que ela merece e que ela exigirá dos alunos em sua vida profissional, qualquer que seja sua escolha. Uma postura empreendedora está sempre relacionada ao desenvolvimento de qualidades socioafetivas e cognitivas desejáveis.

Para o exercício das competências empreendedoras e do fazer protagonista, pesquisou-se a importância do ‘pensamento criativo’ e da ‘criatividade’. A Matriz de Referência para o pensamento criativo PISA (2021), o relatório 2020 das ‘Competências para o Futuro’ do Fórum Econômico Mundial e os estudos teóricos e práticos sobre a ‘Aprendizagem Criativa’ (Resnick, 2020) reforçam essa pesquisa voltada para o desenvolvimento de uma sociedade criativa. Utilizam-se, ainda, as referências conceituais dos quatro pilares da educação descritas pela UNESCO (Delors *et al.*, 2012)

Mas é importante se notar que, como *corpus* da presente pesquisa, foram selecionadas as três primeiras turmas de uma nova IES de Direito Privado, presencial, com um bacharelado voltado para as competências empreendedoras, o curso de Administração da Faculdade Sebrae.

Salienta-se que, como constituinte do “Sistema S”, o Sebrae já atuava na educação na formação continuada em trilhas de capacitação. Historicamente, os formadores do ‘Sistema S’ (Senai, Senac, Sebrae, Senat, Senar, Sesi, Sest, Sesc e Siscoop) atuam na educação para qualificação de mão-de-obra, que se encontrava faltoso no mercado da empregabilidade.

No entanto, ao iniciarem a atuação na educação superior, observa-se a mudança no objetivo da formação educacional, visto que o ensino superior tem compromisso com a iniciação científica, com a pesquisa e a extensão: portanto, não apenas com a formação para preenchimento de postos de empregos, mas com a criação de novos cenários profissionais. Citando Paixão (2019, p.100): “Para o MEC, o ensino superior brasileiro deve compatibilizar desenvolvimento com crescimento sustentável e justiça social”. Esse é também o *ethos* e a missão social do Sebrae.

2.2 Método de pesquisa utilizado

Como métodos de pesquisa foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, bem como, dois métodos associados. Uma análise da articulação dos regimes de interação e sentido como ‘observador participante’, sob o olhar do professor em uma disciplina que compõe a trilha de competência para o futuro (*‘Future Skills’*) que ocorreu em 2019 com a primeira turma presencial, fundadora da faculdade e do curso de Administração.

E, ainda, a análise de um questionário semiestruturado com os alunos da segunda e terceira turmas do curso presencial de bacharelado em Administração da Faculdade do Sebrae. Dessa forma, configura-se como um estudo de caso com uma amostra única. Sobre esse método Gil (2010, p. 38) pontua:

A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

O estudo de caso correlaciona-se adequadamente com a presente tese pois, assim como a semiótica discursiva, cuida da análise do vivido. De acordo Yin (2010, p. 24):

o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Mas, para a definição da unidade do estudo de caso único, é necessário atentar-se para o propósito da pesquisa. No estudo presente têm-se o tipo de caso revelador. De acordo com Gil (2010, p. 118) o estudo de caso único revelador: “ocorre quando um pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno inacessível a outros pesquisadores”.

A escolha do método envolveu, ainda, o levantamento das mudanças na estratégia da IES, o planejamento e desenvolvimento de um questionário estruturado e a observação participante. Yin (2010, p. 145) expõe: “todo o pesquisador de estudo

de caso deve ser bem-versado em uma variedade de técnicas de coleta de dados para que o estudo de caso possa usar múltiplas fontes de evidência”.

Como esclarece o supracitado autor (2010, p. 138): “A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar, realmente, nos eventos sendo estudados”.

2.3 Definição da amostra

Como amostragem foram analisadas as respostas dos alunos das três primeiras turmas do primeiro curso (bacharelado em Administração) no formato presencial da Faculdade do Sebrae. A matriz aplicada para essas turmas envolvia uma carga horária acima da mínima prevista por regulamentação legal e foi cumprida com o convívio com o ecossistema e corpo docente durante um período integral (turnos matutino e vespertino).

O curso teve o funcionamento autorizado em 2018 e formou sua primeira turma em agosto de 2022. Foi reconhecido e avaliado com nota cinco (5), valor máximo, no ano de conclusão dos primeiros egressos. Teve seu Projeto Político Pedagógico escrito com base no desenvolvimento das características comportamentais empreendedoras.

Para amostra do estudo de caso único com análise de observador participante serão analisados um projeto já concluído e realizado com os alunos da primeira turma da IES do Sebrae e, ainda, uma pesquisa de investigação com aplicação de questionário semiestruturado com os alunos das turmas 2 e 3.

Para amostra do estudo de caso único tem-se os alunos das três primeiras turmas ingressantes desde a autorização de funcionamento da faculdade e do curso presencial de bacharelado em Administração, assim dispostos:

* Descrição e análise de articulação de regimes de interação e sentido: 10 alunos ingressantes em 2018.2;

* Análise da aplicação do questionário semiestruturado:

- 14 alunos na turma ingressante 2019.1 (Turma 2)
- 10 alunos na turma ingressante em 2020.1 (Turma 3).

2.4 Instrumento de coleta de dados

Nessa hipótese, a coleta de dados, quando eleita como método a observação participante, é peculiar. Sobre o tema, alega Yin (2010, p. 139):

A observação participante proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso, mas também envolve problemas importantes. A oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo.

A observação participante se utilizará de uma parte da amostra: a primeira turma da IES do Sebrae na análise discricional de um evento já ocorrido.

Para alcançar o objetivo da pesquisa com o estudo de caso único foi também utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado por meio de um roteiro previamente estabelecido e aplicado nas turmas 2 e 3 da faculdade do Sebrae. Buscou-se, então, correlacionar o *design* estratégico diante das variáveis selecionadas da matriz educacional. Foram utilizadas as variáveis pesquisadas e correlacionadas com oito dimensões: disciplinas, metodologias de ensino-aprendizagem, infraestrutura, perfil do corpo docente, perfil do corpo de egressos, atividades extracurriculares, interação IES-empresas e interação IES-comunidade. Sobre as dimensões para análise qualitativa do ensino superior brasileiro, Paixão (2019, p. 73-74) esclarece:

Entre as várias questões relevantes inseridas no contexto do ensino superior brasileiro, há uma abordagem necessária, qual seja, a demanda qualitativa desse nível de ensino. De uma forma geral, a qualidade da educação no Brasil sempre foi prejudicada por uma série de fatores, começando pela má estruturação do sistema, da formação e cultura de gestores e da formação do corpo docente. Essa deficiência, altamente prejudicial, tem sido uma preocupação constante da comunidade educadora na busca de um padrão de ensino mais eficiente com melhores resultados.

Após a definição da amostra e desenvolvimento do questionário semiestruturado, foi explanado o objetivo da pesquisa e a adesão volitiva dos participantes que não teriam dados sensíveis divulgados e facultam a participação de

forma identificada ou anonimizada. A respeito da importância da proteção dos dados na pesquisa, argumenta Yin (2010, p. 100):

Proteger a privacidade e a confidencialidade dos que participam para que, em consequência de sua participação, não fiquem inadvertidamente em posição indesejável, mesmo que isso signifique estar em uma lista para receber solicitações para participar em algum futuro estudo, conduzido por você ou por qualquer outra pessoa.

A etapa de preparação do questionário envolveu a análise dos Planos de Ensino de Aprendizagem, os espaços de aprendizagem, os perfis dos professores (correlacionando-os com os regimes articulados de interação e sentido: professor curador do regime da programação, professor tutor da manipulação, professor participativo do ajustamento e professor desafiador do regime do acidente).

Para atribuir disciplinas às atitudes de cada regime (ou seja, atitude de 'seguir as regras' da programação, atitude de 'disponibilidade' do ajustamento, atitude de 'correr riscos' do acidente e atitude de 'buscar um fim' da manipulação) foi requisitada a 'identificação'.

Identificar é ação inicial no processo de aprendizagem de acordo com a taxonomia de Bloom²¹ e, dentro do domínio cognitivo está relacionada ao conhecimento. Com o mesmo intuito, também é solicitado que o aluno 'reconheça' as práticas e suas adequações à empregabilidade ou trabalhabilidade. No domínio cognitivo da aplicação, pede-se a avaliação e classificação para, por fim, chegar-se ao domínio analítico com a correlação das disciplinas, competências e atitudes. Esse roteiro foi elaborado pois, como justifica Yin (2010, p. 93): "A boa preparação começa com as habilidades desejadas por parte do investigador do estudo de caso".

Para a análise da articulação na prática do vivido, no método de 'observação participante' foi relatado um projeto resultante da trilha de '*Future skills*', como método de percepção sob o viés do professor. Neste pretende-se analisar a articulação dos regimes de interação e sentido dentro de uma mesma disciplina.

²¹ É uma estratégia educacional desenvolvida pelo psicólogo e educador norteamericano Benjamin Bloom (1913-1999) que hierarquiza os objetivos da aprendizagem.

2.5 A análise e interpretação da pesquisa

A análise do projeto da trilha de *'Future Skills'* se deu com a correlação de perfis, atitudes, competências actanciais, regimes de sentido, análise de princípio fundador, regimes de risco para averiguação da articulação entre as quatro zonas da Semiótica Discursiva.

Para o estudo de caso se atentará à observação dos padrões mais recorrentes em função de modelos lógicos apresentados. Como explana Yin (2010, p. 178): “O modelo lógico estipula deliberadamente um encadeamento complexo de eventos durante um período longo. Os eventos são estagiados em padrões repetidos de causa-efeito-causa-efeito, pelos quais uma variável dependente (evento), em um estágio anterior, torna-se a variável independente (evento causal) para o estágio seguinte”.

Assim, as respostas serão analisadas pela abordagem da Semiótica Discursiva. Como explana Landowski (2014, p. 101):

Porque, se somos ‘condenados’ a construir um sentido ‘da vida’ é em primeiro lugar de dentro que podemos alcançá-lo, vivendo-a antes de pensá-la ou de procurar assujeitá-la ‘de cima’. Nesse sentido, a semiótica permanece uma analítica de significação e não se transforma nem em uma moral, nem em uma filosofia. Ela não se dedica mais que a registrar e a compreender a diversidade das condições de emergência do sentido, sob o risco de admitir como uma das soluções mais plausíveis para a questão última do sentido o fato de que não haja em definitivo nenhum. Pode-se ver nisso um limite da presente abordagem ou, ao contrário, o que constitui seu interesse mesmo.

Considera, portanto, os quatro regimes de interação, os regimes de sentido, as atitudes valorativas atribuídas a cada um deles, entre alunos e professores. E correlaciona com as dimensões do *design* estratégico relacionadas às variáveis das competências empreendedoras pesquisadas, com foco no desenvolvimento do perfil do aluno-empREENDEDOR. Sobre a adoção da análise e interpretação da pesquisa, Yin (2010, p. 157) argumenta:

“Diferentemente da análise estatística, existem poucas fórmulas fixas ou receitas prontas para orientar o iniciante. Ao contrário, muito depende do próprio estilo de raciocínio empírico rigoroso do investigador, juntamente com a apresentação suficiente de evidência e a consideração cuidadosa das interpretações alternativas”.

Portanto, a Semiótica Discursiva como uma prática empiricamente observável será adotada para compreensão de uma análise sistêmica e articulada, sempre em

movimento. E, ainda, a análise não adotará o conceito de empregabilidade e de trabalhabilidade como excludentes ou opostos, se quer como práticas evolutivas lineares. Mas como articulação e passagens, muitas vezes coexistentes num mesmo regime de interação e sentido, dado a sua compreensão fractal²². Sobre a complexificação das articulações possíveis, Landowski (2014, p. 90) justifica:

O modelo permite também, por exemplo, mais imediatamente e muito mais modestamente, analisar e comparar entre si as práticas, com frequência muito heterogêneas, que se escondem sob certas configurações interacionais reconhecidas por todas as culturas e que as línguas se limitam quase sempre a designar por meio de noções genéricas, como se formassem um bloco monolítico.

Dessa forma, os regimes de interação e sentido podem ser vistos sob sua zona e princípio fundador como, por exemplo, a programação dentro da lógica da regularidade. Mas, para que a regularidade deslize para o ajustamento é possível haver os regimes articulados dentro do próprio regime da programação.

²² Em que cada parte do todo é subdividida em outros 'todos' que contém subdivisões em novas partes que são 'todos'.

3. Referenciais teóricos

Como referencial teórico para a historicidade da educação no Brasil, buscou-se os autores PILETTI; PILETTI (1996), FREIRE (1996), PAIXÃO (2019), BRASILIANO (2017) e MORIN (2011).

Para os estudos sobre educação para o futuro, o presente estudo analisou os conceitos de MORIN (2011) e os relatórios do Fórum Econômico Mundial (2020-2022), CASTELLS (2017), TOFFLER (1993) e PERISSÉ (2012).

A abordagem criativa considera a matriz brasileira do PISA (2021) e, ainda, os autores, CHRISTENSEN (2014), ROBINSON (2019) e RESNICK (2020).

O empreendedorismo será estudado em seu contexto comportamental sob os estudos de MCCLELLAND (1973) e Entreprcomp (2016). Para estudo sobre protagonismo e inovação, o referencial teórico pesquisado utilizará conceitos dos autores DRUCKER (2014), CARNEIRO (2013).

Para análise da matriz curricular será utilizado a teoria do *Design* estratégico. Nessa abordagem, compreende-se o design como metodologia estratégica baseada na criatividade, e cocriação para fins de resultados inovadores. Compreende-se, então, o *design* como metodologia estratégica iterativa, baseada na criatividade, e cocriação para fins de resultados inovadores e com foco no usuário. NEUMEIER (2010), SANTOS (2000), D'AURIA *et al.* (2021) e MONTEIRO (2019).

Sobre as interações humanas no trabalho docente, o trabalho adota o referencial teórico de TARDIF *et al* (2014). E, ainda o conceito de trabalhabilidade de KRAUSZ (2016) e MIRSHAWKA (2022).

Na pesquisa social de base exploratória foi adotada a teoria da Semiótica Discursiva de Greimas (1976), não apenas sob a abordagem canônica, mas considerando os regimes de interação e sentido de Eric Landowski (2014) e ainda, a ligação que precede as interações elípticas e articuladas (Landowski, 2019). Assim, considerando os estudos de Landowski (2016) que propõem compreender as relações interacionais entre educador e educando (termos cunhados pelo autor no texto de referência), vê-se quatro níveis de análise interacional: nível estratégico (referindo-se ao objetivo da aprendizagem); o nível tático (referindo-se ao método aplicado), o nível

epistemológico adjacente (referindo-se à interação entre os saberes) e, ainda, as relações interacionais quanto ao ponto de vista do educando. Então, partindo desse estudo, a presente pesquisa pretende analisar as variáveis para o processo educacional sob o olhar da relação educativa, como denominou Landowski (2016).

3.1 A educação e a sociossemiótica como abordagem metodológica

Para investigação do *corpus* e suas hipóteses iniciais, a presente pesquisa se utiliza da observação participante e do estudo de campo e, ainda, faz uso de instrumentos de investigação como, a pesquisa bibliográfica e documental. Para tal, faz uso de entrevista semiestruturada para análise qualitativa de dados com alunos concluintes e dos últimos semestres da primeira turma da graduação, do curso de Administração da faculdade do Sebrae.

A pesquisa exploratória de campo se propõe a analisar, sob a luz da Semiótica Discursiva, o sentido apreendido pelos alunos do mundo do trabalho diante de dimensões educacionais como a matriz curricular e sua avaliação de objetivos teóricos e práticos, o *lócus* de aprendizagem e a adequação para análise das práticas interacionais, os perfis de professores e alunos. E, ainda, o desenvolvimento de disciplinas e práticas com objetivos de aprendizagem direcionadas para a trabalhabilidade. Como, por exemplo, o desenvolvimento de disciplinas e práticas com objetivos de aprendizagem direcionadas para a teoria ou para a aplicabilidade mercadológica, o desenvolvimento de disciplinas e metodologias com objetivos de aprendizagem direcionadas para a autonomia ou, ainda, o desenvolvimento para atendimento às demandas de vagas do mercado.

Para a análise das dinâmicas existentes entre os envolvidos, aqui denominados de actantes do processo educacional, serão utilizados os fundamentos e abordagens teórico-metodológicos da sociossemiótica. Como a teoria geral do sentido, a partir das teorizações de Algirdas Greimas, e nas postulações de Landowski com a sociossemiótica, propõe-se analisar os atos, as ações interacionais dos processos. Segundo o citado autor (2017, p. 152):

Analisar os comportamentos, os discursos, os objetos, as visões de mundo e suas evoluções segundo essa problemática constitui hoje uma das vias possíveis – convencionalmente chamada sociossemiótica – para

entender e explicar o modo como na diversidade das culturas, o 'sentido da vida' se constrói.

Assim, parte do modelo inicial da narrativa clássica, que se debruçou sobre as modelizações da junção. Ou seja, da relação do sujeito mediada pelo objeto de valor e desta resultando, num percurso narrativo, o estado de disjunção (de privação), ou de alcance do estado de conjunção (da posse do objeto de valor buscado).

Esse modelo clássico da gramática narrativa dos anos 80 foi ampliado por Landowski (2004 e 2005) para uma abordagem que postula um outro tipo de interação e de construção do sentido, sob a lógica da união. Afirma Landowski (2016, p.13) "(...) foi-se levado a postular paralelamente à lógica da junção, a pertinência semiótica de uma outra lógica do sentido, fundada sobre a copresença sensível dos actantes – o que foi convenicionado chamar de lógica da união".

Esta abordagem teórico-metodológica foi adotada, pois, no contexto atual, a educação superou seu dilema intrínseco: ser pouco acessível para maioria da população mundial e desenvolver aptidões voltadas para a ocupação de uma vaga de emprego.

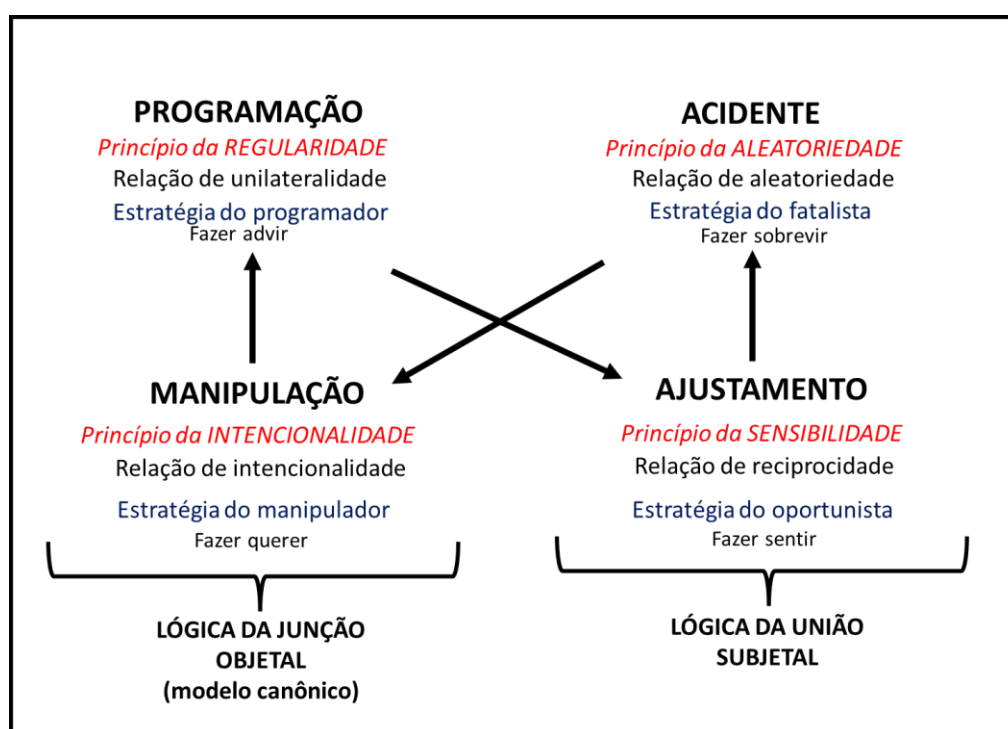
No entanto, o acesso à educação redesenhou as dinâmicas da aprendizagem. Destituiu do professor a função de detentor do saber e, trouxe para o aluno a responsabilidade de ser protagonista de sua formação. Dessa forma, os actantes da relação de ensino-aprendizagem estão construindo novas relações interacionais possíveis, com diversas formas de ligação; de vínculo. Para tal, a teoria sociosemiótica aponta outras possibilidades de compreensão do sentido. Conforme Landowski (2016, p.13) "(...) existe, enquanto positivamente também semioticamente analisáveis, interações independentes de qualquer transferência de objetos entre sujeitos".

Assim, por se propor a abarcar os processos interacionais entre sujeitos ou entre os mundos e o sujeito, a educação pode ser compreendida desde seu aspecto valorativo econômico, pela lógica da junção, mas também, por seu aspecto interacional sensível com a potencialização dos saberes em união. Para isso, faz-se uso da análise dos quatro regimes de interação propostos pela sociosemiótica.

Landowski (2014) apresenta quatro modelos de narratividade para análise dos regimes de interação: a programação, a manipulação, o acidente e o ajustamento.

Cada um deles tem um princípio fundador. A programação trabalha com o princípio da Regularidade em que os actantes têm papéis temáticos; regime do acidente com o princípio da Aleatoriedade em que os actantes desempenham papéis catastróficos; regime do ajustamento com o princípio da Sensibilidade a partir das competências estéticas e, o regime da manipulação com o princípio da Intencionalidade e as competências modais. Esses mantêm relações que competencializam o sujeito para fazer as suas ações performáticas e que o posiciona no quadrado semiótico conforme Figura 34 abaixo:

Figura 34: Os regimes de interação propostos por Landowski.



Fonte: próprio autor.

A narratividade não tem um sistema; ela é um sistema em si mesmo, que estabelece regimes de interação. Assim, o sistema narrativo discursivo é dinâmico, ou seja, permite deslizamentos de um regime para outro. Pela teoria sociosemiótica, compreende-se que, cada regime de interação implica num estilo próprio de relação com o mundo. O modelo é, portanto, modalizado.

Por ser uma ciência humana e social, a semiótica é compromissada com o sentido e se propõe a projetar o olhar para analisar as relações existentes entre as relações sociais porque nenhuma prática é neutra. E, dentre os quatro regimes de

interação supõe-se a possibilidade de passagens graduais, superposições e transições que ligam um sistema ao outro. Assim, cada regime de interação propõe um respectivo modelo narrativo. Conforme Landowski (2014, p. 31):

Uma das vocações, senão a principal, da abordagem semiótica é de elucidar a significação moral, as implicações políticas, o potencial estético, em uma palavra, o valor existencial, como dissemos inicialmente, das práticas de construção de sentido que implementamos, conscientemente ou não, por escolhas ou apenas por hábito, para responder à diversidade das situações que vivemos e dos encontros que experienciamos dia após dia.

Os regimes de interação são regimes de construção de sentido por meio de modos de realização da experiência. Assim, pode-se afirmar que, os regimes de interação são também “regimes de sentido”.

Historicamente, a relação possível entre os sujeitos da educação possuía atribuições definidas. Para que esta ocorresse, era necessário haver, no mínimo, dois sujeitos em posições complementares e opostas. De um lado, um sujeito com experiência e saberes organizados, que deveria estar disposto a transferi-los para outro e, do outro lado, um segundo sujeito que deveria receber o saber transferido pelo primeiro.

Nesse contexto, para que a educação ocorresse como um processo, seria necessário que o sujeito 1 (S1) tivesse uma intenção e um papel em relação ao sujeito 2 (S2). Esses são os actantes da performance interacional. E, ainda, regimes de interação (nas lógicas da junção e da união); *lôcus* de atuação (instituições de ensino) que favoreçam a construção de sentidos, bem como meios, processos comunicacionais e de significação. A gestão dessas variáveis é desenhada pelo *design* estratégico educacional.

Em relação aos princípios fundadores e o *lôcus* de aprendizagem, esclarece Resnick (2020, p. 74): “A verdade é que todos os ambientes de aprendizagem envolvem certo grau de liberdade e certo grau de estrutura; o desafio é encontrar a combinação certa e as formas adequadas de estrutura”.

Abordar a educação a partir da teoria geral do sentido é pertinente, visto que, o processo educacional surge (e ainda hoje é praticado) sob a lógica predominante da junção. Assim, desde a Antiguidade clássica com os ensinamentos pelos filósofos, até os formatos de educação à distância utilizando tecnologias embarcadas como

meio interacional, o *design* estratégico educacional foi elaborado para seguir, prioritariamente, os regimes de programação e manipulação. Ou seja, há uma trilha educacional proposta que pressupõe atitudes e procedimentos válidos em detrimento de quaisquer outras ações.

Nos regimes da junção, o aluno é responsivo e deve seguir o padrão esperado pela estratégia do programador ou do manipulador. Desse modo, as avaliações, premiações e conquistas meritocráticas foram planejadas estrategicamente para os sujeitos que seguirem as premissas previstas.

Ademais, os regimes interacionais da lógica da junção (programação e manipulação) estão imbuídos de pragmatismo valorativo econômico. Estar em conjunção com os ganhos da educação planejada ou, ainda, perdê-los através da disjunção, são práticas determinantes para o sucesso crescente e linear, sob a ótica do capital.

No entanto, os conceitos de mérito e sucesso podem abarcar muito sentidos e, não possuem, definitivamente, projetos estratégicos de aquisição (ou disjunção) lineares e crescentes. Em especial, quando para isso, a educação é a estrategista, pois esta pode atuar sob distintas formas intencionais. Ora para dominar, ora para libertar. Ora para atender expectativas de mercado (empregabilidade), ora para inovar, criando novos mercados (trabalhabilidade).

É importante notar-se que, independentemente de sua época, sistema, intenção ou estratégia, a educação não prescindiu de pressupostos como comunicação e interação. E, é nesse particular que o estudo dos sentidos interfere drasticamente nos resultados educacionais.

3.2. O sistema educacional e o modelo narrativo canônico: a lógica da junção

A educação como processo é antecessor à escola como instituição. Portanto, pode-se compreender que a educação acontece independentemente do sistema escolar. Nas sociedades primitivas, a educação buscava adequar os mais jovens aos ensejos sociais preconizados pelo Estado, que atuava como único destinador; o actante emissor da comunicação.

O método originalmente empregado era a imitação de exemplos da experiência de pessoas mais velhas. Assim, a memorização com foco na mimetização criou um sistema conforme de avaliação e aprovação educacional. E, muito embora, o destinador fosse o Estado, muitos foram seus interlocutores: os pais, os generais ou, ainda os pedagogos gregos, pessoas escravizadas que eram responsáveis por conduzir e acompanhar os ensinamentos de crianças e jovens.

Historicamente, foi a Grécia Antiga, berço da civilização ocidental, que preconizou a educação como um instrumento para alcançar o desenvolvimento individual. Segundo Piletti; Piletti (1996, p. 27): “(...) a educação é a preparação para a cidadania”. Nesse contexto, a própria educação começa a definir o papel actancial (GREIMAS; COURTÉS, 2018) do educador através dos sofistas, filósofos gregos que atuavam como educadores itinerantes. Com os filósofos, o educador passa a ser remunerado e passa a ter uma conduta profissional formalizada. Os gregos conservadores reclamavam que os sofistas não deveriam cobrar para ensinar, pois feriria o princípio de que a relação entre professor e aluno deveria basear-se na estima mútua, e não no caráter econômico. Afirmam Piletti; Piletti (1996, p. 31): Geralmente os sofistas eram professores ambulantes que percorriam as grandes cidades. Eles ensinavam as ciências e as artes, com finalidades práticas, principalmente a eloquência, em troca de uma elevada contribuição financeira.

A Grécia, através de Aristóteles, contribuiu para sistematizar a educação. O citado filósofo defendeu que primeiro o mestre deveria expor o conhecimento, depois cuidar para que houvesse a compreensão e, só depois, exercitá-lo. Aristóteles desenhou um processo para a aquisição de novos conhecimentos, através da demonstração de um modelo com a propagação da sua imitação. Também foram os gregos que deram origem às instituições educacionais.

Assim, inicialmente, a educação organizada como um sistema adotou o regime interacional da programação, regido pelo princípio da Regularidade, porque tendo a elite da sociedade como destinadora, esta tenderia a procurar um regime que requer segurança; que possui regras pré-determinadas. Landowski (2014, p.22) assim expõe sobre o citado regime:

Semioticamente falando, para que um sujeito possa operar sobre um objeto qualquer, é necessário que tal objeto esteja “programado”; mas a noção de programação remete à ideia de

“algoritmo de comportamento”; e finalmente, essa ideia se traduz, em termos de gramática narrativa, a noção precisa de papel temático²³.

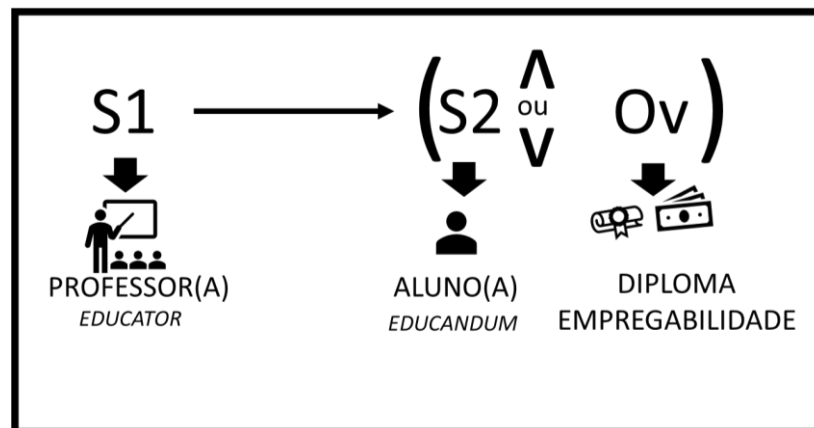
No entanto, muito embora a educação possa ocorrer fora do sistema estratégico educacional, visto que ela, do ponto de vista interacional e intencional, também ocorre de maneira informal (no nosso dia-a-dia) e, ainda, de maneira não formal, mas planejada (quando há intenção educacional mas não existe sistema estratégico e regulamentar respaldando), é a educação formal, realizada dentro das instituições legais, dos espaços educacionais e diante dos sujeitos aos quais delega-se a atribuição de ensinar, que ocorre a trilha de desenvolvimento das competências que potencializam a própria educação como um instrumento de cidadania. E, ainda, dessa estratégia contextualizou-se o sistema capitalista de ascensão profissional e econômica.

Dessa forma, com o desenvolvimento crescente de saberes e suas correlações, a educação perpassa a infância, adolescência e chega à vida adulta por meio do ensino superior; portal do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o ingresso nos empregos ou para o desenvolvimento da autonomia no mundo do trabalho. É o viés econômico que, atribuído à trilha crescente e linear do desenvolvimento educacional, faz com que a narrativa do regime de sentido da educação seja compreendida pelos regimes interacionais da lógica da junção, a programação e a manipulação.

Nestas, há um sujeito (S1) que transfere seu saber para outro sujeito (S2); o sujeito da falta. Este último busca competencializar-se para realizar a conjunção ou, ainda, a disjunção, com seu objeto de valor (Ov); na educação superior: o diploma, que lhe propiciará empregabilidade. Visto que, na lógica da junção, o objeto de valor (Ov) da narrativa é uma sintaxe de troca econômica, confronte a Figura 35.

²³ remete à constância das relações entre os efeitos (as ações, os comportamentos) e seus determinantes.

Figura 35: A educação e a lógica da junção.



Fonte: próprio autor.

Assim, dentro do regime da programação, a educação é regida pelo princípio da regularidade. Nesse regime, os interactantes possuem papeis temáticos; o professor, o papel de lecionar e transferir o saber e o aluno, o papel temático de adquiri-lo. Esses são os agentes programáticos e buscam o fazer advir para fazer ser.

Por seu modo determinista de apreensão do mundo e de suas relações, a programação pressupõe um contexto de regularidades comportamentais que são programadas pelo social. Dessa forma, ela apenas seria uma explanação suficiente num contexto de relações tecnocratas, pois é um regime que requer uma segurança perfeita. Landowski (2014, p.28) coloca que: “Cada um está inteira e exclusivamente dedicado à sua tarefa. Os papeis temáticos circunscrevem, desse modo, funções especializadas cuja característica consiste em não se comunicarem diretamente entre si”.

Em seu texto ‘Regimes de sentido e formas de educação’, Landowski (2016) defende que todos os seres humanos estão na vida na posição de educável, ora como educadores, ora como educandos. O autor denominará a ligação entre os sujeitos do processo educacional de ‘relação educativa’, e essa pode ser vista do ponto de vista de uma ciência didática para articular os possíveis regimes de interação. Estes, por consequência, conduziram aos regimes de sentido. Assim, inicialmente tem-se de um lado um sujeito educador, imbuído dessa autoridade (S1) e, do outro, um sujeito educável (S2). Segundo o citado autor (2016, p.10):

De fato, se admitido que o ato de educar põe por definição em relação de interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-« educável » (a

educar, *educandum*, e não « educado », termo resultativo) e um objeto-educante (*educans*, matéria cujo domínio, sob forma de utilização ou de prática, fará um dia do educável um educado), então a diversidade de práticas educativas, assim como as causas dos problemas que elas levantam, deveriam ser analisáveis a partir da distinção que temos aliás colocado entre um pequeno número de regimes de interação fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a outros tantos regimes de sentido (programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro).

No regime da manipulação, dentro da mesma lógica da junção, vê-se a narrativa regida pelo princípio da Intencionalidade. Os interactantes desempenham competências modais e são motivados unilateralmente. A interação é da ordem do fazer querer. É o querer, a vontade, a intencionalidade, regente da interação entre os sujeitos (S1 e S2) que fará de cada um deles um sujeito actancial.

Nesse regime, manipulador e manipulado, são motivados que atuam de forma manipulatória e estratégica. Para que o regime interacional ocorra, o sujeito manipulado (S2) analisa as vantagens e custos da transação e há entre esses uma espécie de contrato; assim definido por Greimas; Courtés (2018, p.99): “(...) o ato de estabelecer, de ‘contrair’ uma relação intersubjetiva que tem por efeito modificar o estatuto (o ser e/ou parecer) de cada um dos sujeitos em presença”.

A manipulação é um sistema interactancial cheio de incertezas e ocorre através da interação entre os sujeitos envolvidos, assim caracterizada por Landowski (2014, p.32):

(...) interagir desse modo (da manipulação) é, portanto, em primeiro lugar, atribuir ao outro ou nele reconhecer uma ‘vontade’ e, a partir daí, procurar pesar sobre suas razões de agir: é tentar fazê-lo querer isso e não aquilo, de modo que – de bom grado ou, como se diz, ‘a morte na alma’ – não possa deixar de querer executar o que se planeja a seu respeito.

O supracitado autor (2016) relata que, dentro de uma perspectiva humanista, a relação interacional e intersubjetiva entre *educator* e *educandum* pressupõe confiança, capacidade de persuasão, troca de valores e possibilidade de avaliação da eficácia dos resultados buscados.

Sob essa análise, a relação educacional também corresponderia, semioticamente, ao regime da manipulação. Landowski (2016, p.11) a caracteriza, dessa forma: “(...) numa perspectiva « humanista », como fundada sobre uma relação

por natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca — o que, semioticamente falando, corresponde à manipulação”.

Os procedimentos manipulatórios podem ser pactuados e contratados sob diversas abordagens como (LANDOWSKI, 2014) aponta dando exemplos: a promessa, a ameaça, a lisonja ou, ainda, a provocação.

Então, como exemplo deste regime na relação educativa pode-se verificar o procedimento manipulatório no contrato que há entre o professor que ameaça diminuir a pontuação avaliativa do aluno que não executa seus exercícios educacionais domiciliares. Ou, ainda, no professor que promete pontos extras para os alunos que cumprirem os exercícios planejados, ou que se mantiverem disciplinados e quietos em sala de aula.

Na estratégia ou manipulação, o manipulador (S1) constrói uma competência designada para o outro sujeito (S2). Nela, o sujeito manipulador analisa e localiza os pontos sensíveis e manipuláveis para fazer sua escolha. Esta pode ser, por exemplo, volitiva (da ordem do querer), deôntica (da ordem do dever e da moral) ou, ainda, cognitiva (voltado para o conhecer).

O regime da manipulação também se presentifica diante do discurso da individualização das trilhas educacionais, demanda recorrente da educação para o futuro. Nessa linha de pensamento, compreende-se que, cada educando tem sua ‘bagagem’ precedente de conhecimentos e habilidades e possui motivações impulsionadas por curiosidades e razões individuais. Ou seja, possui ‘ponto de largada’ e ‘ponto de chegada desejável’ distintos. Essa relação demandaria do *educator* (S1) abordagens inter-relacionais múltiplas e distintas para cada aluno-actante (*educandum*).

Mas é necessário não se esquecer que, independentemente do tempo durante o percurso para apreensão dos conhecimentos e habilidades, é esperado que todos, ao final do ciclo previsto (quatro anos para uma graduação, por exemplo) tenham atingido o final da trilha comum de conhecimento, ainda que, cada qual em seu tempo e de acordo com seus principais interesses.

Isso ocorre porque notas avaliativas e avanços no percurso são respaldados por teorias meritocráticas para que, manipuladamente, a junção com o objeto-valor

ocorra. Assim, apesar da abordagem de individualização, os *educanduns* que atingirem os objetivos previstos pelas instituições de ensino em menor tempo, ou com maior eficácia, seriam incentivados com premiações e distinções entre seus pares.

Para que o regime inter-relacional da manipulação ocorra, é necessário que o sujeito manipulável (S2) aceite ‘contratualmente’ participar dessa narrativa. Mas, apesar do princípio da Intencionalidade, a relação pode não ocorrer como previsto pelo sujeito manipulador (S1) e incorrer em outro regime de interação; o do acidente ou da programação, por exemplo. Citando Landowski (2014, p.30):

(...) toda escolha estratégica expressa essencialmente a maneira como o manipulador constrói a competência (volitiva, deontica, cognitiva, epistêmica, etc.) do outro e o modo como localiza os pontos sensíveis, as falhas ou as zonas críticas, suscetíveis, a seus olhos, de fazer manipulável seu interlocutor. Sob o risco, evidentemente, de equivocar-se por completo.

As práticas do regime da manipulação são recorrentes no contexto educacional desde sua implantação como sistema na sociedade. Essa práticas e falas estão na competência modal que interliga professor e alunos. Confronte exemplos no Figura 36, abaixo:

Figura 36: Exemplos de procedimentos manipulatórios no sistema educacional.

PROMESSA	“Quem fizer o dever de casa, ganha um ponto extra”.
AMEAÇA	“Se não acabar o exercício, não pode sair para o intervalo”.
LISONJA	“Façam como o melhor aluno que já está aprovado desde o meio do ano”
PROVOCAÇÃO	“Há anos, nenhum aluno consegue resolver essa questão. Portanto, será difícil que algum de vocês consiga”

Fonte: próprio autor.

No entanto, a educação, para além das conquistas econômicas, também busca a liberdade, o crescimento, o desenvolvimento pessoal e comunitário. Então, o regime da programação, onde há a ‘falta de sentido’, bem como, o regime da manipulação em que se busca ‘ter sentido’, mostram-se insuficientes.

Na programação, o sujeito (S2) se adequa ao regime porque deseja competencializar para entrar em conjunção com o objeto de valor (Ov). Os limites de sua autonomia são direcionados e previsíveis. Tardif; Lessard (2014, p. 24) esclarecem:

(...) a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a

regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos 'conteúdos de aprendizagem', mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de exprimir, de sentar-se, etc.

Na manipulação, muito embora o sujeito (S1) possa vir a fazer uma escolha estratégica da competência modal do sujeito manipulável (S2) para escolher o procedimento manipulatório de maior aceitação, tampouco, o S2 está no desempenhando sua autonomia. Citando Landowski (2014, p. 33) “Nesse quadro, o reconhecimento do outro enquanto sujeito não é, portanto, mais que um momento necessário no processo de dominá-lo e instrumentalizá-lo mediante a obtenção, mais ou menos forçada, de seu consentimento”.

Então, para a compreensão do caráter econômico da educação como objeto-valor (Ov) faz-se necessário analisar seu percurso histórico para chegar-se ao seu percurso de sentido.

Ademais, o sujeito (S2) que se competencializa e entra em conjunção com seu objeto-valor, tornar-se-ia apto para conquistar sua liberdade. Quer seja a liberdade de comunicar-se por meio da leitura e da escrita. Quer seja a liberdade de buscar sua sustentabilidade financeira por intermédio do emprego ou do trabalho autônomo. Dessa forma, a educação também pode atuar como um preceito para dominação ou liberdade.

3.3 A educação como processo de dominação

A educação surge elitista como privilégio de nobres, clérigos e, mais tarde, burgueses. Atua, portanto, como um instrumento de cidadania, mas demarca desigualdades.

Assim, dominar a comunicação por meio da leitura foi um instrumento, historicamente, emancipatório e libertador, e deveria ser acessível para todos. “No Brasil, por exemplo, o ensino das primeiras letras foi difundido pelos jesuítas enquanto instrumento de conversão dos indígenas à fé católica e aos costumes europeus”, ensinam (PILETTI; PILETTI, 1996).

Sendo assim, a história do ensino superior no Brasil possui imbricações pois, sabe-se que a Inglaterra e a Espanha favoreceram a criação de escolas superiores em suas colônias, mas que Portugal, nosso colonizador, só o fez no século XX, muitos séculos após o início do processo de dominação e posse territorial. Sobre a correlação entre educação como processo de dominação e vigência de modelo econômico e social, Tardif; Lessard (2014, p. 23) apontam:

(...) é evidente que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade. A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural. Com efeito, o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.

A educação formal no Brasil chegou com os jesuítas em 1549. Tinha a missão de catequisar para dominar. Atuava sob o pretexto de converter à fé católica, por meio de ações missionárias, os povos das regiões colonizadas diante da ameaça do avanço do protestantismo e do paganismo.

O ensino religioso foi uma estratégia para a colonização portuguesa. De acordo com Piletti; Piletti (1996, p.23), a Companhia de Jesus no Brasil fundou e manteve trinta e seis missões com, em média, seiscentos padres e dezessete escolas num sistema de ensino profissionalizante com nuances humanísticas pelo viés cristão, organizado sob a forma de Seminários. Citando os autores acima (1996, p. 134 e 135):

O raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa forma, a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa Portuguesa.

No mesmo sentido, quando em 1759 a Reforma Pombalina foi instaurada, capitaneada pelo português Marquês de Pombal, com o intuito de retomar o poder do colonizador sobre os colonizados, o Brasil foi elevado ao vice-reino de Portugal.

Entre seus impactos, os de espectro educacionais foram relevantes por muitos séculos posteriores: a revogação da educação jesuítica para substituição pelo comando do Estado português. Vê-se uma ruptura de interesses entre os

destinadores-manipuladores. Interrompeu-se a parceria entre Igreja e Estado, prevalecendo os interesses estatais com fundamentos de educação laica, inspirada por ideais iluministas.

Dessa forma, o sistema educacional eclesiástico foi destituído e as disciplinas (aulas régias) tornaram-se descontextualizadas. Citando Piletti; Piletti (1996, p. 138): “(...) o ensino brasileiro, ao iniciar-se o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar”. Outrossim, alguns conteúdos foram extintos e novos foram criados, para que a educação estivesse de acordo com os interesses do Estado. Piletti; Piletti²⁴ (1996) afirmam: “Assim como um corpo que tivesse olhos em todas as suas partes seria monstruoso, da mesma forma um Estado o seria, se todos os seus súditos fossem sábios; ver-se-ia tão pouca obediência, quanto o orgulho e a presunção seriam comuns”. Como herança histórica, o saber ficou desarticulado, o que Morin (2011, p.39) analisa:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas tornam-se invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem, em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

O surgimento da Revolução Industrial constituiu um marco na transição do fazer manufaturado para o fazer mecânico, até chegar-se ao momento atual, a indústria robotizada.

No século XVIII, época de sua implantação inicial, as mudanças por ela provocadas causaram grandes impactos em todos os macrocenários, econômico, social e político-legal. Na educação, a indústria emulou o desenvolvimento de novas competências. Os saberes e habilidades dos trabalhadores do campo foram destituídos para dar espaço para um saber mecanizado. Sobre o contexto analisado, argumenta Toffler (1993, p. 42 e 43):

Embutida no modelo industrial, a educação em massa ensinava leitura, escrita e aritmética básicas, com um pouco de história e outras matérias. Este era o ‘currículo aberto’. Mas por baixo dele escondia-se um ‘currículo encoberto’, ou invisível, que era muito mais básico. Consistia este – e ainda consiste na maioria das nações industriais – em três cursos: um de

²⁴ apud NUNES, Ruy A. de C. História da educação no século XVII, São Paulo, EPU, 1981, p. 18.

pontualidade, de obediência e um de trabalho maquinal, repetitivo. O trabalho da fábrica exigia trabalhadores que se apresentassem na hora, especialmente os operários de linha de montagem. Exigia trabalhadores que aceitassem ordens da hierarquia da gerência sem objeções. E exigia homens e mulheres dispostos a se escravizarem a máquinas ou os escritórios, realizando operações brutalmente repetitivas.

As novas competências, exigidas pelo período industrial, direcionaram o novo sistema educacional. Com essa nova fase, o Estado que antes era coadunado com a Igreja para determinação da educação, passou a se entrelaçar com os interesses do mercado do capital. Assim, legalmente era o Estado (União, Estados e municípios) que responderia pelo sistema educacional, mas este passou a atender às demandas do mercado, como caracteriza Santos (2000, p.54):

Enfim, o sistema de fábricas introduz determinantes que lhe são inerentes (...) ao mesmo tempo em que se dá uma separação crucial: a produção de saberes técnicos totalmente alheia àquele que participa do processo de trabalho. Assim, não estão em jogo na fábrica apenas as questões relativas à acumulação do capital, mas também os mecanismos responsáveis pela concentração do saber e, conseqüentemente, de dominação social.

Nesse período, há a defesa de ampliação do acesso à educação. O novo modelo fabril buscou alunos para o ensino de um novo modo de viver e trabalhar. De acordo com a perspectiva do mercado, Piletti; Piletti (1996, p. 115) afirmam: “A escola deve formar cidadãos úteis ao Estado”. Dessa forma, inicia-se um período em que a formação se voltou para o emprego.

É importante notar-se que a passagem da defesa da ‘educação científica para poucos para a educação técnica para muitos’, não ocorreu espontaneamente. Foi necessário construir e comunicar um novo conceito: o “bom emprego”.

Esse, apenas seria alcançável, pelo desenvolvimento de características educáveis (*‘educans’*) por parte dos educandos/*educandum* (S2). Essa nova realidade ocorre regida por regimes de interação, da ordem, da junção. Descreve os papéis temáticos ou modais do professor/*educator*, sujeito (S1) que ensina e transmite seus conhecimentos. E, na relação dialética e comunicacional do outro lado, o aluno, ser que aprende (S2). A compreensão de ‘papéis temáticos’ é descrita pela teoria semiótica segundo Landowski (2016, p.480):

(...) remete à constância das relações entre os efeitos (as ações, os comportamentos) e seus determinantes. Ela pode ser garantida, como em física, por relações de causalidade ou por coerções sociais traduzidas sob a forma de regras, de hábitos, de rituais que, uns e outros, acabam definindo papéis temáticos por definição fixos.

Para a pesquisa presente, distinguir os conceitos entre emprego e trabalho torna-se necessário por suas aplicabilidades e implicações distintas. No emprego, há uma adequação a preceitos, regras e competências designados para o preenchimento de postos determinados pelo mercado. Desse modo, o sujeito que objetiva um emprego busca competencializar-se com as determinações que aumentem seu potencial de empregabilidade. No trabalho, o sujeito poderia ser o destinador de si mesmo, ele pode criar o seu trabalho.

Portanto, o trabalho, diante da empregabilidade apresentada pela Era Industrial, está mais disposto ao risco.

3.4 A educação para formação de mão-de-obra. O saber da *práxis*

A formação educacional no Brasil foi marcada, desde o início, por uma divisão dual: de um lado, os saberes e habilidades focados para o desenvolvimento intelectual, para o espírito crítico, para a cientificidade; de outro, a educação com o viés do fazer, da execução, do mercado de trabalho.

Não obstante, essa demarcação contempla uma divisão social-econômica. Pessoas, social e financeiramente, abastadas, têm maior acesso à educação estratégica e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Enquanto os mais pobres são orientados para a educação pública profissionalizante, da execução.

Assim, o prestígio social, as possibilidades de ascensão e a remuneração da educação científica são, historicamente, mais vantajosas. Onde infere-se: o pensar prepondera sobre o fazer. Diamandis e Kotler (2012, p. 77) explicitam a correlação entre educação, metodologia, memorização e pensamento produtivo:

As primeiras universidades se dedicavam aos ensinamentos religiosos, a primeira de todas tendo sido uma escola budista criada na Índia no século 5. Essa prática continuou ao longo da Idade Média, quando a Igreja católica foi responsável por muitas das grandes universidades europeias. O fundamento da fé pode ter mudado, mas a metodologia básica não mudou. O aprendizado baseado em fatos dominava. A ênfase na memorização mecânica perdurou por mais de um milênio até o século 19, quando o objetivo mudou da regurgitação de conhecimentos para o encorajamento do pensamento produtivo. Com alguns detalhes a mais ou a menos, é por aí que estamos hoje.

Mas, é necessário compreender que o acesso à educação sempre foi percentualmente pequeno, quando considerado o contingente populacional global. Então, quando a Revolução Industrial surgiu, impactando em novas formas de viver e requisitando mão-de-obra quantitativa para seus quadros funcionais, o pretexto de ampliação do acesso à educação foi trazido à tona.

Assim, fez-se necessário ampliar a transmissão de saberes e fazeres para uma grande quantidade de pessoas. Diamandis, Kotler (2012, p. 221) afirmam: “A transição de uma educação como um requinte reservado ao clero e à aristocracia para a educação universal gratuita foi um progresso radical”.

No Brasil, o ensino profissionalizante passou por distintas fases. Foi anexado ao currículo da educação secundária; ou ainda, colocado como uma opção ao ensino médio; para depois ser integrado a este. Permitiu a criação de trilhas profissionalizantes customizadas, chegou ao equivalente ao ensino superior com os cursos tecnológicos e, também ao mestrado profissional.

A educação voltada para o mercado buscou um novo perfil de aluno e exigiu, igualmente um novo competencial docente, trazendo o saber-fazer da prática de mercado como um diferencial de atuação. Gomes e Marins (2013, p.56) afirmam que: “(...) as disciplinas do currículo técnico serão ministradas por professores, instrutores e/ou monitores, considerando principalmente sua experiência profissional”.

Desse modo, vê-se abordagens dicotômicas entre a educação voltada para a teoria e a educação focada na prática, na execução. A primeira é direcionada para o estratégico, no desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania voltada para a liberdade; ou, ainda, para o desenvolvimento de novos mercados. A segunda competencializa para a execução, no desenvolvimento de competências técnicas e da cidadania voltada para a inserção de um papel social que se tornou necessário para o mercado; para o preenchimento de demandas mercadológicas.

A primeira delas possui grande potencial para formar sujeitos autodestinadores de suas próprias competências. A segunda, atenderia a múltiplos destinadores: ora a Igreja, ora de acordo com o Estado; ora o mercado de capitais, ou, ainda, os interesses aliados entre todos.

Para compreensão desta realidade, é preciso estudar a história da educação para dominação voltada à competencialização dos quocientes de empregabilidade. Estes impactam nos dois principais sujeitos educacionais: professores e alunos; ou seja, *educator* e *educandum*.

A educação empreendedora tem, portanto, a função de conectar essas abordagens: teoria e prática, estratégia e execução, ampliar a tolerância ao erro, ao risco. Assim, a trabalhabilidade não atuaria em oposição à empregabilidade, mas como uma competência que capacitaria os sujeitos para tomada de decisões, para a aquisições profissionais volitivas.

3.4.1 A educação profissionalizante no Brasil. Breve histórico

A educação burguesa foi demarcada pela passagem da Idade Moderna para Contemporânea, na segunda metade do século XVIII. O fim do Absolutismo, sistema que predominou na Europa monárquica dos séculos XVI a XVIII foi marcado pela Revolução Francesa (1789) e pelo início do capitalismo industrial. Trouxe uma abordagem prática para o sistema educacional: formar de um lado mão-de-obra (empregados) e do outro lado, mais consumidores.

A educação para o emprego surge com as indústrias e estas definem perfis para o enquadramento funcional de profissionais em seus postos de trabalho. Dessa maneira, as instituições de ensino esforçaram-se para criar matrizes educacionais que treinassem seus educandos para ocupá-los. Outrossim, a educação desde a adolescência ganhou conteúdos ocupacionais. Nesse novo contexto histórico, o mercado tornou-se o destinador. E, diante dele, foi desenhado nesse período, a educação para o trabalho. Segundo Gomes; Marins (2013, p.29):

A história da educação profissional e suas reformulações legais servem como importantes referenciais para entendermos os preconceitos atribuídos a esse nível de ensino, considerado uma educação assistencialista. Traduzem também as inúmeras tentativas de criação de uma rede de ensino paralela ao sistema oficial.

No Brasil, os impactos da Revolução Industrial foram sentidos mais fortemente nos anos 30 do século XX. A substituição dos sistemas manufaturados e de pequena escala para o sistema fabril, motorizada e de alta produtividade pelas Nações globais, não foi linear e uniforme. Apesar de ter se iniciado na Europa, mais precisamente na

Inglaterra, no século XVIII, seus reflexos no Brasil foram percebidos mais claramente apenas no século XX.

O novo modelo econômico teve grande impacto social mundial. Ampliou o acesso à escolaridade e trouxe grande ênfase às práticas dos conhecimentos adquiridos. O saber cumpriu, então, o seu papel questionador e provocador para criação de novos cenários; para a inovação. Citando Piletti; Piletti (1996, p.97):

A escola que educava os filhos dos nobres e os futuros membros do clero era uma escola voltada para o passado, para a conservação da ordem vigente, que fornecia privilégios às classes dominantes. Dava muita importância à moral e à religião, ao domínio da palavra, ao latim e a outros símbolos da tradição que se queria preservar. Dessa forma o conhecimento científico, que produzia mudanças, era relegado a um segundo plano.

Dessa maneira, a educação, que no modelo social-econômico anterior era inacessível para a maioria, pois tinha o conhecimento e sua transmissão comunicacional como objeto de submissão, foi ampliada. A Revolução Industrial proporcionou inovações e prometeu progresso e cientificidade. Mas para o mercado profissional, ela trouxe tecnicismo e conteudismo voltados para a empregabilidade.

Portanto, na nova lógica do capitalismo industrial, os instrumentos de submissão foram substituídos, passando da não-acessibilidade ao letramento e aos estudos para a submissão às regras do mercado, na busca pelo emprego e acesso ao consumo. Ribas (2000, p. 22) comenta: “Acima de tudo, ela vê a realidade pela óptica econômica e subordina a educação, o emprego e a realização das necessidades humanas às bases de mercado”.

É importante atentar-se para a criação longínqua dos ‘Colégios das Fábricas’ existentes desde o Brasil colônia. D. João as instaurou logo após a expulsão dos jesuítas e o desmantelamento do sistema educacional cristão da Companhia de Jesus, no início do século XIX. Então, muito antes dos ventos da transformação da Revolução Industrial atuarem diretamente no meio de produção local no país, seus efeitos foram percebidos nas mudanças de diretrizes educacionais. Os ‘Colégios das Fábricas’ do Brasil colônia são considerados por Gomes e Marins (2013, p. 32): “(...) marcos iniciais da instalação de um sistema de educação para o trabalho”.

Por volta da primeira década do século XX, o ensino profissional no Brasil, foi destacado do ensino científico e tornou-se uma atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, reafirmando seu caráter mercadológico.

Em 1930, impulsionado pelo movimento da Escola Nova, foi então criado, o Ministério da Educação. Com ele, a educação brasileira defendeu a retomada da rearticulação dos saberes, como havia no modelo estratégico inicial, o ensino jesuítico. De acordo com Gomes; Marins (2013, p.34):

(...) influenciados pelas pedagogias americanas, os intelectuais fundamentaram o movimento renovador da educação brasileira no movimento aqui chamado de Escola Nova, que propagava uma escola pública, laica e gratuita conduzida pelo Estado, e que mantinha a crença de que pela ciência se construiria um sistema educacional de qualidade.

Seguindo normas advindas do Governo Federal, um sistema articulado é então planejado. Para executá-lo foram criadas as Secretarias Estaduais de Educação. Segundo Piletti; Piletti (1996, p. 176) o planejamento sistêmico da educação brasileira veio para “(...) unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos sistemas isolados estaduais”. A época da criação do Ministério da Educação não foi descontextualizada, Gomes e Marins (2013, p. 35) elucidam:

Foi na década de 1930, quando se iniciava o processo de industrialização do país, que se consolidou um marco referencial na história da educação nacional, porquanto, em virtude da queda da bolsa de Nova York e da crise do café, foi necessário substituir o que era importado, exigindo um esforço redobrado para a criação de escolas que pudessem formar mais recursos humanos para atender às novas exigências desse processo de produção.

O conhecimento científico começa a interrelacionar mais fortemente os conteúdos lecionados, redefinindo a estratégia educacional. Ademais, para alcançar mais potenciais funcionários fabris, começaram a ser desenvolvidos os sistemas públicos de educação. O intuito era formar funcionários para suprir o meio industrial. Como Piletti; Piletti comentam (1996, p. 188):

Durante a maior parte do período republicano, o ensino técnico-profissional permaneceu marginalizado enquanto via de acesso ao ensino superior. Até 1949, quem houvesse concluído algum curso técnico e quisesse candidatar-se a qualquer curso de nível superior, deveria frequentar o curso secundário, que detinha, assim, todos os privilégios.

Aos poucos, foram criadas as diretrizes legais e estruturais para equivalência do ensino técnico com o secundário. Essa normatização foi necessária para qualificar

uma população que, até então, não se encaixava como educando, como sujeito da relação interrelacional da educação. Gomes e Marins (2013, p. 30) elucidam:

Em um país de economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, os trabalhadores manuais sempre foram relegados a uma condição social inferior, pois essa mão de obra dispensava a qualificação profissional.

Vê-se que, até então, mesmo a execução do fazer manual e artesanal, não tinha um arcabouço de competências técnicas lecionáveis em grande escala. Sua transmissão era consuetudinária. E, transmitida entre as gerações visto que, pais, filhos e netos de pessoas desprivilegiadas economicamente se sucediam na impossibilidade de ascensão social e econômica.

A Constituição Federal de 1937 reconheceu o ensino profissional e recomendou no artigo 129 “(...) providências ao programa de política escolar quanto ao ensino pré-vocacional e profissional para as camadas menos favorecidas”.

A divisão educacional era determinada pela classe social e pela situação econômica. A Lei Federal nº 1.076 de 1950 implantou uma novidade para a época. Permitia que alunos do curso profissionalizante, mediante a aprovação nos exames das disciplinas complementares ao ensino científico, pudessem se tornar aptos para os exames do ensino superior.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu um currículo rígido e nacional, com pouco espaço para adaptações regionais curriculares. Apesar de ser considerada uma norma com pouca evolução em relação à anterior, para as políticas públicas da educação nacional com foco na educação profissionalizante, ela foi um ponto de virada.

Foi a Lei nº 4.024/61 que determinou a equivalência do ensino profissional para o acadêmico/científico permitindo, assim, um maior acesso de alunos ao ensino superior. Dessa maneira, a questionada democratização da educação superior iniciou sua trajetória.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº 5.692/71 foi promulgada, reafirmando o caráter funcionalista da educação. A mesma referia-se à educação como um instrumento para autorrealização, bem como, para a qualificação para o trabalho.

Ainda nos anos 70 do século XX, por um breve espaço temporal, o ensino profissionalizante foi destacado do ensino secundário, sendo de responsabilidade de escolas específicas com base nas diretrizes da Lei nº 7.044/82.

A LDB atual é a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Sobre a disposição da mesma e das funções de cada etapa educacional, Gomes e Marins (2013, p.51) comentam que o ensino médio e a educação profissional ganharam “identidades próprias, com características distintas”. Desse modo, determinando, ao primeiro a continuação do ensino básico e, ao segundo o, de acordo com os autores supracitados: “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Mas, foi o Decreto Federal nº 2.208/97 que regulamentou em seu artigo 3º, os níveis da educação profissional, o chamado curso tecnológico. E, deu a este uma equiparação ao ensino superior, assim determinando no inc. III: “Tecnológico: destinado a egresso do ensino médio e técnico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica”.

O século XX preconizou novas diretrizes para o sistema educacional com a Educação Nova, fomentou o protagonismo do educando. De acordo com Piletti; Piletti (1996, p. 111): “(...) o aluno deveria ter uma participação ativa, fazer experimentos, pesquisas, procurar ele próprio as respostas para os problemas escolares, que seriam ligados à sua vida cotidiana”. Bem como o uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem. Assim, foi reforçado o pragmatismo educacional com foco no desempenho laboral.

As críticas à educação intelectualista, memorista e pouco pragmática dos séculos anteriores e que a Educação Nova pretendeu redesenhar, não conseguiu se desvencilhar do sistema de formação de alunos para ocupação de postos de trabalho, para o emprego. Assim, o protagonismo do aluno era incentivado durante sua formação, mas posteriormente direcionado para uma relação empregatícia regida pelo regime de interação da programação ou da manipulação; do fazer-ser ou, ainda, do fazer-querer/fazer-fazer (Landowski, 2014, páginas 85 e 86) argumenta:

Viu-se, com efeito, que o risco inerente ao regime de manipulação é o de ‘cair’ na programação, isso é, de passar de um regime relativamente incerto, mas que, nessa mesma medida, deixa aberta a possibilidade de efeitos de sentido imprevistos, a um universo mais seguro ao mesmo tempo que propenso, por força da

redundância, ao esvaziamento do sentido e à dissolução na insignificância.

Precisa ser modalizado. E é modalizado pela contingência diante do real da vida.

Para a compreensão de novos regimes interacionais entre os sujeitos da educação é importante citar a ‘Escola do Trabalho’, fundamentada pelo pedagogo alemão Georg Kerschensteiner, em 1912.

Sua premissa basilar é a de que ‘o homem ideal é o homem útil’. Sobre o tema, Piletti; Piletti (1996, p. 115) afirmam que: “O trabalho educativo não é simplesmente um trabalho em sentido físico. Também não coincide apenas com o trabalho em sentido espiritual, como a criação artística. O trabalho pedagógico supõe o predomínio de interesses objetivos, analisados pelo critério da utilidade”.

Kerschensteiner defendeu a educação pelo exemplo, pela prática. Assim, propôs a escola do trabalho educativo em oposição à escola intelectualista e memorista que predominou por muitos séculos anteriores. As matérias seriam mais instrutivas e deveriam ensinar habilidades. A ‘inteligência manual’ era defendida para o desenvolvimento do pensamento lógico. O autor defendia que os seres humanos, quando crianças, são mais motores, sinestésicos e imaginativos.

A ética para o trabalho, defendida por Kerschensteiner, seria desempenhada dentro de uma comunidade trabalhadora e, os professores supervisionariam seus alunos como artesãos supervisionavam seus aprendizes. Consoante seu preceito, a ‘Escola do Trabalho’ com seu pragmatismo impactaria na melhoria moral da comunidade. Dessa forma, ele foi, não apenas um precursor da escola profissionalizante, mas também de uma escola ativa, de alunos e professores em atuação

Assim, com a defesa de sua teoria, Georg Kerschensteiner preservou a aprendizagem necessária para a inclusão no mercado de trabalho no século XX que se iniciava, mas foi também incentivador indireto de novas formas interacionais entre alunos e entre professores e alunos, pois apesar do sistema educacional privilegiar a previsibilidade, a interação nas comunidades e as relações entre mestres e aprendizes, com o aprender-fazendo, abrem espaços para regimes interacionais da união, ou seja, o acidente e o ajustamento. Sobre as interações humanas na relação educativa, Piletti e Piletti (1996, p. 229) colocam:

Os professores, antes de serem simples transmissores de conhecimento - tarefa na qual seriam facilmente substituíveis por um gravador ou um rádio -, educam pelo relacionamento humano que mantêm com os alunos e pelo estímulo que a estes devotam no sentido de novas descobertas e novas realizações.

Quando se pesquisa os processos educacionais, vê-se, historicamente implícita, a obediência e a ordem. Esses valores ficam claros quando se observa o *lôcus* de aprendizagem: a sala de aula. Esse local elegível como espaço de transmissão de saberes tem, em seu ambiente, um *design* arquitetural rígido: cadeiras individuais enfileiradas, voltadas para o espaço ocupado pelo professor.

Percebe-se nessa arrumação a unilateralidade do regime da programação. Há um espaçamento previsto entre cada sujeito aprendente, pela disposição prévia das cadeiras. Assim, apesar da educação ser uma prática social, não há espaço físico arquitetado para interação social fora do programado. Rudmik (2015, p. 33) afirma: “Nesse modelo de educação de fábrica, o tempo para aprender era rígido e se esperava que todos aprendessem com a mesma velocidade”.

Desse jeito, as aulas eram programadas de forma concatenada e com conteúdos isolados; a separação entre elas era demarcada por um sinal sonoro, à semelhança dos apitos das próprias fábricas. De acordo com o professor e consultor educacional Ken Robinson (2019, p. 60 e 61):

A ascensão do industrialismo influenciou não só a estrutura da educação em massa como também sua cultura organizacional. Tal qual fábricas, as escolas foram planejadas com edifícios projetados especialmente para elas, com limites separando-as do mundo externo, horários definidos e regras de conduta. Elas foram criadas com base nos princípios de padronização e conformidade. Os alunos aprendiam basicamente as mesmas coisas e eram avaliados com testes padronizados e tinham relativamente poucas oportunidades de divergir da norma.

Sendo regular ou, ainda, intencional, a estrutura matricial da educação propôs uma matriz curricular crescente (do elementar ao superior), padronizada e com competências isoladas. Sua compreensão deveria ser medida por meio de avaliações pontuais e padronizadas. E os espaços de interação entre os sujeitos da educação ficaram restritos à sala de aula.

Assim, apesar das demandas apontadas pelo novo cenário e pela democratização forçada pela Revolução Industrial, os espaços educacionais permaneciam pouco propensos à mudança. Citando Piletti; Piletti (1996, p. 110 - 111):

A escola viu-se colocada no centro de um vasto movimento de ideias e de propostas de reforma, visando a torná-la mais adequada aos novos tempos e às novas realidades. Entretanto, apesar de todas as ideias e propostas que surgiram, parece que a escola, em linhas gerais, resiste a transformar-se e mantém-se, em muitos aspectos, parecida com a escola tradicional: uma sala de aula com carteiras enfileiradas, lousa, giz e um professor tentando fazer das tripas coração para ensinar alguma coisa.

Outrossim, a diretriz para pautar a meta de concatenar a formação para o trabalho aparece descrita no artigo 214, inciso IV da Constituição Federal brasileira de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mas, para que haja mudanças, os principais estudiosos sobre o tema defendem a necessidade de se repensar suas estruturas interacionais para uma abordagem nova. Robinson (2019, p. 16) alega: “Em vez de uma discussão ponderada sobre as estratégias necessárias para lidar com essas mudanças extraordinárias, os sistemas educacionais do mundo repetem o velho mantra de elevar os padrões acadêmicos tradicionais”.

Então, se a educação é uma atividade da prática eminentemente humana, ela é plural, modalizada diante do real da vida. A educação ocorre, portanto, sob a ótica da semiótica da experiência. Para a qual, conforme postula Landowski (2016, p. 468): “pensar sociossemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociossemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de interação no coração da problemática da significação”. E seu *lócus* de

aprendizagem também deveria refletir as multiplicidades que a interação comunitária educacional proporcionaria. Piletti; Piletti (1996, p. 230) defendem que:

A escola não pode continuar isolada, segregada da comunidade em que atua. Observa-se que, atualmente, até mesmo na aparência física a escola aparece como algo estranho dentro da comunidade. Geralmente é um prédio que se sobressai entre as casas, cercado por altos muros, muitas vezes encimados por fios de arame farpado, com portões fechados à chave e controlados por vigias.

Nota-se, então, que os espaços, estruturas físicas e curriculares preconizados pela educação voltada para o mercado, para o emprego ou, ainda, para a ascensão social e econômica foi empurrado pela revolução industrial e nela se inspirou para estruturar-se. E, ainda, que a educação técnica ou científica tem um forte caráter funcionalista.

3.5 O Ensino Superior. O saber científico

As universidades surgiram na Europa no século XIII. Receberam a nomenclatura de '*studium general*' (Instituto Geral, em tradução livre) e, posteriormente, o nome '*universita*'.

No Brasil, o ensino chegou com os padres jesuítas. A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 pelo pároco Inácio de Loiola. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e, diante do desafio de lecionar e propagar a fé católica entre os indígenas nativos, instituíram a educação como forma de aproximação, comunicação e domínio.

Apesar de não haver ainda nesta época um sistema educacional estratégico, o documento *Ratio atque Instituto Studiorum* (Sistema e Instituto de Estudos, em tradução livre), redigido pelo próprio Inácio de Loiola, regulamentou os cursos existentes.

Os jesuítas desenvolveram cursos com metodologias e práticas que se adequavam a distintos públicos. Assim, havia cursos elementares, para secundaristas e, um único curso com foco no ensino superior. PILETTI; PILETTI (1996) narram que a Companhia de Jesus atuava no ensino superior com um único curso destinado à formação de sacerdotes, o curso de Teologia e Ciências Sagradas.

Então, o ensino de nível superior no Brasil teve seu primeiro curso com foco na formação de padres e, não necessariamente, para alcançá-lo havia a exigência de conclusão precedente dos cursos elementar ou secundarista.

Assim, a educação como sistema atingiu uma pequena parcela da população. Ademais, é desde sempre historicamente elitizada. Não obstante, os indivíduos economicamente bem-nascidos que desejassem estudar em instituições de ensino superior, mas não queriam fazê-lo em Teologia, poderiam cursar outras competências em Universidades europeias, como França ou Portugal. Segundo Paixão (2019, p. 23):

No século XVI, vários países da Europa, como Espanha e Portugal, já tinham suas escolas de nível superior instaladas em suas colônias. No Brasil, os portugueses decidiram oferecer aos brasileiros bolsas de estudos para cursos superiores na Universidade de Coimbra. Essas bolsas eram distribuídas para filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, artesãos e mineradores.

Assim, em 1750 com a extinção das escolas jesuíticas e o início da Reforma Pombalina, a educação no Brasil foi reformulada para lecionar conteúdos e habilidades que fossem do interesse imperativo da Coroa Portuguesa. Esta reformulação trouxe um desenho curricular menos extenso e mais desarticulado e a figura do professor, nomeado e indicado pelo bispado, em substituição aos jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas, durante o período de 1750 a 1777, o Marquês de Pombal, senhor Sebastião José de Carvalho, primeiro-ministro de Portugal, extinguiu o ordenamento sistêmico da educação no Brasil. E, um pouco mais tarde, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil colônia, em 1808, o exame de ingresso aos estudos de nível superior tornou-se relevante. Nesse período, as monarquias europeias já estavam fragilizadas; a Revolução Industrial já favorecia um grande avanço do sistema econômico capitalista e, já havia surgido a classe dos proletários assalariados que reivindicariam mudanças estruturais no Brasil colônia escravagista.

No período de 1822 a 1889, no Brasil imperial, a educação secundária elitista foi privilegiada em detrimento do acesso à educação com foco no letramento, nos ensinamentos elementares e secundaristas. À parte da educação de nível superior, inacessível para a maioria dos nativos e colonizados, havia o ensino primário que era lecionado por professores leigos visto que, não havia preparatório local para o magistério. Estes atuaram em substituição aos professores jesuítas. E, para alunos

letrados, havia o ensino secundário, com cursos avulsos e sem sistema ou metodologias de ensino.

No entanto, no Brasil Império, diante da permanência da Corte Portuguesa, o ensino superior instaurou algumas escolas isoladas, especialmente no Campo do Direito São Francisco em São Paulo (1828) e Olinda (1828) que se somaram a outras instituições de nível superior anteriores a esse período, como a Escola Superior de Medicina em Salvador e do Rio de Janeiro; ambas, anteriores ao período Imperial, 1808.

Nota-se que não havia universidades, apenas escolas isoladas de ensino superior. E, como o ensino não era sistematizado, não era necessário ter feito o secundário para acessá-lo. Todas as decisões sobre a educação no Brasil tornaram-se oficialmente da competência da União, através do Ato Adicional de 1834.

A educação do Brasil no período da Primeira República, ou seja, de 1889 a 1930, começou a discutir a elitização do acesso ao sistema educacional imperial. Mas, a Constituição Federal de 1891 fez permanecer sob a responsabilidade centralizada da União as decisões sobre a educação. Esta deveria, embora não privativamente, criar e manter o ensino secundário e superior.

A Revolução de 30, imbuída dos ideais republicanos trouxe a reivindicação de um novo país. Exigiu-se a criação de uma Federação democrática e que promovesse o progresso econômico e cultural para todo o povo brasileiro. Porém, na prática, mulheres, analfabetos e menores de 21 anos não foram legalmente autorizados a participarem do processo democrático e as mudanças ensejadas não ocorreram.

Mas, esse período histórico promoveu importantes impactos posteriores. Especificamente, no campo da educacional, trouxe a criação de uma Política Nacional de Educação. Com ela, o ensino secundário ganhou características preparatórias para ingresso no ensino superior. Argumentam Piletti; Piletti (1996, p. 163) sobre o tema: “Quanto aos objetivos, o curso secundário existia em função do curso superior; funcionava mais como preparatório para o ingresso ao ensino superior”.

Foi na Primeira República, em 1922, que os educadores iniciaram os debates sobre o papel transformador da educação através das Conferências de Educação e

que alavancaram as reformas estaduais com ênfase no ensino primário e técnico-profissional para os secundaristas e, federal, com foco no ensino superior.

A Revolução de 1930 instaurou a Educação Nova. Esse movimento busca trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem. A partir desse período, a educação brasileira começa a ter um sistema articulado seguindo normas advindas do Governo Federal. Criaram-se as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação.

A educação popular só iria avançar no Brasil nos anos 50 do século XX. Teve um educador e filósofo como seu principal expoente, Paulo Reglus Neves Freire. Apesar de atuar com educação para adultos, seu principal foco não foi o ensino superior, mas a alfabetização de pessoas com idade avançada. O método 'Paulo Freire' de letramento privilegiou a cultura e os saberes locais. A ideia básica do método é adequação do processo educativo às características do meio. Compreende a educação como um processo vivo, comunicacional e, portanto, necessário e pertinente para todos, de qualquer idade ou classe social. Assim, importante para o protagonismo dos alunos também na estratégia do ensino superior.

Em 1961, foi promulgada no Brasil, pelo Congresso Nacional, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, hoje já revista e reeditada como a Lei nº 9.394/96. A LDB de 1961 que discorre no seu artigo 1º e suas respectivas alíneas, a finalidade da educação. Descreve que esta deve ser “(...) inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e, ainda, cita na sua alínea ‘e’ sua finalidade: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio”.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 estabeleceu a estrutura do ensino superior no Brasil para a época. Definiu em seu Título V, “Dos Sistemas de Ensino” e no Título IX “Da Educação de Grau Superior”, o Capítulo I “Do Ensino Superior”. Define no seu artigo 66: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Sobre a LDB vigente, Paixão (2019, p. 24) dirá:

A educação superior brasileira está expressa nos artigos 43 – 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tem por finalidade formar

profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio de ensino.

Em 1964, a educação brasileira passou por importantes reformas. Com a deposição do Presidente da República, João Goulart, e com a instauração do regime militar autoritarista, muitas mudanças ocorreram na educação sem que educadores, alunos e sociedade fossem escutados. Assim, a Reforma Universitária de 1969 foi promulgada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dessa forma, o ensino superior brasileiro sofreu a ingerência dos Estados Unidos da América através dos Acordos MEC- Ministério da Educação com a USAID — *U.S. Agency for International Development* —, ou Agência Interamericana de Desenvolvimento dos EUA, em tradução livre.

Na época, os estudantes conclamavam um ensino superior crítico, livre e aberto. A grande demanda era a acessibilidade, pois antes havia uma nota mínima para ingresso no ensino superior e vagas insuficientes para os aprovados, gerando uma lista grande de demanda por vagas excedentes. Na contramão das exigências dos sujeitos da relação educacional, as mudanças implantadas delimitaram o número de vagas ofertadas instituindo o exame classificatório. Dessa forma, foi extinta a exigência de vagas remanescentes para os alunos que possuíam nota mínima para aprovação e o sistema passou a ser organizado por semestres seguindo um modelo de gestão empresarial. O argumento do Estado, como destinador, era a ampliação do número de acessos ao ensino superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2020, último divulgado a público, há 2.457 instituições de educação superior no Brasil. Destas, 88,4% das IES são da rede privada.

O acesso ao ensino superior no Brasil é crescente, seguindo uma tendência mundial de maior escolarização populacional. Podemos ver os dados na Figura 37, abaixo, do Censo (2020, p.19). divulgado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão responsável por essa ação.

Figura 37: Número de matrículas em cursos de graduação no Brasil (1980 – 2020).

Tabela 3.03 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-2020

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DEED

Fonte: Censo da Educação Superior.

As IES podem ofertar cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e sequenciais de formação específica. Na análise dos dados divulgados, é perceptível o avanço das instituições privadas. Em 1980, havia 492.232 (35,7 %) de alunos matriculados na rede pública contra 885.054 (64,3 %). Em 2020, vê-se o crescimento da atuação da iniciativa privada na educação superior: 8.680.354 alunos matriculados; destes, 77,5 % na rede privada (6.724.002 alunos matriculados). A busca por um diploma tornou-se um negócio lucrativo para os gestores educacionais.

3.5.1 O ensino superior e o saber científico como um objeto-valor (Ov)

Pela análise semiótica, os sujeitos instalados no discurso são posições vazias que só recebem suas determinações (ou seus investimentos semânticos) após o fazer, seja do próprio sujeito da enunciação (pela predicação), seja do sujeito delegado inscrito no discurso: esses sujeitos são, portanto, tratados como objetos à espera de suas determinações, que podem ser tanto positivas quanto negativas (se definidos como desprovidos de atributos enunciados).

Para a semiótica discursiva, pode-se representar isso sob a forma de um enunciado de estado que indique a junção (conjunção ou disjunção) do sujeito com o objeto. O objeto – ou objeto-valor- define-se, então, como lugar de investimento dos valores ou das determinações com as quais o sujeito está em conjunção ou disjunção (Greimas; Courtés, 2018, p. 347). Confronte Landowski (2019, p.15):

O actante-objeto tem o estatuto de um simulacro inteiramente dependente da intencionalidade dos sujeitos. É uma figura do imaginário que não faz senão traduzir a maneira como uma sociedade categoriza axiologicamente o mundo, distinguindo nele elementos 'consumíveis' ou 'acumuláveis', e o modo como define as competências e os poderes de seus membros, distribuindo entre eles 'objetos modais'. Passando de mão em mão, conjugando ora uns, ora outros, com o valor almejado, o 'objeto-valor' assim concebido circula como uma espécie de moeda cuja função é tornar possível processos de troca – uma economia – entre sujeitos reduzidos ao estatuto de possuidores, ora atualizados (conjuntos ao valor), ora virtuais (em estado de disjunção).

Segundo Paixão (2019, p.43): “Um dos desafios mais significativos da educação superior brasileira é a sua democratização”. No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que durou de 1995 a 2003, o ensino superior buscou a democratização do acesso às instituições privadas. Para o citado autor (2019, p. 62): “(...) a educação passou a ser tratada como um negócio, com o envolvimento do empresariado e a instalação de dezenas de novas instituições particulares”.

Um dos graves problemas apontados era o estreitamento do funil quanto ao número de alunos que acessam o ensino superior. As escolas particulares, ao longo dos anos, perceberam esse potencial de mercado e propuseram soluções. Paixão (2019, p. 63) continua: “(...) a reestruturação do ensino superior, a partir de 1996, trouxe ao estudante de menor poder aquisitivo a esperança de poder fazer um curso superior”.

Mas, a educação é também um espaço de trocas, ela ultrapassa a programação unilateral. Nas postulações de Landowski (2019, p.16-17): “Do ponto de vista de uma semiótica da experiência, ao menos a que procuramos construir, a relação do sujeito a sujeito, antes de ser especificada em termos actanciais, é uma relação vivida como copresença sensível entre seres encarnados”. Assim, ela transcende a sua funcionalidade pragmática, seja ela sob o viés da cientificidade ou da técnica profissionalizante. A educação ocorreria quando seus sujeitos-actantes se comunicam e permitem regimes de sentido articulados.

A educação superior teria, historicamente, o diploma como objeto-valor (Ov). Ele é a certificação para a empregabilidade. E, para obtê-lo, a trajetória segura era seguir as regras do regime da programação ou, ainda, aceitar os contratos da manipulação para seu alcance como fim. Mas, com a discordância entre *design* estratégico do ensino superior e oferta de empregos, o diploma passou a ser questionado, pois não se configura mais como segurança empregatícia.

Essa análise faz com que os gestores educacionais questionem sobre qual seria o novo valor para o aluno. Visto que o objeto-valor reflete uma relação econômica, a questão atual é descobrir o objeto que teria o valor da segurança profissional. Ou ainda, se não há um novo objeto-valor que, como fora o diploma, possa garantir a empregabilidade com as dinâmicas dos regimes da programação e da manipulação, quais outros regimes interacionais que, hipoteticamente, poderiam ser articulados?

3.6 A educação como processo interrelacional e os regimes de interação, sentido e risco

Historicamente, a educação tem um caráter unilateral, ou seja, professores como donos do saber e alunos como receptores do mesmo. E, se o meio de eficácia da relação educativa é a comunicação, esta pressupõe não apenas o emissor, receptor, meio e mensagem mas, também, dialogicidade, conexão, ligação e interação.

A comunicação está inclusa no currículo educacional dentro das competências das 'Humanidades'. Ler, escrever, expressar-se verbalmente são lecionados dentro das salas de aula.

Na implantação do sistema escolar brasileiro, os colonizadores tiveram uma dificuldade inicial com os povos originários: a comunicação. Indígenas nativos e europeus colonizadores desenvolveram métodos comunicacionais através de gestuais e sinais, até que Portugal se decidiu por iniciar a colonização utilizando, como estratégia, a educação (e a catequização) dos nativos.

Essa estratégia era pertinente pois, além de Portugal, outras nações europeias tentavam dominar o território 'descoberto'. Então, sob a ameaça de comunicar-se em línguas outras, como espanhol, inglês ou holandês; o português, como língua franca, iniciou sua dominação pelo território brasileiro.

Com o passar dos anos, as disciplinas correlacionadas com os saberes da 'Comunicação e Expressão' foram perdendo seu caráter dominatório e, concomitantemente, as disciplinas das demais raízes competenciais foram ocupando espaços na grade curricular. Dessa forma, a comunicação deveria reocupar sua vocação de gerar conexões, como postula Morin (2011, p. 91):

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Tardif; Lessard (2014, p.19) esclarecem o conceito interativo presente na relação educativa. Nessa, os interactantes são a 'matéria-prima', ainda que mediatizada por objetos:

Os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados. Por exemplo, em alguns setores dos serviços (vendas, seguradoras, indústrias de restauração, etc.) as interações entre os trabalhadores e seus clientes são nominais e episódicas; elas são igualmente mediatizadas por produtos. Em todo caso, em diversas outras ocupações socialmente centrais (educação, serviços terapêuticos, psicológicos e médicos, trabalhos de enfermagem, de polícia e carceragem, serviços sociais onde os funcionários trabalham na presença de pessoas, além de numerosas as profissões de serviços aos clientes: consultores, advogados, etc.), as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação, etc. O importante aqui é

compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a 'matéria-prima' do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.

No Brasil do século XX, a importância da conexão na educação como processo interativo e comunicacional foi demonstrado com o 'Método Paulo Freire'. Criado pelo educador pernambucano, o método foi aplicado para validação metodológica na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, em 1963. Utilizando o conceito antropológico de cultura, o educador alfabetizou adultos em 45 dias.

Para isso valorizou o processo comunicacional e a cultura e o saber locais. De acordo com Piletti; Piletti (1996, p. 194): "A ideia básica do Método Paulo Freire é adequação do processo educativo às características do meio". Dessa forma, o professor deveria identificar 'palavras geradoras' relatadas pelo universo vocabular dos participantes. No momento seguinte, através da convocação dos mesmos alunos, estes trariam a adequação do uso de cada uma das palavras selecionadas. Assim, estas eram codificadas e decodificadas por meio de separação em sílabas e criação de outras palavras a partir das originárias. Para Freire (1996, p. 118):

Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre o qual e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do entendido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada.

É preciso notar que o método de criar palavras a partir de suas sílabas não foi uma criação do educador. Sua inovação para a área educacional, da alfabetização de adultos em especial, foi a comunicação e interação com a conexão e a compreensão da cultura, do vocábulo, do fazer e do saber da comunidade.

O professor, no método freiriano, tem uma importante função: ele atua como coordenador dos debates mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências. Nas palavras do próprio Freire (1996, p. 123):

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter

histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Percebe-se, então, uma inovação educacional que se opera pela comunicação. Dentre os papéis actanciais, o professor, na origem sistêmica educacional, tem o papel temático ou a competência modal de dono do saber e a função de transmiti-lo aos educandos. E os alunos, com o papel temático ou modal de aprender, se competencializam com a junção ao saber transmitido pelo professor. Nas narrativas canônicas, os regimes interacionais, ou seja, a programação e a manipulação, não atuam apenas como processos comunicacionais, mas também criam uma dinâmica em que a educação pode atuar como um processo de dominação, pois não há dialogicidade, troca de experiências e saberes.

Quando se identifica o saber sob seu viés cultural e local, admite-se que ele já existe entre os educandos, ainda que este não seja um saber academicista ou, ainda, um saber da *práxis* diante de uma metodologia ou método de ensino-aprendizagem que permita torná-lo um objeto de valor. A experiência freiriana muda a relação de professores e alunos com a educação. Ela demarca a educação como um processo comunicacional de troca que se faz não apenas, por transmissão e aquisição, mas por interações e junções (conjunção ou disjunção). De acordo com Morin (2011, p. 81):

Lembre-mos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Ao privilegiar a dialogicidade com a compreensão e enfatizar a importância do saber local e dos indivíduos e de suas *práxis*, Paulo Freire demonstrou que o processo educacional não prescinde de ligação e interação e, se torna eficaz, quanto mais este é uma prática geradora de sentido.

E, sendo o sentido uma resultante, um efeito, um produto emergente do uso do mundo, compreende-se, como afirma Landowski (2019, p.25), que: “toda prática criadora de sentido e de valor comporta certos riscos”. Assim, a educação perpassaria os regimes interacionais da junção para vivenciar sentidos da lógica da união.

Freire, com a experiência em Angicos (RN), demonstrou, ao adentrar no *lôcus* de aprendizagem da população local, bem como em sua cultura, que há muitos modos

de aprender e que a aprendizagem ocorre com o apoio de arranjos sincréticos (visual, verbal oral, verbal escrito, cinestésico, sonoro) resultando em experiências sensibilizadoras para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Oliveira (2014, p. 196): “Uma vez que em suas rítmicas todos os sentidos são passíveis de produzir impactos sensíveis e fazer-se ser sentidos, o processamento das estesias é intercomunicante e dá-se em situação, exigindo, portanto, tratamento enquanto prática contextualizada”.

Ao supor que o saber científico do professor disposto nas relações da lógica objetual da programação ou da manipulação não era o único objeto de valor da relação educacional, Freire permitiu que a ligação entre os actantes da relação educativa ocorresse e que os regimes de interação ultrapassassem sua estrutura canônica.

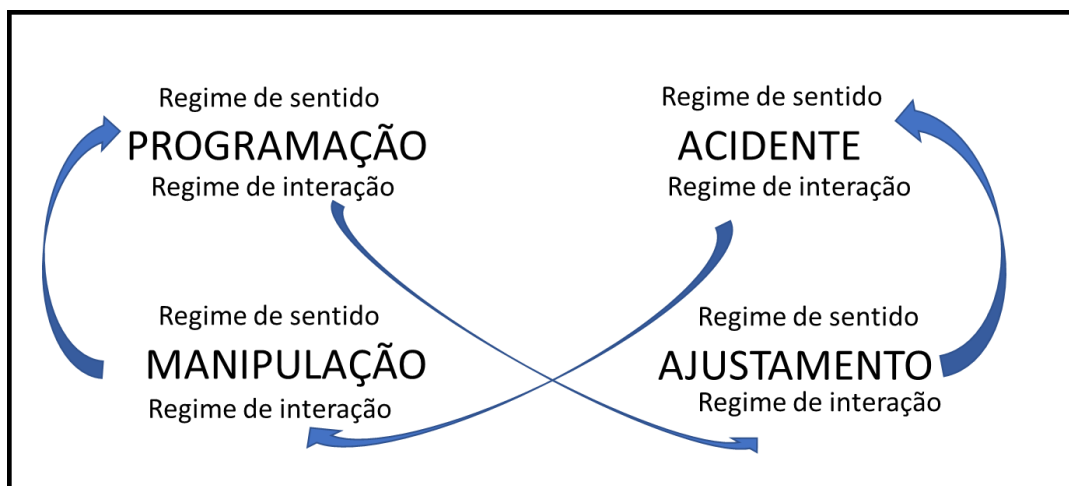
Risco, imprevisibilidade, sensibilidade e reciprocidade foram observados de forma exitosa em seu experimento. Nessa hipótese de articulação entre os regimes interacionais e de sentido, todos os elementos são sujeitos, pois considera-se a estesia dentro do processo educacional. Afirma Landowski (2019, p. 15):

Diferentemente, o objeto-coisa, sem se confundir com a coisa em si, impõe-se, enquanto grandeza semiótica, por sua consistência material em face a sujeitos dotados não somente da intencionalidade, mas também da sensibilidade, isto é, de um poder sensorial discriminador frente à presença das qualidades estéticas do que os rodeis e os ‘toca’, não por ‘junção’, mas sob o modo da ‘união’...Considera-se comumente que as relações de sentido que se estabelecem no contato com as coisas apreendidas na sua materialidade dependem de princípios diferentes dos que presidem as relações de sentido em jogo na interação entre as pessoas.

Então, a teoria da produção de sentido não deveria ser de forma excludente, ‘objetual’ ou ‘subjetal’, porque as relações interacionais têm diversos modos de apreensão do mundo. Ela deve ser vista de forma unificada. Landowski (2019, p. 18) coloca: “Gostaríamos em suma de dar conta em termos homogêneos da dimensão significativa das relações vividas que, através dos hábitos e dos gestos, das ‘maneiras de fazer’ mais cotidianas, ligam-nos às coisas tal e qual aos sujeitos”.

Visto sob essa perspectiva, as relações da *práxis* educacional circulam entre os quatro regimes interacionais de forma articulada. Compreende a regularidade, mas também o risco do descontínuo, bem como, a sensibilidade ou, ainda, a intencionalidade. Confronte Figura 38:

Figura 38: Articulações dos regimes de interação e regimes de sentido na educação.



Fonte: próprio autor.

A educação superior, na formatação inicial do sistema educacional, era inacessível e cientificista para a maioria dos alunos no Brasil. Posteriormente, ganhou equivalência com os cursos tecnológicos profissionalizantes. Mais tarde, teve seu acesso democratizado através de políticas públicas para educação. No entanto, sob todos os cenários, vê-se o alcance ao diploma de conclusão do curso com o objeto de valor almejado.

Porém, diante de sua abordagem comunicacional, a educação para ser significativa, precisaria de inter-relação entre os sujeitos. Desse jeito, a educação que, à princípio, atuaria sob modelos interacionais da lógica da junção, perpassaria, também, por todos os regimes interacionais e de sentido; ora sob a lógica da junção, ora sob a lógica da união.

Portanto, as interações são como vínculos. Como postula Landowski (2019, p. 10): “Vínculos que atores e actantes estabelecem entre si, a partir das suas ‘qualidades’ materiais (físicas e/ou somáticas) ou imateriais (passionais e/ou estésicas)”.

E, para que haja vínculos, é preciso que ocorra uma ligação que precede a interação, não necessariamente objetual (da lógica da junção) ou subjetal (da lógica da união) mas, interacional. Assim, havendo disposição para a interação, a ligação poderá ocorrer em todos os regimes interacionais sob a perspectiva de uma teoria

unificada que dispõe sobre o Outro-sujeito e o Outro-objeto. Citando Landowski (2019, p. 17):

Não se trata de negar com isso a especificidade da relação intersubjetiva. Uma pessoa não é uma coisa. Mas o fato de que nossa relação com outrem seja em última instância – segundo toda aparência – irreduzível àquela que nos une às coisas não implica que os regimes de sentido segundo os quais se articulam as relações entre sujeitos sejam necessariamente diferentes dos regimes que organizam as nossas relações de sentido com o resto do mundo.

Compreendendo os objetos sob o *status* de sujeitos diante da semiótica da ligação, pode-se desvincular a educação de sua conexão primária aos regimes da junção, permitindo sua articulação entre os regimes de interação. De acordo com Landowski (2019, p. 33): “Tanto para produzir quanto para apreender o sentido, é necessário interagir: interagir, mais precisamente, praticando a coisa e não utilizando o objeto”.

E, como consequência de sua articulação interacional, aceitar a ligação que a precede. Ainda: compreender que seu viés técnico e correlacionado às práticas, aos modos de uso e emprego dos conhecimentos cientificistas podem mudar as funções que estariam subordinadas às regras de utilização. Dessa forma, desviando ou ultrapassando a significação.

Diante dessa abordagem, a *práxis* educacional, aliada ao seu conhecimento científico, poderia permitir novos usos, novas abordagens: a inovação. Viraria uma prática interacional que se denomina de ‘estética’ pela ‘arte do fazer’. Landowski (2019, p. 30) conceitua esse postulado: “Entendida como a arte de fazer, ‘a arte’ consiste, em outras palavras, em deixar de lado a utilização programada das coisas, para passar a práticas de ajustamento criadoras de sentido, que, ao mesmo tempo que respeitam a significação funcional dos objetos e a ultrapassam”.

É, portanto, diante dessa articulação de regimes interacionais e de seus regimes de sentido, que a educação – e a educação do ensino superior em especial – vislumbra compreender e preparar-se para os desafios das novas mudanças do século XXI. Visto que o fazer semiótico se ocupa da presença, mas também da interação, explana Landowski (1998, p. 35):

A semiótica estrutural (ou se preferir “discursiva”, ou ainda — para personalizar as tendências — “greimasiana”) procura, por sua vez, colocar a questão da emergência do sentido, concentrando-se na dinâmica da própria relação entre sujeito e objeto. É isto essencialmente que, no plano

dos princípios, permite compreender as afinidades que a ligam à corrente fenomenológica. O sentido, desta vez, não deverá ser descoberto no meio das coisas ou ser reconhecido nas mensagens codificadas postas em circulação pelo outro, e muito menos ser inventado gratuitamente. Será preciso construí-lo, e construí-lo a dois. Porque, se ele existe, só pode ser, semioticamente falando, como produto da colocação em presença de duas instâncias, oferecendo uma e outra o caráter de entidades organizadas, competentes para interagir em situação, uma enquanto “sujeito”, outra enquanto “objeto”, mesmo que estas posições sejam, em geral, intercambiáveis.

É importante notar-se que, a educação superior, apesar de seu recorte sob a cientificidade, não se desvincula do mercado. As IES — instituições de ensino superior —, e, em especial, as IES particulares preocupam-se com a empregabilidade de seus estudantes visto que essa é um dos principais interesses de seus clientes, os pais dos alunos.

Dessa forma, o mercado profissional atua sob o saber da cientificidade recomendando novas habilidades (exercício da *práxis*) a serem estimuladas e desenvolvidas no espaço de aprendizagem. Conforme Helal (2007, p. 85):

Os teóricos do capital humano acreditam que, quanto maior o estoque de capital humano de um indivíduo, maior será seu valor econômico no mercado de trabalho e, conseqüentemente, sua empregabilidade. Esta tem sido a abordagem teórica comumente mais utilizada em estudos sobre o mercado de trabalho no Brasil e em todo o mundo. São estudos importantes, porém limitados, pois estão restritos a um pequeno grupo de variáveis. Não se pode imaginar que a determinação das chances de se obter um emprego formal ou um cargo gerencial, neste caso, estejam somente associadas a variações na escolaridade e na experiência dos indivíduos.

Os vínculos, as interações actanciais favorecem a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades em qualquer idade educacional. Delors *et al.* (2012, p. 19) explicam: “a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer”.

3.6.1 A educação para o desenvolvimento de novos cenários sistêmicos, a Era da Informação

A convivência entre os seres humanos foi um fator importante para a sobrevivência da raça humana. Os homens são, inicialmente, nômades. Os contextos

eram inseguros e a luta pela sobrevivência, em busca de comida, água e proteção contra predadores levou-os a esse modo de vida.

Mas, à medida que adquiriram competências como cultivar e conservar os alimentos, descobrir poços aquíferos e, ainda, desenvolverem artefatos para sua proteção, como armas, casas e vestimentas, os seres humanos foram se fixando em territórios. O desenvolvimento de espaços comuns do viver, os burgos, possibilitou as trocas. O surgimento do comércio como sistema de trocas pecuniárias (intermediadas por um valor financeiro), na baixa Idade Média (séculos XI a XV) era mantido por um meio produtivo artesanal, manufaturado. O artesão conhecia e dominava todas as etapas de desenvolvimento de seus artefatos; da matéria-prima ao seu acabamento. A produção era descentralizada e não havia padronização, os produtos eram confeccionados prioritariamente sob demanda, a forma de competencialização ocorria por meio das trocas de saberes entre Mestre artesãos e seus aprendizes. O interesse sobre o ofício, a conexão entre os produtores e o espaço de convivência eram elementos importantes para a eficácia do negócio.

Porém, os meios de produção sofreram grandes transformações a partir do século XVIII com a primeira fase da Revolução Industrial. Como consequência, estes meios foram centralizados, os artefatos produzidos passaram a ser padronizados, a comercialização ganhou estoques e passou a empurrar ofertas e o saber se tornou especializado e disperso em fases e etapas, sob a guarda de múltiplos mestres especialistas.

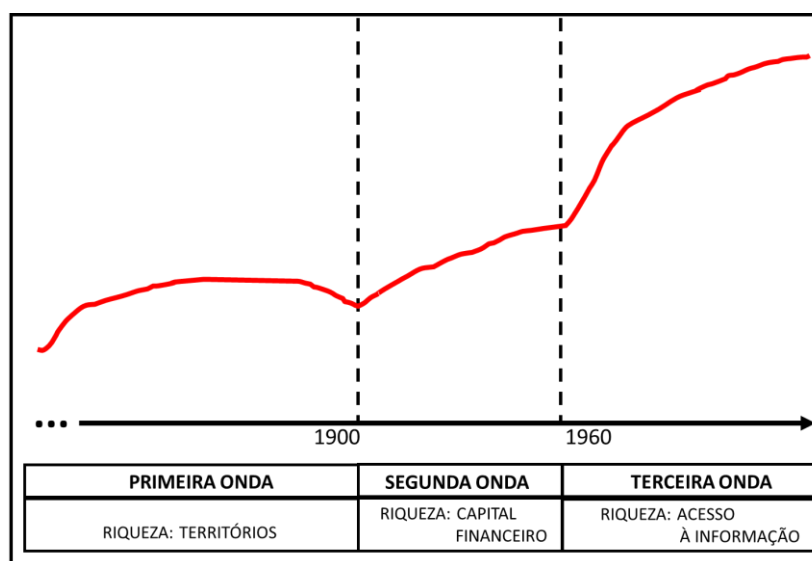
Mas, ainda, o conteúdo e o sistema para a competencialização ganhou estruturais formais; as instituições de ensino tornaram-se o meio propício para a propagação e transmissão dos saberes industriais. As justificativas para a mudança eram pertinentes: o sistema fabril desconectou a demanda da oferta, ou seja, o produtor separou-se do consumidor assim, como afirma Toffler (1993, p 125): “Deste divórcio do produtor e do consumidor vieram muitas das pressões no sentido da padronização, especialização, sincronização e centralização”. O autor especializado em prospecção de novos cenários descreveu, ainda no início do século XX, sobre o prognóstico de novos cenários que denominou como ‘Era da Informação’, ou a ‘Terceira Onda’. A semiótica também atua nesse novo contexto, como explana Landowski (1998, p. 36):

Se em nossas sociedades pós-industriais, tudo, desde os modos de sociabilidade e os comportamentos políticos até as finalidades da pesquisa científica ou as práticas da criação artística, toma doravante formas que dificilmente permitem discernir um sentido, é porque entramos na era das 'sociedades complexas'.

Sobre o tema, afirma Castells (2017, p. 76): “(...) o informacionalismo está ligado à expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo, como o industrialismo estava ligado à sua constituição como modo de produção”. Castells (2017) denominou esse novo período de ‘pós-industrial’.

Toffler (1993) defendeu que as transformações que impactaram em todos os cenários da humanidade (social, econômico, meio ambiental, político-jurídico e tecnológico) demarcam ‘ondas’ que impactam, ora como vagas breves, ora como *tsunamis*, a vida humana. Confronte Figura 39.

Figura 39: As 3 Ondas civilizatórias de Alvin Toffler (1993).



Fonte: próprio autor.

Para o supracitado autor (1993), essas mudanças foram guiadas pela inquietação criativa em busca de novos meios de produção de riquezas. A Primeira Onda ocorreu com a instalação do sistema agrícola, a Segunda com a Revolução Industrial, assim, a Terceira Onda viria para substituí-la e impactaria, nas pesquisas de cenários futuros do autor. Assim, nas palavras de Toffler (1993, p. 24):

Até agora a raça humana suportou duas grandes ondas de mudança, cada uma obliterando extensamente culturas ou civilizações e substituindo-as por modos de vida inconcebíveis para os que vieram antes. A Primeira Onda de mudança – a revolução agrícola – levou milhares de anos para acabar. A Segunda Onda – o acesso da civilização industrial – durou

apenas uns poucos 300 anos. Hoje a História é ainda mais acelerativa e é provável que a Terceira Onda atravesse a História e se complete em poucas décadas.

É importante notar-se que, a ‘Era da Informação’, prevista e denominada por Toffler (1993) é impulsionada por duas grandes variáveis em expansão: a globalização e os avanços tecnológicos. Assim, seria de se esperar que ela pudesse ser reconhecida como a ‘Era Tecnológica’ ou, ainda, a “Era Global”. Mas o autor colocou no centro da transformação a ‘matéria-prima’ da Comunicação: a informação.

Dessa forma, a interconexão global e a tecnologia são meios para o que poderia, na visão do autor, impactar num futuro breve uma nova forma de viver. É a mensagem, a informação acessível a todos que dominaria, para Toffler, o futuro. Citando o mesmo (1993, p. 47): “a sociedade que desenvolve produção em massa e consumo em massa precisa de modos de enviar mensagens em massa também – comunicações de um transmissor para muitos receptores ao mesmo tempo”. Castells dirá ainda sobre o tema (2017, p. 70): “a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e informacional”.

Para a presente pesquisa, será considerada a ruptura de um modelo para o outro, da Era Industrial para a Era da Informação. Por isso, não serão consideradas as distinções entre as fases constitutivas da Revolução Industrial, compreendendo-a como um grande modelo referencial que impulsiona os demais contextos.

Assim, enquanto os macrocenários se remodelam, redefinem e se adequam, as pessoas e suas formas de viver também são repensados. Valores humanos e sociais, práticas do viver como se casar, consumir, descartar, trabalhar, produzir, se locomover e trocar saberes são questionados e novos contextos e abordagens são propostos e experienciados. Segundo às observações de Resnick, 2020, p. 147):

Muito se falou nas últimas décadas sobre a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. As pessoas passaram a ver informações e não recursos naturais, como a força motriz da economia e da sociedade. Outros preferem descrever nossa era atual como a sociedade do conhecimento, argumentando que informações são úteis apenas quando transformadas em conhecimento.

Considera-se que, períodos de transformação podem ser oportunidade para novos aprendizados. Muitas são as formas de trocar saberes, mas a comunicação permearia todas elas, das mais informais às acadêmicas. E, o meio tecnológico foi o grande propulsor para a aceleração do impacto da ‘Era da Informação’.

Na educação, esse contexto é visível. As tecnologias educacionais foram impactantes para o setor. Na educação formal e acadêmica implementou-se novos métodos à modalidade presencial de ensino como uso de lousas eletrônicas com recursos de cálculos e réguas, *softwares* de apresentação de conteúdos, cadastro e acompanhamento de conteúdo com cadernetas eletrônicas. O conteúdo e sua administração foram inicialmente englobados pelo mundo tecnológico dando um senso novo de celeridade na compreensão dos conteúdos e da gestão do tempo. A sala de aula foi invadida por imagens e vídeos; a eficácia do quadro negro e do giz foi questionada.

No ciclo seguinte, não apenas o conteúdo, mas a interação interpessoal foi transposta pela tecnologia educacional para o mundo virtualizado. Aluno e professor puderam dialogar dentro de plataformas tecnológicas, antes pensadas para a comunicação em geral, as TICs, ou Tecnologias da Informação e Comunicação.

Posteriormente, os *chats* permitiram desenvolver discussões em grupos e, mais atualmente, há a presença de inteligência artificial (IA) antecipando e dirimindo dúvidas sob a forma de *chatbots*²⁵. Ensinar e aprender tem se tornado acessível para muitos, globalmente. Com o advento da tecnologia, a comunicação vem se tornando universal ao conectar indivíduos de partes geograficamente distantes e línguas maternalmente distintas. O acesso à comunicação direciona o perfil da sociedade do futuro: conectada, interligada e excessivamente informada. Citando MORIN (2011, p. 29): “Quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas renovadas constantemente em todos os conhecimentos!”. Mas, deve-se notar que há ainda uma diferença de abordagem na adoção tecnológica para acessibilidade e escala, e da tecnologia com foco na inovação, na educação.

Esse novo cenário é sistêmico e transversal, e se torna complicado de ser bem executado quando seu planejamento permanece sob influências metodológicas da ‘onda’ anterior. Ou seja, a educação da Era da Informação não deveria ter o *design* estratégico da Era Industrial. Desse modo, a educação do futuro, ainda se basearia nos saberes e contextos do passado, mas utilizando um meio tecnológico. Perissé (2012, p. 135) dirá:

²⁵ *software* de comunicação online.

Vivemos projetados para o futuro, é verdade, mas ao mesmo tempo, em muitos aspectos, continuamos agarrados ao passado. Haja vista a quantidade de coisas obsoletas que ainda ensinamos em nossas escolas em nossas escolas e faculdades. Haja vista as regras e comportamentos que continuam puxando o freio de mão da nossa vida profissional.

Assim, nota-se que, quando se analisam os regimes de sentido e interação, a educação, com seu *lócus*, processo, matrizes e competências sob o modelo econômico fabril, encaixou-se sob os regimes da lógica objetual; o saber como um objeto de valor a ser adquirido. Mas os modelos econômicos foram mudando e impactando no surgimento de novos empregos que, conseqüentemente, fizeram com que a educação se auto desafiasse a desenvolver, entre seus professores e alunos, novas competências: conhecimentos, habilidades e atitudes. Como afirmam Gomes; Marins (2013, p. 18): “Vivemos a transição de uma sociedade industrializada centrada na produção linear e no resultado final – para uma sociedade do conhecimento que agrega valores, não apenas aos resultados, mas durante todo o seu processo”.

O século XXI desafia a humanidade para um período de transformação estrutural. Atualmente, um novo ciclo de transformação está em operação; a revolução tecnológica. E com ele, desafios insurgentes.

Pode-se perceber que as mudanças estão interligadas ao risco. Quanto à ‘Terceira Onda’, é importante se observar se a informação, que se tornou mais acessível, está atuando como uma força que conecta ou que desconecta os seres humanos. Pois, numa sociedade em que a informação é privilegiada e possível para muitos, deveria se desenvolver a capacidade crítica para depurá-la e para conectar todas as informações disponíveis. Pensamento crítico e sistêmico poderiam ser competências que qualificariam a informação em conhecimento.

Essa passagem para a ‘Era da Informação’ é ainda tecnologizada e interconectada. Traz consigo desafios multidisciplinares. No contexto educacional das IES, requer que todos os seus actantes se adequem a seu novo contexto. No cenário econômico, traz novas profissões com competências não desenvolvidas, até então, no ambiente educacional. A mudança do mundo da empregabilidade para o da trabalhabilidade é reforçada por novas legislações; os saberes da *práxis* são valorizados no mercado de trabalho, mas não são contemplados nas matrizes curriculares academicistas desse momento de transição. Delors *et al.* (2012, p. 73) recomendarão no estudo da UNESCO: “o ensino formal orienta-se — essencialmente

— se não exclusivamente —, para aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer”.

Sem correlação entre teoria e prática, tem-se, como consequência, alunos desmotivados, pois o que desenvolvem academicamente não possui correlação com suas demandas práticas; poucos professores aptos para o novo cenário, desconhecendo metodologias, conteúdos e meios para adentrarem no contexto dessa mudança e, por fim, diplomas desvalorizados, em parte porque muitos ascenderam ao ensino superior com expectativas de melhoria profissional e esta não ocorreu, com a mudança para a nova ‘Era da Informação’; mas também porque não há vagas excedentes para contratação, ou, ainda, suas competências desenvolvidas não se encaixam nas vagas do mercado profissional, que já absorveu as novas necessidades de mudança. Assim, poderia se compreender que as mudanças estão atuando como oportunidade de reinvenção do *design* estratégico educacional.

3.6.2 Novos cenários sistêmicos. A tecnologia e a educação

Desde o movimento da Escola Nova, a educação tem cedido sua ênfase da atuação proativa exclusivista do docente para uma recorrente chamada do papel proativo do aluno, no desenvolvimento de sua formação educacional. Tardif; Lessard (2014, p. 44) citam:

(...) visto de um outro ângulo, o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Seus objetivos parecem problemáticos por serem definidos em função de contextos variáveis de trabalho e de imprevistos. O ensino parece, então, regido por uma ‘racionalidade fraca’ caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação.

O ensino, com a abordagem centrada no saber do professor, vem cedendo espaço para aprendizagem, para o protagonismo do aluno. Muitas consequências são notadas nesse novo contexto e pode-se citar como exemplo: a construção de trilhas personalizadas de conhecimento, a individualização da aprendizagem, o aluno mais atuante para buscar e desenvolver sua autocompetencialização e o professor operando com um mentor para auxiliar na busca pelo saber de seu aluno, ou, ainda,

curador das informações. Coadunando com essa assertiva Freire (1996, p. 86) descreve:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a posturas deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Dessa forma, a atuação ativa do docente e do aluno e a importância da aprendizagem significativa de um saber que tenha importância para ambos, tem grande relevância. A informação se tornaria conhecimento e este seria pesquisado por todos.

Desse jeito, sua aplicação prática poderia ser testada no mundo pessoal e profissional; fora das instituições de ensino. Assim, um saber levaria ao interesse de outro construindo uma formação composta por uma trilha pessoal e única. A educação do ensino superior para o futuro seria, portanto, composta por trilhas individualizadas de conhecimento subdivididas por áreas de aprendizagem, um espaço para o desenvolvimento acadêmico da trabalhabilidade. Krausz (2016, p. 17) argumenta:

A garantia de emprego, embora ainda sonhada por muitos, é coisa do passado, reminiscência de uma Era Industrial em fase de extinção. A tendência mundial indica uma drástica redução do emprego em função da automação e do aperfeiçoamento dos processos de produção de bens e serviços. As pessoas precisarão preparar-se, não mais para a empregabilidade, mas sim para a *trabalhabilidade*, isto é, desenvolver e renovar aquelas capacidades e habilidades que tenham um valor no mercado do trabalho, investindo em seu desenvolvimento pessoal e profissional, atualizando-se e administrando sua própria carreira.

O desenvolvimento personalizado da aprendizagem é uma realidade diagnosticada nos estudos da formação educacional vigente. Muito embora, secular e historicamente, o saber tenha sido sistematizado em áreas e trilhas, com sua curricularização, o ensino superior foi direcionado pelas profissões (saídas formativas)

e subdividido em disciplinas estanques que foram diagnosticadas como necessárias para a formação de cada perfil empregatício.

As IES, dessa maneira, formam empregados para vagas anunciadas no mercado profissional. Assim, atualmente, as competências educacionais que compreendem os conhecimentos, as habilidades e os valores necessários para alcance do saber como um objeto de valor, foram separadas por semelhança em grandes áreas desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio até a graduação.

Na graduação no Brasil, veremos a subdivisão por áreas de conhecimento como Exatas ou Biológicas, por exemplo. Dessa forma, além das áreas de conhecimento, são estipuladas trilhas com grau crescente de aquisição de competências.

Na perspectiva atual, trilhas e saberes poucos significativos têm corroborado para o aumento estatístico da evasão nos cursos de graduação do ensino superior. Vê-se que essas variáveis se tornaram primordiais para alcance da certificação, do diploma como objeto de valor, mas não são condições únicas para obtenção do saber, tampouco assertividade para a empregabilidade.

As IES têm que cumprir diretrizes específicas sobre duração de seus cursos, considerando dois critérios: carga horária mínima e tempo (em anos) para integralização (conclusão). Essa especificidade existe, pois no terceiro grau, a educação se propõe a aprofundar os conhecimentos, não apenas para o mercado profissional empregatício, mas para o desenvolvimento de atuações nas áreas de pesquisa e iniciação científica e, ainda, exercitar as habilidades coadunadas aos conhecimentos teóricos em projetos práticos como o estágio supervisionado e o programa de extensão.

Dessa forma, além do cumprimento das disciplinas, as matrizes curriculares devem propor, consoante o respectivo Projeto Político Pedagógico, a carga horária e orientação de professores para estágio, atividades extracurriculares, extensão, monitoria e iniciação à pesquisa científica. Assim, cientificidade e prática estariam contempladas.

É importante se perceber que essas diretrizes são distintas para bacharelados presenciais e à distância (EaD). Para cursos de graduação, bacharelados, na

modalidade presencial, a Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007²⁶ permeia os direcionamentos políticos-legais. Dessa forma, a diretriz de carga horária mínima para o bacharelado em Administração, presencial, segue a tabela MEC anexa no CNE/CES Resolução nº 2/2007 na Figura 40, a seguir disposta:

Figura 40: Anexo da Resolução nº 2/2007. Carga horária mínima.

ANEXO	
Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial	
Curso	Carga Horária Mínima
<i>Administração</i>	3.000
<i>Agronomia</i>	3.600
<i>Arquitetura e Urbanismo</i>	3.600
<i>Arquivologia</i>	2.400
<i>Artes Visuais</i>	2.400

Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf.

Acesso em 20/02/2022

Uma das hipóteses para a educação superior do futuro considera que, como as matrizes e sistemas do ensino superior são longas na carga horária e, nem sempre atendem os conteúdos necessários para as vagas de emprego da atualidade, as buscas pelo ensino superior têm diminuído e a procura por cursos de curta duração tem aumentado.

Em paralelo, o censo da educação superior 2020, que é realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostra os dados que são mensurados de acordo com as informações prestadas pelas próprias instituições no portal e-MEC, plataforma online do ministério. De acordo com o seu canal de comunicação²⁷:

A partir desses registros, o Censo coleta informações sobre a infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa.

O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade deste nível de ensino, entre outros;

²⁶ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

²⁷ www.gov.br/inep/pt-br

disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentam a formulação e a implementação de políticas públicas e contribuir com o trabalho dos gestores das IES e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais.

O censo de 2020, último divulgado, apontou a entrada de 8.680.354 nos 41.953 cursos de graduação entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, somando as duas modalidades, ou seja, presenciais e à distância. Há, ainda, a formação de 1.278.622 como concluintes dos mesmos nos anos de 2010 a 2020. Confronte Figura 41 (INEP, 2020):

Figura 41: Número de cursos, ingressantes e concluintes nos cursos de ensino superior (graduação e sequenciais 2010 -2020)

Ano	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2010	29.737	6.407.733	2.196.822	980.662	29.507	6.379.299	2.182.229	973.839	230	28.434	14.593	6.823
2011	30.616	6.765.540	2.359.409	1.022.711	30.420	6.739.689	2.346.695	1.016.713	196	25.851	12.714	5.998
2012	32.050	7.058.084	2.756.773	1.056.069	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413	184	20.396	9.684	5.656
2013	32.197	7.322.964	2.749.803	994.812	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010	148	16.987	6.853	3.802
2014	33.010	7.839.765	3.114.510	1.030.520	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092	132	11.752	3.662	3.428
2015	33.607	8.033.574	2.922.400	1.152.458	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067	106	6.277	2.178	2.391
2016	34.440	8.052.254	2.986.636	1.170.960	34.366	8.048.701	2.985.644	1.169.449	74	3.553	992	1.511
2017	35.443	8.290.911	3.226.906	1.201.145	35.380	8.286.663	3.226.249	1.199.769	63	4.248	657	1.376
2018	38.007	8.451.748	3.446.328	1.264.778	37.962	8.450.755	3.445.935	1.264.288	45	993	393	490
2019	40.463	8.604.526	3.633.644	1.250.239	40.427	8.603.824	3.633.320	1.250.076	36	702	324	163
2020	41.978	8.680.945	3.765.669	1.278.755	41.953	8.680.354	3.765.475	1.278.622	25	591	194	133

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Fonte:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

Acesso em 03/03/2022.

Uma das mudanças pontuadas no Censo da Educação Superior 2020 é que, pela primeira vez, há um número maior de alunos ingressantes na educação à distância (53,4%) que na educação superior presencial.

A modalidade à distância necessita de tecnologias educacionais como meio de interação entre professores e alunos e, é apontada pelos estudos da ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, organização que atua dentro da livre iniciativa de oferta de ensino superior por instituições particulares, como eficaz para alunos que buscam flexibilização nos horários de estudo e mensalidades mais acessíveis financeiramente.

Com esse novo cenário, a modalidade de Ensino à distância (EaD) tem se apresentado como uma possibilidade, tanto no macro, como no *microlearning*, cursos de curta duração. Sob esse prisma, o Ensino à distância proporciona a personalização do tempo investido na formação, permite a personalização da trilha educacional, gera troca de saberes sem barreiras entre as nações, possibilita a busca por um saber significativo individualizado e estimula a autoaprendizagem.

O Ensino à distância não começou com o uso da tecnologia, mas por meio de cartas e materiais físicos impressos. E, antes de ser visual utilizou-se das ondas radiofônicas para conectar docente e aluno. Quando chegou à televisão, sob o formato de telecursos pré-gravados, tinha o conteúdo padrão, sem possibilidade de personalização das competências a serem desenvolvidas. Com a tecnologia e as redes, o EaD possibilita intercâmbios, mas não necessariamente é um formato que favorece a ligação e a interação.

Com o crescimento do Ensino à distância, em 1996 foi criada pelo MEC — Ministério da Educação —, uma Secretaria para a Educação à Distância e, pela LDB — Lei de Diretrizes e Bases — da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, seu funcionamento foi legalmente reconhecido. Desse período em diante, a modalidade vem crescendo no número de cursos ofertados, abrangência geográfica atendida pelos polos de capacitação e de docentes e alunos aderentes à nova proposta. De acordo com a legislação brasileira vigente, há cursos desde o fundamental até a pós-graduação, na modalidade à distância.

Mas, a ascensão do EaD no Brasil passa pela junção de muitas variáveis contrárias e favoráveis. O crescimento do EaD no país é dificultado pela não disposição de rede de internet por toda extensão geográfica do Brasil. Ademais, a mesma não é gratuita. No entanto, o acesso aos mobiles, dispositivos celulares móveis, é grande. E, os mesmos podem possuir acesso remunerado às redes tecnológicas.

Influenciados pela precariedade de acesso, muitos cursos EaD no país são acessíveis financeiramente, pois remunera-se mal os professores (visto que há um excedente de professores desempregados) e, pode-se comercializar os conteúdos gravados por uma grande quantidade de alunos, que estão, nessa hipótese, na posição de clientes. Dessa forma, os cursos das IES na modalidade à distância

tendem a ser mais baratos e menos assistidos; os alunos não atuam sem suporte do professor em tempo real.

Mas, há argumentos favoráveis ao EaD nas IES privadas, além do preço acessível ao aluno-consumidor, há a flexibilização da agenda de estudos (quando o curso EaD é assíncrono) e, ainda a possibilidade de acessibilidade para municípios remotos e, com pouca disponibilidade de IES físicas. Sobre a adoção de tecnologias em substituição à atuação docente, analisa Resnick (2020, p. 105):

Alguns acreditam que novas tecnologias reduzirão a necessidade de professores, porque os alunos terão acesso a tutores computadorizados que poderão oferecer ajuda sempre que necessário. Eu acredito no contrário: acho que as novas tecnologias aumentarão consideravelmente o número de professores, se pensarmos no ensino de maneira correta.

O prognóstico de crescimento do número de alunos ingressantes nos cursos das IES das redes privadas no Brasil, já aparecia nas pesquisas, desde 2018²⁸. A pesquisa realizada pela ABMES entrevistou 1.012 pessoas em idade ingressante ao ensino superior, 18 a 50 anos, homens e mulheres. O resultado apontou que 93% dos entrevistados escolheriam o ensino à distância se houvessem etapas presenciais, ou seja, a modalidade híbrida. A pesquisa ocorreu um ano após o Decreto 9.057/2017 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Confronte Figura 42, abaixo:

Figura 42: Comparativo entre intenção de estudo presencial ou EaD nas IES privadas no Brasil



Fonte: Educainsights, ABMES, 2018, p. 12.

https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Percepcao_EAD.pdf Acesso em 28/02/2022.

²⁸ https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Percepcao_EAD.pdf

No momento atual, temos uma legislação que tende a aumentar a hibridação entre aulas presenciais e à distância do ensino de graduação, nas instituições particulares de ensino superior. A Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 autorizou a ampliação de oferta de 20% para 40% dos conteúdos disciplinares dos cursos de graduação presenciais para formato à distância, não permitindo a ampliação desse percentual de semipresencialidade especificamente para o curso de Medicina.

Importante notar-se que é crescente a própria formação docente pela modalidade à distância. A ONG — Organização não-Governamental — “Todos pela Educação” no estudo intitulado “Estatísticas de ensino superior sobre formação inicial de professores no Brasil”²⁹ e baseado nos registros do Censo de Educação Superior do Inep/MEC em 2017 diagnosticou que, atualmente, 60% dos alunos de magistério no Brasil estudam à distância.

Capacidade de escala no acesso à informação, certificação com preço mais acessível e horários flexíveis são as características mais favoráveis ao discurso de adesão à supracitada modalidade educacional. Mas, há outros vetores que definem esse contexto: a sociedade conectada em rede e a velocidade no transcorrer das tarefas cotidianas contribuem para o novo contexto.

Volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade eram as condições descritas pelo Exército norte-americano para diagnosticar o cenário do mundo com o decorrer da Guerra Fria, conflito de ordens plurais com variáveis de ordem política, social, tecnológica, econômica e ideológica e que durou metade do século XX. Iniciou-se pós-Segunda Grande Guerra Mundial com a subdivisão de dois grandes vetores estruturais: os Estados Unidos da América com os ideais capitalistas e a União Soviética com os valores e dinâmicas socialistas. Por isso, podemos pensar como marco do período, a extinção da União Soviética em 1991.

O termo foi cunhado pelo psicólogo Thomas Owen Jacobs em sua atuação no Instituto de Pesquisa do Exército Americano e, posteriormente transformou-se em livro intitulado “*Strategic Leadership: the competitive edge*” publicado no War College no ano de 2002. O pesquisador desenvolveu um processo de avaliação para identificar

²⁹ <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/317.pdf?1619510590>

os principais atributos de um líder diante da predição do futuro. Sobre a pesquisa do professor T. O. Jacobs, relata Brasileiro (2017, p. 21):

Dr. T. Owen Jacobs, psicólogo, que pesquisou e ensinou de 1974 a 2005, quando atuou no Instituto de Pesquisa do Exército Americano e ministrou cursos no *War College* sobre as questões ligadas ao comportamento da liderança estratégica, pensamento criativo e crítico, foi quem cunhou pela primeira vez o termo VICA – Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade. Suas pesquisas focaram sobre os requisitos do desempenho estratégico dos líderes em situações incertas e voláteis, com o objetivo de identificar e desenvolver habilidades necessárias para a liderança estratégica do Exército Americano. O Dr. Jacobs pesquisou e coletou dados sobre as conexões entre personalidade, habilidades interpessoais e habilidades que levavam a um grau de eficácia do líder nos ambientes, que poderiam reproduzir as incertezas do campo de batalha e dos contextos que os Generais teriam que enfrentar como comandantes de tropas de ocupação em territórios, áreas e ou países hostis.

O conceito de mundo V.U.C.A.³⁰ (ou V.I.C.A., em português), que é o acrônimo de suas características na língua inglesa, veio para descrever os macrocenários futuros que se instauraram desde então. Não apenas pela decadência dos discursos ideológicos dicotômicos, mas também pelo anseio hedonista que celebrou, inquestionavelmente, a sobrepujança da vida sobre a guerra. Mas, ainda, pelo portfólio de artefatos bélicos que as inovações promovidas pela guerra deixam de legado para a vida cotidiana como, por exemplo, sistemas tecnológicos de navegação e localização por georreferenciamento utilizando satélites. Brasileiro (2017, p. 13) considera que:

O grande desafio dos líderes deste século XXI de hoje é ade resolver a luta entre passado, presente e futuro, no momento atual, ou seja, no presente. O passado teima em ir para o futuro, através do presente; o futuro não encontra um caminho par avir para o presente de lá; e, no presente, não há tempo suficiente para tratar nem de um nem de outro. O presente consome possíveis futuros, pois a volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade é tamanha que os líderes acabam ficando míopes, enxergando apenas o retrovisor.

O mundo V.U.C.A. (ou V.I.C.A.) é reforçado pela comunicação em redes. Assim, fatos podem ser noticiados expondo suas ambiguidades; decisões locais podem ganhar impactos extraterritoriais; com o excesso de informações, a notoriedade de pessoas e coisas podem perdurar por um tempo breve; as mudanças sociais, políticas e econômicas estão cada vez mais imbricadas e imprevisíveis. Brasileiro define (2017, p. 6): “(...) o mundo VICA é exponencial e não linear, com

³⁰ V.U.C.A acrônimo de volatility, uncertainty, complexity and ambiguity

uma grande velocidade”. O mundo V.U.C.A ganha exponencialidade quando suas características intrínsecas são percebidas no contexto em que todos os indivíduos podem ser agentes de comunicação nas redes sociais conectadas, induzindo, cada qual com suas crenças, valores e visão de mundo, novos comportamentos e ensinando novas competências. Sobre essa assertiva pondera CASTELLS (2017, p. 420):

(...) enfatizar a autonomia da mente humana e dos sistemas culturais individuais na finalização do significado real das mensagens recebidas não implica que os meios de comunicação sejam instituições neutras, ou que seus efeitos sejam desprezíveis. Pelo que mostram os estudos empíricos, a mídia não é uma variável independente na indução de comportamentos. Suas mensagens, explícitas ou subliminares, são trabalhadas, processadas por indivíduos localizados em contextos sociais específicos, dessa forma modificando o efeito pretendido pela mensagem.

Coadunando com o contexto descrito, a geração protagonista desse século tem no uso da tecnologia sua marca diferencial. Esta busca o acesso às informações rápidas aliada à possibilidade de conexões humanas de forma simplificada. Portanto, no *design* estratégico do cenário educacional do futuro tecnológico, busca-se a possibilidade de estudar com espectro maior de títulos de cursos, de oferta de preços, de acessibilidade a conteúdos e de disponibilidade de carga horária empenhada.

3.7 A tecnologia e as novas competências profissionais nas interações educacionais

O mundo imprevisível exige novas competências técnicas. O ensino superior tem dificuldade para antevê-las. Assim, suas matrizes curriculares não as contemplam. O século XXI está diante de uma nova estrutura social. A sociedade informacional, correlacionada como esclarece (CASTELLS, 2017): à “(...) expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo” que gerou novas formas inter-relacionais, redes conectadas com capacidade de alcance global e tendência de agrupamento por identidades comuns, ora nos individualizando, ora nos homogeneizando. Citando Castells (2017, p. 63): “Nesse mundo de mudanças confusas e incontroladas, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais, nacionais”. O citado autor (2017, p. 79) ainda argumenta que “(...) redes globais de riqueza e poder conectam pontos nodais e valorizam os indivíduos em todo

o planeta, embora desconectem e excluam grandes segmentos das sociedades, regiões e países inteiros”. O supracitado autor (2017, p. 89) ratifica:

Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transportes e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens. A integração crescente entre mentes e máquinas, inclusive a máquina de DNA, está anulando o que Bruce Mazlish³¹ chama de a ‘quarta descontinuidade’ (aquela entre seres humanos e máquinas), alterando fundamentalmente o modo pelo qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos.

O mundo V.U.C.A. da sociedade em rede conectada exige que professores desenvolvam novas competências. Citando Pacheco (2009, p. 18): “Um dos obstáculos à mudança nas escolas é o predomínio de uma cultura pessoal e profissional dos professores, que os convida à acomodação. Essa cultura é reforçada pela formação que se vai fazendo. O modo como os professores aprendem é o mesmo com que ensinam”. O cenário atual exige novas competências para serem desenvolvidas

As novas competências comunicacionais tecnológicas abrangem aspectos técnicos e socioafetivos. Para os professores, é preciso conhecer o uso do espaço, modulação de voz e gestos, redimensionamento do tempo e, ainda, incentivar alunos para que sejam atuantes na sala de aula *online*. Sobre as novas competências que a inclusão das tecnologias e novas mídias causaram veremos Libânio (2004, p. 39)

(...) a concorrência a que o professor se obriga com os outros meios de comunicação requer dele aprofundar-se nas técnicas de comunicação, tais como formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como o domínio da linguagem informacional, postura corporal, controle da voz, conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula.

E, ainda, competências de mediação da aprendizagem. Com as ferramentas e recursos tecnológicos, é notória a busca por aprendizagem horizontal, entre os pares (*peer instruction*³²) e pela autoaprendizagem. Para explanar sobre a ‘aprendizagem entre os pares’ Christensen (2014, p.250) defende:

³¹ Autor do livro “A quarta descontinuidade”. Yale University, 1993. O livro trata sobre a relação entre seres humanos e máquinas.

³² Metodologia ativa de aprendizagem entre os pares. Incentiva os alunos a aprenderem uns com os outros.

(...) ao defletir, por exemplo, de início, a perguntar de um aluno para outro; significa também perceber suficientemente bem a capacidade e a necessidade de cada indivíduo, a fim de poder determinar para qual aluno deve ser encaminhada a pergunta defletida. Neste tipo de aprendizagem, o sucesso do ensino depende de conhecer em igual teor tanto os alunos quanto a matéria.

E, ainda, o professor incentivador da aprendizagem significativa ganha o papel de curador de conhecimentos e conteúdo, incentivador na interação de grupos do desenvolvimento de habilidades. O uso das tecnologias na educação teria assim, como principal desafio, a interação como meio de comunicação mediador. Pois, a mediação propriamente dita caberia nesse contexto, não apenas ao professor, mas a todos os actantes: professores, alunos e tutores.

É importante salientar que, a tecnologia na educação trouxe novos actantes para essa relação. A escala e o atendimento a muito alunos, concomitantemente, fizeram surgir a função do tutor, no processo de aprendizagem. Em alguns casos, o tutor é um *software* com respostas pré-programadas ou, ainda, dotado de inteligência artificial, ou seja, que aprende como lidar com as situações à medida que elas vão ocorrendo. O meio audiovisual trouxe um tempo mais célere para as chamadas horas-aula que tradicionalmente tinham 50 minutos. Sua assertividade fez surgir a demanda de profissionais de *design* instrucional para roteirizar conteúdo. Curadores e leitores críticos também aparecem como novas profissões da educação tecnológica, possuem a função de revisar fontes, veracidade e atualidade dos conteúdos que serão lecionados. Programadores e *designers* de interface atuam estudando a usabilidade e os meios mais amigáveis para o uso das telas. Nesse contexto, o professor perdeu sua função, antes exclusivista, na troca de saberes com os alunos.

O cenário atual também impacta na formação e no perfil dos alunos. Esses são, geracionalmente, mais tecnológicos. Ademais, a Era da Informação proporcionou para as gerações mais novas, um convívio com muitas fontes informacionais, requerendo destas, a capacidade de filtrar e separar as informações disponibilizadas. E, ainda, a possibilidade de desempenhar profissões que exigem competências ainda não contempladas nas matrizes curriculares formais da atualidade, as competências para o futuro. Assim, a tecnologia trouxe novos desafios para os actantes da relação educativa.

3.7.1 As novas competências do *educandum*

A educação fomenta a instrumentalização cognitiva e técnica dos envolvidos em seu processo formal. Mas, há uma tendência a atribuir-se aptidão necessária para o acompanhamento das mudanças velozes da atualidade aos vetores puramente tecnológicos.

No entanto, estar atualizado com a velocidade das demandas educacionais vai além do formato ou do ferramental. Envolve a atualização dos conhecimentos, as trilhas de progressão das competências e o acolhimento, e a identificação entre docentes e alunos. Itens importantes para a eficácia da aprendizagem.

Engajar os alunos para que estes persistam nos cursos de formação superior é um grande desafio para os formatos tecnológicos adotados pelo EaD. Pode-se perceber essa diferença de engajamento, por exemplo, com a análise comparativa do percentual de concluintes de cursos presenciais e EaD das IES privadas, conforme dados divulgados pela ABMES (2020).

Figura 43: Comparativo de alunos ingressantes x concluintes nas IES Privadas, nos cursos presenciais (2010-2019).

Comparativo de Ingressos e de Concluintes nos Cursos Presenciais nas IES Privadas			
Ano	Ingressos	Concluintes	Comparativo
2010	1.181.650	650.879	55,08%
2011	1.260.254	670.495	53,20%
2012	1.705.086	673.697	39,51%
2013	1.494.490	623.677	41,73%
2014	1.658.350	611.590	36,88%
2015	1.493.004	692.167	46,36%
2016	1.400.818	707.160	50,48%
2017	1.419.679	709.545	49,98%
2018	1.316.996	747.965	42,02%
2019	1.280.008	694.831	54,28%

Fonte: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Numeros2020.pdf> Acesso em 02/03/2022

Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2020. Brasília: ABMES Editora, 2020

Figura 44: Comparativo de alunos ingressantes x concluintes nas IES Privadas nos cursos EaD (2010-2019).

Comparativo de Ingressos e de Concluintes em Cursos a Distância nas IES Privadas

Ano	Ingressos	Concluintes	Comparativo
2010	340.154	132.363	38,91%
2011	397.552	127.853	32,16%
2012	494.106	139.170	28,17%
2013	440.507	138.055	31,34%
2014	649.638	173.737	26,74%
2015	612.831	218.004	35,57%
2016	758.254	215.414	28,41%
2017	907.957	238.431	26,26%
2018	1.310.678	257.021	19,61%
2019	1.559.725	303.871	19,48%

Fonte: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Numeros2020.pdf> Acesso em 02/03/2022

Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2020. Brasília: ABMES Editora, 2020

Em 2019, a retenção de alunos nos cursos de ensino superior das redes privadas na modalidade presencial era de 54,28% (confronte Figura 43). Essa mesma taxa nos cursos EaD cai para 19,48% (confronte Figura 44, acima).

Pode-se perceber, ainda, uma diferença no perfil dos alunos de IES das redes privadas quando se considera a comparação entre cursos presenciais e EaD: a diferença geracional e o perfil do curso procurado. Esses dados podem ser analisados nos Censos divulgados pelo INEP (2022), conforme Figura 45, abaixo disposta:

Figura 45: Perfil dos alunos das IES privadas, 2020.

"PERFIL" DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) – 2020

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	26
Idade (concluinte)	23	31

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Para construção do perfil do vínculo discente, é considerada a moda de cada atributo selecionado separadamente.

Fonte: Censo Nacional da Educação Superior. Notas estatísticas. INEP, 2022, p.14.

Como distinção, nota-se que há quase dez anos de diferença de idade entre o perfil do aluno egresso dos cursos superiores presenciais e os egressos dos cursos à distância; especialmente porque o aluno do curso à distância demora mais tempo para concluir a graduação. E, ainda, o aluno do presencial busca o bacharelado e o aluno do EaD, a licenciatura.

Assumir a própria competencialização e o prazo de duração da graduação são indicadores do protagonismo do *educandum*. É importante notar que o protagonismo do aluno é incentivado no plano teórico desde o movimento da Escola Nova, no país.

Diante dos perfis ingressantes e concluintes dos alunos, pode-se apontar quais as competências devem ser desenvolvidas ao longo do percurso de formação. Segundo Landowski (2016) há três níveis interacionais na relação educativa: O estratégico, o tático e o epistemológico. Assim, por meio dos objetivos da aprendizagem se alcança o nível estratégico. Não se trata apenas do conteúdo da matriz curricular, mas também do modo como se estrutura o processo de aprendizagem, ou seja, do método: nível tático. E, ainda, do seu *lócus* adequado para incentivar ligações e conexões com grupos de pesquisas e práticas, para formar comunidades de engajamento e atingir grupos de interesse. Então, chega-se ao nível epistemológico, para se pensar na ‘filosofia implícita’, como explana Landowski (2016, p. 14) em que ocorrem as trocas de saberes entre os actantes da relação educativa.

Pensar sobre as hipóteses interacionais entre alunos e professores torna-se, portanto, relevante. Assim, o protagonismo é uma característica importante do perfil do aluno pois, ao abandonar-se o conceito inicial do professor/educador como transmissor do saber e do aluno como receptor do mesmo, tem-se a prevalência da troca sobre a transmissão; ou seja, da aprendizagem sobre o ensino.

A aprendizagem considera as motivações e interesses do aluno, mas também solicita ao professor que repense seus métodos, pois parte-se do pressuposto que há múltiplas formas de se aprender. A aprendizagem retira do aluno uma postura responsiva, ela dá espaço para seus questionamentos e interesses, mas exige do mesmo uma postura proativa. Na aprendizagem, o aluno deve atuar como sujeito ativo de seu próprio conhecimento. Freire (1996, páginas 124 - 125) coloca:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos,

criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mas ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

Sobre a compreensão das práticas de sentido no ensino, Landowski (2016) afirma: “é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido de práticas interacionais que constitui o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar”. As práticas educativas, os distintos regimes de interação articulados e seus respectivos sentidos, permite haver análises sob o ponto de vista de uma ciência didática. Assim, segundo Landowski (2016) pode-se relacionar a correspondência abaixo (Figura 46):

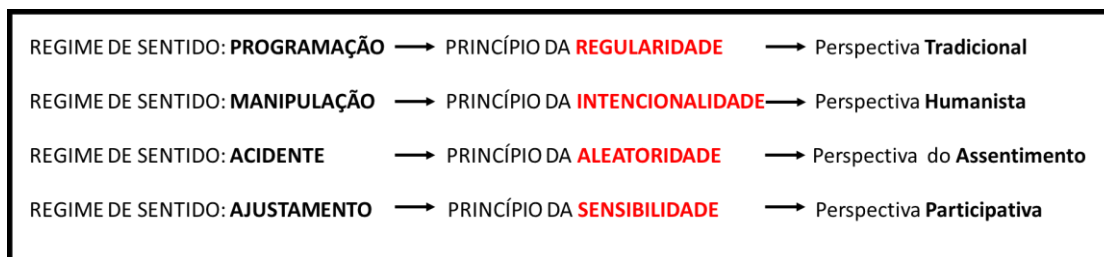
Figura 46: Regimes de sentido e princípios correlatos.

REGIME DE SENTIDO: PROGRAMAÇÃO	→	PRINCÍPIO DA REGULARIDADE
REGIME DE SENTIDO: MANIPULAÇÃO	→	PRINCÍPIO DA INTENCIONALIDADE
REGIME DE SENTIDO: ACIDENTE	→	PRINCÍPIO DA ALEATORIDADE
REGIME DE SENTIDO: AJUSTAMENTO	→	PRINCÍPIO DA SENSIBILIDADE

Fonte: próprio autor.

O supracitado autor (2016) defende que é possível realizar a análise de todos os regimes de interação nas práticas educativas. Assim, a relação intersubjetiva, fundada na troca de confiança seria constituída dentro da perspectiva humanista do regime de sentido da manipulação. A perspectiva tradicional é notada no regime de sentido da programação. O regime do ajustamento pode ser observado quando há a perspectiva participativa, nessa hipótese as posições de *educator* e *educandum* podem ser intercambiáveis, pois os processos lúdicos favorecem trocas de saberes. E, no regime do acidente, nota-se o assentimento, a busca pela confirmação dos dados percebidos e sentidos numa procura contínua. Pode-se observar que as práticas educativas, nas experiências do vivido, expõem regimes de sentido sob diversas formas, muitas delas em tempo concomitante, mas, certamente, de maneira articulada entre os quatro regimes estudados. Confronte Figura 47, disposta na sequência:

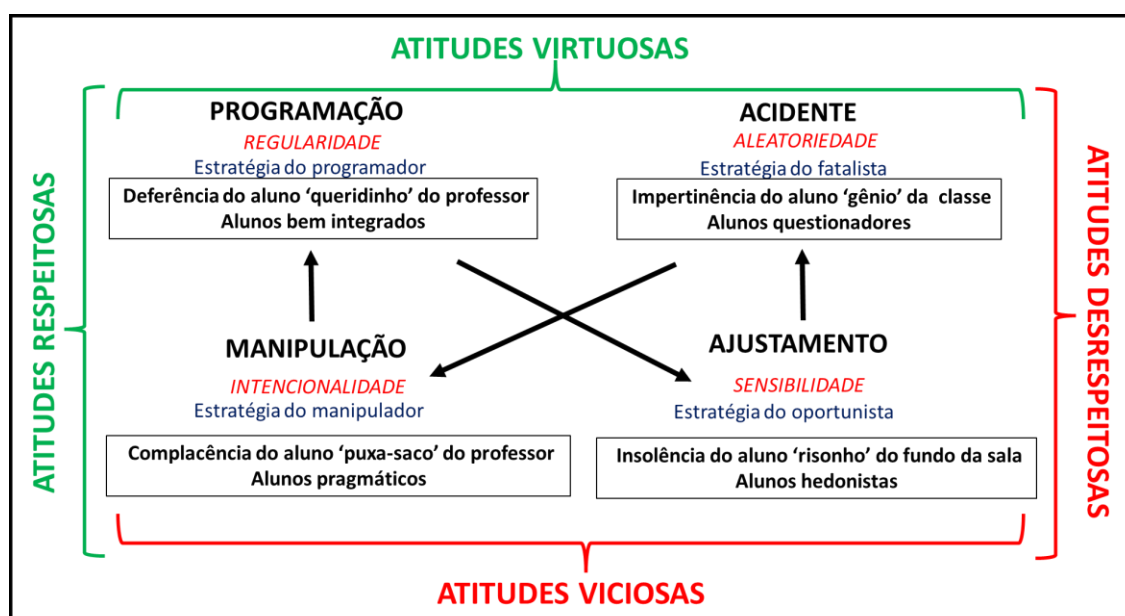
Figura 47: Correlação entre regimes de sentido, princípios norteadores e perspectiva da relação educativa.



Fonte: próprio autor.

Landowski (2016) propõe que todos conhecem a posição de *educandum* e, portanto, o autor estuda os regimes de sentido da relação educativa sob a perspectiva do aluno, em relação ao professor e seu objeto de transmissão (o *educator* e o *educans*), visto que estes têm para o *educandum* a respeitabilidade, pois convergem o conhecimento com a autoridade legítima na relação educativa. Dessa forma, analisa as atitudes sob a perspectiva do aluno (*educandum*), subdividindo-as em ‘atitudes respeitadas’ *versus* ‘atitudes desrespeitadas’ e, ainda, ‘atitudes virtuosas’ *versus* ‘viciosas’. Confronte Figura 48:

Figura 48: Atitude do *educandum* em relação ao *educator* nas articulações dos regimes de sentido.



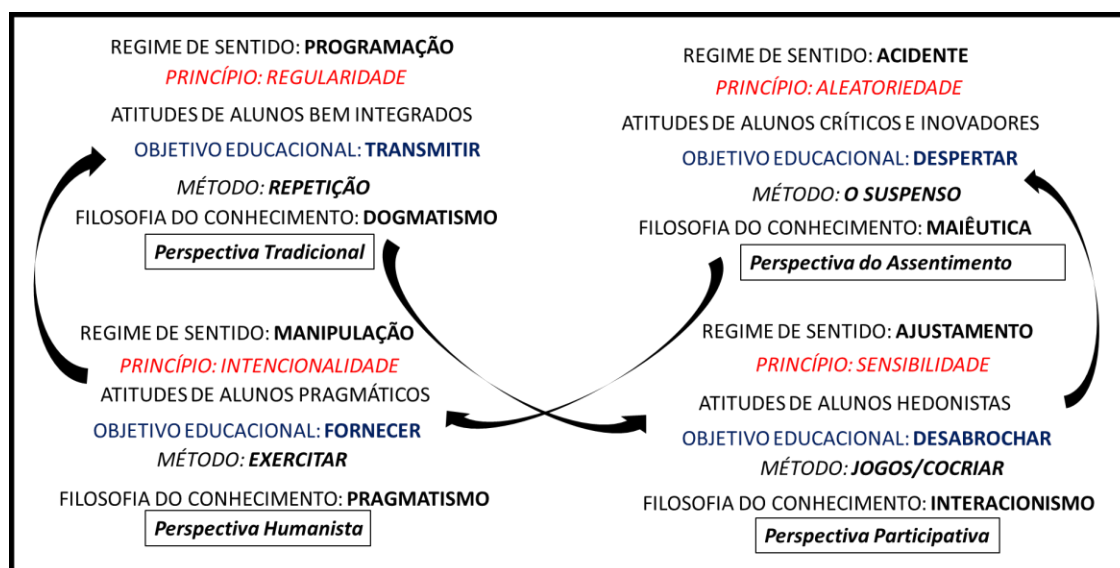
Fonte: próprio autor.

O autor analisa ainda, no mesmo texto (LANDOWSKI, 2016), as articulações entre os regimes de sentido, seus princípios norteadores e suas perspectivas relacionais, considerando três níveis interacionais:

1. Nível estratégico: refere-se aos tipos de objetivos ensejados na relação educativa, correlacionados aos regimes de sentido.
2. Nível tático: refere-se aos métodos aplicados, na relação educativa em relação aos regimes de sentido.
3. Nível epistemológico: refere-se à filosofia implícita do conhecimento que opera na relação educativa, correlata a cada regime de sentido.

Diante da análise, pode-se observar as articulações presentes no quadro geral da análise da relação educativa, conforme Figura 49, disposta a seguir:

Figura 49: Análise das articulações dos regimes de sentido, interação e risco da relação educativa sob a perspectiva do *educandum*.



Fonte: próprio autor.

Portanto, analisando-se, estrategicamente, a Figura 49 acima, diante das atitudes dos *educanduns*, pode-se perceber o posicionamento dos regimes de sentido diante da intensidade (alta ou baixa virtuosidade e alta ou baixa atitude respeitosa) para chegar-se aos perfis dos alunos, em relação à alta virtuosidade e respeito e o regime interacional correlato. Ao se considerar os regimes da junção como os que prospectam o perfil do egresso, diante do desenvolvimento de competências

designadas pelo professor (como destinador), tem-se o aluno do regime da programação como o esperado. Como disposto no quadro abaixo, desenvolvido a partir do texto de Landowski (2016). Confronte Figura 50:

Figura 50: Análise das atitudes valorativas dos *educanduns* e os regimes de sentido correlatos.



Fonte: próprio autor, a partir do artigo de Landowski (2016).

Diante da análise decorrente das atitudes dos *educanduns* perante o *educator*, percebe-se que os sistemas educacionais, bem como, seus documentos educacionais e instrumentos avaliativos, apesar da tecnologia e das novas abordagens criativas, continuam articulando os regimes interacionais e de sentido, e fluindo para retornar ao regime da programação e aos actantes que atuam sob o simulacro dos papéis temáticos.

Landowski (2016) analisa ainda a inserção do EaD como novo formato educacional. Outrossim, é importante observar-se como o protagonismo do aluno ocorre no formato EaD. Nesta, a proatividade do discente é ainda mais exigida, tanto na modalidade assíncrona, quanto na síncrona. A presença, interação, participação e concentração são postos à prova. Landowski (2016, p. 11) afirma ao se referir ao ensino com o implemento tecnológico da atualidade:

(...) num registro próximo, como uma programação: é a concepção a mais tradicional (outrora a da « decoreba »): após ter sido rejeitada durante um certo período, ela está de volta no centro das atenções mediante o recurso a diversos substitutos tecnológicos do educador que permitem, hoje, sob a cor da « interatividade » e da « autonomia », programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem.

Dessa maneira, ao tentar-se ‘modernizar’ a educação por implemento de meios tecnológicos, a relação educativa poderia estar retomando um caminho interacional estático dos regimes da junção.

Igualmente relevante é observar o perfil dos alunos considerando os objetivos da aprendizagem (nível estratégico) correlacionando-os com as matrizes curriculares e seus métodos teóricos e práticos (nível tático). A educação do protagonismo, mais próxima à trabalhabilidade, em tese, afasta-se da educação profissional, com foco na empregabilidade.

Então, na trajetória da aprendizagem protagonista com foco na trabalhabilidade, o aluno educando desenvolveria competências com foco na sua autorrealização, seu sucesso possuiria oportunidades infinitas e seus ganhos financeiros seriam determinados de forma crescente por sua boa performance na demonstração do desempenho das competências adquiridas. Dessa forma, ele poderia sentir-se motivado para continuar buscando suas potencialidades (*lifelong learning*³³) e, de forma protagonista, buscar desenvolver novas competências ou, ainda, aprofundá-las. O protagonismo seria retroalimentado. Conforme postula Freire (1996, p. 135):

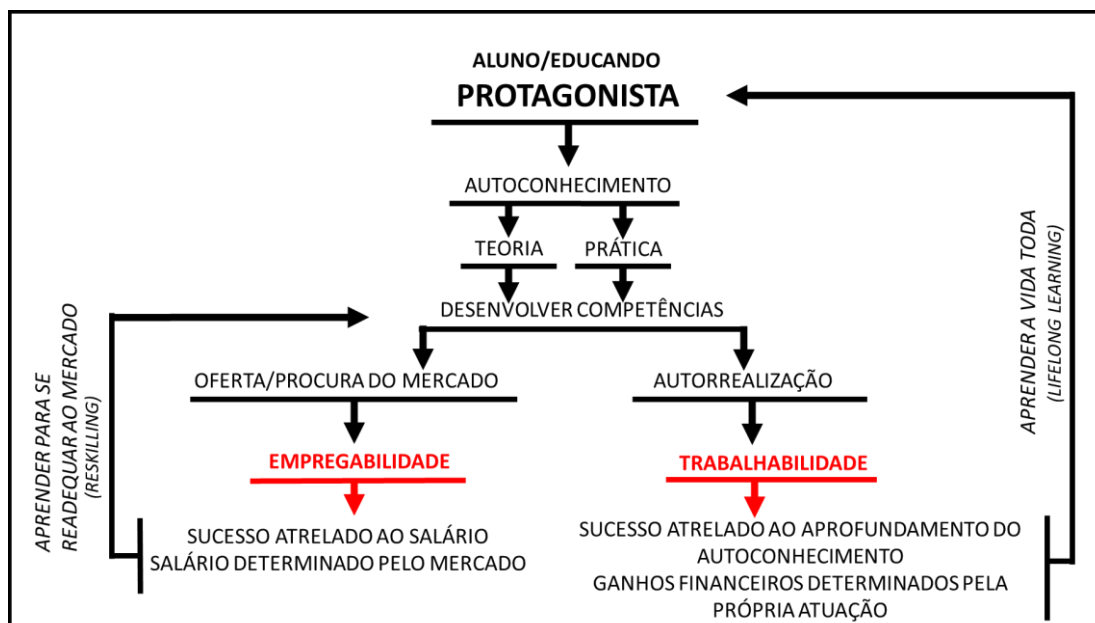
Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

No fluxo da trajetória do aluno/educando com vistas à empregabilidade, o processo educacional seria estruturado para atender às demandas que o mercado profissional estaria buscando (empregabilidade). Quando exitoso, o aluno obteria um emprego, seu sucesso seria mensurado pelo valor de seu salário (unidade finita de aquisição).

Na trajetória da carreira profissional da empregabilidade é comum que os empregadores desvalorizem, salarialmente, seus empregados para mantê-los em seus ofícios. Essa ação teria como consequência imediata a falta de realização profissional. Então, para manter-se com o quociente alto de empregabilidade, esse aluno teria que voltar a se competencializar (*reskill*) para readequar-se ao mercado, tornando-se novamente empregável. (Confronte Figura 51).

³³ Termo utilizado para designar a ação de aprender continuamente.

Figura 51: Fluxo das trajetórias do aluno 'protagonista': empregabilidade x trabalhabilidade.



Fonte: próprio autor.

Mas, ainda há muitos desafios formais para serem vencidos e que impactam nos diagnósticos dos perfis de educadores e educandos.

Os ambientes tecnológicos, que apoiam o ensino presencial ou constituem os virtuais, são desenvolvidos com baixa interatividade entre professor e aluno. Os alunos ainda têm dificuldade em distinguir o papel do docente e do tutor no ambiente virtual de aprendizagem, os conteúdos tornam-se defasados com celeridade, a metodologia adotada não personaliza a forma individual de aprendizagem padronizando ainda mais a educação, as trilhas ainda não são personalizadas; em parte, porque o mercado profissional no país ainda valoriza a certificação formal, a conquista do diploma como comprovante de conclusão de uma trilha de aprendizagem no ensino superior, e há uma sensível dificuldade de acesso à rede de conexão gratuita.

O que vemos no presente é uma educação com grande potencial de escalabilidade e capilaridade, mas com baixa eficácia, pois não tem foco na qualidade da aprendizagem e na transposição da interação entre professores e alunos para o ambiente virtual, mas na quantidade de alunos impactados.

No entanto, objetivando a análise para o *corpus* da presente pesquisa, algumas especificidades são pertinentes. Para tal, deve-se ater ao *educandum* do ensino superior privado, da graduação presencial em Administração e que tenha como foco

o desenvolvimento de competências do futuro e, não apenas para a empregabilidade. E, para isso, dois documentos são referências quando se trata do perfil discente do curso de Administração: o parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior nº 438/2020³⁴ e o texto final descrito na Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021³⁵.

O supracitado parecer discrimina o aluno do século XXI: “Eles têm consciência de que o conteúdo não está confinado às salas de aula, que o professor não é o único guardião desse conhecimento e que a melhor forma de aprender é fazendo, tentando, errando e acertando”.

Identifica, ainda, que nove arquétipos de futuros estudantes, utilizando como fonte de pesquisa do IFTF — *Institute for the Future*³⁶ —; organização internacional sobre pesquisa em educação para o futuro. No citado estudo há, dentre os nove perfis pesquisados, três perfis apontados pelo Parecer como característicos do administrador com atuação nos ecossistemas de gestão do futuro. De acordo com Parecer do MEC nº 438 (2020. p.9):

Artista de Startups: entendem que startups são todas sobre como encontrar novos modelos de negócios que podem escalar até algo grande. Eles lançam continuamente todos os tipos de novas organizações de inicialização e transformá-los em salas de aula para si e para os outros, também. E algum dia em breve, eles receberão crédito por todos seus aprendizados e até por suas falhas;

Transicionista: são futuristas práticos: eles veem tanto os desafios e oportunidades na atual transição global para uma nova economia e sociedade. Como mestres da mudança, eles ajudam indivíduos, organizações e especialmente cidades, a desenhar caminhos viáveis para o futuro;

Cidadão Global: Como os humanos descobrem como se tornar um verdadeiro sociedade global, os Cidadãos Globais estão aprendendo o que significa agir global e localmente ao mesmo tempo. E eles estão trabalhando para criar, construir e ensinar as novas regras e estruturas que permitirão todos a participar com igualdade de oportunidades em um novo trabalho global + aprender economia;

34

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN4382020.pdf?query=Curr%C3%ADculos

35 <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>

36 <https://www.iftf.org/home/>

O parecer resultou na Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021 que dispõe no seu Capítulo II sobre o perfil e competências esperadas do egresso de Administração. Salienta que: “O perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer)”. E, ainda, que haja equilíbrio entre as competências humanas, analíticas e quantitativas. Recomenda, também, no artigo 3º, inciso V: “Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades” e, no inciso IX, “o aprendizado de forma autônoma”.

Então, para que haja interação com esse aluno esperado, também há novas habilidades e atitudes esperadas dos professores.

3.7.2 As novas competências do *educator*

A dinamização da relação interativa comunicacional ocasionou novas profissões para a área. Tutores, conteudistas, revisores, produtores de mídias educacionais e *designers* instrucionais surgiram no contexto e no processo educacional do Ensino à distância em busca de uma educação que, se não há a interação presencial entre professor e alunos, busca novos regimes de interação e sentido. Sobre como esse novo contexto impacta no mercado, Castells (2017, p. 61) argumenta:

O próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital *vis-à-vis* o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o Estado do bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão de capital.

A presença de múltiplos agentes no papel interativo da docência cumpre o ensejo de realizar uma conexão mediática para gerar audiência, aderência dos alunos

e compartilhamento dos conteúdos. Mais que um educador, para haver escalabilidade e adesão das aulas e alunos, é necessário ser um comunicador e um influenciador. Quando os professores não se encaixam ou não se atualizam nesse novo perfil técnico-tecnológico-comportamental ficam sujeitos à demissão ou exclusão paulatina. Segundo Castells (2017, p. 80) “parece haver uma lógica de excluir os agentes da exclusão, de redefinição dos critérios de valor e significado em um mundo em que há pouco espaço para os não iniciados em computadores, para os grupos que consomem menos e para os territórios não atualizados com a comunicação”. A exigência de novas habilidades comunicacionais mediatizadas na relação educativa é também explanada por Libâneo (2004, p. 71):

Diante da complexidade das relações comunicacionais no mundo contemporâneo, os educadores escolares precisam ‘aprender a pensar e a praticar comunicações mediatizadas’ como um requisito para a formação da cidadania. Não basta que os professores disponham, na escola, dos meios de comunicação ou apenas saberem usá-los. É preciso que aprendam a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos por meio de mídias.

O incremento da tecnologia na educação se consolida através da coordenada básica que otimiza, progressivamente, a produção de resultados com o ganho de escala e tempo.

Na construção de conteúdo em rede com foco no desenvolvimento de competências para educação do futuro, algumas novas aptidões se fazem necessárias. A primeira delas é desenvolver pessoas aptas para ensinar e aprender com o emprego de uma metodologia específica que ultrapasse o paradigma da interação física, que possa redimensionar a duração das horas-aulas; a disciplina e proatividade dos alunos nos estudos e, ainda que professores e alunos saibam construir e utilizar, de forma eficaz, os recursos técnicos e tecnológicos para a criação de espaços físicos e virtuais de conexão e de ligação.

Dessa forma, as competências docentes que se desvinculam da educação direcionada para a Era da Indústria permitiria a articulação dos modelos interacionais. O desafio docente é o de não reapplicar os regimes habituais da programação e da manipulação de forma estática, do presencial para os formatos EaD ou híbridos. Pensar a educação da educação do futuro, assim, não estaria fundamentada na simples adoção de formatos tecnológicos, mas na adoção de outros regimes de interação e sentido. Para então, posteriormente, articulá-los.

Para isso, o *design* estratégico educacional deveria aceitar articular o regime de risco e privilegiar o processo, em detrimento da métrica da chegada na formação do perfil do egresso.

Diante desse novo contexto, o modelo interacional do acidente poderia ocorrer. O regime interacional do acidente descreve acontecimentos que, por sua própria natureza, escapam ao previsto. Então, o papel catastrófico, regido pelo princípio da aleatoriedade, poderia ocorrer diante da inaptidão dos interactantes para o desempenho das novas competências ou, ainda, pela falta de legislação para lidar com os novos meios comunicacionais tecnológicos, podendo gerar situações abusivas ou antiéticas. Citando Landowski (2014, p. 71): “Mais geralmente, do ponto de vista de uma teoria do acidente, pouco importa que em razão da natureza de suas repercussões pragmáticas, certas discontinuidades sejam vividas disforicamente, como desastres e outras, euforicamente, como acontecimentos felizes”. Assim, o regime do acidente não ocorre apenas diante das resultantes negativas; ele pode ser ainda percebido quando os interactantes atuam como protagonistas de sua formação. Quando, por exemplo, escolhem de forma personalizada sua trilha de disciplinas. Landowski (2014, p. 43) adverte que:

Mas o sujeito pode retomar a iniciativa. Em lugar de continuar a fazer como se deve somente porque um dia. Em lugar de continuar a fazer como se deve somente porque um dia, um outro, ou ele mesmo, há muito tempo, estipulou que seria assim que se faria daí em diante, pode, num rompante – aproveitando algum acidente – ser levado a deixar por um instante de executar maquinalmente e com total confiança o mesmo sintagma, levantar o olhar, ver-se realizando, interrogar-se por uma vez sobre as razões de sua ‘necessidade’ e, de repente, talvez aperceber-se de que poderia proceder diferentemente.

O acidente permite a negação ou superação dos programas que operaram até então. Assim, o modelo do ajustamento, dos jogos e da cocriação, por exemplo, poderia ser encaminhado para o do acidente. É importante notar-se que, o regime do acidente é importante para que haja inovação, interrupção da forma habitual da relação educativa com espaço para a criação de imprevistos.

O encontro entre docente e alunos poderia ajustar-se. O regime do ajustamento, por exemplo, pode ser amplo de sentido, pois as mesmas causas podem produzir novos efeitos. Os sujeitos que interagem são dotados de corpo e sensibilidade que fazem o sentido. Landowski (2014, p. 47) pondera:

(...) precisamos de um nome para designar um tipo de processo interativo do qual as relações com o mundo natural, assim como com o outro, nos oferecem diariamente a experiência e, frequentemente, um excelente conhecimento intuitivo, mas do qual os conceitos semióticos disponíveis de programação e manipulação não permitem dar conta.

Ainda sobre o ajustamento, Landowski (2014, p. 50) esclarece:

Nos processos de ajustamento, a maneira como um ator influencia um no outro passa por caminhos bem diferentes: não mais pela comunicação de objetos autônomos (mensagens, simulacros, valores modais ou objetos-valor) que desempenham a função de discursos persuasivos ou dissuasivos no quadro de uma lógica da 'junção', mas pelo contato ('contagioso') – o que implica uma problemática da 'união'. Os interactantes não perdem, por isso, sua competência modal, se eles a têm (o que não é absolutamente necessário), mas, em todo caso, não mais é ela que principalmente os guia. Porque a cena não é mais aquela onde uma das partes procura unilateralmente envolver a outra, por boa ou má vontade, propondo-lhe em troca alguma compensação. Estamos lidando agora com uma interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto. E o que lhes permite ajustar-se assim uma à outra é uma capacidade nova, ou ao menos, uma competência particular que o modelo precedente não tinha chegado a conhecer: a capacidade de se sentir reciprocamente. Para a diferenciar da competência dita modal, nós a batizamos de competência estésica.

No modelo interacional do ajustamento, a educação aconteceria regida sob a lógica da sensibilidade. Nesse modelo, os parceiros da interação, sentem a maneira de agir, um do outro e vão, conjuntamente, construindo a relação. A competência estésica seria, portanto, necessária para acompanhar a velocidade da adaptabilidade exigida para o exercício das novas atuações dos interactantes do processo educacional. Sobre a dimensão do sensível esclarece Landowski (1998, p 50): “a ativação da dimensão sensível — afetiva e estésica — representa, sem dúvida, uma das condições necessárias à constituição do social (do “nós”) enquanto comunidade fundada sobre os valores de partilha e de solidariedade viva”.

Dessa maneira, os regimes de interação são compreendidos como regimes de experiência e de construção de sentido. Nas interações, há risco, e riscos aspectuais ou inerentes à interação são importantes para lidar com os novos cenários educacionais. E é por querer minimizar os riscos que a educação projeta contextos e relações regidos, prioritariamente, por regimes de contratos como a programação ou a manipulação.

Dessa forma, as relações educacionais antes vistas como objeto da lógica da junção poderia ser, também, da união. Ora da programação, ora do ajustamento, podendo incorrer no acidente ou, ainda, na manipulação.

A semiótica discursiva denominou como ‘relação educativa’ as relações interacionais entre os actantes do processo educacional. LANDOWSKI (2016) argumenta que nessa relação, há estratégias, mas que professores e alunos reconfiguram de forma interrelacional essa forma de interação; em ato. Retomando o citado autor (2016, p 11-12):

A relação educativa tomaria, assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou opostos. Compreende-se que nessas condições ela possa tanto fazer surgir incompatibilidades e gerar conflitos quanto favorecer, no caso de concordância, o ronronar de um sistema autorreprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente.

Na estrutura clássica da relação de ensino, chamada pelo autor de “concepção mais tradicional” vê-se o regime interacional da programação. Nessa abordagem seria possível a análise das estratégias educacionais das instituições de ensino, executada pelos professores para a obtenção de resultados previstos na trilha educacional pelos educandos. A relação educacional da programação pressupõe metas temporais para o percurso de aquisição dos conhecimentos e habilidades previstos, ignorando individualidades.

Assim, os educandos que não atingem as metas nos prazos previstos (bimestres, trimestres ou anos) são tidos como ‘incompetentes’. Falhas crescentes ou numerosas, ou seja, o aumento de alunos evadindo ou não atingindo as metas temporais de aquisição de conhecimentos e habilidades exigem revisões constantes nas práticas e métodos, na revisão da trilha educacional dentro da relação interrelacional programada, abrindo precedentes para grandes questionamentos, dentre esses, a individualização do percurso formativo educacional que contemplaria o regime do acidente.

Dessa forma, tempo (prazo) e formas (métodos) de ensino-aprendizagem são repensados gerando novas articulações possíveis entre os regimes de interação. É importante, portanto, atentar-se, não apenas para a adoção dos quatro regimes de interação e sentido, mas as articulações e transições possíveis entre eles visto que, suas quatro ‘manifestações’ são presentes no espaço educacional. Landowski (2016, p. 11) explana:

De fato, nas suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se conduzem necessariamente, uns aos outros, segundo os princípios

diretores de um único e mesmo regime interacional. E, portanto, não seria necessariamente, tampouco, o mesmo regime de sentido que comanda suas maneiras respectivas de conceber o que é « estar no mundo », viver em sociedade, trabalhar em classe, e assim dar (ou não) um sentido à « vida » sob as formas diversas que lhe conferem essas associações superpostas ou cruzadas.

Abordagem interessante nos é elucidada pelo supracitado autor quando, nos tempos atuais, analisa-se o advento da tecnologia na relação interrelacional na educação. O mesmo alerta que a programação, abordagem tradicional, retornou nas trilhas educacionais dos ensinamentos autônomos à distância.

Sob essa análise, ainda que com pressuposto da autonomia do educando em escolher tema, horário e disponibilidade de tempo para sua trilha educacional, este *educandum* ao fazê-lo, seguiria métodos, marcos de aquisição de conhecimentos e habilidades, formatos avaliativos do regime da programação até chegar ao *status* programado ou manipulado de competencializado.

Assim, ao se supor que as competências educacionais do futuro estariam supridas, ao se introduzir adaptabilidades advindas da tecnologia (como competência técnica ou como meio comunicacional), o *design* estratégico estaria incorrendo no retorno às abordagens tradicionais e humanistas dos regimes de interação da junção, ou seja, da programação ou da manipulação. E, dessa forma, através da repetição memorista e dos exercícios sem espaços para experimentação ou questionamentos, acreditaria que estaria apoiando a mudança da educação para o futuro da imprevisibilidade.

No entanto, ao adotar a tecnologia apenas como meio comunicacional que reproduz estratégias de dominação da educação do passado, a educação continuaria reforçando o desenvolvimento das competências profissionais, exclusivamente, da empregabilidade, do previsível. Sob essa análise, pode-se arriscar dizer que o futuro da educação tecnológica perpassaria, também, pelos regimes standards do passado, da educação da Era Industrial, ou seja, novamente pela programação e manipulação. Dessa vez, menos pelas práticas eminentemente humanas, mas pelo processo intermediado por roteiros tecnológicos. O futuro seria, então, o passado num meio comunicacional novo.

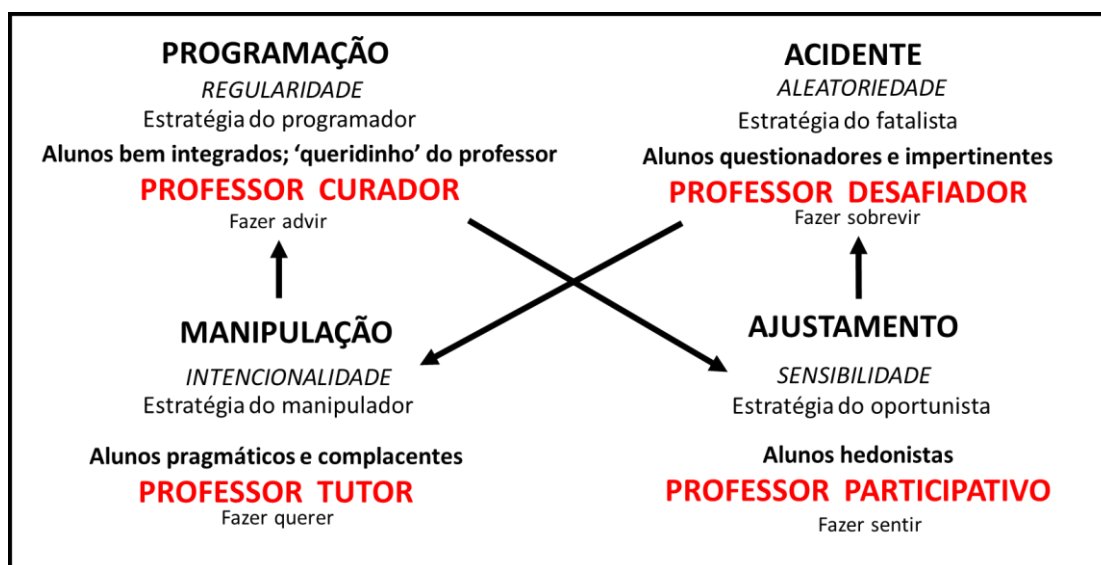
Para a educação das competências do futuro de forma ampla, visando também a trabalhabilidade, os regimes de interação e sentidos precisariam ser articulados entre junção e união.

Dessa maneira, compreendendo os regimes interacionais como regimes de sentido interligados às práticas do viver, pode-se compreender a articulação na relação educativa. Sua abordagem tira a relação educacional da compreensão inicial, da Era Industrial, de ser apenas da lógica da programação, ou ainda, da manipulação

Assim, partindo da análise feita por Landowski (2016) das atitudes dos *educanduns* (alunos) pode-se perceber: o aluno integrado no regime da programação, o aluno complacente na manipulação, o aluno questionador no acidente e o aluno hedonista no regime do ajustamento.

No entanto, no referido texto, o autor não analisa a relação educativa sob o ponto de vista da atuação e perfil do *educator* (professor). Mas, pode-se inferir que, para que haja a ligação que precede a interação, deve haver uma inter-relação. Assim sendo, pode-se correlacionar os perfis e atitudes dos professores para que a ligação interacional ocorra com os alunos. Dessa forma, partindo do trabalho iniciado por Landowski (2016), a ligação entre perfis de *educadum* e *educator* poderia seguir conforme Figura 52:

Figura 52: Análise, a partir dos estudos de Landowski (2016), das ligações e articulações dos regimes de sentido, interação e risco da relação educativa sob as perspectivas do *educandum* e do *educator*.



Fonte: próprio autor.

É importante observar que, na Era Industrial, o aluno e o professor dos regimes de sentido na junção têm as relações mais validadas. Por isso, o autor (2016) aponta a programação e a manipulação como as relações mais respeitadas. E,

especificamente na Programação, como a mais virtuosa (o fazer ser) tendo um agente externo como destinador.

Na Era da Informação, com as relações e competências voltadas para o futuro, outros regimes de sentido se tornam virtuosos e começam a ser institucionalmente validados pelo *design* estratégico educacional mais inovadores. A imprevisibilidade dos macrocenários (meio ambiental, tecnológico, econômico, social, político-legal, de saúde pública) impacta no contexto educacional, validando as competências modais do ‘fazer-arriscar’ (acidente) e ‘fazer-sentir’ (ajustamento).

Tardif; Lessard (2014, p. 46) justificam a importância da ligação sensível entre professor e aluno: “A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com alunos, experiências difíceis ou positivas etc.) que o ‘eu-profissional’ do professor se constrói e se atualiza”. Sendo assim, pode-se correlacionar a atitude dos perfis do *educandum* e *educator* como item formativo da competência profissional descrita por McClelland (1973) com as competências actanciais da semiótica discursiva.

Dessa maneira, para lidar com um futuro tecnológico seria necessário um ‘professor curador’ para lidar com o ‘aluno integrado’ que deseja lidar com os conteúdos e atitudes previstas pelo mercado profissional e, ainda, um ‘professor tutor’ para direcionar e conduzir o ‘aluno complacente’. No regime de manipulação, o professor tutor e o aluno complacente estariam diante da dinâmica interacional da ‘intimidação’ posto que, se o aluno aferir a resposta errada receberá uma sanção punitiva (perder de ano, por exemplo). Mas, pode-se notar dinâmica de ‘provocação’, ‘sedução’ e ‘tentação’ na adoção de estratégias de jogos. Por exemplo: “Apenas quem acerta a questão consegue avançar de fase”, na *gamificação*. Ou ainda: “Quem terminar as questões primeiro, recebe o prêmio”.

Mas, diante das competências do futuro da imprevisibilidade, também seria preciso haver o ‘professor participativo’ para a ligação com o ‘aluno hedonista’, o professor que proporciona circunstâncias para a criação dos alunos, que se coloca também no lugar de aprendiz. E, considerando a criatividade com foco no risco e na inovação, no fazer transformador do empreendedor teríamos o ‘professor desafiador’ na ligação com o ‘aluno questionador’. Observa-se ainda que, os perfis e atitudes docentes estão em transformação. Um importante ponto de análise que implica na descrição do perfil docente é o legislativo. Os professores são remunerados por horas

de trabalhado prestadas podendo ser professores de regime integral (40/44 horas) ou parcial. O Censo da Educação Superior 2020³⁷, último registrado, demonstrou comparativamente os perfis dos professores que atuam nas IES brasileiras, públicas e privadas, conforme Figura 53, INEP (2022, p. 13):

Figura 53: Perfil dos professores das IES brasileiras; 2020.

"PERFIL" DO DOCENTE DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (PÚBLICA E PRIVADA) – 2020

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	39	40
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Para a construção do perfil do docente, é considerada a moda de cada atributo selecionado separadamente.

Fonte: Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas.

Diante da análise do quadro é possível se perceber que, para o *corpus* da pesquisa - a rede privada de instituições de ensino superior - nas modalidades presencial e à distância, possui a maior parte do seu quadro funcional com professores que atuam com vínculo de regime parcial. A maioria é do sexo masculino e possui grau de titularidade majoritário de mestrado.

Nas IES da rede privadas, as horas remuneradas de um professor referem-se, prioritariamente, às horas em sala de aula, em operação. No entanto, o bom desempenho de um professor estaria relacionado com horas dedicadas à preparação das aulas; no planejamento. E, quando se fala em educação do futuro, deve-se projetar um tempo dedicado à pesquisa e prospecção de novos cenários.

Desde 2017, pela reforma trabalhista brasileira, com a promulgação da lei 13.467 de 13/07/2017³⁸, foram alteradas algumas diretrizes legais da CLT — Consolidação das Leis do Trabalho —. As mudanças, ocorrida sob a argumentação da flexibilização das leis trabalhistas para adaptação dos novos modelos de negócio,

³⁷

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

³⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm

permitiu a terceirização das atividades-fim. Na hipótese das IES, significa autorizar que professores que atuam com a atividade finalística da empresa, ou seja, lecionar, possam não ter relação trabalhista direta com a IES. Então, os professores podem ser remunerados, de forma terceirizada, apenas pelas horas operacionais (em sala de aula) e não usufruírem dos benefícios legais do vínculo trabalhista.

Tal mudança pode incorrer em risco de desconexão não apenas entre os actantes da relação educativa, mas dos professores com a cultura organizacional e identitária das IES. E, ainda, ao serem remunerados apenas pelas horas operacionais e sem terem direitos aos benefícios trabalhistas, os professores teriam que atuar em muitas IES para cumprir um *prolabore* que se equipare salarialmente a um professor de carga horária integral com vínculo celetista.

Com a pluralidade de *lôcus* de atuação, o professor terceirizado sob a natureza jurídica de PJ - Pessoa Jurídica, poderia ter dificuldade de criar ligações e desenvolver metodologias customizadas e adequadas de aprendizagem. Esse cenário é visivelmente difícil para o professor, mas também o é para os alunos, na medida em que, ao não haver compreensão da cultura organizacional da IES e, tampouco, horas para planejamento de aulas ou, ainda, tempo para pesquisa, a troca de saberes se empobreceria.

Mas, há ainda outro fator relevante a ser mencionado. O professor horista-parcial, sem horas fora da operação da sala de aula, não despenderia de tempo na construção de vínculos e cocriação com os alunos e com os demais professores, o que, para a educação do futuro, implicaria em diminuição da inovação educacional por ausência de discussões sobre conteúdos, métodos e metodologias, bem como, trocas de experiências e consolidação de redes de contatos. Esse novo contexto legal favorece a atuação do professor dos regimes da junção, o professor curador ou, ainda, tutor. Sobre a amplitude do trabalho docente, Tardif; Lessard (2014, p.38) esclarecem:

(...) os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Por fim, quanto à análise do perfil docente referente ao *corpus* pesquisado, há dois documentos norteadores: o parecer do Conselho Nacional de Educação da

Câmara de Educação Superior nº 438/2020³⁹ e o texto final descrito na Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021⁴⁰. Ambos citam o perfil docente desejável para as novas diretrizes do curso de bacharelado em Administração, para o Administrador ‘do futuro’.

É importante notar que os dois documentos legais citados compreendem a educação do futuro como a adaptabilidade ao meio tecnológico buscando a nova empregabilidade, as competências profissionais para as vagas de emprego atuais e as que, porventura, surgirão. Dessa forma, descrevem os perfis do *educandum* e do *educator* a partir dessas referências.

O Parecer nº438/2020 é assinado por uma Comissão e por convidados especialistas, representantes de instituições de pesquisa e ensino, do Conselho Federal de Administração e associações da área como a ANGRAD — Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração —, por exemplo. Foram dezesseis coautores, quatorze do gênero masculino e dois do gênero feminino, ao todo. O texto sinaliza que o professor do curso de Administração (MEC, Parecer nº 438/2020. p.10): “deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceitos em atividades práticas que simulem eventos reais, dentro de empresas”.

Os autores do referido texto discriminam que é necessário que o profissional da educação superior seja capaz de desenvolver com os alunos, não apenas as competências técnicas, mas também as emocionais. Ressalta que é importante que os agentes educacionais estejam dispostos a reaprender, “posto que o conhecimento de áreas específicas se renova de forma acelerada e exige constante atualização dos profissionais”, bem como trabalhar a competência da comunicação oral e escrita e “de criar laços emocionais que geram a confiança dentro de times”. (MEC, Parecer nº 438/2020. p.11). Assim, recomenda o texto do MEC (Parecer nº 438/2020. p.10):

O perfil desse novo professor é de líder criativo. Na Liderança Criativa, a matéria fundamental são as pessoas, e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte ao processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o

39

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN4382020.pdf?query=Curr%C3%ADculos

40 <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-14-de-outubro-de-2021-352697939>

produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado.

O citado parecer configurou-se Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. No entanto, na Resolução, as descrições sobre o perfil docente ensejado aparecem de forma mais abrangente. Confronte Art.12: “O corpo docente do Curso de Graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor”.

Como distinção são enumeradas as necessidades de incentivo ao Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico.

O texto recomenda, ainda, a utilização de estratégias de ensino pautadas em aprendizagem ativa e práticas interdisciplinares, para maior comprometimento com o desenvolvimento das competências descritas no Projeto Pedagógico.

Percebe-se, portanto, nos dois documentos educacionais, uma intenção de correlacionar teoria e prática e de atentar-se para despertar o desenvolvimento de competências que atendam às demandas céleres e impermanentes do mundo do trabalho. Mas também, incentiva a atuação do professor como um ‘líder criativo’. A disponibilidade para criar ultrapassaria o princípio fundador da regularidade e aceitaria melhor a articulação dos regimes de risco, na relação educativa.

3.8 A trabalhabilidade e a empregabilidade. Efeitos dos regimes de interação, sentido e risco nas relações educativas

Desde a Era Industrial, ou a Segunda Onda (TOFFLER, 1993), a educação tornou-se mais inclusiva e voltada para o “Mundo do Trabalho”. Este é compreendido pelas profissões que norteiam a sociedade industrial e que estão dispostas no Brasil, na CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. Dessa forma, compreende-se que, o “Mundo do Trabalho” descreve profissões voltadas prioritariamente para a empregabilidade. Sobre ‘trabalho’ e ‘emprego’ esclarece Barra (2019, p.16):

O trabalho é mais antigo que o emprego. O trabalho existe desde o momento em que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente ao seu redor, produzindo seus utensílios e suas próprias ferramentas. O trabalho é algo inerente ao ser humano, está intimamente

ligado ao nosso propósito de vida, todo esforço e conjunto de atividades produzidas pelo homem para um determinado fim é considerado trabalho. O trabalho pode ser manual, mecânico, remunerado, voluntário, artístico, artesanal etc.

Assim, pode-se distinguir o emprego como uma subclassificação do trabalho. Portanto, desde que a educação se vocacionou para a formação para o emprego, seu *design* estratégico foi redirecionado para o desenvolvimento de competências (McClelland, 1973) profissionais, com foco na empregabilidade. Assim sendo, em decorrência das vagas insurgentes, os cursos preparatórios surgiam para atendimento dessas demandas específicas. Sobre educação, trabalho e empregabilidade, Tardif; Lessard (2014, p.27) esclarecem:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos de diferentes poderes.

No entanto, na Era da Informação, diante da globalização, da migração global e da tecnologia embarcada na vida societária e, principalmente, no processo industrial, as demandas mudaram. Sendo assim, a educação que, até então, era responsiva ao mercado, teve que adequar-se.

Porém, o novo “Mundo do Trabalho” encontra-se em formação. Novos negócios, empregos, formas de relação trabalhistas, interações híbridas insurgentes têm traçado novas competências profissionais. E a educação responsiva não tem conseguido atender à nova demanda. A Era da Informação é conteudista e acessível. Dessa forma, esvaziou a matriz transmissora de conteúdos e memorista que permeou a educação da Era Industrial.

Portanto, a educação responsiva, voltada para a empregabilidade demandada precisou arriscar-se para tornar seu *design* estratégico mais proativo e criador de novos cenários, mais empreendedor. Argumenta Carneiro (2013, p. 5):

São milhares de jovens e adultos sem preparo, sem capacitação, que não conseguem se adaptar às demandas tecnológicas, operacionais e de gestão que surgem no âmbito das organizações. Além disso, a formação empreendedora ainda é incipiente nas escolas e faculdades brasileiras, o que torna o problema ainda maior. Quando chegam ao mercado de trabalho, as pessoas não têm estímulo para inovar, para quebrar os padrões convencionais. Falta coragem, autoconfiança, visão, enfim,

virtudes necessárias para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade.

No estudo da UNESCO, Delors *et al.* (2012, p. 59) esclarecem: “não é possível solicitar aos sistemas educacionais que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, primordialmente, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”.

Diante do exposto, a trabalhabilidade surge como um conceito que exprime uma ação empreendedora, que pode ser adotada pela educação, desde a infância, mas em especial, na educação superior, por sua missão de desenvolvimento profissional (prática) e pesquisadora (teórica).

A trabalhabilidade não seria, assim, sinônimo de incentivo empreendedor ao trabalho autônomo, sem direitos trabalhistas garantidos legalmente. Ela é o pressuposto do preparo de uma sociedade criativa, ainda em formação e, portanto, desenhando ainda suas dinâmicas sociais, econômicas e político-legais. Sobre a distinção entre empregabilidade e trabalhabilidade, esclarece Mirshawka (2022, p.46):

Enquanto na empregabilidade o trabalhador se mantém sujeito às ordens de seus superiores, pela ótica da trabalhabilidade – um conceito que na virada do século começo a ganhar cada vez mais importância – foca-se no desenvolvimento do potencial de cada indivíduo para gerar o próprio trabalho e, conseqüentemente, obter renda.

No entanto, quando se analisa, prioritariamente, o potencial protagonista do sujeito da trabalhabilidade, não se vê, apenas, a adaptabilidade em busca da obtenção de renda, a competência modal do ‘fazer querer’, que teria o ‘Mundo do Trabalho’ como destinador do desenvolvimento das competências profissionais. Mas, também, a perspectiva de gerar novos empregos ou postos de trabalho ao atuar como um criador de novos cenários.

Nessa perspectiva, o sujeito usaria suas competências empreendedoras para gerar novas e inovadoras competências profissionais da ordem do ‘fazer sobrevir’, do regime de interação do acidente, da aceitação do ‘risco puro’. O sujeito educado com foco na trabalhabilidade teria, portanto, potencial criativo para gerar novas relações de trabalho, não apenas como protagonista individual, mas como incentivador de outros sujeitos criativos; ele estaria disposto a ‘fazer sentir’, regime de interação do ajustamento.

Assim, a trabalhabilidade atuaria diante do protagonismo individual e coletivo. Para tal, fomentaria uma educação empreendedora e, desenvolveria por consequência uma sociedade criativa, autodestinadora de suas competências profissionais. Coadunando com o efeito protagonista da educação, Delors *et al.* (2012, p. 67) argumentam:

Uma das principais funções reservadas à educação consiste, antes de mais nada, em prover a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer que cada um tome nas mãos o seu destino e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

Compreendida de maneira contrária, a empregabilidade permaneceria tendo como destinador de suas competências profissionais os empregos disponíveis (antigos ou novos e tecnologizados), a sociedade da indústria 4.0⁴¹ que buscaria a adaptação de forma responsiva.

Desse jeito, a empregabilidade seria compreendida como as competências adquiridas que potencializam um sujeito para conseguir um emprego ou, ainda, manter-se empregado. E, sob essa interpretação, a empregabilidade é objeto de muitas pesquisas acadêmicas nas áreas de administração e gestão de talentos.

Diante dessas pesquisas, pode-se compreender que o emprego é o posto ocupacional, a empregabilidade é o conjunto de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que faz do seu competencializado mais, ou menos, valorizado pelo mercado de trabalho para a ocupação dos postos oferecidos. Segundo Chiavenato (2013, p.1): “A empregabilidade significa o conjunto de competências e habilidades necessário para uma pessoa manter-se colocada em uma empresa. Significa a capacidade de conquistar e de manter um emprego de maneira sempre firme e valiosa”.

A empregabilidade é, portanto, direcionada pelas competências que são necessárias para atender às demandas das vagas ociosas ou abundantes. Dessa maneira, partindo das oportunidades empregatícias, são desenvolvidas as matrizes curriculares educacionais para que a aprendizagem competencialize sujeitos. Estes por sua vez, ao estudarem, adquiririam as qualidades previstas e se adaptariam aos

⁴¹ Termo utilizado para referir-se a uma nova etapa da industrialização mundial, a indústria tecnológica.

postos ocupacionais, e, com a contraprestação salarial se tornariam consumidores e girariam a economia.

Vista dessa forma, a adaptabilidade seria preconizada como uma competência empreendedora necessária para a readequação ao destinador mercado, à empregabilidade. Como dirá Chiavenato (2013, p.1):

como a natureza do emprego está mudando rapidamente, essa capacidade deve necessariamente incluir flexibilidade e inovação da pessoa para acompanhar essa mudança irresistível. O emprego está se tornando temporário, parcial, fugidio e passageiro. Mais do que isso: multifuncional, flexível e mutável.

Sendo assim, quando a empregabilidade direciona o desenvolvimento das competências que o sujeito deve aprender, temos um destinador que não questiona sobre os interesses e desejos próprios de cada sujeito. Não haveria protagonismo na gestão da carreira. Assim sendo, a educação não atuaria no seu papel transformador, de impulsionador da inovação.

Na virada dos séculos XX para XI, compreendeu-se que o conceito de inovação estaria atrelado à adoção de tecnologias. Com o incremento da robotização, do uso de plataformas e redes digitais, empregos que precisavam de muitas pessoas para desempenho de tarefas tiveram redução de postos de empregabilidade. A substituição de pessoas por máquinas direcionou a competência inovadora desse momento, o 'letramento digital'. Chiavenato (2013, p.1) argumenta:

Além disso, a tecnologia vai queimando velhas ocupações e criando novos empregos. O importante agora não é mais somente conseguir um emprego, mas assegurar a empregabilidade: tornar-se e manter-se empregável ao longo do tempo apesar das mudanças na natureza do emprego. Consegui manter-se surfando na crista das ondas que aparecem e se alternam continuamente neste tempestuoso mar de mudança. Estamos vivendo na era da empregabilidade.

Sobre o uso da tecnologia como meio que serviria ao regime da programação, Tardif; Lessard (2014, p. 25) argumentam:

A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (Internet, multimídias, computadores, e etc.) vai, em geral no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de 'tratamento da informação' e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Coadunando com essa assertiva, o Relatório "*Future of Jobs*" (2020) advém de uma agenda que correlaciona a educação com o trabalho. Realizado pelo Fórum

Econômico Mundial, ocorre a cada dois anos e segue a metodologia de pesquisa adotada desde 2016. O relatório 2020 aponta competências técnicas e socioemocionais e projeta suas inserções em mercados de empregabilidade e trabalhabilidade, muito embora não distinga, claramente, esses conceitos. Adota subcategorias para abordagem de pesquisa conforme descreve o documento '*Future of Jobs*' (2020, p.150):

a natureza do trabalho é decomposta em três subcategorias inter-relacionadas: funções de trabalho, tarefas e habilidades. Tarefa são definidas como as ações necessárias transformar um conjunto de entradas em saídas valiosas. Uma coleção de tarefas forma o conteúdo das funções de trabalho, enquanto as habilidades são capacidades necessárias para ser capaz de executar bem as tarefas.

A educação para a empregabilidade é muitas vezes compreendida como limitadora das potencialidades individuais. Sobre essa assertiva dirão Delors *et al.* (2012, p. 45-46):

Os sistemas educativos formais são muitas vezes acusados – e com razão – de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem considerar a diversidade dos talentos individuais. Tendem, por exemplo, a privilegiar cada vez mais o ensino do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar-se, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual. e a habilidade manual. Em virtude de suas aptidões e seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças obtêm as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem chegar a uma situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações.

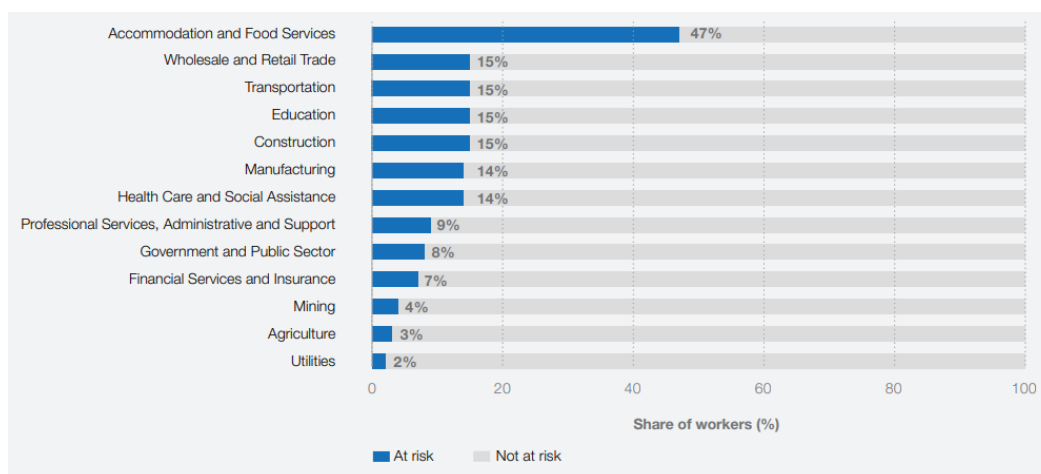
Para a compreensão das funções, tarefas e habilidades necessárias para correlação entre a educação e a demanda da empregabilidade há acentuados apontamentos sobre a inclusão tecnológica. O relatório referido (2020, p.8) afirma:

Ao longo da última década, um conjunto de inovações, tecnologias emergentes sinalizaram o início da a Quarta Revolução Industrial. Para capturar oportunidades criadas por essas tecnologias, muitas empresas de todo o setor privado embarcaram em uma reorientação de sua direção estratégica.

Pode-se perceber que o setor privado, nesta assertiva, atuaria como destinador das novas competências a serem estudadas e aprendidas para suprir e acompanhar o futuro do trabalho. O supracitado relatório enumera, ainda, as profissões que sofrem maiores riscos de perda de postos de trabalho para a automatização tecnológica. A docência, como profissão, aparece no apontamento do mesmo sob o risco de desvalorização profissional e desemprego, em especial após o

cenário da pandemia sanitária da Covid19. Confronte a Figura 54 abaixo, do relatório ‘*Future of Jobs*’ (2020, p. 17):

Figura 54: Percentagem estimada de trabalhadores em risco de desemprego, por subsetor.
Future of Jobs, 2020.



Fonte: *Future of Jobs*, WEF, 2020.

A segunda parte do documento citado, intitulada “Parte 2: *Country and Industry Profiles*”, segundo a descrição do mesmo (2020, p.55) apresenta: “as conclusões dos dados através das lentes da indústria e do país, com o objetivo de fornecer informações práticas específicas aos tomadores de decisão e especialistas da academia, empresas, governo e sociedade civil”. Nessa afirmação pode-se notar que a indústria dos países constituintes do Fórum Econômico mundial é o destinador da análise da empregabilidade/trabalhabilidade apontada.

No documento, o perfil do Brasil descreve seu número quantitativo. O IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística afirma que nesse mesmo período, o país atingiu a marca estimada de 213.317.639⁴² habitantes. De acordo com o perfil brasileiro descrito na pesquisa do relatório *Future of Jobs* (2020, p 71), a população em idade de atuação profissional atingiu o total de 136.154.622⁴³ pessoas, o equivalente a aproximadamente 64% da população total no ano de 2020. A pesquisa

⁴² Diário Oficial da União. Publicado em: 27/08/2021. Edição: 163. Seção: 1. Página: 60. Portaria Nº PR-268, de 26 de agosto de 2021.

⁴³ Diário Oficial da União. Publicado em: 27/08/2021. Edição: 163. Seção: 1. Página: 60. Portaria Nº PR-268, de 26 de agosto de 2021.

elencas as competências emergentes para o Brasil, de acordo com a indústria nacional. Confronte Figura 55, abaixo, como o *Future of Jobs* (2020, p.71) aponta:

Figura 55: Habilidades identificadas como sendo de alta demanda dentro de sua organização, ordenadas por frequência. *Future of Jobs*, 2020.

Emerging skills

Skills identified as being in high demand within their organization, ordered by frequency

1.	Active learning and learning strategies
2.	Analytical thinking and innovation
3.	Creativity, originality and initiative
4.	Leadership and social influence
5.	Emotional intelligence
6.	Critical thinking and analysis
7.	Complex problem-solving
8.	Resilience, stress tolerance and flexibility
9.	Technology design and programming
10.	Service orientation
11.	Reasoning, problem-solving and ideation
12.	Troubleshooting and user experience
13.	Technology use, monitoring and control
14.	Systems analysis and evaluation
15.	Persuasion and negotiation

Fonte: *Future of Jobs*. 2020, p.71.

Conforme o relatório, a competência atitudinal de ter “aprendizado ativo e estratégias para o aprendizado” aparece na primeira posição e aponta a indicação de ‘reaprender a aprender’, que pode ser vista como o desenvolvimento de novas competências profissionais para adaptação ao mercado da empregabilidade ou para criação de novos mercados, na trabalhabilidade. Mas, é importante notar a proeminência das competências socioemocionais sobre as técnicas como, por exemplo, “*Design* tecnológico e programação”, que aparece na nona posição. De todas as competências (*skills*) listadas, pode-se perceber o viés protagonista insurgente.

O protagonismo seria a resultante das características comportamentais empreendedoras, desde os estudos iniciais de McClelland (1973) para as competências profissionais que foram adotadas pela UNCTAD até as competências que embasam o Entrecomp (EU, 2016). Dessa forma, para competencializar-se para o futuro seria necessário se estar atento à trabalhabilidade.

A trabalhabilidade, no sentido contrário da empregabilidade, não busca a adaptação, mas a criação. Dessa forma, os conhecimentos e habilidades ensinados e aprendidos não são orientados pelos talentos e desejos de cada estudante-trabalhador, mas destinados pelo mercado. No entanto, a literatura sobre gestão de carreiras e empregabilidade associa o talento, variável individual e capaz de se manifestar de múltiplas formas, como algo relacionado à empregabilidade e, portanto, padronizado. Chiavenato (2013, p.1) afirma: “Talento era o nome dado ao peso e moeda corrente na antiguidade grega e romana. Denota alguém que sabe fazer bem uma certa atividade com habilidade, talento e sucesso. O talento está intimamente relacionado com a empregabilidade”. Percebe-se, assim, a relação estreita entre talento e valor financeiro percebido pelo mercado.

A trabalhabilidade também seria constituída dos formantes da competência. No entanto, sua oferta educacional institucional e a busca dos sujeitos por competencialização não teria o mercado como destinador. Na trabalhabilidade, o profissional parte de seus talentos e interesses e, com suas atitudes empreendedoras, procuraria uma oportunidade de atuação no mercado. Talento, nesse contexto, estaria conectado com o valor financeiro por meio do desenvolvimento de aptidões e interesses que, quando ofertados, desenvolveriam novos mercados profissionais. Nessa dinâmica, os sujeitos destinadores de seus talentos criariam um contexto e novas demandas de consumo ou, ainda, atuariam resolvendo problemas sociais.

Delors *et al.* (2012, p. 69) correlacionam o talento com o fundamento humanista da educação:

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas para o mundo da economia: não se destina ao ser humano como agente econômico, mas como fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas. Mas especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial da atualidade, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa humana.

Portanto, na trabalhabilidade percebe-se a capacidade de criar, inovar e correr riscos como variáveis constitutivas. E essas são as variáveis da inovação: imaginar novos cenários, criá-los e testá-los. Essa dinâmica é, intrinsicamente, arriscada e pode, como consequência, gerar uma transformação na sociedade e no próprio sujeito criador, visto que a trabalhabilidade abarca o risco, mas tem como contrapartida a busca pela realização profissional por meio da criação de novos cenários. Sobre essa assertiva, coaduna Mirshawka (2022, p. 46-47):

Pelo viés da empregabilidade, as pessoas se preparam para garantir um bom cargo, desempenhar funções relativamente estáveis, com a possibilidade de progredir na carreira. Já pela ótica da trabalhabilidade, não é o emprego que importa, mas a realização profissional e a relevância dos projetos com os quais o indivíduo está envolvido.

Então, a sociedade criativa aprenderia, continuamente, buscando competências profissionais com escopos da empregabilidade, mas também da trabalhabilidade. Para ser, ora adaptável, ora criadora. Como criadora de novos cenários, deveria ter uma educação atenta a compreender o novo, o porvir. Uma aprendizagem criativa que incentive a experimentação, a cocriação, o risco. Sobre criatividade, inovação e atuação empresarial, Carneiro (2013, p. 114) preconiza:

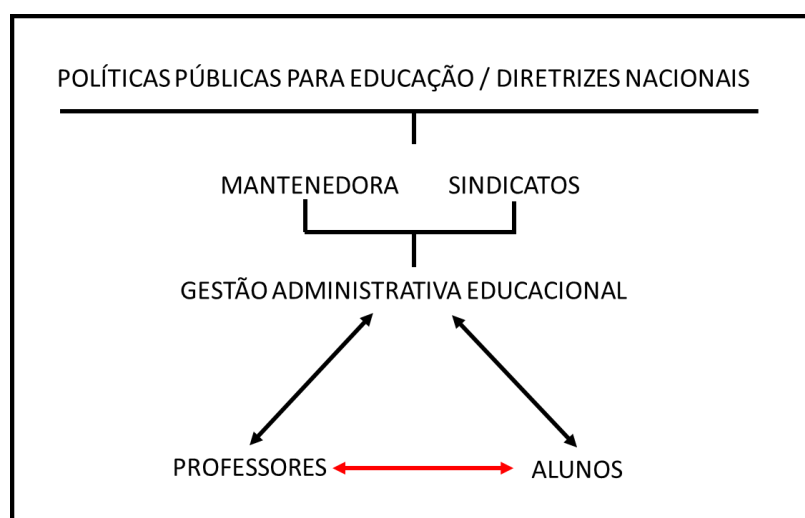
Observe as pessoas, no geral, iniciam pelo final. As ideias, logo ao nascerem, são criticadas. Falta-nos paciência. Já queremos ver os resultados, típico de um cérebro dominado pela racionalidade e pressa excessivas. As consequências para as empresas são desastrosas, com aumento do estresse coletivo, baixa criatividade na resolução de problemas e falta de estímulo para a inovação.

Dessa maneira, pode-se atentar que, o desenvolvimento de uma sociedade criativa se baseia no incentivo ao desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito e da interação entre sujeitos protagonistas. Os interactantes têm potencialmente a capacidade de agir um sobre o outro ou de ser 'agido'. Como afirma Landowski (2017, p. 205): "(...) para que dois atores possam entrar em relação, é preciso que por antecedência eles estejam de algum modo qualquer predispostos a interagir, ou seja, de antemão virtualmente conectados um com outro, já potencialmente interligados". Ainda sobre o ofício do *educator* e as interações, Tardif; Lessard (2014, p. 31) apontam: "Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos".

Na educação superior, muitos podem ser os destinadores. O Legislativo que cria políticas públicas e as diretrizes nacionais curriculares ou, ainda, as

mantenedoras, sindicatos e gestores administrativos educacionais, conforme disposto na Figura 56, abaixo. Mas, é importante se notificar que, na construção da relação educativa, são os professores e os alunos que ‘se tocam’ e ‘se permitem tocar’. E, dos regimes de interação possíveis, tem-se os regimes de sentido em ato.

Figura 56: Interactantes da relação educativa.



Fonte: próprio autor.

Ao articularem os regimes interacionais, *educator* e *educanduns* protagonizariam trajetórias profissionais que podem gerar efeitos de sentido. A respeito da interação, Landowski (2017, p. 205) esclarece:

Com efeito, uma interação supõe sempre, de uma parte e de outra, algumas qualidades ou competências, uma consistência ou umas estruturas, eventualmente uma visada comum (e, portanto, em tal caso, certos valores partilhados), que, em se respondendo por alguma afinidade ou alguma relação de inerência, interligam virtualmente seus possuidores e os tornam mutualmente interdependentes em tal ou tal âmbito.

Portanto, os modelos de regimes de sentido nas interações ocorreriam quando professor e aluno interagem como sujeitos ‘motivados’ (do querer), com reações calculáveis e como sujeitos ‘sentidos’, que não calculam e não julgam (do ser). Sobre a conceituação desses dois termos, explica Landowski (2017, p. 155): “O primeiro é um sujeito dotado de intencionalidade e de discernimento suficiente para articular o que se passa entorno dele na forma de ‘pequenos espetáculos’ sintagmaticamente investidos de significação”. O citado autor (2017, p.152) explica:

Na dinâmica das relações vividas, esses regimes de sentido se processam sob a forma de regimes de interação que eles mesmos, no plano das manifestações observáveis e analisáveis, se dão a apreender através de

modos de fazer e maneiras de ser, de gêneros de vida, individuais ou coletivos, de axiologias e de ideologias, de projetos existenciais profundamente diferentes uns dos outros no que concerne as relações com as coisas.

Na articulação dos regimes de interação, ocorre a modalização do ser. Do sujeito protagonista que além de volitivo, apreende sentido. Quer seja na interação que busca a empregabilidade, esforçando-se em prever os empregos formais do futuro ou na busca da trabalhabilidade, por meio da interação entre o aluno hedonista e do professor participativo, por exemplo. Diante do exposto, sobre as alternâncias nos regimes de sentido, Landowski (2017, p. 158) declara: “após anos dedicados a edificar uma gramática da ação – do fazer, sob todas as suas formas (fazer ser, fazer saber, fazer crer, fazer fazer) só faltava o fazer sentir.

4. A educação para o desenvolvimento das competências para o futuro

O futuro como espaço-tempo superveniente é objeto de inferências e suposições. O estudo de prognóstico sobre cenários futuros considera, habitualmente, exemplos de situações semelhantes já conhecidas, do passado. É o futuro da consequência, previsível ou, ainda, o futuro necessário (PERISSÉ, 2012). O citado autor dirá sobre o tema (2012, p. 30):

Mas há outro tipo de futuro, bem diferente do futuro necessário. Trata-se do que pensadores do passado chamavam de 'futuro contingente', ou também de 'futuro livre'. Este futuro livre não se pode prever de maneira certa, com base em realidades anteriores. É contingente: pode ou não acontecer, depende de muitas circunstâncias. Dentre essas circunstâncias, a mais decisiva é a ação da liberdade humana.

No entanto, quando há uma brusca mudança de contexto, os exemplos históricos anteriores se mostram incipientes para auxiliar as decisões sobre o porvir. Como afirma Perissé (2012, p. 13): "O futuro está no porvir. É o porvir. A palavra 'porvir' significa literalmente o que está por vir, o que virá".

O século XX demarcou uma mudança de era. A Era Industrial buscando adaptar-se às novas tecnologias, automatizou-se, mas a tecnologia e a globalização transpassaram todos os contextos, reescrevendo-os. Dessa maneira, causaram impactos modificando as dinâmicas sociais e econômicas. Na era seguinte, a Era da Informação, estuda-se, flerta-se, consome-se, convive-se por meios distintos da era anterior. Citando Drucker (2014, p. 361):

Na sociedade tradicional, era possível supor, e se supunha, que o aprendizado chegava ao fim com a adolescência, ou, o mais tardar, com a idade adulta. O que não se havia aprendido até ao redor dos vinte e um anos de idade, jamais se aprenderia. Mas, também, o que era aprendido até mais ou menos os vinte e um anos de idade poder-se-ia aplicar, sem nada mudar, até o resto da vida. Nessas suposições é que se baseava o aprendizado tradicional, o ofício tradicional, as profissões tradicionais e as escolas. Os ofícios, as profissões, os sistemas de educação e escolas são ainda, de um modo geral, baseados nessas suposições.

A aprendizagem na Era da Informação tem um papel transformacional uma vez que, repetir processos e produtos não são garantias de manutenção ou adaptabilidade. Dessa maneira, a educação ao se correlacionar com o mundo profissional, tem a função de criar ideias e de ser curadora das informações, visto que estas são, de acordo com Resnick (2020, p. 147) os 'recursos naturais' da economia do século XXI:

Muito se falou nas últimas décadas sobre a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. As pessoas passaram a ver informações e não recursos naturais, como a força motriz da economia e da sociedade. Outros preferem descrever nossa era atual como a sociedade do conhecimento, argumentando que informações são úteis apenas quando transformadas em conhecimento.

Outrossim, as mudanças têm sido inevitáveis. E, mudanças sutis exigem como atitude (intenção) e comportamento (ação) a adaptabilidade, mas mudanças bruscas e céleres exigem inovação. Delors *et al* (2012, p. 81) recomendam no texto da UNESCO:

Nesse mundo em mudança, em que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social quanto econômica, deve ser dada especial importância à imaginação e à criatividade – caras manifestações da liberdade humana, elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandarização dos comportamentos individuais.

O Brasil adota os conceitos de inovação descritos no Manual de Oslo⁴⁴ (OCDE, 1997), este traz diretrizes tendo como contexto, a indústria. Portanto, a inovação para escalabilidade. Assim, de acordo com o documento citado, Manual de Oslo (1997, p.5):

A capacidade de determinar a escala das atividades inovadoras, as características das empresas inovadoras e os fatores internos e sistêmicos que podem influenciar a inovação é um pré-requisito para o desenvolvimento e análise de políticas que visem incentivar a inovação tecnológica. O Manual de Oslo é a principal fonte internacional de diretrizes para coleta e uso de dados sobre atividades inovadoras da indústria. Esta segunda edição foi atualizada para incorporar o progresso feito na compreensão do processo inovador, a experiência adquirida com a rodada anterior de pesquisas sobre inovação, a ampliação do campo de investigação a outros setores da indústria e as últimas revisões das normas internacionais de classificação.

O supracitado documento especifica, ainda, no capítulo 3, as definições básicas adotadas. Dessa forma, compreende-se que a inovação pode ocorrer: no produto, no processo, no *marketing* ou na organização. Assim definidas no Manual de Oslo (1997, p.54):

Inovações Tecnológicas em Produtos e Processos (TPP) compreendem as implantações de produtos e processos tecnologicamente novos e substanciais melhorias tecnológicas em produtos e processos. Uma inovação TPP é considerada implantada se tiver sido introduzida no mercado (inovação de produto) ou usada no processo de produção (inovação de processo). Uma inovação TPP envolve uma série de atividades científicas, tecnológicas, organizacionais, financeiras e comerciais. Uma empresa inovadora em TPP é uma empresa que tenha

⁴⁴ <https://www.ovtt.org/pt/recursos/manual-de-oslo/>

implantado produtos ou processos tecnologicamente novos ou com substancial melhoria tecnológica durante o período em análise.

A inovação seria, portanto, uma resultante cíclica da criatividade. É necessário ter-se a intenção (atitude), agir (ter comportamento) para inovar. A criatividade atuaria como a ligação entre o futuro imaginado e o que será construído. A criatividade é a variável que conectaria o sonho com a concretização, a imaginação com a inovação.

Dessa forma, se constituiria uma ‘sociedade criativa’. Robinson (2019, p. 16) preconiza: “Vivemos em um mundo definido pelas ideais, crenças e valores da imaginação e da cultura humanas. O mundo humano é fruto não só do ambiente natural, mas também da mente humana”. Assim, a criatividade não é uma competência exclusiva dos profissionais dos setores criativos, mas de qualquer profissional. Resnick (2020, p. 17) esclarece:

Cientistas podem ser criativos quando desenvolvem novas teorias. Médicos podem ser criativos quando diagnosticam doença, Empreendedores podem ser criativos quando desenvolvem novos produtos. Assistentes sociais podem ser criativos quando sugerem estratégias para as famílias em dificuldades. Políticos podem ser criativos quando desenvolvem novas políticas.

Muitos autores conectam a capacidade atitudinal e comportamental para alcance da inovação. E as atitudes devem ser trabalhadas no ambiente educacional. Delors *et al* (2012, p. 123) coadunarão:

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

A correlação entre a inovação e o comportamento empreendedor possui uma raiz econômica, como esclarece Carneiro (2013, p. 25):

A inovação em si é um conceito que tem sido muito explorado nas instituições de pesquisa, no governo, nas organizações públicas e privadas. Quando analisamos o tema mais a fundo, verificamos a presença marcante do economista *Alois Schumpeter*, que coloca a inovação como base do desenvolvimento econômico. Para o autor, o termo refere-se às alterações e mudanças aplicadas a produtos, processos ou modelos de negócios. Assim, a dinâmica da economia se dá pela inovação praticada pelos empreendedores, perturbando o estado de equilíbrio existente, através de novas combinações de recursos (materiais e forças) envolvidos na produção de bens e serviços.

Dessa maneira, para que uma sociedade criativa alcançasse a inovação seria necessário o desenvolvimento de competências que potencializassem a imaginação e a criatividade. A imaginação é matéria-prima para projeção do futuro, como pontua Perissé (2012, p. 136): “Como seres imaginativos, programáticos e projetivos, temos a capacidade de reorientar nossas ações. O acúmulo do passado nos empurra para a frente, digamos assim, mas sempre podemos escolher a direção. Somos, essencialmente, seres livres, construtores do nosso futuro”. Assim, a inovação poderia ser compreendida como uma resultante linear. Confronte Figura 57, abaixo:

Figura 57: Fluxo linear da inovação



Fonte: próprio autor

Compreende-se, portanto, a criatividade como o elemento de conexão entre a capacidade de imaginar o futuro e a possibilidade de implantá-lo. A correlação entre essas três variáveis é explicada por Robinson (2019, p. 18):

(...) é importante partir de uma definição clara da criatividade e de seu funcionamento. São três conceitos relacionados, que elaborarei à medida que avançarmos. Esses conceitos são a imaginação, que é o processo de usar a mente para pensar em coisas que não estão presentes aos nossos sentidos; a criatividade, que é o processo de desenvolver ideias originais que tenham valor; e a inovação, que é o processo de colocar as novas ideias em prática.

No mundo de imprevisibilidades da Era da Informação, os contextos são complexos e imbricados. Dessa forma, a inovação não seria apenas a resultante de um processo pontual e linear, mas uma cultura que permearia ciclos contínuos de repensar: produtos, processos e organizações. Não bastaria adaptar-se aos novos processos. Portanto, seria a aprendizagem que, além de correlacionar teoria e prática, também estimularia a inovação. Sobre esse aspecto, pontuam Delors *et al* (2012, p. 76):

(...)nas sociedades assalariadas que se desenvolveram a partir do modelo industrial ao longo do século XX, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro dessas economias depende, aliás, da

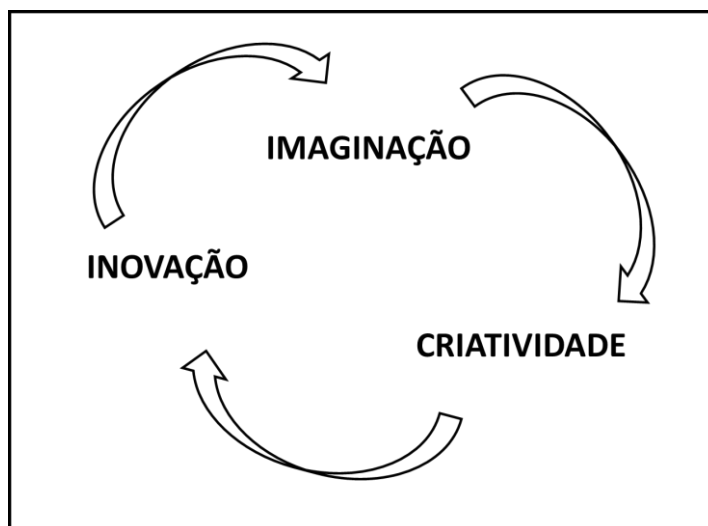
sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a significar simplesmente preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não pode ser desprezado”.

Dessa forma, a sociedade criativa inovaria utilizando-se da imaginação e da criatividade. Sobre a distinção entre esses dois últimos elementos, explanará Robinson (2019, p. 144):

“A imaginação é a fonte da nossa criatividade, mas imaginação e criatividade são duas coisas diferentes. A imaginação é a capacidade de usar a mente para pensar em coisas que não estão presentes para os nossos sentidos, já criatividade significa colocar a imaginação para funcionar”.

A interação entre os três elementos na Era da Informação é compreendida com um processo constante e iterativo. Não teria a inovação como ponto de chegada. Mas, a conjunção dos três elementos atuaria de forma cíclica, conforme Figura 58, disposta a seguir:

Figura 58: Ciclo constante de imaginação, criatividade e inovação.



Fonte: próprio autor.

Compreendida como um processo cíclico, a inovação deveria ser adotada, culturalmente, pela sociedade criativa. Dessa maneira, a inovação advinda da criatividade não seria apenas a ‘destruição do velho’ que o conceito de ‘caos criativo’ preconizou, mas a busca pela criação de cenário novos, pelo futuro. Sobre essa

abordagem cíclica e constante da inovação e sua motivação pela novidade, escreve Mirshawka (2022, p. 130):

Recorde-se que em 1942 o economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950) revolucionou os estudos sobre a dinâmica e as leis que explicam as transformações econômicas ao lançar o conceito de “destruição criativa”, em sua obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, que se tornou uma referência mundial para se entender as mudanças radicais que ocorreram entre as economias industrial e do conhecimento.

O supracitado autor (2020, p. 130) prossegue, defendendo a inovação como uma busca pelo ‘novo’:

O filósofo, escritor e ex-ministro da Educação da França, Luc Ferry, escreveu o livro *A Inovação Destruidora*, lançado em 2015 no Brasil, no qual destacou: “Não concordo muito com Schumpeter, pois não é a destruição que cria, mas é a novidade que destrói!!!”. E a novidade tem tudo a ver com o capitalismo, uma vez que sua lógica se baseia na inovação permanente.

É importante destacar-se que, no contexto profissional, a inovação é o resultado buscado, pois compreende-se a inovação como a competência descrita pelo WEF – Fórum Econômico Mundial (2020), ou seja, ‘a capacidade de resolver problemas complexos’. Dessa maneira, a Era da Informação apresenta problemas que são, em geral, complexos e formados por fatores imbricados, e que acolheria a inovação advinda da criatividade.

Fundado em 1971 pelo professor de Administração suíço, Klaus Martin Schwab, o Fórum Econômico Mundial (WEF) é composto por empresários, jornalistas e pensadores das principais economias do mundo, para a discussão de pautas de interesse global como Saúde, Meio ambiente e Economia. Reúne-se anualmente, geralmente na Suíça, para troca de informações, análises e produção de relatórios que funcionam como recomendações para as nações e suas organizações públicas e privadas. Um dos documentos produzidos anualmente pelo Fórum é o relatório ‘*The future of the jobs*’, ou ‘O Futuro das profissões’ (tradução livre).

Na tentativa de prever novas empregabilidades diante das mudanças do século XXI, o WEF, no relatório “*Jobs of Tomorrow: The Triple Returns of Social Jobs in the Economic Recovery*”⁴⁵ (2022, p. 5), recomenda especial atenção para a criação e desenvolvimento de empregos com foco no atendimento à sociedade:

⁴⁵ WEF_Jobs_of_Tomorrow_2022.pdf

Um mundo altamente incerto e com contexto global divergente requer um foco no maior retorno de investimentos para o futuro. Os empregos sociais criam resiliência e impulsionar a mobilidade social, preparando trabalhadores para choques futuros e preparando sociedades para um ciclo virtuoso de desenvolvimento do capital humano.

No relatório anterior, *The Future of Jobs* (2020) da citada Organização Internacional para Cooperação Público-Privada, entre as competências elencadas como necessárias para o perfil do empregado no futuro (projeção para 2025), pode-se notar a capacidade de ‘resolver problemas complexos’ aparecendo em terceiro lugar na pesquisa. E, a ‘criatividade, originalidade e iniciativa’ em quinto lugar. Confronte Figura 59, na sequência, WEF (2020, p.36⁴⁶):

Figura 59: As 15 competências para o futuro. *The Future of Jobs*, 2020.

B. Top 15 skills for 2025			
1	Analytical thinking and innovation	9	Resilience, stress tolerance and flexibility
2	Active learning and learning strategies	10	Reasoning, problem-solving and ideation
3	Complex problem-solving	11	Emotional intelligence
4	Critical thinking and analysis	12	Troubleshooting and user experience
5	Creativity, originality and initiative	13	Service orientation
6	Leadership and social influence	14	Systems analysis and evaluation
7	Technology use, monitoring and control	15	Persuasion and negotiation
8	Technology design and programming		

Source
Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

Fonte: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Disponível em 26 de junho de 2022.

Assim, diante das pesquisas nos relatórios sobre o futuro do trabalho e da demanda de mercado, a educação buscou trabalhar a ‘criatividade’ como uma competência profissional para fazer fluir inovações, desde a infância. Uma matriz para conceituar e avaliar a aprendizagem do ‘pensamento criativo’ foi implantada mundialmente pelo PISA.

O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um sistema internacional de avaliação aplicado no ensino básico. Traz, em sua matriz de referência para ‘pensamento criativo’ de 2021, o conceito, a importância e

⁴⁶ https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

aplicabilidade da criatividade no processo de aprendizagem. O referido documento (PISA, 2021) defende a importância da criatividade para a ocorrência da inovação.

Dessa maneira, o MEC conceitua o ‘pensamento criativo’ (PISA: 2021, p.10) como: “uma competência tangível, fundamentada no conhecimento e na prática, que auxilia os indivíduos a alcançarem melhores resultados, muitas vezes em ambientes restritos e desafiadores”. Tal definição advém de consultores especialistas em educação que redigiram o referido documento. Coadunando com o conceito aferido, na outra ponta, o mesmo estudo também perguntou aos alunos, acima de quinze anos, sobre o conceito de ‘pensamento criativo’ (PISA, 2021, p.17):

O Pisa utiliza uma definição de pensamento criativo relevante para estudantes de 15 anos de idade em todo o mundo. O pensamento criativo no Pisa 2021 é definido como a competência de participar produtivamente da geração, avaliação e melhoria de ideias, que pode resultar em soluções originais e eficazes, avanços no conhecimento e expressões impactantes da imaginação.

O conceito de ‘pensamento criativo’ como a ‘competência de prover e avaliar ideias que possam resultar em soluções originais e eficazes’, conecta-se com a competência do futuro número 5 (*Top 15 Skills to 2025*), descrita pelo relatório *The future of Jobs*, 2020.

A matriz do PISA (2021) cita, ainda, a correlação do ‘pensamento criativo’ com a inovação e resolução de problemas e o quanto essas características comportamentais impactam no desenvolvimento de habilidades individuais, no autoconhecimento, na formação de rede de contatos e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional. O PISA (2021, p.10) relata:

(...) existe um consenso geral entre psicólogos e educadores de que o pensamento criativo, entendido como envolvimento nos processos de pensamento associados ao trabalho criativo, pode melhorar uma série de outras habilidades individuais, incluindo capacidades metacognitivas, competências inter e intrapessoais e de resolução de problemas, bem como promover o desenvolvimento da identidade, o bom desempenho acadêmico, o sucesso futuro na carreira e o engajamento social.

No referido documento, há uma parceria da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico com um grupo de Especialistas em Consultoria Estratégica do Pensamento Criativo que tem como objetivo a pesquisa e o apoio às pedagogias de ensino sobre o ‘pensamento criativo’ em onze países. Essa estratégia ocorre por meio do CEPI – Centro de Pesquisa e Inovação Educacional.

Esta rede internacional de professores dos países envolvidos, ou seja, Brasil, França, Hungria, Índia, Holanda, Rússia, República Eslováquia, Espanha, Tailândia, Reino Unido (País de Gales) e Estados Unidos da América definiu o ‘pensamento criativo’ como a competência que desenvolve (PISA, 2021, p.11): “a apresentação de novas soluções”. E, ainda, define as dimensões do ‘pensamento criativo’. Essas são seis, assim elencadas (PISA, 2021, p.11):

(1) sentir, ter empatia, observar, descrever experiências e informações relevantes; (2) explorar, buscar e gerar ideias; (3) fazer conexões, integrar outras perspectivas disciplinares; (4) ampliar e brincar com ideias incomuns, de risco ou radicais; (5) visualizar, expressar, produzir, criar novo produto (ou solução ou desempenho); (6) apreciar a novidade da solução e/ou suas possíveis consequências.

Dessa maneira, é possível observar-se a conexão entre a aplicabilidade do ‘pensamento criativo’ e da educação empreendedora, pois esta última trabalha o desenvolvimento das características comportamentais empreendedoras e conecta a teoria com a prática ao subdividir as competências em três grupos: ideias e oportunidades, recursos e em ação. Confronte Figura 60 (Entrecomp, 2016, p.13):

Figura 60: Entrecomp. As 15 competências e as 3 subáreas.



Fonte: PUB_ENTRECOMP_FINAL.pdf

Disponível em 10 de agosto de 2022

Definiu-se, portanto, entre o grupo de docentes do CEPI - Centro de Pesquisa e Inovação Educacional que a importância e aplicabilidade do ‘pensamento criativo’

ocorre pois, de acordo com a matriz do PISA (2021, p.12): “pode ajudar os jovens a se adaptarem de forma a desenvolver capacidades para realizar trabalhos que não podem ser facilmente replicados por máquinas, e enfrentar desafios locais e globais cada vez mais complexos com soluções inovadoras”.

O estudo aponta a importância do ambiente para que a criatividade possa ser aplicada à resolução de problemas. De acordo com o texto (PISA, 2021, p.21): “As abordagens de confluência da criatividade enfatizam a importância de vários recursos internos para a participação bem-sucedida no trabalho criativo, bem como a importância do ambiente em que ocorre o trabalho criativo”.

No mesmo documento, a OCDE (2019) especifica os três grupos de facilitadores que podem favorecer, ou dificultar, o desenvolvimento do ‘pensamento criativo’, dentro do processo educacional: facilitadores individuais, sociais e de conquistas e progressos. Confronte Figura 61, abaixo (PISA, 2021, p.22):

Figura 61: Facilitadores do ‘pensamento criativo’ em sala de aula, OCDE (2019).



Fonte: PISA, 2021. Matriz de referência para pensamento criativo.

Os três grupos de facilitadores são interconectados e assim dispostos. Entre os facilitadores “sociais” vê-se: as expectativas e normas culturais, a abordagem educacional e o clima escolar e na sala de aula. Como fatores de “conquistas e progresso” tem-se: a expressão criativa, a criação de conhecimento e a resolução de problemas. E, como facilitadores “individuais”: a facilidade no domínio, a orientação para objetivos e crenças, a motivação para a tarefa, habilidades cognitivas, abertura à experiência e ao intelecto e a colaboração com os outros.

Compreender o ‘pensamento criativo’ como uma competência profissional (dotado de atitudes, conhecimentos e habilidades) implica na dificuldade de gerar padrões e evidências mensuráveis para a avaliação de seu desenvolvimento. Segundo Resnick (2020, p. 139): “as escolas não sabem como medir o pensamento criativo, então optam por aspectos mais fáceis de serem medidos”.

O supracitado autor (2020) defende que a criatividade como competência deveria ter critérios mensuráveis próprios. Citando o próprio (2020, p.140): “Não é fácil mensurar a criatividade e a inovação de maneira quantitativa, então é preciso recorrer a diferentes abordagens de avaliação”.

Sobre novas abordagens avaliativas, Resnick (2020) aponta que ela deve gerar evidências, mas que a estas deveriam correlacionar a aprendizagem com o processo (com a experiência) e não com o perfil de chegada, com o acerto previsto pelo destinador da aprendizagem). Sobre essa abordagem, defende Resnick (2020, p. 139-140):

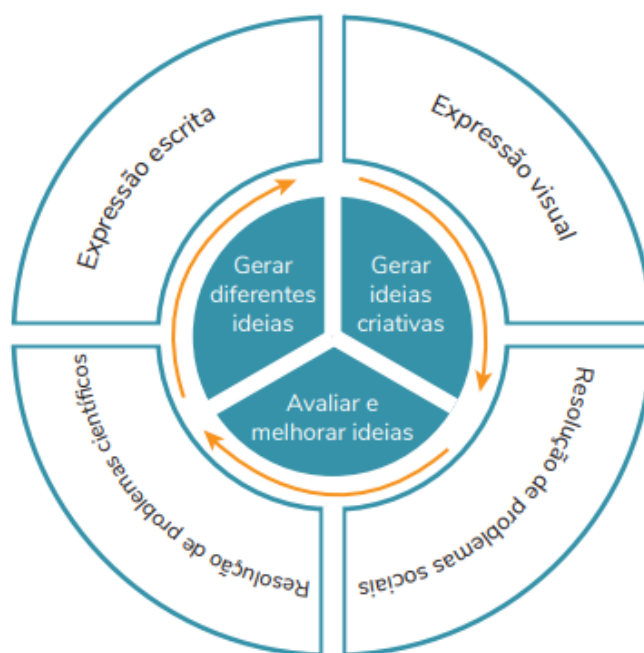
Atualmente, fala-se muito sobre práticas ‘baseadas em evidências’ na educação, o que significa que deveríamos decidir como e o quê ensinar com base em evidências, e que deveríamos avaliar o progresso dos estudantes com base em evidências. Eu certamente concordo que devemos valorizar as evidências, mas, geralmente, as pessoas dão foco às evidências quantitativas, expressadas em números e estatísticas. Isso é um problema. Se quisermos apoiar aquilo que é mais valioso e importante (como o pensamento criativo e a alegria da aprendizagem), precisamos ampliar nosso entendimento de evidência. Em vez de tentar apenas medir o que as crianças aprendem (por meio de números), também precisamos registrar o que elas aprendem (por meio de exemplos convincentes). Em vez de tentar avaliar o que as crianças aprenderam por meio de exames com respostas do tipo certo/errado, devemos trabalhar com elas para documentar seus projetos, ilustrando o que elas criaram como criaram e porquê criaram.

O estudo do PISA (2021) tem relevante importância porque busca trazer um modelo de aprendizado centrado em evidências que valorizam o processo, o – ECD (*Early childhood development programs*). O modelo determina que deve haver sete etapas: 1. A definição do domínio; 2. A definição de construto; 3. Identificação da evidência; 4. Formato da tarefa; 5. Desenvolvimento do teste; 6. Validação e 7. Análise e relatório.

Sobre a importância de avaliar as ideias, com foco na inovação, Robinson (2019, p. 147-148) dirá: “A criatividade não envolve apenas gerar ideias, mas também avaliá-las. Envolve elaborar as ideias iniciais, testá-las, refiná-las e até rejeitá-las a favor de outras que vão surgindo pelo caminho”.

Desse jeito, para a avaliação do ‘pensamento criativo’, o modelo de teste adotado pelo PISA 2021 compreende dois contextos de expressão criativa: a escrita e a visual. E, ainda, dois domínios atrelados às tarefas abertas: a resolução de problemas científicos e de problemas sociais. O desenvolvimento do teste ocorre com a solicitação aos alunos que se envolvam em três ações de ideação: geração de diferentes ideias, a geração de ideias criativas e avaliação e melhoria das ideias. Abaixo, na Figura 62, o modelo de competência para o teste do PISA (2021, p.41):

Figura 62: Modelo de competência para teste de ‘pensamento criativo’. PISA (2021)



A primeira ação proposta pelo teste é ‘gerar diferentes ideias’. O intuito é provocar um estímulo quantitativo e demonstrar a flexibilidade ideacional. A segunda ação é a ‘geração de ideias criativas’ para buscar resultados novos e úteis, esses conceitos são descritos pelo documento (PISA, 2021, p.43): Isso é para garantir que os estudantes estejam realmente pensando criativamente (ou seja, gerando ideias originais e úteis), em vez de fazer associações aleatórias (assegurar que os mesmos estão produzindo ideias originais que não são úteis no que diz respeito ao contexto da tarefa). A terceira faceta mede a competência dos alunos em “avaliar e melhorar ideias” que o documento define como (PISA, 2021, p. 44):

A faceta “avaliar e melhorar ideias” do teste concentra-se na capacidade dos estudantes de avaliar limitações em ideias dadas e encontrar maneiras originais de aprimorá-las. Para reduzir os problemas de dependência entre os itens, os estudantes não são convidados a repetir suas próprias ideias, mas a mudar ou continuar o trabalho de outra pessoa. Nas tarefas relacionadas a essa faceta, apresenta-se aos estudantes um cenário aberto e se solicita que sugiram uma melhoria original para a ideia em questão.

A avaliação do ‘pensamento criativo’ compreende unidades de testes com questões rotativas, com duas horas de duração, no total. Sua estrutura compreende as três ações/facetos propostas (geração de diferentes ideias, geração de ideias criativas e avaliação e melhoria de ideias). É importante notar que, a distribuição das questões entre as quatro áreas de domínio é igualitária, conforme nos orienta o estudo OECD no PISA (2021, p.48) na Figura 63, abaixo:

Figura 63: Avaliação do ‘pensamento criativo’. Distribuição por área de conteúdo temático e domínio.

Área de conteúdo temático	Domínio	Porcentagem do total de itens
Expressão criativa	Expressão escrita	25%
	Expressão visual	25%
Criação de conhecimento e resolução de problemas	Resolução de problemas sociais	25%
	Resolução de problemas científicos	25%

Fonte: OECD (2009).

Fonte: OCDE, 2009. PISA, 2021.

No entanto, a distribuição do uso do tempo na abordagem das três facetas não é igualitária. Espera-se que o aluno utilize uma parte maior do tempo para gerar diferentes ideias.

Essa etapa inicial, característica do pensamento divergente, tem o intuito de trazer referências e amplitude de repertório para ser sintetizada, recombinação, aglutinada de forma convergente em hipóteses de geração de ideias criativas e, de forma crítica, na avaliação e melhoria das ideias.

Sobre o conceito de ‘pensamento divergente’ como pressuposto do ‘pensamento criativo’ lê-se em Robinson (2019, p.155): “O pensamento lateral e divergente funciona fazendo associações mais livres, muitas vezes pensando em metáforas ou analogias, ou até reformulando o problema para abrir mais possibilidades”.

A abertura de ideias está associada à imaginação. Dessa maneira, a orientação da OCDE para aplicação prática da avaliação sobre o ‘pensamento criativo’ explana sobre o esperado uso do tempo conforme Figura 64 (PISA, 2021, p.48) a seguir:

Figura 64: Avaliação do ‘pensamento criativo’. Distribuição desejada por facetas de competência *versus* tempo de teste. PISA (2021).

Faceta	Porcentagem de tempo de teste
Gerar diferentes ideias	40%
Gerar ideias criativas	30%
Avaliar e melhorar ideias	30%

Fonte: OECD (2019).

Fonte: OCDE, 2019. PISA, 2021.

É também importante notar que, para que o construto da avaliação tenha seu caráter internacional, devem ser consideradas revisões transculturais das facetas a fim de que, de acordo com as recomendações do PISA (2021, p. 71) ocorra a: “garantia de que o construto avaliado seja entendido da mesma maneira entre diferentes grupos linguísticos e culturais”. E, ainda, as atenções necessárias quanto às revisões de tradutibilidade, aplicação de laboratórios cognitivos, exercício

periódicos para validação dos testes e testes de campo. Essas recomendações impactam na aplicabilidade e confiabilidade das avaliações.

Diante dos estudos do PISA 2021 - Matriz de Referência para Pensamento Criativo, pode-se notificar a importância que a imaginação e a criatividade ganharam com o incentivo à aprendizagem do 'pensamento criativo' para desenvolvimento de inovação, pressuposto necessário para os contextos insurgentes do século XXI.

Com o estudo da citada matriz, o sistema educacional reconhece que as padronizações e controles sobre a aprendizagem, que na semiótica são presentes nos regimes da programação e da manipulação, não favorecem o 'pensamento criativo' uma vez que não é afeito à geração de novas e divergentes ideias. O documento (PISA, 2021, p. 29) relata: "argumentou-se que as pressões de padronização e responsabilização nos sistemas de testes educacionais reduziram o espaço oferecido aos estudantes para o pensamento criativo em seus trabalhos escolares".

O mesmo documento cita os fatores que os agentes educacionais devem estar atentos pois podem impedir mudanças. PISA (2021, p. 29): "críticas duras a novas ideias, ênfase no status quo, atitudes de baixo risco na alta gerência e pressões excessivas relativas ao tempo estão entre os fatores ambientais que podem inibir a criatividade".

Dessa maneira, as mudanças recomendadas pela matriz do PISA (2021) abrem espaço para novos regimes interacionais e de sentido, sob os princípios da aleatoriedade e da sensibilidade ao citar, por exemplo, as práticas escolares que devem ser evitadas pois sufocariam o 'pensamento criativo'. PISA (2020, p. 30):

Lista de práticas escolares que podem sufocar o pensamento criativo: (1) perpetuar a ideia de que há apenas uma maneira correta de executar uma tarefa e apenas uma resposta correta para uma pergunta; (2) cultivar atitudes de submissão e medo de autoridade; (3) prender-se às ementas a todo custo; (4) promover a crença de que a originalidade é uma qualidade rara; (5) promover crenças sobre a compartimentalização do conhecimento; (6) desencorajar a curiosidade e o espírito inquisitivo; (7) e, acima de tudo, nunca permitir que o aprendizado e a solução de problemas sejam divertidos.

A partir da ideia de que o 'pensamento criativo' precisa do pensamento divergente para, posteriormente, ser canalizado numa hipótese convergente de solução, a aprendizagem baseada na experimentação ganhou defensores entre os

professores. Não apenas para conectar a teoria com a prática, mas para aprender com a experiência, aprender fazendo. A mudança para uma sociedade criativa traz à tona uma necessidade e uma oportunidade.

A importância de trabalhar o desenvolvimento da competência criativa na educação, em qualquer idade, e de correlacioná-la com o desenvolvimento da criação de novos cenários é o tema pesquisado por muitos professores. Resnick (2020, p. 147) argumenta: “Há uma necessidade emergencial de ajudar os jovens a se desenvolverem como pensadores criativos, para que estejam preparados para uma vida em um mundo que muda rapidamente”.

Pesquisador e professor do MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Mitchel Resnick (2020, p.4) salienta que: “Os jovens de hoje serão confrontados com situações novas e inesperadas durante toda a vida. Eles precisam aprender a lidar com as incertezas e mudanças usando a criatividade”. Ele observou que a aprendizagem transformadora deveria abrir espaço para o diálogo, o convívio e a experimentação. De acordo com Resnick (2020, p. 13) é preciso desenvolver pensadores criativos.

Em meu grupo de pesquisa no MIT, desenvolvemos um conjunto de quatro princípios orientadores para ajudar os jovens a se desenvolverem como pensadores criativos: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Resumidamente, acreditamos que a melhor maneira de cultivar a criatividade seja ajudando as pessoas a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com pares e mantendo o espírito do pensar brincando.

Dessa maneira, desenvolveu a “Teoria dos 4 Ps” da Aprendizagem Criativa: 1. Projeto, 2. Paixão, 3. Pares e 4. Pensar brincando.

A ‘aprendizagem criativa’ reúne diversas metodologias educacionais ativas. Aprender baseada em projetos auxilia na formação da formulação dos problemas a serem investigados (*problem based learn*), mas também é eficaz porque tem uma meta e uma temporalidade para o final da execução, podendo ser experimentada sua conclusão; projetos têm início, meio e fim. Sobre a aprendizagem baseada em projetos que investigam problemas, Resnick (2020, p. 49) argumenta:

A abordagem baseada em projetos é totalmente diferente: quando os alunos trabalham em projetos, eles encontram os conceitos em um contexto relevante, logo, o conhecimento é embutido em uma rica teia de

associações e, conseqüentemente, os estudantes conseguem relacionar e aplicar melhor os conhecimentos e as novas situações.

E, não apenas isso, projetos trabalham em times, atuar em equipes favorece as trocas de aprendizagem com outros (*peer instruction*). Trabalhar com os pares. De acordo com o autor (2020, p. 16): “a criatividade é um processo social, no qual as pessoas colaboram, compartilham e constroem a partir do trabalho umas das outras”.

Torna-se mais instigante e mais investigativa quando o time trabalha com um problema que tangencie suas curiosidades e interesses. É o ‘P’ da ‘paixão’, da aprendizagem significativa. Consoante Resnick (2020, p. 32): “(...) as pessoas aprendem novas ideias, habilidades e estratégias enquanto trabalham em projetos que têm significado pessoal para elas”. O mesmo autor (2020, p. 50) argumenta ainda: “de todos os benefícios da abordagem baseada em projetos, talvez o mais importante seja a maneira como os projetos se relacionam com os interesses dos alunos”. A respeito da conexão entre ‘paixão’ e criatividade para resolver problemas, dirá Resnick (2020, p. 64):

Quando as pessoas trabalham em projetos nos quais têm interesse, parece óbvio que estejam mais motivadas e dispostas a trabalhar mais e por mais tempo, mas isso não é tudo. A paixão e a motivação tornam mais provável que elas se conectem com ideias novas e desenvolvam novas formas de pensar. O investimento delas em interesses pessoais rende novos conhecimentos.

E, por fim, aprender com a experiência, com o ‘pensar brincando’ (*hands on*) ou ‘mão na massa’. O supracitado autor dirá (2020, p. 35): “De acordo com a teoria construtivista de aprendizagem de Piaget⁴⁷, as crianças constroem o conhecimento ativamente. Crianças não recebem ideias, mas sim criam ideias”. Dessa forma, percebe-se que a ‘aprendizagem criativa’ parte, não apenas da teoria Construtivista do psicólogo Jean Piaget, mas também da teoria Construcionista (*hands on*) do professor Seymour Papert (1993). Sobre o Construcionismo e a ‘aprendizagem criativa’, dirá Resnick (2020, p. 35-36):

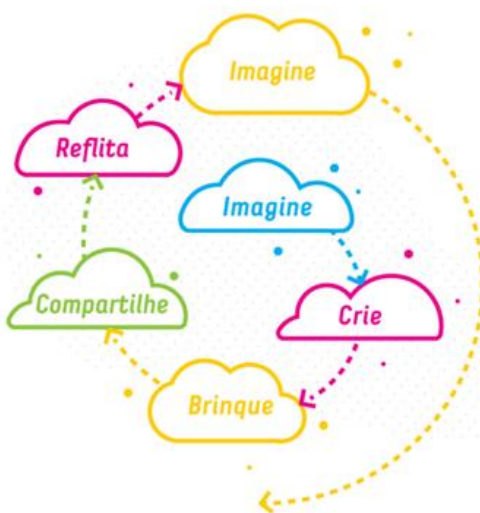
A abordagem de Seymour tinha como base o que ele havia aprendido com Piaget: ver crianças como construtoras ativas do conhecimento, não como receptoras passivas. Seymour deu um passo além, defendendo que as crianças constroem o conhecimento de forma mais eficaz quando se envolvem ativamente na construção de coisas no mundo, ou seja, quando estão criando. Ele chamou sua abordagem de Construcionismo, porque une dois tipos de construção: à medida que

⁴⁷ Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Psicólogo suíço. Criador da teoria conhecida como “epistemologia genética” que descreve os estágios (4) do desenvolvimento cognitivo humano.

as crianças constroem coisas no mundo, elas constroem novas ideias em suas mentes, o que as incentiva a construir novas coisas no mundo e assim por diante, em uma espiral infinita de aprendizagem.

A aprendizagem com o processo pode ser verificada no ciclo constante de imaginação, criatividade e inovação, como descrita na Figura 58. Essa dinâmica foi redesenhada por Resnick (2020). O professor a denominou de “Espirál da Aprendizagem Criativa”. Nesse modelo, pode-se perceber os quatro elementos da teoria dos 4Ps: projeto, paixão, pares e pensar brincando. O processo é baseado na experimentação, na tentativa e no erro. Assim, com a motivação da pergunta inicial, os alunos podem se agrupar para pensarem hipóteses de solução. Como não há uma única resposta correta visto que, a aprendizagem não está na validação da chegada, mas nas descobertas durante o percurso projetual, há o risco de não se alcançar a resposta esperada. Assim, a hipótese inicial deve ser reavaliada, bem como, os passos processuais para que se possa obter novas respostas numa segunda tentativa. Mas, é importante salientar que, a cada nova hipótese, há a expansão dos conhecimentos e habilidades. Dessa forma, de acordo com Resnick (2020) a aprendizagem criativa deve ser descrita como uma espiral, não como um ciclo. Confronte Figura 65, abaixo:

Figura 65: A espiral da ‘Aprendizagem Criativa’ (Mitchel Resnick, 2020).



Fonte: <https://aprendizagemcriativa.org/pt-br/sobre-aprendizagem-criativa>

Disponível em 30 de maio de 2022.

O processo de tentativa e erro desenvolveria, portanto, a confiança criativa. Esta ocorreria quando, diante do equívoco, há a oportunidade de se aprender algo novo. Então, a aprendizagem criativa como processo para desenvolvimento da competência criativa, do pensamento criativo, aproximar-se-ia do regime do acidente (LANDOWSKI, 2014).

O regime do acidente e o princípio da aleatoriedade se encaixa na estratégia do fatalista dentro do ‘pensar brincando’. Na relação existente entre a aprendizagem e o risco, segundo Resnick (2020, p. 16), o ‘pensar brincando’ deve: “apoiar explorações lúdicas como uma via para a criatividade, incentivando os jovens a assumir riscos e a testar coisas novas”. Então, pode-se perceber que a dinâmica do ‘espiral da aprendizagem criativa incentiva aleatoriedade. Resnick explica (2020, p. 33): “...começar com uma ideia inicial, desenvolver planos preliminares, criar a primeira versão, testar, pedir que outras pessoas experimentem, revisar os planos com base no que acontece e continuar fazendo isso, várias e várias vezes”.

Faz-se importante notar que, o documento referencial da UNESCO para a educação foi escrito em 1998 e traz os quatro pilares da educacionais: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’ e ‘aprender a conviver’. Delors *et al.* (2012, p. 69) relatam:

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas para o mundo da economia: não se destina ao ser humano como agente econômico, mas como fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e de culturas. Mas especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial da atualidade, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa humana.

Os regimes da união (LANDOWSKI, 2014) são apontados como mais propícios para a experimentação. Não apenas pelo princípio da aleatoriedade, mas também pela estratégia do oportunista presente no regime de interação do ajustamento que é promovido pelo ‘P’ do ‘aprender com os pares’. Resnick (2020) adverte que, o *design* estratégico de muitas instituições educacionais mantém projetos, percursos de

aprendizagens, disciplinas, espaços e perfis interacionais da lógica da junção, pois estes são mais fáceis de serem planejados por seus destinadores. Resnick (2020, p. 126) esclarece:

As escolas tendem a focar no valor do planejamento em detrimento das explorações livres pois parece mais organizado, direto, eficiente. Os planejadores têm uma abordagem de cima para baixo: analisam uma situação, identificam necessidades, desenvolvem um plano claro e o executam. Fazem só uma vez e fazem certo. O que poderia ser melhor que isso? O processo de exploração lúdica é mais bagunçado. Os exploradores têm uma abordagem de baixo para cima: começam com algo pequeno, testam ideias simples, reagem ao que acontece, fazem ajustes e revisam planos, normalmente seguindo um caminho sinuoso e indireto até a solução. Mas o que perdem em eficiência ganham em criatividade e agilidade. Quando coisas inesperadas acontecem e novas oportunidades surgem, os exploradores estão mais bem preparados e conseguem se beneficiar disso.

À luz da semiótica, a importância da experimentação e da tentativa é ratificada por Landowski (2017, p. 168): “(...) a boa fórmula pedagógica está ainda por ser inventada. Dado que ela resultará necessariamente de uma maiêutica e não de uma dogmática, há boas razões para esperar que ela emerja do livre exercício das práticas mediante alguns acidentes-ajustamentos não programáveis”.

Sobre os espaços (*lócus*) de interação e suas implicações na aprendizagem Resnick (2020, p.105) pondera: “À medida que os adolescentes passam mais tempo em um centro e se envolvem mais com a cultura dele, nós os incentivamos a assumir responsabilidades de mentoria: compartilhar sua experiência e conhecimentos com outros membros e apresentar ideias, atividades e tecnologias aos recém-chegados”.

O autor da ‘Teoria dos 4Ps’ argumenta que deve haver espaços práticos de interatividade (Regime do Ajustamento) e construção das hipóteses de solução (Regime do Acidente). Assim, a imaginação (pensamento criativo) se torna aplicável (criatividade). Resnick (2020, p. 156-157) afirma: “A maioria das pessoas presume que a imaginação acontece na cabeça, mas as mãos são igualmente importantes. Para ajudar as crianças a terem ideias para projetos, costumamos incentivá-las a mexer livremente com os materiais”. Como também o desenvolvimento das competências estéticas do princípio da sensibilidade. Esclarece o autor (2020, p. 153): “As comunidades se tornam mais criativas quando seus membros podem utilizar os trabalhos uns dos outros.

É importante lembrar que essa deve ser uma via de mão dupla: você deve se sentir à vontade para utilizar o trabalho de outras pessoas, mas também deve estar aberto às pessoas que querem utilizar seu trabalho”. O autor (2020, p. 86) defende a competência modal do ‘fazer sentir’ quando argumenta: “...o pensamento é integrado ao fazer no contexto de interagir, brincar, criar coisas, e a maioria dos pensamentos é feita em conexão com outras pessoas, compartilhamos ideias, obtemos reações, complementamos as ideias delas”.

Dessa maneira, a teoria pedagógica da UNESCO, com os quatro pilares da educação, os ‘4Ps’ da aprendizagem criativa de Mitchell Resnick (2020) e os quatro regimes de interação e de sentido propostos como desdobramentos da teoria semiótica de Greimas (1968-1992) são correlacionados na presente pesquisa conforme Figura 66.

Figura 66: Correlação entre os ‘Pilares Educacionais/UNESCO’, a ‘Aprendizagem Criativa’ e os ‘Regimes de Interação’ da Sociossemiótica.

Os 4 PILARES DA EDUCAÇÃO (UNESCO, 1998)	OS 4 Ps DA APRENDIZAGEM CRIATIVA	REGIMES DE INTERAÇÃO (PROPOSIÇÃO DA TEORIA GERAL DO SENTIDO)
APRENDER A CONHECER	PROJETO	PROGRAMAÇÃO Fazer advir
APRENDER A FAZER	PENSAR BRINCANDO	ACIDENTE Fazer sobrevir
APRENDER A SER	PAIXÃO	MANIPULAÇÃO Fazer querer
APRENDER A CONVIVER	PARES	AJUSTAMENTO Fazer sentir

Fonte: próprio autor.

Na correlação proposta, o pilar do ‘aprender a conhecer’ da UNESCO teria equivalência com o planejamento projetual da aprendizagem criativa e este, por sua vez, por ter início, meio e fim e um objetivo definido, se correlacionaria com o regime de interação da programação.

O pilar do ‘aprender a fazer’ fala sobre a experimentação. Assim, seria conectado ao ‘pensar brincando’ de Resnick (2020) e ao regime do risco, da tentativa e erro; o acidente.

‘Aprender a ser’ buscaria o conhecimento endógeno necessário para o ‘P’ da paixão e para as estratégias da manipulação.

E, finalmente, o ‘aprender a conviver’ nos conduziria à cocriação presente no ‘P’ dos ‘pares’ e no regime do ajustamento.

Assim, a aprendizagem do futuro teria em seu cerne a correlação entre os pilares educacionais, Construcionista e de regime de interação e sentido.

No entanto, um ponto relevante, quando se estuda a aprendizagem para o futuro, é a reincidência da abordagem que procura afastá-la da ligação entre os sujeitos da relação educativa e atribui-la, apenas, ao meio tecnológico. Como professor de uma renomada IES tecnológica, Mitchel Resnick (2020) possui uma defesa crítica sobre o uso das tecnologias como estratégia educacional. Adverte o autor (2020, p. 20):

As discussões sobre as novas tecnologias estão cada vez mais polarizadas. De um lado, estão as pessoas que podem ser chamadas de tecnoentusiastas: elas tendem a ficar animadas com as possibilidades de quase todas as tecnologias – quanto mais novas, melhor. De outro, estão as pessoas que vamos chamar de tecnocéticas: elas se preocupam com os impactos negativos das novas tecnologias.

Dessa maneira, a tecnologia não seria elemento ou estratégia para as competências para o futuro, como Resnick (2020, p. 22) argumenta: “Para as crianças de hoje, os *laptops* e os *smartphones* não são ferramentas de alta tecnologia e sim do cotidiano, assim como os lápis de cor e as aquarelas”. A tecnologia seria, portanto, um meio comunicacional coerente com a geração atual. Mas, a estratégia escolhida pelos destinadores poderia transformar o viés futurista da tecnologia em remodelagem de estratégias do passado, da Era Industrial. Afirma Resnick (2020, p. 167):

Mesmo que novas tecnologias tenham passado pelas escolas, as estruturas e as estratégias centrais da maioria delas permanecem em grande parte inalteradas, presas a uma mentalidade de linha de montagem, seguindo as necessidades e processos da sociedade industrial. Para atender às necessidades da sociedade criativa, precisamos derrubar várias barreiras do sistema educacional. Precisamos derribar as barreiras entre as disciplinas, oferecendo aos alunos a oportunidade de trabalhar em projetos que integrem ciências, arte, engenharia e *design*.

Então, não seria a tecnologia, o fator que permitiria, necessariamente, a ‘aprendizagem criativa’, pressuposto para a resolução de problemas complexos dos cenários futuros. Pois, alega o criador da espiral criativa (2020, p. 22):

Alguns usos de novas tecnologias promovem o pensamento criativo, enquanto outros o restringem, e o mesmo se aplica às tecnologias antigas. Em vez de tentar escolher entre muita tecnologia, pouca tecnologia e nenhuma tecnologia, pais e professores deveriam procurar atividades que envolvam as crianças no pensamento e na expressão criativos.

A competencialização criativa poderia estar assim, no *design* estratégico adotado por cada instituição de ensino e na ênfase da interação entre os actantes, *educator* e *educandum* como descrita na relação educativa (LANDOWSKI, 2016). Sobre o conceito de aplicabilidade do meio comunicacional tecnológico que Seymour Papert (1993) inferiu, esclarece Resnick (2020, p. 35):

A maioria dos pesquisadores e educadores adotou uma abordagem de ensino assistido por computador, em que as máquinas assumem o papel de professores: apresentando informações e instruções aos estudantes, realizando testes para medir o que alunos aprenderam, depois adaptando o ensino subsequente com base nas respostas deles. Seymour tinha uma visão radicalmente diferente. Para ele, computadores não eram substitutos de professores, mas um novo meio de expressão, uma nova ferramenta para criar coisas.

Portanto, como explana Resnick (2020, p. 129): “o pensamento criativo é resultado de explorações criativas” e a criatividade seria uma competência necessária para ser trabalhada na aprendizagem com foco na criação de cenários futuros, como determina o WEF (2020, p.36) e aconselha o Entrecomp (2016), na sub-área das “Ideias & Oportunidades”.

Dessa forma, faz-se importante implantar o *design* estratégico educacional como foco para o desenvolvimento de competências do futuro. E esta, ainda atua com a empregabilidade, mas evidencia dinâmicas da trabalhabilidade.

Assim sendo, a tecnologia atuaria como meio comunicacional. Mas, é importante salientar que a tecnologia pode ser aplicada para a acessibilidade e escala ou, ainda, como foco na inovação, dando espaços para articulações dos regimes de interação e sentido.

Assim, o pensamento criativo trabalharia com a capacidade de pesquisar e correlacionar ideias, pessoas e conceitos de maneira ampla (divergente), para gerar ideias originais (PISA, 2021). A criatividade pode ser conceituada como a capacidade

de criar soluções para problemas, é ação. Compreendidas como competências profissionais pelo conceito de McClelland (1973), a criatividade é composta por conhecimento, habilidade e atitude. Pires ratifica (2021, p. 48): “Considere as competências um ‘conjunto’ de conhecimentos (o que você sabe), habilidades (o que você sabe fazer) e atitudes (o que você quer fazer)”.

O Fórum Econômico Mundial (WEF, 2020) elenca a criatividade, a originalidade (derivada do pensamento criativo), a iniciativa e a resolução de problemas complexos como competências importantes para o futuro. Dessa forma, as competências para o futuro são técnicas, mas também comportamentais. Direcioná-las para uma finalidade específica (para preencher uma vaga de emprego ou criar novas dinâmicas de trabalho) depende da intencionalidade e da atuação protagonista. Sobre o protagonismo e atuação profissional, explana Sznclwar (2015, p. 18):

Os sujeitos, protagonistas de sua vida e, consequentemente do trabalho, se confrontam com um dilema, a sua ação se faz em busca de algo e aquilo que faz é muito importante. Todavia se trabalho na produção está relegado a um plano inferior, em um mundo em que se fala cada vez mais da gestão e onde o trabalho é muitas vezes, invisível, há um risco significativo para o sujeito.

O protagonismo é uma competência com forte componente atitudinal. É necessária e intrínseca quando compreendida como uma competência empreendedora pois, o empreendedor é um agente de transformação. E, como tal, pode exercer sua ação protagonista à frente de suas próprias ideias (atuando como um empresário) ou como funcionário de uma empresa; este é o conceito de intraempreendedor. Como pontua Carneiro (2013, p. 21): “Em seu campo de atuação, os intraempreendedores transformam ideias em realidade no interior das organizações, ou seja, são os sonhadores que fazem acontecer”.

É importante salientar que o conceito de ‘empreendedor diverge do ‘empresário’. Como agente de transformação, o empreendedor é o tomador de risco, o sujeito que busca a inovação, a mudança. Sobre a correlação entre o risco e a ação empreendedora, Carneiro (2013, p. 14) esclarece:

O economista irlandês Richard Cantillon é tido como um dos criadores do termo empreendedorismo, considerando o empreendedor como sendo aquele que assume riscos. Cantillon foi o primeiro a definir as funções do empreendedor, porém o economista Jean Baptiste Say possui o crédito de ser considerado o pai do empreendedorismo, já que este explicou o desenvolvimento econômico como resultado da criação de novos empreendimentos. Para o economista, o empreendedor é aquele que

inova e estimula o desenvolvimento econômico através da transferência de recursos econômicos de um setor de produtividade baixa para um setor de produtividade mais elevada.

É o protagonismo motivado para a mudança que, igualmente conceitua o intraempreendedor. Há semelhanças e distinções entre ambos, visto que o empreendedor atua de forma protagonista autônoma no mercado profissional e, o intraempreendedor é um protagonista corporativo. Sobre a correlação entre os dois conceitos, explana Carneiro (2013, p. 13):

Apesar de existirem aspectos similares e diferenças entre empreendedorismo e intraempreendedorismo, a essência de ambos os conceitos está relacionada a uma forma específica de pensar sobre como aproveitar oportunidades com sucesso, bem como a criação de algo novo. Ambos os termos têm em comum essa obsessão pela oportunidade', a chance de criar algo que gere valor a partir de uma determinada situação, que outras pessoas não sabem como aproveitar de forma produtiva.

Como agentes transformadores, o empreendedor-empresário e o intraempreendedor têm competências profissionais em comum como, a capacidade de identificar ideias e oportunidades e colocá-las em prática, ou seja, protagonizar em prol de concretização. Sznalwar (2015, p. 16) pontua que: “Um outro aspecto do protagonismo estaria ligado à vontade, ou não, de exercê-lo”.

Assim, o profissional protagonista é o sujeito destinador de suas escolhas e, poderá exercê-las desprendidas de questionamentos sobre o mundo do trabalho futuro ou, ainda, atenta a este. Mas, também, ao deparar-se com as inquietações sobre as competências profissionais de futuros incertos e problemas globais complexos, decidir se pretende potencializar-se profissionalmente para atuação sob a condição da empregabilidade, tendo o mercado como destinador de sua trajetória, ou da trabalhabilidade, da criação volitiva e autodestinadora de seu percurso profissional. Carneiro (2013, p. 64) argumenta:

(...) é possível relacionar os chamados comportamentos empreendedores com as práticas intraempreendedoras, devido à mesma origem desses conceitos. Podemos elencar esses comportamentos baseados na importante pesquisa realizada pela The United Nations Conference on Trade and Development – UNCTAD.

E, para cada uma destas escolhas há *designs* estratégicos e relações educativas para serem compreendidas. Portanto, a educação para o desenvolvimento de competências para o futuro teria o protagonismo, intra ou empreendedor, como base competencial profissional. O desenvolvimento em ambiente educacional das competências empreendedoras seriam, assim, um alicerce para a formação de uma

sociedade criativa que tomaria o risco e protagonizaria o futuro, formada por sujeitos voltados para a inovação e para a produção de sentidos.

4.1 Estudo de caso único: Observação participante. A articulação entre os regimes de interação, sentido e risco. IES do Sebrae e um caso prático pelo viés do professor

Segundo a abordagem da Semiótica Discursiva, é o processo, e não o sistema, que respalda a articulação dos regimes de sentido. Landowski (2014, p.81) esclarece como se dá o processo de passagens entre os ‘quadrantes’, tornando-o elíptico: “Substituindo as linhas retas do quadrado semiótico clássico por linhas curvas, e fazendo assim parecer zonas de trânsito em lugar das posições fixas, pontuais por definição, do esquema habitual, essa forma de apresentação visa a pôr em evidência os processos antes do que o sistema que os sustenta”

A articulação torna-se possível porque não tem existência estática, completamente controlável; há o regime do risco, do que não se pode prever ou controlar. A articulação, então, permite a passagem de um regime para outro. E é a busca de sentido nas relações que se promove durante o percurso. Portanto, o risco e a imprevisibilidade contêm o ‘descontínuo’, o regime do acidente.

Ademais, o empreender, como atitude e como ação, tem o risco como elemento formador. Assim, a busca pela formação empreendedora, técnica e comportamental passaria por interações entre professores e alunos. Estes, ora buscariam atitudes, regimes e princípios mais próximos ao esquema da prudência (objetal) e da empregabilidade, com os regimes da programação e da manipulação; ora buscariam a constelação da aventura (da descontinuidade e da não-continuidade), dos regimes do acidente e do ajustamento (Figura 67).

Figura 67: Regimes interacionais diante do Empregabilidade e Trabalhabilidade. Visão dicotômica.

INTERAÇÕES DOS REGIMES DA JUNÇÃO	INTERAÇÕES DOS REGIMES DA UNIÃO
Regimes de risco: Segurança (Programação) Risco Limitado (Manipulação)	Regimes de risco: Risco puro (Acidente) Insegurança (Ajustamento)
APRENDIZAGEM FOCADA EM <i>OUTPUTS</i> DO TIPO CERTO x ERRADO	APRENDIZAGEM FOCADA EM TENTATIVAS. APRENDER COM OS ERROS
O ALUNO É BEM SUCEDIDO QUANDO ALCANÇA O RESULTADO FINAL ESPERADO	O ALUNO É BEM SUCEDIDO QUANDO APRENDE COM O PROCESSO
PROFESSOR SEGUE UM PLANO ESTRATÉGICO RÍGIDO	PROFESSOR SEGUE UM PLANO ESTRATÉGICO FLEXÍVEL
REPRODUZ CONCEITOS TEÓRICOS	CORRELACIONA TEORIA COM PRÁTICA
ALTA ESCALABILIDADE DO MODELO PEDAGÓGICO	BAIXA ESCALABILIDADE DO MODELO PEDAGÓGICO
FOCO NA TRANSMISSÃO DO CONTEÚDO	FOCO NA INTERAÇÃO HUMANA
ACONTECE NA SALA DE AULA	COMPREENDE TODOS OS ESPAÇOS COMO ESPAÇOS EDUCACIONAIS
BAIXO PENSAMENTO CRIATIVO	ALTO PENSAMENTO CRIATIVO
BUSCA A EMPREGABILIDADE	INCENTIVA A TRABALHABILIDADE

Fonte: próprio autor.

Nesse plano de compreensão, a empregabilidade e a trabalhabilidade ocupariam, portanto, posições opostas. Mas, vistas pelo viés da articulação, ambas não seriam contrárias e estanques. Assim, se poderia inicialmente concluir que a empregabilidade estaria unicamente na correlação entre educação e mercado de trabalho nos regimes da semiótica *standart*, ou ainda, eminentemente no regime fundador, a programação. E que, portanto, por oposição, a trabalhabilidade seria a desconexão do mercado como destinador e que se daria nos regimes do acidente e do ajustamento.

No entanto, nas articulações práticas do regime do sentido, o protagonismo do aluno-empreendedor surge quando há a possibilidade de articulação entre os regimes. Assim sendo, a trabalhabilidade não seria o oposto da empregabilidade, mas um estado atitudinal alcançável diante da complexificação dos regimes de sentidos.

E é na relação educativa aberta à inovação que essa assertiva pode ser uma prática observável e, esteticamente, vivida.

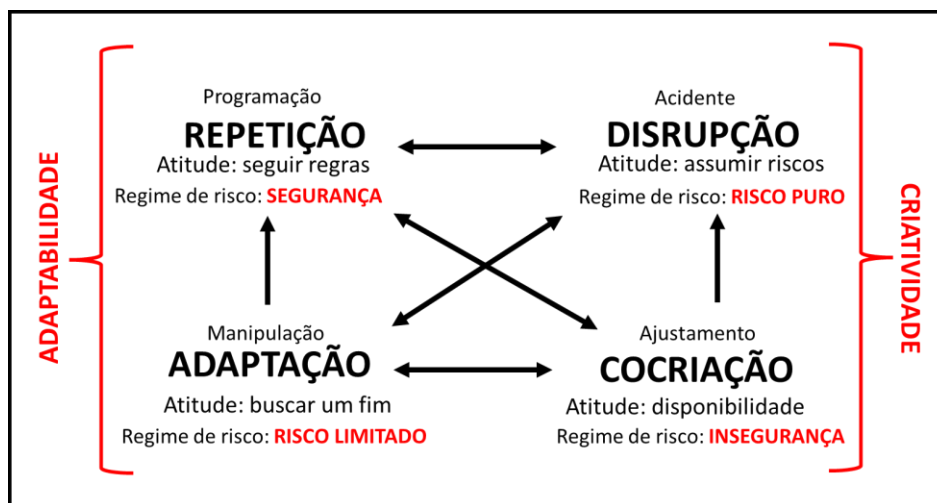
Assim, partindo do regime fundamentado pela aleatoriedade, o aluno e o professor assumem inicialmente o risco puro dos papéis catastróficos que, situacionalmente, exercem. Mas, como nenhuma prática é neutra, o regime do acidente pode operar se deslocando para a intencionalidade; o risco vai sendo mitigado nas tentativas do exercício das competências modais do regime de manipulação.

Dessa maneira, de forma consensual ou imputada, a regularidade se apresenta como possibilidade de afastar danos, riscos, más interpretações; a manipulação se desloca para a regularidade. Professores e alunos então, passam a cumprir seus papéis temáticos, a segurança parece ser o almejado.

Mas, na permissividade estética do convívio, a interação se horizontaliza permitindo cocriações; tem-se o regime do ajustamento. Este perdura por um hiato até que algum dos sujeitos, professor ou aluno, o rompa retornando ao papel catastrófico, complexificando as interações possíveis. É o risco do sentido. Esclarece Landowski (2014, p. 86): “Há na verdade grandes afinidades entre o estilo de condutas que implica a interação por ajustamento e o espírito do regime do acidente”.

Portanto, se a empregabilidade poderia ser compreendida, inicialmente, como a busca por uma profissão segura no mercado de trabalho, essa segurança estaria nos regimes da junção. Eles trabalham com a repetição ou, ainda, a adaptação de variáveis para atender ao mercado com destinar. Em contrapartida, a disrupção e a cocriação trabalhariam com os regimes de risco puro ou de insegurança e, poderiam ser inferidos como mais propícios para a trabalhabilidade, conforme a Figura 68, na sequência.

Figura 68: Regimes de risco e orientações atitudinais para a adaptabilidade e criatividade.



Fonte: próprio autor.

Então, se a trabalhabilidade está na articulação de quatro regimes de risco, as competências empreendedoras e para o futuro com foco na mesma não seriam apenas do ‘risco puro’. Educacionalmente, se torna importante aprender como articular situações e atitudes em que a relação com o imprevisível possa transitar do risco puro, passando pelo risco limite, pela segurança, insegurança e novo ciclo de risco, de forma iterativa.

Para cada uma das quatro zonas, professores e alunos experimentam as práticas de sentido. De acordo com Landowski (2014, p.82):

“(…) no interior de cada um dos quatros regimes, nenhuma prática é neutra, mas que seu exercício mesmo transforma a maneira como se exerce, fosse somente porque, com o uso, aprende-se a dominá-la melhor e, por isso, a perceber mais claramente suas potencialidades e seus limites”.

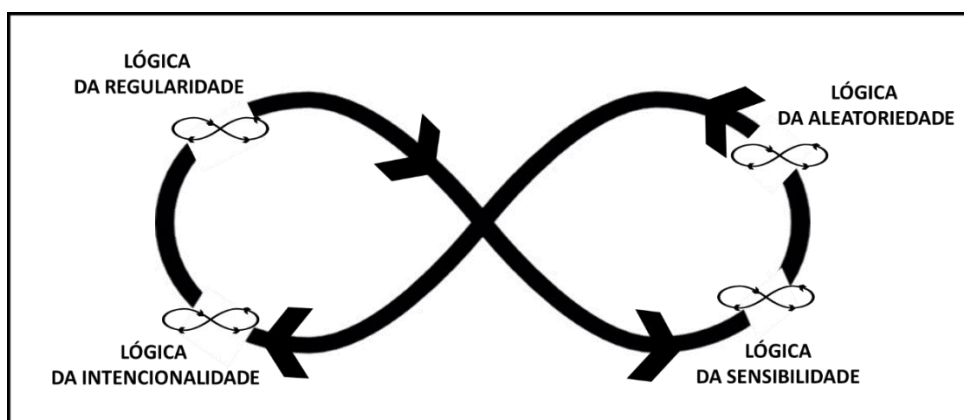
A articulação na relação educativa é possível porque na educação fundamentada pelas características comportamentais empreendedoras, assim como nos regimes articulados, o objetivo principal se constitui durante o processo, a chegada seria a consequência. Então, as competências profissionais visariam um ‘perfil’ de egresso programado ou manipulado ao descrever, por exemplo: “No final da disciplina, o aluno estará apto a...”. Mas, a educação voltada para a competência comportamental permitiria a experimentação proveniente das articulações múltiplas

de regimes e sentidos. E, ainda, desvincula o empreender como ação do regime de ‘risco puro’.

A abordagem fractal dos regimes articulados deve-se à sua compreensão. Deheinzelin (2019, p. 45) explana: “A leitura fractal, holográfica, permite que a gente conheça a parte para compreender o todo. Apoiados pelas semelhanças e padrões que existem e se repetem, compreendemos que o universo é fractal e holográfico: atuando na parte, conseguimos transformar o todo”.

Dessa maneira, dentro de cada regime há um espaço de articulação e um limiar que conduz à articulação para outra zona que possui um princípio fundador distinto. Landowski, (2014, p. 85) desenha esse percurso, conforme Figura 69, na sequência:

Figura 69: Complexidade das articulações entre os regimes de interação e sentido.



Fonte: próprio autor, a partir da ilustração de Landowski (2014).

Há, portanto, conforme Landowski (2014, p. 85): “gêneros de processos de mutação dentro de cada regime”. E é respaldada por esta meta articulação que a compreensão binária entre ‘empregabilidade’ e ‘trabalhabilidade’ poderia não se sustentar.

Como exemplo de uma prática empiricamente observável dessas articulações e passagens de um regime ao outro, dentro da IES do Sebrae, tem-se a apresentação de um projeto desenvolvido dentro da disciplina da trilha de “*Future Skills*: Trabalho em equipe colaborativa” (Confronte Plano de ensino e aprendizagem no Anexo 3).

O trabalho exposto ocorreu com a participação da primeira turma da faculdade do Sebrae, no ano de 2019. A turma é composta por dez alunos, todos do gênero

masculino. A faixa etária oscila entre 20 e 35 anos de idade. O grupo possui três empresários, dois potenciais empresários (indivíduos com negócio sendo testado) e cinco intraempreendedores.

Adentraram na faculdade na chamada para o primeiro vestibular da IES, antes da mesma passar pelo processo legal de reconhecimento do MEC. Cumpriram dois anos de matriz curricular em turno integral (matutino e vespertino) e dois turnos noturnos. Perpassaram 4.160 horas para conclusão do bacharelado em Administração, em quatro anos letivos.

A disciplina utilizada para análise de articulação dos regimes de interação e sentido ocorreu no primeiro semestre 2019 e corresponde ao segundo semestre da formação. Possui 80 horas subdivididas em vinte encontros de 4 horas cada. Estes ocorreram no turno vespertino. De caráter interdisciplinar, contou com a integração e interferência de outros professores. E foi apresentada para validação de sua proposta inicial com alunos da primeira turma de MBA da instituição.

Na referida disciplina busca-se articular teoria e prática, competências para a empregabilidade e para a trabalhabilidade. Mas, também, as competências comportamentais empreendedoras com a ação protagonista conjugada a uma ‘skill’ do futuro⁴⁸ pesquisada pelo Fórum Econômico Mundial: a colaboração.

A disciplina citada trabalha com a adoção da metodologia fractal, ‘*Dragon Dreaming*’⁴⁹. Nessa abordagem, o risco é bem-vindo. Cofundado pelo casal John Croft e Vivienne Elanta para a *Western Gaia Australian Foundation*. Ambos buscavam fomentar fortes comunidades de apoio necessárias para o futuro da humanidade e do planeta, compreendendo-o como um ‘sistema vivo’. É um processo de *design* sistêmico, inspirado na observação dos aborígenes australianos (população nativa da Austrália) e que pretende auxiliar grupos a desenvolverem projetos conjuntos a partir de ideias individuais e distintas, e que promova a passagem da inspiração para a ação criativa.

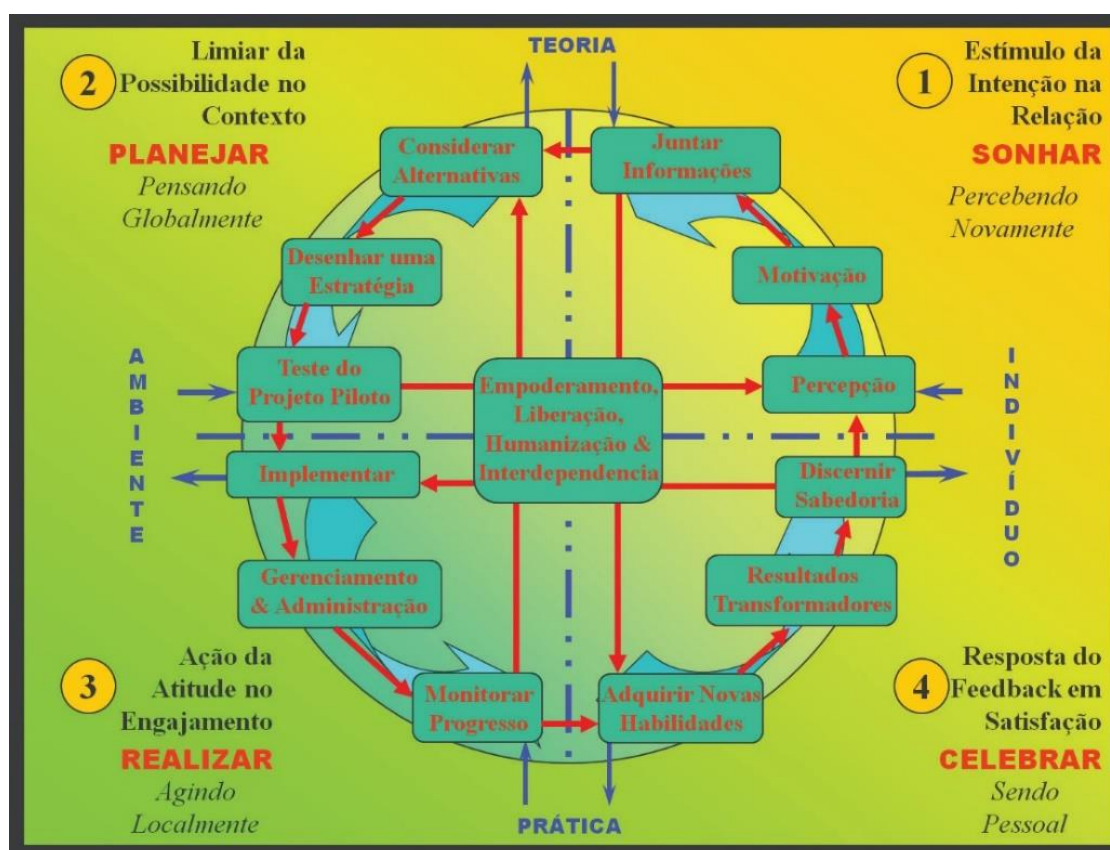
48

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf?_gl=1*3tgigm*_up*MQ..&gclid=Cj0KCQjw6_CYBhDjARIsABnuSzc8RCXvzeU3UWR2SafQnWQq_By3HEiQ1mkn15UuUDB5kkPsn4e9-xcaAkL7EALw_wcB

49 https://dragondreamingbr.org/wp-content/uploads/dragon_dreaming_eBook_guiapratico.pdf

É uma metodologia *open learning*, pode ser acessada por todos. Possui quatro etapas processuais formando uma mandala: (1) Sonhar, (2) Planejar, (3) Realizar e (4) Celebrar. E, dentro de cada etapa da mandala, as quatro etapas processuais descritas como passagem de uma zona para outra. Dessa forma, propõe conectar os planos individuais e coletivos, bem como, a teoria com a prática. Conforme Figura 70, a seguir disposta.

Figura 70: Mandala *Dragon Dreaming*. Abordagem fractal.



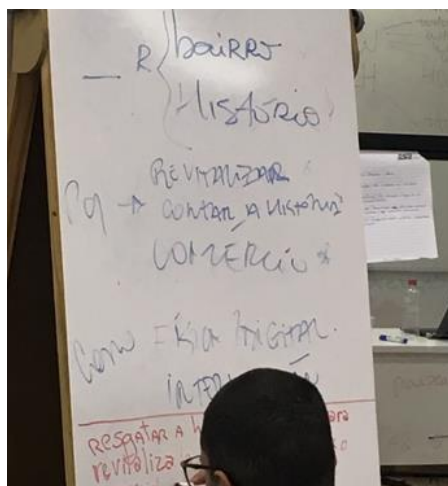
Fonte: <https://pve.institutovotorantim.org.br/2019/06/04/inspire-se-para-o-planejamento-colaborativo-de-mobilizacao/>

Disponível em 10 de setembro de 2022.

Dragon Dreaming, como metodologia baseada em *design* estratégico e sistêmico, ocorreu desde a primeira turma da IES turma, em 2019. No decorrer da disciplina foi proposta uma pesquisa ampla para intervenção no bairro em que a faculdade se encontra, Campos Elíseos. Dessa forma, os alunos buscaram, livremente, compreender o ecossistema do entorno de acordo com seus interesses próprios. Alguns alunos se interessaram pelo passado histórico, outros pelo estado

atual de degradação. (Confronte Figura 71). Uma curiosidade comum foi a compreensão de quem foram as pessoas que deram nome às ruas do bairro e conectaram-se às mesmas e habitaram os muitos casarões ainda existentes, como pode ser visto nas Figuras 72 e 73, na sequência.

Figura 71: Início do processo. Indagações livres. Alunos IES Sebrae, 2019.



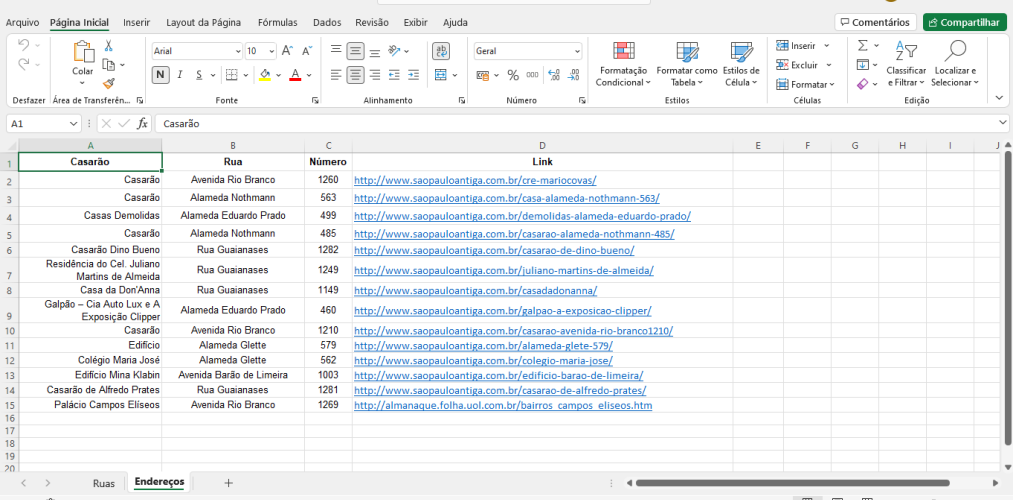
Fonte: arquivo próprio.

Figura 72: Mapeamento das ruas do entorno pelos alunos da IES do Sebrae, 2019.

Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibir Ajuda																		
Destacar Área de Transferência... Fonte Alinhamento Número Formatação Condicional Estilos Inserir Excluir Classificar e Filtrar Localizar e Selecionar Edição																		
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	Rua	Início	Fim															
2	Avenida Rio Branco	1727	1163															
3	Rua Guaianases	1461	902															
4	Rua Conselheiro Nébias	1532	544															
5	Alameda Barão de Limeira	1214	692															
6	Alameda Eduardo Prado	229	542															
7	Rua Ribeiro da Silva	320	620															
8	Alameda Nothmann	444	760															
9	Alameda Glette	312	630															
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		

Fonte: arquivo próprio.

Figura 73: Mapeamento dos casarões do entorno pelos alunos da IES do Sebrae, 2019.



A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Casarão	Rua	Número	Link						
Casarão	Avenida Rio Branco	1260	http://www.saopauloantiga.com.br/cre-mariocovas/						
Casarão	Alameda Nothmann	563	http://www.saopauloantiga.com.br/casa-alameda-nothmann-563/						
Casas Demolidas	Alameda Eduardo Prado	499	http://www.saopauloantiga.com.br/demolidas-alameda-eduardo-prado/						
Casarão	Alameda Nothmann	485	http://www.saopauloantiga.com.br/casarao-alameda-nothmann-485/						
Casarão Dino Bueno	Rua Guaianases	1282	http://www.saopauloantiga.com.br/casarao-de-dino-bueno/						
Residência do Cel. Juliano Martins de Almeida	Rua Guaianases	1249	http://www.saopauloantiga.com.br/juliano-martins-de-almeida/						
Casa da Don'Anna	Rua Guaianases	1149	http://www.saopauloantiga.com.br/casadadonanna/						
Galpão - Cia Auto Lux e A. Exposição Clipper	Alameda Eduardo Prado	460	http://www.saopauloantiga.com.br/galpao-a-exposicao-clipper/						
Casarão	Avenida Rio Branco	1210	http://www.saopauloantiga.com.br/casarao-avenida-rio-branco1210/						
Edifício	Alameda Glette	579	http://www.saopauloantiga.com.br/alameda-glette-579/						
Colégio Maria José	Alameda Glette	562	http://www.saopauloantiga.com.br/colégio-maria-jose/						
Edifício Mina Klabin	Avenida Barão de Limeira	1003	http://www.saopauloantiga.com.br/edifício-barão-de-limeira/						
Casarão de Alfredo Prates	Rua Guaianases	1281	http://www.saopauloantiga.com.br/casarao-de-alfredo-prates/						
Palácio Campos Eliseos	Avenida Rio Branco	1269	http://almanaque.folha.uol.com.br/bairros_campos_eliseos.htm						

Fonte: arquivo próprio.

O processo foi iniciado sob o regime do risco puro, dentro de uma etapa investigativa. De acordo com Landowski (2014, p. 71), a descontinuidade produz um efeito inesperado: “Não dando vazão a quaisquer formas de compreensão, elas nos colocam diante do sem sentido; excluindo toda possibilidade de antecipação, elas não nos oferecem moralmente segurança alguma: em uma palavra, elas nos afundam no *absurdo*”.

A etapa inicial coaduna com a diretriz da matriz do pensamento criativo (PISA, 2021) de incentivar uma grande quantidade de ideias diferentes para depois alcançar as ideias criativas originais.

Com a pesquisa inicial, acidentes disfóricos e eufóricos foram revelados. Partindo dessas percepções, os alunos redigiram propostas projetuais (confronte Figura 74) e se reuniram para a convergência de uma proposta coletiva (o ‘sonho coletivo’ da metodologia *Dragon Dreaming*). Com as apresentações individuais e coletivas sobre os ‘achados’ sobre o bairro, cada proponente buscou persuadir ou recombinar propostas para que o grupo alcançasse uma proposta única coletiva.

Nessa etapa, os alunos vão se despidendo dos papéis catastróficos e iniciam o exercício de competências modais, ora usando argumentos deônticos, ora cognitivos para buscar a manipulação do fazer-querer da maioria do grupo.

Após as apresentações argumentativas, as propostas são votadas. Elas podem ser aceitas de forma combinadas, gerando novas argumentações e outras articulações de regimes entre o grupo até a decisão final e a escrita final do ‘sonho coletivo’. Com o cumprimento desse ciclo, instaura-se uma abordagem de educação baseada em projetos.

Figura 74: Proposta projetadas após etapa de conhecimento e investigação livre. *Dragon Dreaming*, IES do Sebrae, 2019.

Projeto 1

Colocar arte nos muros e junto papéis com QR Code. A fim trazer informações para o transeunte. Dessa forma, o usuário tendo acesso ao QR seria direcionado a um site com informações sobre a rua e história de quem representam o bairro. Outrossim, a pessoa que navega no site, ganha desconto nos estabelecimentos locais.

Projeto 2

Retomaram uma abordagem que já havia sido abordada. Pintar os muros nas ruas. A fim de contar a história do bairro, gerando um aumento no fluxo de pessoas nessas áreas. Ainda assim, foi sugerido fazer parcerias com o Funarte e artistas da região.

Projeto 3

Utilizar as redes sociais para contar as histórias dos casarões e das figuras empreendedoras. Evidenciando a arquitetura do bairro em conjunto com a história de cada patrimônio. A frequência das ações seria semanal, tantos os posts na rede social com a visitação presencial.

Projeto 4

Criar um aplicativo com a finalidade de fazer o usuário percorrer um percurso narrativo que conte uma história. Após esse percurso o navegante lê a história responde algumas perguntas sobre o que foi descrito e ganha desconto nos estabelecimentos da região.

Fonte: arquivo próprio.

Do acidente, o grupo se aproxima da estratégia. É a etapa do ‘planejar’. As ações começar a ser intencionais. E um sistema de valores é acionado para a construção do ‘sonho coletivo em planejado’. Conforme mostrado na Figura 75, abaixo:

Figura 75: O regime da manipulação e a etapa do ‘planejar’ na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

O ‘sonho coletivo’ virou um projeto chamado ‘Reviva Elíseos’, assim descrito: “Reviva Elíseos é um projeto de extensão da primeira turma de administração da ESE (Escola Superior de Empreendedorismo – Sebrae SP) que tem como foco revitalizar a história incrível do bairro dos Campos Elíseos, onde a instituição está inserida.

Através de intervenções físicas e digitais, promovemos o comércio local e proporcionamos pequenas experiências no bairro de forma rápida e didática. Cada aluno atua de acordo com seu papel temático. O grupo é subdividido entre pesquisadores e realizadores. A missão final é descrita no ‘sonho coletivo’, conforme Figura 76 sobre o desenvolvimento do projeto apresentada a seguir:

Figura 76: Descrição do ‘sonho coletivo’. O regime da manipulação e a etapa do ‘planejar’ na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

Os objetivos do projeto previam, de forma fractal, uma estratégia de persuasão do fazer-querer, que envolvia os comerciantes locais. (Figura 77)

Figura 77: Planejamento da estratégia envolvendo os comerciantes locais. O regime da manipulação e a etapa do ‘planejar’ na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

A execução do projeto segue na etapa do 'Realizar' da metodologia '*Dragon Dreaming*'. O regime do risco buscou a segurança com a delimitação do espaço físico que seria contemplado (Confronte Figura 78) e os alunos se subdividiram em tarefas de acordo com seus papéis temáticos. Conforme Figura 78, exposta na sequência.

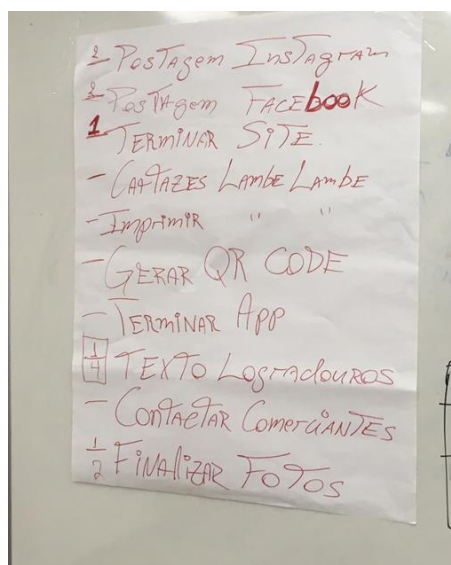
Figura 78: Delimitação do território. O regime da programação e a etapa do 'realizar' na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

A área de atuação é delimitada e os comerciantes desse perímetro devem ser abordados. Como metodologia inicial, os alunos sugerem mapear o setor profissional predominante na região.

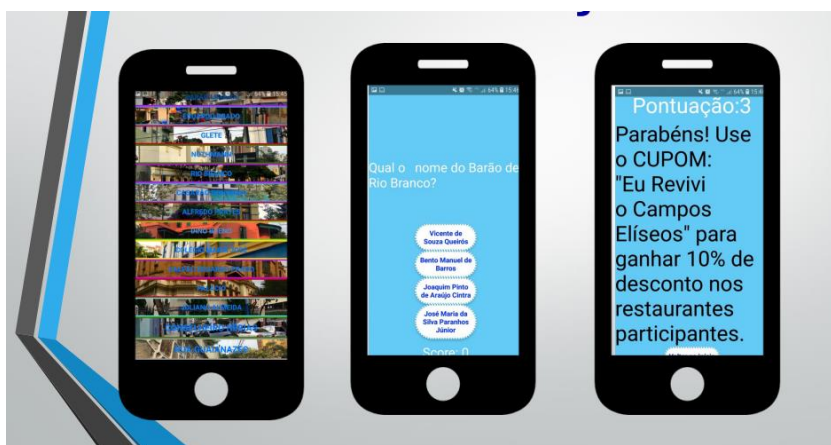
Figura 79: Planejamento da estratégia envolvendo os comerciantes locais. O regime da programação e a etapa do realizar na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

Um jogo de perguntas com respostas programadas pontuaria os acertos. A temática abordada era o próprio bairro e os acertos renderiam descontos para consumo entre os comerciantes que aderissem à proposta. O roteiro, o layout e o roteiro do jogo foram feitos pelos alunos. Conforme Figura 80:

Figura 80: Jogo de erros e acertos sobre o bairro. O regime da programação e a etapa do realizar na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

Para o desenvolvimento e teste do jogo, foram reunidas pessoas interessadas para a cocriação. A realização coletiva corresponde à 'celebração' do '*Dragon Dreaming*' e percorre da programação ao ajustamento, no regime de interação. Figura 81, na sequência.

Figura 81: Jogo de erros e acertos sobre o bairro. O regime do ajustamento e a etapa do celebrar na IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

Com o regime do ajustamento, tem-se, novamente o regime de risco da insegurança, o projeto pode não acontecer, caso os comerciantes não queiram aderir a ele. A indagação coloca o projeto em risco, os alunos voltam para a indagação livre e repensam a abordagem inicial. Assim, desliza-se do ajustamento para o acidente, de onde partiram. Confronte Figura 82.

Figura 82: Do ajustamento ao acidente. IES do Sebrae, 2019.



Fonte: arquivo próprio.

Sobre a articulação do regime de ajustamento para o acidente, explica Landowski (2014, p. 87): “Uma das mais belas páginas que esperam por ser escritas a título de uma semiótica existencial aplicada teria por tema a arte da derrapagem controlada. Porque é possível que toda prática de ajustamento seja antes de tudo um pôr a prova a si mesmo por meio de uma relação total e arriscada com o outro”.

Dessa forma, o ápice do ajustamento conecta-se ao risco e, assim, rearticula novamente os regimes de interação e sentido. E seguindo a elipse, o aleatório puro levaria à manipulação e a articulação seguiria se expandindo. Como a espiral da aprendizagem criativa de Resnick (2020).

Para contextualização das competências desenvolvidas, os alunos devem se autoavaliar, considerando as características comportamentais empreendedoras do Entrecomp (2016), conforme Figura 83, da ficha de autoavaliação.

Figura 83: Ficha de autoavaliação das Características empreendedoras baseada no Entrecomp (2016).

ESCOLA SUPERIOR DE EMPREENDEDORISMO

+

Disciplina	Future Skills: Trabalho em equipe colaborativa. Metodologia <i>Dragon Dreaming</i>
Professora	[REDACTED]
Data	28/11/2019
AUTOAVALIAÇÃO FINAL	

+

ALUNO

COMPETÊNCIAS ENTRECAMP	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Durante os encontros, você desenvolveu um novo conhecimento ou habilidade com a ajuda de algum colega?										
Durante os encontros, ajudou um colega a desenvolver um novo conhecimento ou habilidade?										
Autodesafiou-se a desenvolver sozinho novas competências (técnicas, digitais ou criativas)?										
Conseguiu transformar ideias em ação fazendo bom aproveitamento dos recursos (ainda que limitados)?										
Diante das ações propostas, identificou maneiras adequadas de tirar o máximo proveito de uma ideia ou conceito?										
Trabalhou em conjunto e cooperou com os outros para desenvolver ideias e transformá-las em ação?										
Resolveu conflitos positivamente quando necessário?										

Fonte: arquivo próprio.

Com o fechamento do processo e da mandala ‘*Dragon Dreaming*’, é possível desenvolver uma discussão em plenária para identificar as competências técnicas e atitudinais desenvolvidas, os aprendizados colaborativos e as circunstâncias em que a ação ocorreu, em favor do individual ou do coletivo e, ainda, da teoria e da prática. A correlação se faz necessária visto que, ‘trabalhar com os outros’ é uma competência empreendedora do Entrecomp (2016) disposta na subárea da “Ação”. Portanto, para desenvolvê-la é necessário ir ‘da ideia à realização’, no ‘*Dragon Dreaming*’ do sonho à celebração.

Sobre o percurso e sua recursividade, Landowski (2014, p. 89) dirá: “trata-se da recursividade das relações entre as unidades levadas em consideração. Aplicação

a todos os processos abordados até aqui, a recursividade abre ainda o leque de percursos possíveis, ao mesmo tempo que multiplica as possibilidades de sua interpretação”.

Então, como esclarece Landowski (2019, p.44): “cada um dos actantes encontra seu ‘correspondente’ no outro”. É necessário que os sujeitos imbricados permitam ser acessados. Portanto, quando o projeto se inicia, alunos e professor estão em seus papéis catastróficos e a ligação ocorre porque os alunos assumem uma atitude questionadora e o professor, uma atitude desafiadora. A operação se articula para o regime de manipulação quando, a ligação que precede a interação conecta alunos de atitude complacente com o professor, que atua como um tutor e, pode incorrer em nova articulação, ligando a atitude de alunos cordatos com o professor que seleciona e faz a curadoria das regras a serem seguidas, que podem fazer sentir e incorrer na estratégia do oportunista, no regime de sentido da sensibilidade com a ligação entre alunos hedonistas e o professor participativo.

Dessa maneira, pode-se perceber a ligação entre alunos e professor percorrendo a articulação elíptica dos regimes de interação e sentidos, por zona (acidente, manipulação, programação e ajustamento), mas também por proximidade de ‘derrapagem’ de uma zona para outra.

4.2 Estudo de caso único: questionário semiestruturado. A análise dos regimes de interação, sentido e risco. IES do Sebrae e um caso prático pelo viés do aluno-empREENDEDOR

Para análise da percepção dos alunos foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado como técnica de coleta de dados. O mesmo foi desenvolvido com questões fechadas e abertas. Assim, pode apresentar dados quantitativos e qualitativos.

Nas questões fechadas, a pesquisa trabalha com variáveis quantitativas para descrição de perfis qualitativos. Dessa maneira, aplica a graduação de aceitação e aderência em algumas perguntas, por exemplo: apresentando uma escala e atribuindo o número menor a baixa aderência e o número maior a maior aderência, considerando

resultados intermediários. Ou ainda, solicitando o desenvolvimento de correlação entre conceitos e titularidades como, por exemplo: assinale o número 1 se a disciplina da matriz curricular pode auxiliar na ideação de um negócio. Dessa forma, o roteiro prévio não tem respostas certas ou erradas. O resultado irá compor a descoberta para análise de regimes de interação e sentido sob a perspectiva do aluno.

Mas, também, de questões abertas para apreensão da individualidade e subjetividade de cada discente. Nesse formato é importante a experiência e a percepção dos entrevistados. Elas aparecem, por exemplo, quando é solicitado que os alunos descrevam atividades que julgam ter sido importantes para adentrar no mercado de trabalho. Ou ainda, para apontar qual atividade não ocorreu no ambiente acadêmico, mas que, por sua percepção individual, teria sido importante para o seu desenvolvimento profissional.

O questionário é composto de 27 questões: 19 fechadas e 8 abertas. Cada uma delas se apresenta de forma autoinstrucional (Apêndice 2). Assim, após o assentimento volitivo para participação, cada aluno pode responder individualmente, sem interferência da pesquisadora. Sua aplicação demanda, em média, 1 hora para conclusão.

Foi aplicado no período de 22 de agosto a 23 de setembro de 2022 com alunos ingressantes da segunda e terceira turmas da IES do Sebrae.

O grupo possui 24 pessoas ao todo sendo, 10 pessoas do gênero feminino e 14 pessoas do gênero masculino. Todos os alunos da amostra foram respondentes. Com faixa etária média dos 21 aos 31 anos de idade. Portanto, os dados podem ser ainda mais recortados para análise das experiências do vivido por gênero, por ano de ingresso na IES ou por idade, por exemplo. Mas esses recortes não estão contemplados nesta pesquisa por não ser o objetivo principal.

Após o convite para a participação voluntária, foi assinado o termo de “Autorização para coleta, análise e divulgação de dados para pesquisa acadêmico-científica” (confronte Apêndice 1). No início do questionário há um cabeçalho com identificação opcional.

As questões de 1 a 6 pretendem identificar a motivação inicial do aluno-empREENDEDOR. Portanto, buscam mapear o perfil do egresso, a dimensão basilar do

desenvolvimento de um curso de ensino superior fundamentado pelo *design* estratégico.

A questão 1 identifica se a escolha do curso se deu pelo título da CBO – Classificação Brasileira de Ocupação (Administração) ou pela atitude de empreender. É um teste A/B e só permite que seja marcada uma única opção. Assim, o questionário busca o resultado da alternativa que obtiver a maioria simples.

Após o fechamento do questionário foi apurado que 85% dos alunos decidiram o curso pelo foco em empreendedorismo e, 15% pelo diploma de Administração.

A segunda, terceira e quarta perguntas pretendem diagnosticar a intenção de aplicar, ou não, as competências empreendedoras na abertura de negócio próprio. São perguntas com opções excludentes, ou de resultado positivo ('Sim') ou negativo ('Não'), e mensuradas pela resposta que obtiver a maioria simples.

Quando questionados sobre a ação empreendedora, na questão 2, 80% dos alunos, que estão no 6º e 8º semestres não têm negócio próprio e 20% deles, já o possuem.

Na terceira questão, quando questionados se ao iniciarem o curso tinham intenção de ter um negócio próprio, 95% dos alunos responderam positivamente e 5% deles não entraram no curso desejando tê-lo.

A quarta questão procura saber se, ao final do curso, os respondentes teriam, ou não, intenção de ter um negócio próprio. Com a apuração final, 75% dos alunos querem ter um negócio próprio após o final do curso e 25% não o querem.

A quinta pergunta pretende diagnosticar a tolerância ao risco. Correlaciona o regime de risco e sentido com as três respostas anteriores e, ainda, busca compreender a possibilidade de predisposição à possível articulação dos regimes de interação. Dentro do modelo de teste A/B, solicita a atribuição de um único adjetivo à iniciativa de ter um negócio próprio: arriscado ou libertador. Para mensurar, busca a análise da resposta da maioria simples.

Compreender a tolerância ao risco é uma variável importante por ser a característica comportamental empreendedora, o posicionamento estratégico da IES do Sebrae. E, igualmente necessária para averiguar a possibilidade de articulação dos

regimes de risco, que propiciam as articulações de regimes de interação e sentido. Após as respostas apuradas, 75% dos alunos acreditam que ter um negócio próprio é libertador e 25% deles acreditam que ter um negócio próprio é arriscado. Essa apuração coaduna com o percentual majoritário apresentado na questão 4.

A sexta questão busca identificar se há, ou não, a intenção do aluno em conhecer as competências empreendedoras específicas (técnicas e emocionais). Ela é composta pela escolha de uma única alternativa binária: sim ou não.

O questionamento se justifica por se tratar de uma faculdade nova com autorização de funcionamento, mas ainda sem reconhecimento pelo Ministério da Educação e, também, por seu escopo inédito (empreendedorismo). Nas respostas, 100% dos alunos apontaram que foi realizada uma pesquisa prévia antes da efetivação da matrícula.

A sétima questão busca identificar os fatores decisórios para a escolha do curso e traz, entre as variáveis, as oito dimensões pesquisadas: *locus*, perfil do docente, matriz, prática extracurriculares e permite que o aluno complemente, aberta e individualmente, a resposta. Propicia a marcação de múltiplas alternativas, busca classificar as variáveis mais indicadas. Ademais, possibilita que o aluno escreva outra variável não listada previamente. A resposta aberta é listada, descritivamente.

Com a apuração das respostas, todas as variáveis propostas foram assinaladas. Nenhum respondente assinalou todas ao mesmo tempo. Ninguém utilizou a prerrogativa da resposta aberta, não houve qualquer citação de nova variável além das dispostas pela pesquisa. Assim, dentre as alternativas assinaladas, “disciplinas” e “ser um curso de empreendedorismo” foram as variáveis mais ratificadas. A chancela da marca “Sebrae” aparece na segunda posição. Logo após aparece a variável “ser um curso novo”, assinalada por metade dos respondentes. “Os professores” em quarto lugar. “Abrir o próprio negócio” aparece na quinta posição. Na sequência, a “instalação” da faculdade, o “horário” e o “valor do investimento”. A variável menos assinalada, apenas 1% dos respondentes a escolheram foi o “bairro”, a localização territorial. Conforme Figura 84.

Figura 84: Questionário pesquisa. Fatores que influenciaram a decisão pela escolha do curso/faculdade.

1º	Ser 'empreendedorismo'	80%
1º	As disciplinas	80%
2º	Ser do Sebrae	65%
3º	Ser um curso 'novo'	50%
4º	Os professores	40%
5º	Abrir seu negócio próprio	35%
6º	A instalação da faculdade	25%
6º	O horário	25%
6º	O valor do investimento	25%
7º	O local/bairro	1%
8º	OUTRO	0%

Fonte: próprio autor.

Da oitava questão em diante, o questionário busca pesquisar as correlações entre as dimensões do *design* estratégico educacional com as competências empreendedoras. Considera para tal, sete dimensões visto que, o perfil do egresso já fora contemplado no início do questionário. São essas: as disciplinas, metodologia de ensino-aprendizagem, infraestrutura, perfil do corpo docente, atividades extracurriculares, interações com mercado e interações com a comunidade. Para tal será observada a reincidência da menção espontânea. Ou, ainda, nas hipóteses que questiona sobre as atividades acadêmicas, é proposta uma convergência com a formação de nuvem de palavras⁵⁰.

As três primeiras dimensões pesquisadas iniciam com o comando “indique” ou “cite” e pede que cada aluno liste três itens totalizando setenta e duas citações cada. No transcorrer da execução do questionário, alguns alunos indagaram o motivo de indicarem, quantitativamente, três exemplos. A listagem de indicação mais extensa atende à teoria do ‘pensamento criativo’ de que a quantidade inicial é importante pois uma indicação traz, de fora associativa, outras.

A identificação das disciplinas que permitem interação entre teoria e prática está presente nas questões 8, 10 e 11 do questionário aplicado. Assim descritas:

⁵⁰ Referência visual em que o valor da palavra é representado pela frequência da mesma.

- Indique 3 disciplinas que você conseguiu compreender a ligação entre o que aprendeu na teoria com a prática de seu estágio/trabalho/negócio;
- Cite 3 disciplinas que você desenvolveu durante o curso e que te ajudam a transformar uma ideia num negócio;
- Cite 3 atividades que foram desenvolvidas durante o curso que te ajudaram a transformar uma ideia num negócio.

As questões 8, 10 e 11 foram listadas e apontadas as reincidências e selecionadas as disciplinas mais citadas.

A questão 8 pede a indicação de três disciplinas em que o aluno compreendeu a ligação entre o aprendizado teórico e a aplicação prática no exercício de seu próprio negócio, estágio ou emprego. Das 53 disciplinas dispostas na matriz, 27 delas foram citadas. As citações com maior número de reincidência foram as disciplinas ‘Estatística’ (7 vezes mencionada) e *Storymakers* (6 vezes).

No resultado geral obteve-se: Estatística (7), *Storymakers* (6), Gestão de Carreiras (5), *Design Thinking* (5), Modelagem de Negócios (5), Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor (5), Marketing 4.0 (3), Sustentabilidade e Responsabilidade Social (3), Princípios Tecnologias Analítica Quantitativos (3), Comportamento Organizacional (3), Métodos Quantitativos aplicados (3), Inovação nas organizações (3), Teoria Geral do Direito (3), Pesquisa operacional e Modelagem matemática (3), Macroeconomia (3), Finanças aplicadas aos novos negócios (3), Gestão de Projetos (2), Gestão da cadeia de suprimentos e Logística (2), Empreendedorismo Corporativo (2), Liderança e Formação de equipes (2), Contabilidade (1), Consultoria Empresarial (1), Resolução de casos reais: sucessos e fracasso (1), Princípios Tecnologias Analítica Quantitativos (1), Estratégias de Marketing (1), Pensamento crítico e Ética nos negócios (1) e Finanças aplicadas aos negócios (1).

A questão 10 procura identificar as disciplinas que apoiam a transformação de ideia em negócio. Das disciplinas da matriz curricular foram citadas 20 delas. As mais lembradas foram “Prospecção e Desenvolvimento de novos negócios” e “*Design Thinking*” com 10 citações, cada uma delas.

A lista geral contempla as seguintes disciplinas: Prospecção e Desenvolvimento de novos negócios (10), *Design Thinking* (10), Modelagem de

Negócios (5), Marketing 4.0 (5), Cultura *Maker* e Economia Criativa (5), Gestão de Carreiras (4), *Storymakers* (4), Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor (4), Pesquisa e Análise de Mercado (4), Resolução de casos reais: sucessos e fracassos (4), Empreendedorismo Gerador de Impacto Social (4), Comportamento Organizacional (2), Crescendo e Estruturando Franquias (2), Jogos de Empresas (2), Gestão Estratégica de Pessoas (2), Macroeconomia (1), Introdução ao *Marketing* 4.0 (1), Argumentação e Debates (1), Estatística (1) e Introdução a Estratégia Organizacional (1).

Comparativamente, 4 disciplinas foram citadas nas três questões propostas, são elas: *Storymakers*, Gestão de Carreiras, Modelagem de Negócios e *Design Thinking*. Correlacionando com as respostas obtidas na questão 27, os alunos atribuem as disciplinas Gestão de Carreiras, *Storymakers* e *Design Thinking* à subárea da “Idea” na matriz do Entrecomp (2016) e, Modelagem de Negócios à subárea da “Ação”.

Figura 85: Quadro comparativo entre respostas reincidentes (questões 8, 9 e 10).

	QUESTÃO 8	QUESTÃO 9	QUESTÃO 10
01	Estatística	Gestão de Carreiras	Prospecção e desenvolvimento de novos negócios
02	<i>Storymakers</i>	<i>Storymakers</i>	<i>Design Thinking</i>
03	Gestão de Carreiras	Comportamento organizacional	Modelagem de Negócios
04	<i>Design Thinking</i>	Resolução de casos reais: sucessos e fracasso	<i>Marketing</i> 4.0
05	Modelagem de Negócios	Pensamento crítico e ética nos negócios	Cultura <i>Maker</i> e Economia Criativa
06	Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor	Estatística	Gestão de Carreiras
07	<i>Marketing</i> 4.0	<i>Design Thinking</i>	<i>Storymakers</i>
08	Sustentabilidade e Responsabilidade social	Gestão de projetos	Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor
09	Princípios Tecnologias Analítica Quantitativos	Modelagem de Negócios	Pesquisa e análise de mercado
10	Comportamento Organizacional	Liderança e formação de equipes	Resolução de casos reais: sucessos e fracassos

Fonte: próprio autor.

Para a identificação das atividades desenvolvidas durante o curso, onde o aluno avalia ter sido capaz de colaborar na transformação de uma ideia em um negócio foram relacionadas 21 atividades distintas na questão 11.

Elas estão assim dispostas: *Canvas* (13), Criar uma empresa (9), *Pitch* (9), Projeto integrado com a comunidade (4), Montar um simpósio (4), Prototipagem (4), Desenvolver um aplicativo/app (4), *Brainstorm* (2), Análise sobre o mercado (2), Estudo de casos (2), Projeto de vida (2), *Dragon Dreaming* (2), *Benchmark* (2), Metodologias Ágeis (2), *Poker* (2), Visita externa (2), Jogos (2), Círculo dourado (2), Precificar (2) e Aulas criativas (1). Confronte nuvem de palavras. As palavras reincidentes se correlacionam com as atividades práticas das disciplinas citadas nas questões anteriores.

Figura 86: Nuvem de palavras. Atividades que transformam ideia em negócio.



Fonte: próprio autor.

Para identificar as disciplinas que desenvolvem as competências para o futuro foi aplicada a questão 9, aberta, abaixo descrita:

- Indique 3 disciplinas onde, o que foi trabalhado em sala, te auxiliou a se preparar para o futuro do mundo do trabalho.

As disciplinas são listadas e analisadas as reincidências. A solicitação inclui três citações. Das 72 menções às disciplinas que preparam para o futuro, 22 delas foram apontadas.

A mais citada apareceu onze vezes: “Gestão de Carreiras”. A listagem de indicações gerais foi assim disposta: Gestão de Carreiras (11), *Storymakers* (9), Comportamento Organizacional (7), Resolução de casos reais: sucessos e fracasso (6), Pensamento crítico e Ética nos negócios (5), Estatística (4), *Design Thinking* (4), Gestão de Projetos (3), Modelagem de Negócios (3), Liderança e Formação de equipes (3), Gestão Estratégica de Pessoas (2), Consultoria Empresarial (2), *Business Analytics* (2), Pesquisa Operacional e Modelagem matemática (2), Inovação nas Organizações (2), Finanças aplicada aos novos negócios, Gestão da cadeia de suprimentos e Logística (1), Métodos quantitativos aplicados (1), Introdução à Estratégia Organizacional (1), Sustentabilidade e Responsabilidade Social (1), Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor (1) e Sociologia do empreendedorismo (1). Assim, predominam, nas primeiras citações, as disciplinas em que os alunos atribuíram competências empreendedoras da subárea da “Ideia”. Duas delas presentes na trilha de “*Future Skills*”.

A identificação das variáveis que possibilitam a ideação (problema-solução) dentro do contexto acadêmico pode ser analisada nas questões 13 e 14, transcritas abaixo:

- Cite 3 atividades ocorridas durante o curso que te ajudaram a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio).
- Cite 3 atividades que não aconteceram (mas você gostaria que tivesse ocorrido) para te ajudar a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio).

As respostas listadas foram analisadas diante das reincidências das atividades listadas através da formação de uma nuvem de palavras.

Assim, na 13ª questão, foram questionadas as atividades ocorridas durante o curso e que auxiliaram para o ingresso no mercado de trabalho. 23 opções foram citadas. As atividades “treino de *pitch*” e “exercício de autoconhecimento” foram as mais recorrentes.

Atividades citadas: Exercício de Autoconhecimento (9), *Pitch* (9), Trabalhos em Grupo (7), Simulação de entrevistas (6), Falar em público (4), Excel (4), Exercício de

pensamento sistêmico (3), Projetos com comunidade (3), Orientação com professores (3), Teatro (3), Análise de dados (3), Simpósio (3), Iniciação científica (2), Debates (2), Pensamento crítico (2), Palestras (2), Análise de personalidade (2), Jornada do cliente (2), Desafios em equipe (1), Introdução à gestão (1) e *LinkedIn* (1). As atividades relacionadas formam a nuvem de palavras disposta na Figura 87.

Figura 87: Nuvem de palavras. Atividades que auxiliam a entrada no mercado de trabalho.



Fonte: próprio autor.

A 14ª questão pede ao aluno que identifique as atividades que não ocorreram durante a formação acadêmica, mas que eles julgam que deveriam ter acontecido. Surgiram 20 atividades relacionadas: Internacionalização e intercâmbio (11 citações), Explorar mais o Sebrae (10), Empresa júnior (9), Simulação de entrevistas com feedback (7), Conexão com outras faculdades (5), Trocar experiência com empreendedores (4), Mais visitas técnicas (4), Bolsa para alunos pesquisadores (3), *Hackthon* (2), Oficina de análise de dados (2), Prototipar (2), Conhecer problemas reais de grandes empresas (3), Parcerias para aprender mais na prática (3), Sistema ERP (1), Oficinas para montar currículo (1), Oficinas sobre carreiras (1), Mais

autoconhecimento (1), Treinar falar em público (1), Simulação de debates ONU (1) e Adotar um calouro (1).

Com a intenção de pesquisar o reconhecimento das práticas que apoiam o desenvolvimento de competências para trabalhabilidade, nos objetivos e métodos desenvolvidos, foram elaboradas as proposições 25 e 26 no questionário, abaixo transcritas:

- Enumere de 1 a 4 os tipos de método de aprendizagem que você acredita que te prepara melhor para o mundo do trabalho. Sendo 1 o que te prepara menos e 4 o que te prepara mais para o mundo do trabalho;
- Enumere de 1 a 4 os tipos de objetivo de aprendizagem que você acredita que te prepara melhor. Sendo 1 o que te prepara menos e 4 o que te prepara mais para o mundo do trabalho.

As questões 25 e 26 propõem uma classificação crescente entre quatro alternativas cada. As respostas quantitativamente apontadas para cada posição (da menos para mais importante) comporão uma classificação.

Cada resposta se correlaciona com atitudes docentes diante de regimes da semiótica discursiva. Assim, na questão 25, as práticas estão correlacionadas com os princípios fundadores e os níveis estratégicos dos regimes de interação. São quatro as práticas apresentadas: novos métodos criados a partir das demandas do grupo (Acidente), exercícios de reforço (Manipulação), memorização e repetição (Programação) e jogos para objetivos cocriados (Ajustamento).

De acordo com a pesquisa, as práticas e estratégias dos regimes da união são mais importantes para a preparação dos alunos diante do mundo do trabalho. O quadro de resposta obteve a classificação que aponta os perfis docente dos regimes da união.

Figura 88: Práticas correlacionadas com as estratégias da Semiótica Discursiva e a eficácia para o mundo do trabalho.

	PRÁTICA/NÍVEL ESTRATÉGICO	REGIME DE INTERAÇÃO
Menos importante (1)	Memorização e repetição.	Programação
(2)	Exercícios para reforçar a compreensão.	Manipulação
(3)	Novos métodos criados a partir das demandas do grupo.	Acidente
Mais importante (4)	Jogos para desenvolvimento de objetivos cocriados.	Ajustamento

Fonte: próprio autor.

A questão 26 solicita que o respondente enumere, classificando os objetivos de aprendizagem que se correlacionam com os níveis epistemológicos da relação educativa. A perspectiva questionada solicita a eficácia diante do mundo do trabalho. As alternativas para correlação estão assim, dispostas: a educação que propicia o questionamento (Acidente), a educação que propicia o desenvolvimento do que é aplicável na atualidade (Manipulação), a educação que te propicia conhecer conteúdos e práticas do mundo do trabalho (Programação) e a educação que te propicia descobrir o sentido próprio e individual da teoria e da aplicação (Ajustamento).

As respostas reconhecem as práticas dos regimes de manipulação e ajustamento como as mais importantes para o desenvolvimento das competências do mundo do trabalho, conforme quadro a seguir:

Figura 89: Objetivos de aprendizagem correlacionados com as estratégias da Semiótica Discursiva e a eficácia para o mundo do trabalho.

	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/NÍVEL EPISTEMOLÓGICO	REGIME DE INTERAÇÃO
Menos importante (1)	A educação que te propicia a questionar as teorias e práticas utilizadas pelo mercado.	Acidente
(2)	A educação que te propicia conhecer os conteúdos e práticas como acontece no mundo do trabalho.	Programação
(3)	A educação que te propicia descobrir o sentido próprio e individual da teoria e da aplicação.	Ajustamento
Mais importante (4)	A educação que te propicia desenvolver o que é aplicável para o desempenho profissional/ pessoal na atualidade.	Manipulação

Fonte: próprio autor.

Para a classificação das competências necessárias para a empregabilidade e para trabalhabilidade foi solicitado que o aluno enumerasse, classificando por ordem de relevância, as competências empreendedoras. No questionário, isso está disposto nas questões 15, 16, 17 e 18, abaixo destacadas:

- Cite 3 atitudes ou comportamentos que você adquiriu e que te ajudam a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio);
- Enumere em ordem crescente de 1 a 9 (sendo 1 a mais importante e 9 a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para conseguir um emprego;
- Enumere em ordem crescente (da mais importante para a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para escolher um emprego;
- Enumere em ordem crescente (da mais importante para a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para abrir seu próprio negócio.

A questão 15 é aberta e propõe a listagem classificatória de todas as variáveis citadas, apontando a reincidência das citações entre os respondentes. As questões 16, 17 e 18 propõem uma indicação classificatória entre variáveis fechadas. Serão consideradas as respostas reincidentes para o apontamento da ordem classificatória a ser analisada. Ela questiona sobre as atitudes adquiridas durante o curso e que potencializaram a entrada do respondente no mercado de trabalho, como empregado, estagiário ou, ainda, abrindo seu próprio negócio. Das 72 respostas, 23 atitudes distintas foram listadas e as demais, foram reincidentes.

Figura 90: Atitudes adquiridas que ajudaram a entrar no mercado de trabalho.

	COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS	NÚMERO DE CITAÇÕES
01	Falar em público	10 vezes
02	Criatividade	7 vezes
03	Proatividade	7 vezes
04	Autoconfiança	5 vezes
05	Autoconhecimento	5 vezes

06	Pensamento analítico	5 vezes
07	Enxergar problemas como oportunidades	4 vezes
08	Iniciativa	4 vezes
09	Correr riscos	4 vezes
10	Aprender com a experiência	4 vezes
11	Ser organizado	4 vezes
12	Aprender a ouvir	2 vezes
13	Aprender com o erro	2 vezes
14	Trabalhar em equipe	1 vez
15	Aprender com o erro	1 vez
16	Liderança	1 vez
17	Ter senso de entrega	1 vez
18	Disponibilidade	1 vez
19	Estar disposto a mudar de ideia	1 vez
20	Me conectar com os outros	1 vez
21	Liderança	1 vez

Fonte: próprio autor.

As questões 16, 17 e 18 solicitam a enumeração das competências empreendedoras, da mais importante para a menos importante. São apresentadas nove competências, três de cada subárea do Entrecomp (2016). Ideia: valorização de ideias, criatividade e identificação de uma oportunidade. Da subárea dos recursos: ter autoconsciência, perseverar e mobilizar pessoas. E, finalmente, a etapa da ação com as competências: aprender com a experiência, lidar com a incerteza e tomar iniciativa.

A distinção entre os questionamentos está na aplicabilidade das competências classificadas. A questão 16 solicita a enumeração de acordo com a importância para a obtenção de um emprego. O resultado obtido segue a Figura 91.

Figura 91: Competência Entrecomp (2016), suas subáreas e a importância para a empregabilidade.

Mais importante (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	Menos importante (9)
++++	+++	++	+	+/-	-	--	---	----
Subárea: Recursos	Subárea: Ação	Subárea: Ação	Subárea: Ideia	Subárea: Ideia	Subárea: Ação	Subárea: Ideia	Subárea: Recursos	Subárea: Recursos
Ter autoconsciência	Tomar iniciativa	Aprender com a experiência	Identificar uma oportunidade	Criatividade	Lidar com a incerteza	Valorização de ideias	Mobilizar pessoas	Perseverar

Fonte: próprio autor

A questão 17 tem o mesmo comando, mas solicita que a ordem classificatória se correlacione com a escolha protagonista do emprego ensejado. O resultado obtido apresenta uma variação na ordem das competências indicadas.

Figura 92: Competência Entrecomp (2016), suas subáreas e a importância para a empregabilidade num emprego escolhido.

Mais importante (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	Menos importante (9)
++++	+++	++	+	+/-	-	--	---	----
Subárea: Recursos	Subárea: Ideia	Subárea: Ação	Subárea: Ação	Subárea: Ideia	Subárea: Ação	Subárea: Recursos	Subárea: Ideia	Subárea: Recursos
Ter autoconsciência	Identificar uma oportunidade	Tomar iniciativa	Aprender com a experiência	Criatividade	Lidar com a incerteza	Perseverar	Valorização de ideias	Mobilizar pessoas

Fonte: próprio autor.

Na mudança do questionamento da empregabilidade imputada e da empregabilidade escolhida a competência da subárea da 'Ideia', "identificar uma oportunidade" passou para o segundo lugar em ordem de importância e a competência "perseverar" que foi apontada como a menos importante para a empregabilidade imputada passando para o 7º lugar na empregabilidade da vaga escolhida. É importante notar que a competência "criatividade" se manteve neutra na 5ª posição nas duas situações propostas.

A questão 18 pergunta sobre as mesmas competências e subáreas, mas investiga sobre sua importância para a ação de abrir um negócio próprio.

Figura 93: Competência Entreprcomp (2016), suas subáreas e a importância para abrir o próprio negócio.

Mais importante (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	Menos importante (9)
++++	+++	++	+	+/-	-	--	---	----
Subárea: Ação	Subárea: Ação	Subárea: Ideia	Subárea: Recursos	Subárea: Recursos	Subárea: Ideia	Subárea: Ideia	Subárea: Ação	Subárea: Recursos
Lidar com a incerteza	Tomar iniciativa	Identificar uma oportunidade	Mobilizar pessoas	Ter autoconsciência	Valorização de ideias	Criatividade	Aprender com a experiência	Perseverar

Fonte: próprio autor.

Nessa hipótese, as competências da subárea da ‘ação’ ganham importância: “Lidar com a incerteza” e “Tomar iniciativa” tornam-se prerrogativas. É importante notificar que a “criatividade” aparece como ‘menos importante’ quando comparada com as hipóteses simuladas nas questões 16 e 17 e a competência “perseverar” apontada com menos importante entre todas as competências.

Para avaliação da eficácia do *lôcus* de aprendizagem diante do desenvolvimento de competências para a trabalhabilidade, foram propostos espaços internos e externos (interação com a comunidade/ecossistema). As questões 19, 20 e 21 destacadas abaixo tratam do tema:

- Onde você avalia que aprende mais sobre competências empreendedoras;
- Considerando as salas de aula da IES do Sebrae, enumere avaliando de 1 a 8. Sendo a 1 a menos adequada para aprender conteúdos e práticas para o estágio e trabalho e 8 a sala mais adequada para aprender conteúdos e práticas para o estágio e trabalho;
- Considerando o ecossistema empreendedor, há um espaço que você gostaria de ter acesso para aprender?

Essas perguntas têm distintas formas de mensuração. A questão 19 é composta por uma proposição fechada, teste A/B. Sendo avaliada a resposta que presente, quantitativamente, a maioria simples.

A questão 20 classifica de maneira crescente. São consideradas as respostas coincidentes para cada posição de 1 a 8. A questão 21 é composta de um teste A/B que será tratado considerando a resposta, quantitativa, de maioria simples, mas

propõe uma variável aberta pois pode aceitar indicações de livre escolha do respondente. As variáveis citadas na questão aberta optativa serão listadas sem ordem de classificação.

Na resposta da pesquisa, a questão 19 apontou que 70% dos respondentes aprendem mais sobre as competências empreendedoras em ações vivencias fora da sala de aula. Os demais (30%) apontam a sala de aula como o melhor *lócus* para aprendizagem empreendedora.

A questão 20 apresenta distintos espaços internos de aprendizagem e solicita a classificação destes, em função da adequação das práticas e conteúdos lecionados e da compreensão de sua aplicabilidade no mundo do trabalho.

Figura 94: Salas de aula e adequação de aprendizagem para o mundo do trabalho.

Menos adequado							Mais adequado
----	---	--	-	+	++	+++	++++
Sala Miniauditório	Lab de Finanças	Aquário (Sebraelab)	Laboratório de Informática	Sebraelab	Sala estilo 'Harvard'	Sala de mesas planas que encaixam	Sala de mesas redondas

Fonte: próprio autor.

Os alunos apontaram duas alternativas que possuem espaços de interação (mobiliário de convívio em grupo) como os mais adequados: as salas com mesas grandes redondas e a sala com mesas que possibilitam encaixes. Como espaço menos adequado, foi apontada a sala que possui carteiras escolares (cadeiras com braços que compõem uma mesa individual).

Ainda sobre *lócus* e ambiente de aprendizagem, a questão 21 pergunta se há no ecossistema de empreendedorismo um local em que o respondente gostaria de ter acessado para se desenvolver. Na hipótese afirmativa, o aluno deve denominar o local. Na análise das respostas, 55% dos alunos que responderam à pesquisa gostariam de ter tido acesso a outros espaços educacionais dentro do ecossistema de empreendedorismo, durante o período de graduação. Foram citados treze espaços sendo seis deles, espaços do próprio prédio da faculdade que não foram utilizados. São esses: sala dos consultores do Sebrae, *Midialab*, a incubadora, o jardim, a quadra

de esportes e auditório. E, ainda, espaços externos como ecossistemas de inovação. Foram citados: Cubo do banco Itaú, Inovabra do banco Bradesco e *fablabs*⁵¹.

As respostas apontam um interesse dos alunos na apropriação de espaços da mantenedora compreendendo que todos os espaços devem ser educacionais e, ainda, em comunidades especificamente de inovação.

No intuito de pesquisar a correlação entre as atitudes competenciais do perfil do professor com competências da empregabilidade e da trabalhabilidade foram apresentadas as questões 12, 22, 23 e 24 no questionário, como listadas na sequência:

- Cite 3 exemplos (comportamentais/atitudinais) de professores (as), empreendedores(as), empresários(as) que te inspiraram para compreender como identificar uma ideia que pode vir a ser um negócio;
- Qual perfil de professor(a) te conecta com o mercado de trabalho (emprego);
- Qual perfil de professor(a) te conecta com o potencial de se autoconhecer;
- Qual perfil de professor(a) te conecta com o potencial de abrir o seu próprio negócio.

A mensuração se dá com a análise do perfil, quantitativamente, mais citado.

A questão 12 solicita que cada aluno cite três atitudes ou comportamentos de professores, empreendedores ou empresários que o inspiraram e auxiliam na compreensão da ação de transformar uma ideia num negócio. Foram listadas 23 respostas, assim citadas:

Figura 95: Atitudes e comportamentos inspiracionais para transformação de ideia em negócio.

	COMPORTAMENTO/ATITUDE	NÚMERO DE CITAÇÕES
01	Identificar problemas	12 vezes
02	Ser estratégico	7 vezes
03	Ser proativo	6 vezes
04	Ser resiliente	5 vezes
05	Ter boa comunicação	5 vezes

⁵¹ Fabrication Laboratory. Laboratório para fabricação de protótipos.

06	Saber lidar com fracasso	5 vezes
07	Ter mais iniciativa	4 vezes
08	Ser criativo	4 vezes
09	Pensar 'fora da caixa'	3 vezes
10	Ser mais curioso	3 vezes
11	Ser persistente	3 vezes
12	'Atuar na bricolagem'	2 vezes
13	Ter empatia	2 vezes
14	Ser autoconfiante	2 vezes
15	Saber fazer conexões	1 vez
16	Ser responsável	1 vez
17	Testar e validar hipóteses	1 vez
18	Transformar ideia em ação	1 vez
19	Valorizar mais as ideias	1 vez
20	Ser paciente	1 vez
21	Ter uma positividade realista	1 vez
22	Agir com esperteza	1 vez
23	Agir com consistência	1 vez

Fonte: próprio autor.

As respostas apontadas estão correlacionadas com competências empreendedoras, técnicas ou socioemocionais. “Identificar problemas” está correlacionada com a subárea da “Ideia” e constitui a primeira etapa para chegar à ação de empreender.

As questões 22, 23 e 24 buscam correlacionar atitudes com perfis de professores usando como referência, as atitudes dos regimes de interação e sentido da Semiótica Discursiva. Assim dispostos: professor desafiador que ajuda a ser curioso e criar novos padrões (Acidente), professor curador que ajuda a conhecer conteúdos e práticas do mercado (Programação), professor tutor que exercita habilidades que estão em alta no mercado de trabalho (Manipulação) e o professor participativo que desenvolve ideias e práticas junto com o aluno (Ajustamento).

Na questão 22, os respondentes correlacionam o perfil do professor que melhor o conecta com o mercado da empregabilidade. Como resultado foi mensurado:

professor com atitude do regime do ajustamento: 35%, do regime do acidente: 30%, da manipulação (20%) e, como menos indicado, o professor com perfil do regime da programação (15%).

A questão 23, intenciona correlacionar as atitudes do professor que potencializa o autoconhecimento. A ordem se altera. O perfil com maior indicação foi o do professor desafiador, do regime do acidente com 60% das respostas. O professor participativo do ajustamento aparece em segundo lugar com 20%. Depois o professor tutor da manipulação (15%) e, por fim, o professor curador conteudista da programação (5%).

A última questão sobre o perfil atitudinal docente, a questão 24, solicita a correlação entre o perfil atitudinal do professor que potencializa o aluno para abrir o seu negócio próprio. Mais uma vez, todas as alternativas tiveram alguma indicação. Nessa hipótese, o percentual entre os perfis foi mais bem distribuído: Acidente (40%), Ajustamento (30%), Programação (20%) e Manipulação (10%). Essa indicação reforça a hipótese da necessidade de articulação e presença dos quatro regimes de interação e sentido diante do desenvolvimento das competências do futuro que buscam o protagonismo, a criação.

Mas é preciso notificar que, o aluno-empREENDEDOR correlaciona a empregabilidade, o autoconhecimento e a ação empreendedora com perfis de docentes dos regimes da união.

Por fim, para investigar a correlação entre as disciplinas da matriz curricular com o desenvolvimento das competências empreendedoras da matriz do Entrecomp (2016) foram listadas todas as disciplinas da grade e solicitado ao aluno na questão 27 do questionário:

- Sobre as disciplinas da matriz curricular e as competências empreendedoras, marque:
 - (1) Para a disciplina que te capacita para enxergar oportunidade e ter ideias.
 - (2) Para a disciplina que te capacita para mobilizar recursos.
 - (3) Para a disciplina que te capacita para colocar um projeto em ação.

Para análise são mensuradas as correlações mais atribuídas quantitativamente para cada disciplina em função das três subáreas do Entrecomp (2016): ideia,

recursos e ação. Para o exercício do questionário, foram listadas as 53 disciplinas da matriz curricular.

De acordo com as respostas, as disciplinas da matriz da IES Sebrae estão assim correlacionadas com as subáreas competenciais do Entrecomp (2016):

Subárea da 'Ideia': Empreendedorismo Corporativo, Sustentabilidade e Responsabilidade social, *International Business*, Empreendedorismo gerador de Impacto Social, Resolução de casos reais: sucessos e fracassos, *Design Thinking* aplicado ao Desenvolvimento sustentável, Cultura *Maker* e Economia Criativa, Gestão de Carreiras, Pensamento e Metodologia Científicos, Macroeconomia, *Storymakers*, Comportamento Organizacional, Inovação nas organizações, Microeconomia, Sociologia do Empreendedorismo, Jogos de Empresas, Pensamento crítico e Ética nos Negócios e Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor.

Subárea dos 'recursos': Direito Trabalhista e Previdenciário, Pesquisa operacional e Modelagem matemática, Finanças aplicadas aos novos negócios: indicadores, *valuation* e captação de recursos, Gestão de Operações e Serviços, Gestão da Produção, Gestão Estratégica de Pessoas, Direito aplicado à Administração e Empreendedorismo, Estatística, Contabilidade financeira, Prospecção de Novos Negócios, cenários e tendências, Administração Financeira e Orçamentária, Liderança e Formação de Equipes, Teoria Geral do Direito, Laboratório Financeiro, Princípios e Tecnologias Analítico-Quantitativos, Contabilidade Gerencial, Introdução à Estratégia Organizacional, Gestão da cadeia de suprimentos e Logística, Introdução à Gestão e Matemática Financeira e Orçamento Pessoal.

Subárea da 'Ação': Consultoria Empresarial, Direito Tributário, *e-commerce*, Crescendo e Estruturando Franquias, *Marketing 4.0*, *Design Thinking*. Prototipagem e validação, Introdução ao *Marketing*, Métodos Quantitativos aplicados, Modelagem de Negócios, Trabalho em Equipe colaborativa, Projetos Audiovisuais, Pesquisa e Análise de Mercado, Desenvolvimento de aplicativos e Gestão de Projetos.

Pela correlação percebida pelos alunos, há mais disciplinas da subárea dos 'recursos' (20 disciplinas), há 18 disciplinas correlacionadas a subárea da 'ideia' e, por fim, 14 disciplinas que trabalham as competências da 'ação'.

No questionário, uma disciplina “*Business Analytics*” obteve exatos 1/3 de correlação para cada subárea competencial: 8 correlações com ‘ideia’, 8 com ‘recursos’ e 8 com ‘ação’. A hipótese inicial é de que as disciplinas de competências técnica tecnológica são percebidas pelo mundo do trabalho como necessárias, assim atendendo áreas da ideia à ação.

Dessa maneira, após análise sob a perspectiva do aluno com o questionário aplicado, no estudo de caso único pode-se inferir que:

No desenvolvimento do perfil do aluno-empREENDEDOR, as variáveis comportamentais são compreendidas. O intraempREENDEDORISMO é percebido como relevante para o desenvolvimento de ações corporativas proativas, dentro da empregabilidade. Esse indicativo de proatividade pode apontar para um caminho de realização através da trabalhabilidade. Há, ainda, uma intenção de transformação em ação, de abertura de negócio próprio.

As disciplinas das trilhas específicas da matriz da IES (*Future Skills* e Trilha de EmpREENDEDORISMO) são identificadas como mais apropriadas na correlação entre teoria e prática.

Na identificação das disciplinas que trabalham competências para o futuro, as disciplinas da subárea da ideia foram mais citadas, dentre elas, duas disciplinas são da trilha educacional de “*Future Skills*”: *Storymakers* e *Design Thinking*.

Quanto à identificação de variáveis que possibilitam a ideia aparecem atividades práticas como simulações, jogos e atividades em grupo e, ainda, a demanda pela apropriação de atividades e espaços da mantenedora Sebrae, bem como, de maior interação com a comunidade nos ecossistemas de inovação.

No reconhecimento de práticas que apoiam o desenvolvimento da trabalhabilidade, jogos e métodos cocriados foram indicados. E, ainda, a educação que propicia a descoberta do sentido próprio e individual da teoria e da aplicação, bem como, a educação que propicia o desenvolvimento do aplicável para o desempenho profissional e pessoal na atualidade.

Classificando as competências necessárias para o mundo trabalho, “Falar em público”, ter “Criatividade”, “Proatividade”, “Autoconfiança” e “Autoconhecimento” foram as cinco mais citadas. Quando a classificação envolve competências

empreendedoras das três subáreas da matriz Entrecomp (2016), “Ter autoconsciência” é classificada como a mais importante para “conseguir e escolher um emprego”. No entanto, quando a hipótese se refere à “abertura de negócio próprio”, a classificação muda e em primeiro lugar surge a competência “Lidar com a incerteza”. Esse indicativo possibilita a articulação dos regimes de risco, bem como, de interações e sentidos.

Quanto ao *locus*, espaços que possibilitam trocas entre os pares e com a comunidade são bem avaliados. Externo, como laboratórios de prototipação ou jardim. Mas, também nas salas de mesas moduláveis ou comunitários, quando os espaços internos são apontados.

Os docentes com perfis atitudinais dos regimes da união são mais aceitos pois estão correlacionados com o questionamento (a disrupção) e a participação (a cocriação). A variável mais importante transmitida dos professores para os alunos é saber “identificar problemas”.

E, por fim, a matriz de disciplinas contempla as três subáreas do Entrecomp (2016) com reconhecimento equilibrado entre elas, mas com ênfase nos ‘recursos’. Foram correlacionadas, dentre as 53 disciplinas, 18 delas para as competências da ideação, 20 para a provisão de recursos e 14 para a ação. Esse dado pode apontar uma indicação para o incremento de métodos e atitudes docentes que conduzam mais conteúdos disciplinares para a subárea da Ação, no intuito de dar ênfase ao desenvolvimento e abertura de negócios próprios.

5.0 Considerações finais

Adotar o *design* como estratégia educacional é colocar os actantes da relação educativa no centro do processo: aluno e professor. Assim, esta pesquisa partiu da investigação do perfil competencial dos discentes, de um curso voltado para o desenvolvimento das competências empreendedoras, o aluno-empREENDEDOR, e buscou investigar as atitudes docentes correlatas, para que haja ligação e interação.

As interações articuladas entre regimes derivariam, portanto, da adoção das articulações do regime de risco. Nesse contexto educacional, as competências trabalhadas visariam a empregabilidade formal, mas também, um mundo do trabalho futuro a ser desenvolvido.

Para tal, utilizou o conceito da formação da competência do psicólogo David McClelland (1973) que a subdivide em conhecimento, habilidade e atitude e que é utilizada pela educação na construção de matrizes curriculares para desenvolvimento do perfil do egresso. Dessa forma, compõe a formação de competências profissionais. Vista assim, justifica-se a imbricada relação entre a educação superior e a empregabilidade, visto que o *design* das formações dos cursos tecnólogos, de bacharelado e licenciatura buscam transmitir saberes teóricos e práticos, que são demandados para a ocupação das vagas emergentes e disponíveis no mundo do trabalho.

Mas o mundo do trabalho não é constituído apenas de empregados. Ele também compreende profissionais autônomos, liberais, empresários, terceirizados e temporários. Transitar entre esses papéis demonstra o nível individual de tolerância ao risco.

Historicamente, o Brasil constituiu sua matriz educacional para a formação de empregados. Dessa forma, a educação se utiliza, comumente, de metodologias, *lôcus*, perfil docente e métodos que não estimulam o questionamento, mas a obediência às regras. Essa dinâmica vem desde as escolas dos jesuítas, dos séculos XVI a XVIII, passando pelos 'Colégios das Fábricas' do Brasil Colônia, e, no ensino superior, através da Reforma Universitária de 1969 com os Acordos do Ministério da Educação com a - USAID - Agência Interamericana de Desenvolvimento dos EUA.

O protagonismo e as opções de atuações profissionais são apresentados como escolhas de carreiras da empregabilidade. Mas, as céleres mudanças nos perfis ocupacionais ocasionadas, em especial, pela globalização e a tecnologia ocasionaram uma crise reversa: alunos diplomados não têm acesso direto aos empregos e, há vagas sem profissionais com perfis específicos para preenchê-las. Dessa forma, as competências atitudinais se tornaram necessárias para que ocorram a adaptabilidade e o reenquadramento dos conhecimentos e habilidades que surgem com a demanda de mercado.

Diante desse contexto, as instituições de ensino superior no Brasil começaram a repensar suas estratégias de ensino. A matriz busca o redesenho adaptando-se às novas vagas disponibilizadas. No entanto, em paralelo, as relações trabalhistas são alteradas legalmente e viabilizam a atuação autônoma e terceirizada. Porém, a educação superior continua formando alunos com perfis de pouco protagonismo e com baixa tolerância ao risco do mercado profissional.

Dessa maneira, as mudanças legais que regem à educação superior indicaram adaptações voltadas a uma nova empregabilidade, como no exemplo do bacharelado em Administração, corpus da presente pesquisa, a Resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021. A indicação é de que é necessário ‘estudar toda a vida’, em função das mudanças exponenciais que a tecnologia impõe e que é importante haver um incentivo à inclusão tecnológica. Portanto, descreve o novo perfil docente e discente como mais tecnologicado. E, recomenda, vide Relatório UNESCO (2012) que a educação deveria seguir pilares para sua formação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Compreender o futuro como meramente tecnológico exigiria da educação superior uma adaptação compreensível: incentivar o letramento digital e tecnológico de professores e alunos e ampliá-lo utilizando a tecnologia da informação como meio para o ensino à distância gerando maior acessibilidade aos diplomas. Mas a pesquisa recente (INEP 2020) demonstra que o acesso ao ensino superior à distância apresenta uma grande evasão de alunos. Ademais, portar um diploma não é mais uma segurança na carreira empregatícia.

Portanto, o questionamento persiste: “como a educação superior pode auxiliar na formação de cidadãos para o futuro do trabalho?”

A educação para a transformação deveria, dessa forma, passar pelo incentivo ao maior protagonismo na trajetória profissional, o ‘aprender a ser’. O Parecer nº 438 do MEC (2020. p.10) determina que o professor deve atuar como um ‘líder criativo’. Criar novos contextos no mundo do trabalho surge, então, como um futuro desejável. Para esse fim, uma sociedade criativa deve ser mais tolerante à tentativa e ao erro, à experimentação (‘aprender a fazer’). Deve compreender a ‘aprendizagem criativa’ (Resnick, 2020) como um processo (‘aprender a conhecer’), e não uma meta. E este deve ser iterativo. Assim, a sociedade criativa, do ‘aprender a conviver’, atuaria dentro de uma cultura de inovação em ciclos constantes de aprendizagem validada. Portanto, articulando os regimes de risco (Landowski, 2014).

Então, a educação para o futuro permite repensar o *design* estratégico colocando no centro a formação de competências que possam interessar ao próprio estudante. Ou ainda, que permita a construção dialógica entre professor e aluno para o alcance de competências que vislumbre novos cenários.

Essa mudança de perspectiva fundamenta a trabalhabilidade; esta deixaria de ser compreendida como o desenvolvimento de adaptabilidades e abriria espaços para outros caminhos cognitivos e de fazeres no ensino superior. Dessa forma, o próprio aluno poderia ser destinador de seu percurso formativo. E, o protagonismo atuaria como um elemento atitudinal importante.

Para que essa mudança seja possível é preciso desvincular a educação dos regimes de junção, a programação e a manipulação. Estes são menos arriscados, mas apenas funcionam quando a meta é atingível seguindo o processo planejado com o desenvolvimento do papel temático ou, ainda, das competências modais. Assim, para abrir espaço para a criação tem-se os regimes da união. Diante da aleatoriedade e da sensibilidade, o questionamento e a cocriação permitiriam o desenvolvimento de outros processos e atuações profissionais.

Para isso, é necessária a articulação entre os regimes de interação e sentido, ora buscando mais segurança, ora mais risco. No entanto, quando a abordagem do meio tecnológico é compreendida como suficiente para atingir a educação para o futuro, os meios interacionais e de sentido não se colocam no centro da discussão. Desse jeito, a lógica praticada é a reprodução de metodologias da programação e da manipulação para o meio virtual.

Mas a evasão sinaliza para a hipótese de que a interação é uma variável crucial para o engajamento. Quando os regimes de interação são operacionalizados, os perfis docentes e de alunos deixam de ser compreendidos como estáticos e passam a ser transformacionais, atitudinais. Então, um aluno pode ser como explica Landowski (2016) ora questionador (na manipulação), ora complacente (como na manipulação).

E, na ligação que precederia essa interação, professores devem estar dispostos a correlacionar-se. Portanto, como no exemplo acima citado, deve haver um docente com atitude desafiadora para interagir com um aluno de atitude questionadora. Ou, ainda, um professor de atitude tutora para contratar competências modais com um aluno de atitude complacente.

No regime da programação, o diploma e a empregabilidade diretiva atuam como objeto-valor, mas, quando essa relação muda e a exposição ao risco se apresenta, outros regimes se tornam viáveis. Porém, o que se percebe é que os modelos educacionais, em sua maioria, têm resistência à mudança. O sistema educacional e a relação educativa vêm atravessando novos contextos com mínimas alterações. Desde o início do desenvolvimento de um plano educacional abrangente e escalável com a Revolução Industrial, uma padronização é intencionada. E esta, visa abarcar um grande contingente populacional. Assim, a educação desenvolveu um planejamento, instrumentos de monitoramentos e controle que procuram seguir regras. As regras são finalísticas, buscam metas em detrimento do processo. A educação como interação acontece durante o processo. Do ponto de vista processual, ela possui regramentos e parâmetros, mas diante dos diagnósticos percebidos na experiência do vivido exige a adaptação, a reinvenção ou, ainda, a cocriação de modos de aprender. Esses fazeres das ‘regras burladas’ são compactuados entre os actantes da relação educativa cotidiana e ignorada por gestores e por políticas públicas.

Então, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais preconizarem a importância de professores ‘líderes criativos’, as regras privilegiam os docentes que ‘criam dentro das regras’, ou talvez, que não criam. Esse preceito fica mais evidente quando se observa os instrumentos que avaliam as dimensões do ensino superior. O aluno, possui como instrumento avaliativo a CPA — Comissão Própria de Avaliação —. Este documento pontua a atuação do professor e traz parâmetros programados

para esse fim. Portanto, o professor criativo e questionador seria percebido como insubordinado diante desse instrumento e, mal avaliado.

Ou seja, a flexibilização da atuação docente, necessária para gerar a conexão que impacta na não evasão dos alunos e na possibilidade de desenvolvimento de competências para um futuro da trabalhabilidade, tem como resultante uma sanção negativa quando seu destinador é o Estado. A criatividade docente diante das regras programadas é compreendida como subversiva e, às vezes, punida com o desligamento empregatício.

Assim sendo, por falta de regras universais e instrumentos de mensuração padronizada, a educação atualiza espaços físicos, uniformes, materiais educacionais, mas preserva sob os regimes da junção as interações, atitudes e regimes de sentido entre seus actantes operacionais.

Ademais, um dos fatores importantes no ensino superior privado é o decisor financeiro dessa relação. A educação, vista como um investimento, busca um regime de risco seguro. Desse jeito o discurso da promessa da empregabilidade diante do êxito nos índices previstos pelas trilhas educacionais da programação é mais bem aceito pois segue o mercado com seu enunciador. E, dessa maneira, os sistemas educacionais no transcorrer dos anos vem adotando inovações adaptativas, mas preservando seu caráter conteudista.

No entanto, adotar essa perspectiva é particularmente desafiador para uma instituição do Sistema 'S'. Formado por nove entidades, dentre elas o Sebrae — Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas —, que surgiu com entidade governamental. Com sua desestatização nos anos 90 do século XX, sua missão tem uma função social endógena. O Sistema 'S' atua com a educação como processo de transformação, mas concentrava-se no ensino básico com ênfase no ensino técnico integrado ao médio. Dessa maneira, desenvolveu cursos que atendiam diretamente às necessidades competenciais da indústria, do comércio, da atividade rural e dos transportes. A educação do Sistema 'S' surge para a empregabilidade.

Porém, com a avanço da escolarização no Brasil, o ensino superior se mostra importante para educar com foco na pesquisa, extensão, iniciação científica e na inovação (Paixão, 2019). Dessa maneira, o Sistema 'S' adentrou no ensino superior

tendo como desafio próprio, desenvolver uma matriz educacional que não atenda, tão somente, à empregabilidade.

Portanto, para a pesquisa de um *design* estratégico educacional que se fundamentasse no desenvolvimento de competências que embasem a criação de novos contextos profissionais foi adotado nessa pesquisa um estudo de caso único e precursor: as interações observadas nas ligações entre alunos e professores na matriz de um curso com foco nas competências empreendedoras, os alunos das turmas ingressantes da IES privada do Sistema 'S', o Sebrae.

O ponto-de-vista do professor pode ser experienciado com a análise das dinâmicas de uma disciplina que adota uma metodologia baseada em projetos, o *Dragon Dreaming*. Como observador participante verificou-se que, a articulação dos regimes de sentido exige dos actantes a adoção de atitudes articuladas. Assim, destaca-se que, não se trata de 'ser' um professor de perfil questionador, mas de atuar pontualmente promovendo o transcorrer para a articulação de um novo regime interacional. Portanto, nesse exemplo, de 'estar' questionador, quando a aleatoriedade for o princípio fundador, necessário para o processo educacional protagonista. Essa possibilidade exige que as dimensões formativas da IES possibilitem múltiplas combinações de *lôcus*, perfis docentes, métodos, metodologias, interações com o mercado e a comunidade. Mas, especialmente, quando a IES forma para um perfil do egresso que se competencializa, ao longo de sua formação, para além das especificações finalísticas da empregabilidade.

A pesquisa também considerou o ponto-de-vista dos discentes e, para tal, buscou descrever o perfil do aluno-empresário com a aplicação de um questionário semiestruturado. Após sua mensuração destaca-se que a historicidade da missão da mantenedora é relevante para o aluno. Por isso, abrir negócios, compreender como libertador, ser empresário e identificar problemas como oportunidades de atuação apareceram no desenvolvimento do perfil do egresso.

Evidencia-se, também, que as disciplinas que executam competências socioemocionais e atitudinais são identificadas como as que correlacionam melhor a teoria e a prática. Entre as variáveis que possibilitam a identificação de ideiação, as atividades que tangenciam o contexto do mundo do trabalho foram as mais citadas

como, “criar uma empresa”, ‘modelar um negócio’, apresentar um projeto (‘pitch’). Em sua maioria, atividades protagonistas e criativas.

Aponta-se que, disciplinas com conhecimentos e habilidades tecnológicos foram identificadas como muito importantes para o mundo do trabalho. Assim, ‘Estatística’ é identificada como a disciplina em que a aprendizagem no curso foi mais utilizada no estágio, trabalho ou negócio próprio. E, ainda, a disciplina “*Business Analytics*” foi correlacionada pelos alunos respondentes como uma competência que perpassa as três subáreas do Entrecomp (2016): a ideação, a instrumentalização com recursos e a ação empreendedora.

Destaca-se, também, a correlação que o aluno-empreendedor faz entre as atitudes dos professores do regime da união (Acidente e Ajustamento) com a conexão para aprendizagem que visa o autoconhecimento, o mercado de trabalho e a predisposição para abrir um negócio próprio. Mas, evidencia-se que, as atitudes dos quatros regimes foram identificadas.

Por fim, a pesquisa revela que os alunos identificam e correlacionam as matrizes educacionais com a do Entrecomp (2016). E apontam que há uma ênfase para a subárea dos ‘recursos’.

Com a pesquisa, pode-se compreender como o contexto de imprevisibilidade da Era da Informação impacta diretamente na educação. A princípio, buscando reorganizar-se, procurou-se novas regras, adaptações para atender aos perfis profissionais do futuro. Diante desse raciocínio, com o amadurecimento do novo mercado demandante, o ensino superior deveria reunir esforços para rearranjar suas dimensões monitoradas e avaliadas. Mas, os números que apontam para as evasões de alunos são crescentes e, o próprio mercado tem questionado a importância da certificação de conclusão. Por isso, a educação deveria colocar o aluno e o professor no centro de suas indagações, prerrogativa do *design* estratégico e, com a contribuição da semiótica discursiva, compreender as experiências do vivido nas relações educativas para repensá-la.

Supondo que o diploma perde o lugar de objeto-valor e a programação é o regime de interação adequado para a acessibilidade educacional, repensar esse objeto torna-se urgente. Mas, se a educação superior focar na transformação do

processo e, não apenas, na sua finalidade, outras possibilidades poderiam surgir. A rede de contato pode tornar-se mais importante, a relação de mentoria estabelecida com mestres poderia ser valiosa, os aprendizados diante da experiência dos erros poderiam ser mais importantes, parcerias estabelecidas ao longo dos percursos entre os pares seriam o grande diferencial profissional.

Para isso, é importante incentivar o protagonismo, que nessa pesquisa é abordado na investigação do desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras (Entrecomp, 2016). As competências empreendedoras são atitudinais, elas independem da ação de abrir um negócio próprio, mas buscam transformar ideia em ação. O protagonismo da atitude empreendedora pode ser exercido na vida pessoal e profissional. E, ainda, profissionalmente, os comportamentos empreendedores podem ocorrer ainda que o sujeito atue como empregado, no intraempreendedorismo (Carneiro, 2013).

Nesse sentido, a trabalhabilidade se apresenta como uma meta para direcionar o caminho da educação para o futuro. À princípio, ela é compreendida como o contrário da empregabilidade. Portanto, se a empregabilidade é a conquista da educação advinda dos regimes da junção, então a trabalhabilidade ocorreria diante dos regimes da união. Dessa maneira, o grande desafio da educação da trabalhabilidade seria compreender as competências profissionais dos negócios da Era da Informação e adotar regimes de interação e sentido da união para transmiti-los. Metodologias ativas como 'aprendizagem por projetos' buscam esse resultado pois focam no processo, trabalham com a aprendizagem na prática e com a formação de equipes. Mas podem não alcançar o protagonismo intrínseco requerido para a trabalhabilidade quando seguem demasiadas regras. Assim, mesmo disciplinas que adotam o regime do acidente trabalhando com projetos tenderiam para a manipulação e escalariam com modelos de educação franquizada sob o regime da programação.

A trabalhabilidade estaria conectada, portanto, às competências atitudinais, ao reconhecimento de competências individuais fortes e fracas, à capacidade de trabalhar em equipe, de imaginar cenário e desenvolvê-los, criativamente. A trabalhabilidade é protagonista mesmo quando está a serviço de um empregador, é intraempreendedora.

A trabalhabilidade exige que se articulem os regimes de risco e, por consequência, os regimes de interação e sentido. Exige que professores e alunos se dispam de perfis estáticos e assumam atitudes que transitem, que se articulem. Sem essa adequação, para ambos os lados, não haveria ligação. E, assim, as articulações permitem que cada sujeito lidere sua gestão de carreira.

Para o *design* estratégico educacional o desafio é grande: sair da busca por segurança e por baixa individualização na relação educativa promovendo um modelo educacional replicável. Por isso, a mudança do viés das competências profissionais para as empreendedoras se apresenta como uma possibilidade. Elas trabalham a atitude para chegar à ação e esta pode ser, singularmente, valorativa.

Como sugestão para estudo de casos futuros, a presente pesquisa diagnosticou a importância de se investigar a complexificação dos regimes de interação em relação às práticas dispostas nas metodologias ativas, nos regimes de interação e sentido da relação educativa.

Referências bibliográficas

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no PISA 2021 _ Matriz de referência para pensamento criativo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASILIANO, Antônio Celso Ribeiro. Mundo VICA. Volátil, incerto, complexo e ambíguo. Estamos preparados? Rio de Janeiro: QualityMark Editora, 2017.

CARNEIRO, José Guilherme Said Pierre. Intraempreendedorismo: conceitos e práticas para construção de organizações inovadoras. rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2013.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Tradução Roneide Venacio Majer. Volume 1. 18ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. Talento e empregabilidade, 2013. Instituto Chiavenato. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/wp-content/blogs.dir/36/files/2013/08/talento-e-empregabilidade1.pdf>>. Disponível em 09 de abril de 2022

CHRISTENSEN, Clayton M. A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CIDRAL, Alexandre; KEMCZINSKI, Avanilde; ABREU, Aline Franla de. A abordagem por competências na definição do perfil do egresso de cursos de graduação. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre, 2001.

D'AURIA e t al. Design e escola: projetar o futuro. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

DEHEINZELIN, Lala. Novas economias viabilizando futuros desejáveis: introdução à Fluxonomia 4D. São Paulo: edição da autora, 2019.

DELORS, Jacques *et al.*(org.). Educação: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001b. Disponível em: <Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PROIDDBahiana/o-modelodascompetenciasprofissionaisnomundodotrabalhoneizedeluiz> >. Acesso em: 06 agosto. 2022.

DIAMANDIS, Peter H.; KOTLER, Steven. Abundância. O futuro é melhor do que você imagina. São Paulo: HSM Editora, 2012.

DRUCKER, Peter. Inovação e espírito empreendedor (*entrepreneurship*): prática e princípios. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

EntreComp: *The Entrepreneurship Competence Framework*. Joint Research Centre da Comissão Europeia – ©União Europeia, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. A ação docente na educação profissional. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. [s/d]. Dicionário de Semiótica. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

HELAL, Diogo Henrique. Contextualizando a empregabilidade no Brasil. Papel do capital social. Análise. Porto Alegre. Volume 18, nº 2, p. 78 - 89, julho/dezembro, 2007.

KRAUSZ, Rosa R. Trabalhabilidade. São Paulo: Scortecci, 2016.

LANDOWSKI, Eric. Antes da interação, a ligação. In Oliveira, Ana Claudia (org.). Traduzido por Luiza Helena Oliveira da Silva, Murilo Scoz, Yvana Fachine, Eric Landowski. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2019.

_____. Com Greimas. Interações semióticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores. Centro de Pesquisa Sociossemióticas, 2017.

_____. Regimes de sentido e formas de educação. Revista ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016.

_____. Interações arriscadas. Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

_____. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. Revista Galáxia, n 27, p 10-20, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?. novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MCCLELLAND, D. C. *Testing for competence rather than intelligence*. *American Psychologist*, vol. 28, no. 1, 1973, pp. 1-40.

MIRSHAWKA, Victor. Trabalhabilidade. A obrigatoriedade da adaptação. São Paulo: DVS Editora, 2022.

MONTEIRO, Guilherme Fowler A. Estratégia baseada em design. São Paulo: Almedina, 2019.

MORAES, Luís Fernando Simões. Negociações na Pauliceia: Victor Nothmann e a urbanização paulistana (1841-1905) / Luís Fernando Simões Moraes. – 2022.

<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/65014>

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NEUMEIER, Marty. A empresa orientada pelo design. Como construir uma cultura de inovação permanente. Poro alegre: Bookman, 2010.

PACHECO, José. Pequeno dicionário de utopias da educação. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Interação e sentido nas práticas de vida. Revista ppgcom – espm, comunicação mídia e consumo. Ano 11 vol. 11 n. 31 p. 179-198 Maio/ago. 2014.

PAIXÃO, Geraldo Ferreira da. Educação superior no Brasil: duas décadas de avanços e retrocessos. 1ª ed. São Paulo: Opção livros, 2019.

PAPERT, Seymour. Mindstorms: children computers and powerfull ideas. NY: Basic Books, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. A palavra é futuro. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da educação. São Paulo: Editora Ática, 1996.

RESNICK, Mitchel. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

RIBAS, Mariná Holzmann. Construindo a competência: processo de formação de professores. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2000.

ROBINSON, Ken. Somos todos criativos. Os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro. Tradução Cristina Yamagami. São Paulo: Editora Benvirá, 2019.

RUDMIK, Thomas R. Tornando-se imaginal. Visualizando e criando o futuro da educação. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2015.

SANTOS, Flávio Anthero dos. o design como diferencial competitivo. Itajaí: Editora da Univali, 2000.

SEBRAE-SP, 40 anos: a casa do conhecimento. São Paulo: Museu da Pessoa, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, Joseph Alois. Teoria do desenvolvimento econômico. Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TOFFLER, Alvin. A terceira onda. Tradução João Távora. 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2020: ano base 2019 / Camila Griguc, organizadora; Educa Insights, processamento e modelagem de dados. – Brasília: ABMES Editora, 2020.

YIN, Robert K. Estudo de caso. Planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

https://dragondreamingbr.org/wp-content/uploads/dragon_dreaming_eBook_guia_pratico.pdf

Disponível em 07 de setembro de 2022.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

Disponível em 06 de agosto de 2022

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Disponível em 06 de agosto de 2022

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Disponível em 06 de agosto de 2022

[WEF Jobs of Tomorrow 2022.pdf](#)

Disponível em 06 de agosto de 2022

<https://agemt.pucsp.br/noticias/30-anos-de-cracolandia>

Disponível em 06 de agosto de 2022

Apêndices

Apêndice 1 – Solicitação de Autorização para pesquisa acadêmica-científica.

Apêndice 2 – Pesquisa. Estudo de caso. Questionário aplicado.

Apêndice 1 – Autorização para coleta, análise e divulgação de dados para pesquisa acadêmica-científica.

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, eu, _____

C.P.F. nº _____ R.G. nº _____, residente e domiciliado(a)

à _____

autorizo a coleta e análise e divulgação de dados fornecidos por mim para a tese acadêmica intitulada “*Design* estratégico educacional, as competências para o futuro e as articulações dos regimes interacionais e de sentido: uma educação para a trabalhabilidade” do(a) pesquisador(a) Letícia Pedreira Diniz Gonçalves, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica.

São Paulo, _____ de _____ de 2022

Assinatura

Apêndice 2- Estudo de caso único. Pesquisa. Questionário aplicado.

Nome (opcional): _____

Gênero: _____

Idade: _____

Mês e Ano de ingressou na IES do Sebrae: _____

1 - Na escola do curso o que te atraiu mais? (escolha apenas uma alternativa):

☐ Ser um curso de ADMINISTRAÇÃO ☐ Ser um curso de EMPREENDEDORISMO

2 - Você tem negócio próprio?

☐ SIM ☐ NÃO

3 - Quando o curso começou você desejava abrir seu negócio próprio?

☐ SIM ☐ NÃO

4 - Ao final do curso você ter um negócio próprio é a sua vontade?

☐ SIM ☐ NÃO

5 - Ter um negócio próprio é (escolha apenas uma alternativa):

☐ ARRISCADO ☐ LIBERTADOR

6 – Você pesquisou sobre a faculdade ou o curso quando escolheu começá-lo?

☐ SIM ☐ NÃO

7 – Em caso afirmativo, quais fatores influenciaram sua decisão? (marque quantas alternativas quiser).

☐ Ser do Sebrae	☐ O local/bairro	☐ A instalação da faculdade
☐ Os professores	☐ As disciplinas	☐ O horário
☐ O valor do investimento	☐ Ser 'empreendedorismo'	☐ Ser um curso 'novo'
☐ Abrir seu negócio próprio	☐ Outro motivo. Qual? _____	

8 - Indique 3 disciplinas que você conseguiu compreender a ligação entre o que aprendeu na teoria com a prática de seu estágio/trabalho/negócio.

a. _____

b. _____

c. _____

9 - Indique 3 disciplinas que o que foi trabalhado em sala te auxiliou a se preparar para o futuro do mundo do trabalho.

a. _____

b. _____

c. _____

10 - Cite 3 disciplinas que você desenvolveu durante o curso e que te ajudam a transformar uma ideia num negócio:

a. _____

b. _____

c. _____

11 - Cite 3 **atividades** que foram desenvolvidas durante o curso que te ajudaram a transformar uma ideia num negócio:

a. _____

b. _____

c. _____

12 - Cite 3 exemplos (comportamentais/atitudinais) de professores (as), empreendedores(as), empresários(as) que te inspiraram para compreender como identificar uma ideia que pode vir a ser um negócio.

a. _____

b. _____

c. _____

Sobre as práticas e o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, responda:

13 - Cite 3 **atividades ocorridas** durante o curso que te ajudaram a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio).

a. _____

b. _____

c. _____

14 - Cite 3 **atividades que não aconteceram** (mas você gostaria que tivesse ocorrido) para te ajudar a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio).

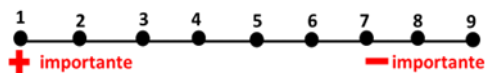
- a. _____
- b. _____
- c. _____

15 - Cite 3 **atitudes ou comportamentos que você adquiriu** e que te ajudam a entrar no mercado de trabalho (trabalhando como empregado, estagiando, ou com seu negócio próprio).

- a. _____
- b. _____
- c. _____

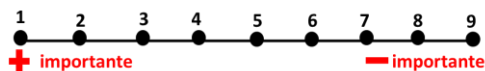
Sobre a correlação entre as competências empreendedoras e o mundo do trabalho, responda:

16 - Enumere em ordem crescente de 1 a 9 (sendo 1 a mais importante e 9 a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para **conseguir um emprego**:



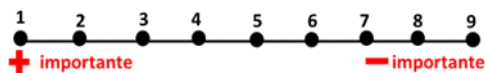
- | | | |
|--------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| () Valorização de ideias | () Criatividade | () Mobilizar pessoas |
| () Tomar iniciativa | () Lidar com a incerteza | () Identificar uma oportunidade |
| () Aprender com a experiência | () Ter autoconsciência | () Perseverar |

17 - Enumere em ordem crescente (da mais importante para a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para **escolher um emprego**:



- | | | |
|--------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| () Valorização de ideias | () Criatividade | () Mobilizar pessoas |
| () Tomar iniciativa | () Lidar com a incerteza | () Identificar uma oportunidade |
| () Aprender com a experiência | () Ter autoconsciência | () Perseverar |

18 - Enumere em ordem crescente (da mais importante para a menos importante) as competências que você acredita serem necessárias para **abrir seu próprio negócio**:



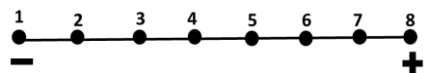
- | | | |
|--------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| () Valorização de ideias | () Criatividade | () Mobilizar pessoas |
| () Tomar iniciativa | () Lidar com a incerteza | () Identificar uma oportunidade |
| () Aprender com a experiência | () Ter autoconsciência | () Perseverar |

Sobre a educação e o ambiente de aprendizagem, responda:

19 - Onde você avalia que aprende mais sobre competências empreendedoras:

- ☐ Na sala de aula ☐ Em ações vivenciais fora da sala de aula

20 - Considerando as salas de aula da IES do Sebrae, enumere avaliando de 1 a 8. Sendo a 1 a menos adequada para aprender conteúdos e práticas para o estágio e trabalho e 8 a sala mais adequada para aprender conteúdos e práticas para o estágio e trabalho.



- | | |
|--|--|
| () Sala de mesas redondas (402 e 403) | () Sala de mesas planas que encaixam (Sala 406) |
| () Sala Miniauditório (405) | () Laboratório de Informática (404) |
| () Sala estilo 'Harvard' (3º andar) | () Aquário (Sebraelab) |
| () Sebraelab | () Lab de Finanças |

21 - Considerando o ecossistema empreendedor, há um espaço que você gostaria de ter acesso para aprender?

- ☐ SIM Qual? (indique apenas um) _____
- ☐ NÃO

Sobre o desenvolvimento de competências e o perfil docente, responda:

22 - Qual perfil de professor(a) te conecta com o mercado de trabalho (emprego):

(Marque apenas uma alternativa)

- () Professor(a) desafiador(a), que te ajuda a ser curioso(a) e criar novos padrões.
- () Professor(a) curador(a), que te ajuda a conhecer conteúdos e práticas do mercado.
- () Professor(a) tutor(a), que exercita habilidades que estão em alta no mercado.
- () Professor participativo(a), que desenvolve ideias e práticas junto com você.

23 - Qual perfil de professor(a) te conecta com o potencial de se autoconhecer:

(Marque apenas uma alternativa)

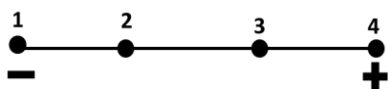
- () Professor(a) desafiador(a), que te ajuda a ser curioso(a) e criar novos padrões.
- () Professor(a) curador(a), que te ajuda a conhecer conteúdos e práticas do mercado.
- () Professor(a) tutor(a), que exercita habilidades que estão em alta no mercado.
- () Professor participativo(a), que desenvolve ideias e práticas junto com você.

24 - Qual perfil de professor(a) te conecta com o potencial de abrir o seu próprio negócio:

(Marque apenas uma alternativa)

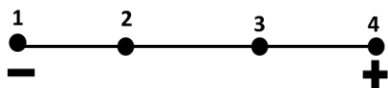
- () Professor(a) desafiador(a), que te ajuda a ser curioso(a) e criar novos padrões.
- () Professor(a) tutor(a), que exercita habilidades que estão em alta no mercado.
- () Professor(a) curador(a), que te ajuda a conhecer conteúdos e práticas do mercado.
- () Professor participativo(a), que desenvolve ideias e práticas junto com você.

25 – Enumere de 1 a 4 os tipos de método de aprendizagem que você acredita que te prepara melhor para o mundo do trabalho. Sendo 1 o que te prepara menos e 4 o que te prepara mais para o mundo do trabalho.



- () Novos métodos criados a partir das demandas do grupo.
- () Exercícios para reforçar a compreensão.
- () Memorização e repetição.
- () Jogos para desenvolvimento de objetivos cocriados.

26 – Enumere de 1 a 4 os tipos de objetivo de aprendizagem que você acredita que te prepara melhor. Sendo 1 o que te prepara menos e 4 o que te prepara mais para o mundo do trabalho.



- () A educação que te propicia a questionar as teorias e práticas utilizadas pelo mercado.
- () A educação que te propicia desenvolver o que é aplicável para o desempenho profissional/ pessoal na atualidade.
- () A educação que te propicia conhecer os conteúdos e práticas como acontece no mundo do trabalho.
- () A educação que te propicia descobrir o sentido próprio e individual da teoria e da aplicação.

27 – Sobre as disciplinas da matriz curricular e as competências empreendedoras, marque:

1. Para a disciplina que te capacita para enxergar oportunidade e ter ideias.
2. Para a disciplina que te capacita para mobilizar recursos.
3. Para a disciplina que te capacita para colocar um projeto em ação.

() Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor

() Matemática Financeira e Orçamento Pessoal

() Pensamento crítico e Ética nos negócios

() Contabilidade Gerencial

() Introdução à Estratégia Organizacional

() Gestão da cadeia de suprimentos e logística

() Introdução à Gestão

() Gestão de Projetos

() Princípios e Tecnologias Analítico-Quantitativos

() Jogos de Empresas

() Desenvolvimento de aplicativos

() Teoria Geral do Direito

() Laboratório Financeiro

() *Storymakers*

() Comportamento Organizacional

() Inovação nas organizações

() Microeconomia

() Sociologia do Empreendedorismo

() Liderança e Formação de Equipes

() Pensamento e Metodologia Científicos

() Macroeconomia

() Pesquisa e Análise de Mercado

() Gestão de Carreiras

() Projetos audiovisuais

() Prospeção de novos negócios, cenários e tendências

() Administração Financeira e Orçamentária

() Trabalho em Equipe colaborativa

- () Métodos Quantitativos aplicados
- () Modelagem de negócios
- () Cultura *maker* e Economia Criativa
- () Contabilidade financeira
- () Introdução ao *Marketing*
- () *Design Thinking* aplicado ao Desenvolvimento sustentável
- () Estatística
- () Crescendo e estruturando franquias
- () *Marketing* 4.0
- () *Design Thinking*. Prototipagem e validação
- () Resolução de casos reais: sucessos e fracassos
- () Gestão estratégica de pessoas
- () Direito aplicado à Administração e Empreendedorismo
- () Empreendedorismo gerador de Impacto Social
- () Gestão da Produção
- () *e-commerce*
- () *Business Analytics*
- () Pesquisa operacional e Modelagem matemática
- () Finanças aplicadas aos novos negócios: indicadores, *valuation* e captação de recursos
- () Gestão de Operações e Serviços
- () Empreendedorismo Corporativo
- () Sustentabilidade e Responsabilidade social
- () *International bussines*
- () Direito Trabalhista e Previdenciário
- () Consultoria Empresarial
- () Direito Tributário

Anexos

Anexo 1 – Parecer CNE/CES nº 438/2020.

Anexo 2 – Resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021.

Anexo 3 – Plano de Ensino Aprendizagem disciplina da trilha de “*Future Skills*”.

Anexo 1 – Parecer CNE/CES nº 438/2020.

PARECER HOMOLOGADO
Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 13/10/2021, Seção 1, Pág. 222.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.		
COMISSÃO: Antonio de Araujo Freitas Júnior (Presidente), Antonio Carbonari Netto (Relator), Marco Antonio Marques da Silva e Sergio de Almeida Bruni (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000146/2019-69		
PARECER CNE/CES Nº: 438/2020	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 10/7/2020

I – RELATÓRIO

Histórico

Em 6 de janeiro de 2020, por meio da Indicação CNE/CES nº 1/2020, o Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior propôs a criação de Comissão para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Para tanto, pela Portaria CNE/CES nº 1, de 6 de janeiro de 2020, foi constituída Comissão composta pelos Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva, Marília Ancona Lopez e Sergio de Almeida Bruni, membros.

Posteriormente, a Comissão foi recomposta pela Portaria CNE/CES nº 5, de 16 de abril de 2020, assim constituída: Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Júnior, Presidente, Antonio Carbonari Netto, Relator, Marco Antonio Marques da Silva e Sergio de Almeida Bruni, membros.

A elaboração destas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) contou com a participação dos seguintes convidados: Ana Clarice – Conselho Federal de Administração (CFA); Claudia Stadlober – CFA; Edson Kenji Kondo – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD); Edson Sadao Iizuka – ANGRAD; Irineu Giansi – Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER); Mauro Kreuz – CFA; Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Rui Otávio de Andrade – Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ)/ANGRAD; Samuel Júnior – CFA; Sergio Lobo – CFA; Taiguara Langrafe – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)/ANGRAD; Udenir Silva – CFA.

Introdução

Em 2017, o Brasil tinha em números de Instituições de Educação Superior (IES): 296 (duzentas e noventa e seis) públicas e 2.152 (duas mil, cento e cinquenta e duas) privadas, estas representavam 87,9% (oitenta e sete vírgula nove por cento) da rede. Das públicas, 41,9% (quarenta e um vírgula nove por cento) são estaduais; 36,8% (trinta e seis vírgula oito por cento) federais e 21,3% (vinte e um vírgula três por cento) municipais. Quase 3/5 (três quintos) das IES federais são universidades e 36,7% (trinta e seis vírgula sete por cento) são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Os dados

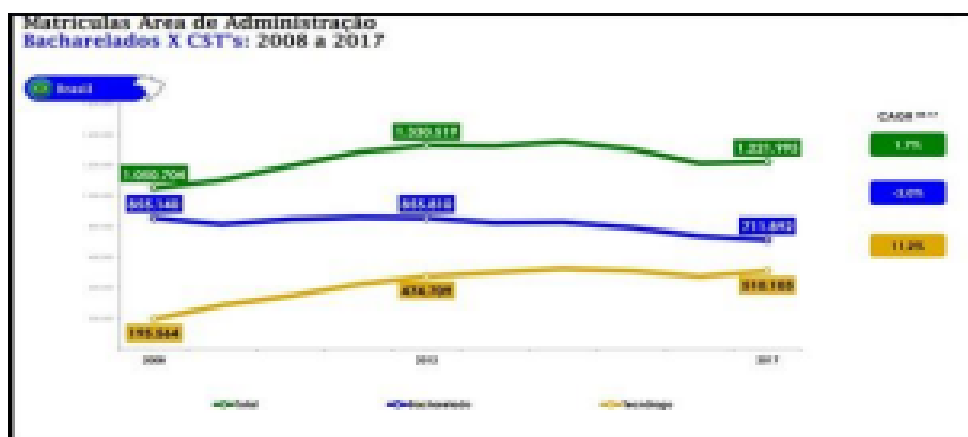
são do Censo da Educação Superior 2017, que teve seus resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em setembro.

Das 2.448 (duas mil, quatrocentos e quarenta e oito) IES brasileiras, 82,5% (oitenta e dois vírgula cinco por cento) são faculdades. As 199 (cento e noventa e nove) universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% (oito vírgula um por cento) do total de IES. Por outro lado, 53,6% (cinquenta e três vírgula seis por cento) das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 (um quarto) dos estudantes. Em 2017, 35.380 (trinta e cinco mil, trezentos e oitenta) cursos de graduação e 63 (sessenta e três) cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 (duas mil, quatrocentos e quarenta e oito) IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 (cem) ou mais cursos de graduação e 26,7% (vinte e seis vírgula sete por cento) das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 (quatorze) cursos de graduação; 92% (noventa e dois por cento) dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado, com 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento).

O típico docente da Educação Superior possui doutorado na rede pública. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens; 36 (trinta e seis) anos é a idade mais frequente dos docentes, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Em relação ao período de trabalho, os docentes da rede pública utilizam-se do regime em tempo integral e, na rede privada, a maior parte possui tempo parcial.

O típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado. Em relação ao número de estudantes matriculados, os do sexo feminino predominam em ambas as modalidades de ensino. O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial. A maior parte dos alunos matriculados em cursos de bacharelado são na modalidade presencial. Na Educação a Distância (EaD), predominam os cursos de licenciatura.

Com relação ao curso de Administração de Empresas, a tabela a seguir mostra que, ao longo de 10 (dez) anos, houve um crescimento no interesse por Curso Superior de Tecnologia (CST) em detrimento do bacharelado.



Diversos fatores explicam estas tendências: questões econômico-sociais, a relação custo-benefício e a forma como as contratações acontecem. Com relação às questões econômico-sociais, uma vez que há menos crédito disponível no mercado e, diante da

diminuição de ofertas de bolsas de estado, é visível a queda de matrículas no curso de 4 anos, e o aumento do interesse em cursos que dão instrumentos de trabalho de forma mais rápida (2 anos). Nos cursos mais curtos, além do aluno adquirir as competências necessárias em menor tempo, o investimento financeiro e de tempo é significativamente menor. O aluno ingressa, regressa ou suporta a dupla jornada de trabalho mais estudos, por um período menor, tendo a mesma competitividade que outro aluno de cursos com duração tradicional.

Podemos argumentar que escolas melhor avaliadas dão ao aluno mais argumentos para serem contratados que escolas de menor prestígio. Porém, essas escolas atendem a uma camada muito pequena da população. São alunos do ensino médio privado, cuja principal característica está no alto poder aquisitivo, que não precisa fazer uma dupla jornada de trabalho e escola para poder adquirir o diploma.

No outro extremo estão profissionais que já atuam no mercado. São os estudantes que trabalham para pagar as mensalidades da escola e seu sustento, trabalhadores que estudam. Ambos são pessoas que entendem que a única forma de avançar na carreira está em adquirir um diploma de graduação. Diante desta promessa de trânsito social, há um esforço financeiro e de tempo investido, que nem sempre retorna, pois o produto de ensino entregue é de baixa qualidade e sem valor de marca.

Reflexos sobre as empresas e organizações

O processo de globalização das empresas, que ocorreu no Século XX, permitiu não só expandir sua presença em outros mercados, mas impulsionou mudanças nas políticas de educação e trabalho.

As competências necessárias para ser um bom executivo global passaram a ser o conhecimento e experiência de trabalho imersos nessas novas culturas, cujas características eram desconhecidas de muitos dos profissionais naquele momento do mundo dos negócios. Porém, nesse período, a supremacia de uma cultura sobre outra ainda era o imperativo do dia a dia, o que trouxe aprendizados dolorosos, perdas financeiras e um certo espanto para boa parte das empresas que se aventuraram mundo afora.

A partir daquele momento da história, as escolas de graduação e pós-graduação passaram a oferecer programas internacionais, visando atender futuras demandas de contratações. Saber uma nova língua, ter sido exposto a novas formas de fazer as coisas era, e ainda é muito valorizado por empresas e seus recursos humanos.

A chegada da internet permitiu o livre acesso a essas empresas, independente de geografia, hora do dia e uma mudança começou a surgir. Em primeiro lugar, houve a simbiose entre práticas de marketing e de tecnologia. Impossível falar de digitalização de empresas ou marketing digital sem passar pelo vocabulário de tecnologias de informação.

Em segundo lugar, como consequência dessa conexão permanente, as práticas mercadológicas aceleraram, fazendo-se necessária a criação de novos processos de trabalho e aprovação, levando a modificações na cadeia hierárquica, e levando ao empoderamento de níveis que antes precisavam passar por aprovação formal, sempre demasiadamente demoradas se comparadas às respostas exigidas pelo mercado digital.

Por último, e talvez mais importante, é que essas tecnologias permitiram a recriação ou a destruição de cadeias de valor estabelecidas num tempo onde a produção era concentrada em fábricas, onde todos os processos estavam ligados a volume ou escopo de produção. No decurso dos anos, a tecnologia permitiu às empresas que passassem de produtoras para prestadoras de serviços, e a possibilidade de ocupar espaços de mercado, criar mercados inexistentes que geraram milhares de empresas de características únicas.

Exemplos na área de hardware passam pela chegada dos aparelhos de comunicação móvel que, para serem mais competitivos, incorporaram mais e mais funções, incluindo a

câmera fotográfica digital, que eventualmente destruiu companhias centenárias como a *Kodak*. A *Amazon* trouxe à tona diversas deficiências no processo de distribuição de bens, como livros, escavadeiras e diversos outros produtos físicos e, num movimento genial, digitalizou livros, ocupando um espaço definitivo no consumo de conteúdo de qualidade – livros!

Por fim, empresas de serviços surgiram para mostrar que há formas diferentes de ver as cadeias de valor, como *Airbnb*, *Uber* e tantas outras. Exemplos recentes são empresas do setor agrícola, que robotizam suas linhas de produção, aumentam a oferta de serviços online e respondem a cada demanda com inteligência artificial.

Um outro aspecto dessa digitalização é a produção de dados em volumes significativos. Vale lembrar que, no início das práticas de comércio eletrônico na Internet, boa parte dos consultores usavam esses dados como argumento de vendas de seus serviços. Se formos corretos, a verdade é que todas as empresas sempre tiveram uma abundância de dados enorme, espalhados em departamentos diferentes e organizados de forma distinta, apesar de serem iguais ou muito parecidos. A questão é que, antes da internet, boa parte das boas práticas ocorriam em ambientes não digitais, e depois tudo passou a ser digital.

O resultado foi que o volume de dados disponíveis cresceu enormemente, e o esforço para transformar isso em informação útil agigantou-se. Por essa razão, a chegada de sistemas capazes de lidar com *Big Data* foram muito bem-vindos, e foram coroados com o incentivo ao uso de algoritmos e inteligência artificial. Esse conjunto permitiu e tem permitido uma transformação ainda maior nas formas de dirigir as empresas, na competitividade dessas empresas no mercado e, inevitavelmente, passa por mudanças no tipo de profissional necessário para fazer parte desse momento.

Mundo e Empresa 4.0

A internet permitiu uma conectividade sem precedentes. O mundo empresarial da indústria 4.0 vem promovendo um impacto tão forte que esse movimento foi denominado como a “Quarta Revolução Industrial”.

Na primeira, tivemos o advento das máquinas a vapor e do uso do carvão como combustível. Na segunda, a eletricidade foi a grande invenção, também causando uma grande transformação nos modos de produção. A terceira trouxe a automação das máquinas, o uso dos computadores, a internet e um prenúncio do que estava por vir: a digitalização e o mundo virtual, que estão colocando a humanidade em outro patamar de interação e desenvolvimento.

A principal novidade para o ambiente das empresas é a conectividade. A partir da digitalização, toda a fábrica estará conectada, desde a produção até o sistema de logística e os departamentos de marketing e vendas. Máquinas conversarão com máquinas, com peças, com ferramentas e com seres humanos. A partir dessa comunicação, interação e troca de informações, as próprias máquinas poderão, por exemplo, tomar as decisões para melhorar o processo produtivo ou até mesmo reduzir custos. Não será mais necessário fazer uma programação. As máquinas questionarão e decidirão qual o melhor caminho a seguir.

O planejamento e o controle da produção passarão a acontecer em tempo real, com ajustes muito mais rápidos e a possibilidade de otimização. As próprias máquinas poderão decidir a hora de aumentar ou reduzir a produção e ligar ou desligar. Dessa forma, ainda será possível aumentar o uso da capacidade, racionalizar a produção e reduzir o consumo de energia elétrica.

Para o consumidor, o principal impacto dessa tecnologia é a personalização dos produtos. As empresas poderão entregar algo mais customizado na mesma velocidade que, hoje, produzem em série. Isso porque, novamente, as máquinas receberão diretamente os pedidos ou as informações de comportamento do cliente e oferecerão o que ele quer.

Os produtos também terão sensores que armazenarão informações sobre consumo que serão enviados às empresas e servirão para o aperfeiçoamento e personalização dos produtos. Imagine comprar um tênis com o tamanho, as cores, a altura e o solado do jeito que você deseja. Para as indústrias, há um enorme potencial de redução de custos, aperfeiçoamento de processos produtivos, interação e outros importantes elementos.

A indústria 4.0 cria um ecossistema digital na cadeia de valor, no qual as empresas conectam-se e passam a trocar dados e informações. Aqui não entram apenas os fornecedores e parceiros, mas também os clientes, que terão uma experiência completamente nova em relação aos produtos e serviços. Eles deixam de ser apenas consumidores passivos e recebem um papel mais ativo, influenciando diretamente na concepção das soluções apresentadas pelo mercado.

Vamos pensar no exemplo de uma fabricante de peças plásticas para a indústria de automóveis. Com a troca de informações em tempo real e a alternativa de programação integrada, a empresa conseguirá se antecipar às demandas de forma muito mais ágil e produzirá somente o necessário, controlando o nível de estoque e evitando perdas. Desse modo, o fornecedor fica menos vulnerável às mudanças que podem acontecer no mercado e a empresa terá menos perdas financeiras por estoque parado ou inútil. Isso melhora a eficiência financeira, produtiva e da área de compras de matéria-prima. O cliente, por outro lado, sempre terá o que precisa a um custo cada vez melhor.

Mas qual é o contraponto de todo esse aumento de eficiência? O ponto principal é a mudança de papel do administrador e do tipo de tarefas que irá exercer. Considerando que boa parte da tomada de decisão será realizada por algoritmos, o administrador deverá conhecer a estratégia, colocar as informações no sistema e acompanhar os relatórios. Isso exigirá competências que hoje (2019) não são tão iminentes: capacidade analítica e entender como as máquinas funcionam ou “pensam”. Sem esses dois pontos fica difícil participar desse Universo 4.0.

Uma vez que as escolas ainda estão preocupadas com conteúdos ligados a uma forma de produção ligada à Revolução Industrial 3.0, e ensinam competências não necessariamente ligadas à conversa contínua entre homens e máquinas, o administrador em formação fica vulnerável a estas transformações. Por isso, é preciso empoderar o mesmo com ferramentas mais modernas.

Reflexos sobre o mercado de trabalho

A inteligência artificial, os softwares de automação de marketing, e a presença mais extensiva dos robôs já se faz presente. Muitas empresas globais enfrentam o dilema de destruir cidades inteiras ao robotizar suas linhas de produção, ao tornar autônomos processos produtivos que antes geravam áreas de serviço de apoio ao cliente. Um excelente exemplo é a indústria de equipamentos agrícolas, que recolhem dados da produção de cada fazenda, monitoram e dão suporte às máquinas, baseados em dados, sem nenhuma interferência humana. Isso significa que milhares de processos irão desaparecer e ser substituídos por máquinas inteligentes e autônomas. Significa que cidades inteiras, que dependem das fábricas e dos serviços administrativos ligados a elas irão sofrer profundas mudanças, e que milhares de pessoas, incapazes de adquirir novas competências técnicas, terão que encontrar novos rumos. Segundo o estudo *Shift Happens*, (INNOVATE+EDUCATE, 2019), empreender de forma coletiva ou individual tem encantado muitos, mas poucos estão preparados para esse momento, sejam eles executivos, empresas ou indivíduos, ou mesmo as próprias instituições de ensino.

O mito da Transformação Digital não acontece com a digitalização de processos, pois muitos deles já o são, nem mesmo está diretamente ligada à presença em mídias digitais. As

transformações digitais referem-se a mudanças profundas na forma de produzir, quando de fato não muda o que se está produzindo ou entregando: de produto físico, que precisa de linha de montagem, para serviços ao cliente suportados por inteligência artificial, assistentes pessoais digitais, entre outras possibilidades.

Nesse cenário de mudança, o papel dos executivos e dos profissionais de educação é tremendamente desafiado. Conhecimentos adquiridos terão que ser reciclados, práticas de negócios serão desafiadas e processos terão que mudar. Mas não podemos esquecer dos aspectos humanos das organizações.

Como lidar com as Mudanças

É preciso preparar planos de contingência para as mudanças. Criar estratégias para preparar os funcionários para essas transformações precisa fazer parte do trabalho dos líderes, como demonstra a bem-sucedida transformação digital conduzida por Jack Welsh para GE (BARTLETT 1999). Nos anos em que esteve à frente da GE, Welsh desenvolveu um método de treinar os empregados, e dar a eles um desafio proporcional à competência técnica adquirida. Como demonstra o estudo de caso, mesmo com a disponibilização desse conhecimento, nem todos se adaptaram a novas práticas e processos, ou mesmo se interessaram em aprender. O resultado foram dispensas em massa de pessoas minimamente treinadas ou ao menos, sensibilizados com novos conteúdos.

Estudos recentes sobre os impactos da transformação digital, inteligência artificial e novos robôs demonstram que tanto competências técnicas como emocionais devem ser trabalhadas, e que há mudanças profundas na forma de aprender, ensinar e exercer uma profissão.

Pode ser constatada a aceleração das mudanças de tecnologias, estruturas de empresas e mercado. Portanto, esperar que antigas práticas permaneçam é improvável. Desde a chegada da internet, as empresas têm apostado em trabalho remoto seja ele intermitente, permanente, ou simplesmente a contratação de trabalhos terceirizados em outro país. Isso tornou o trabalho mais atraente para profissionais altamente especializados, mas vivendo um momento de vida exigente. Também desafiou empresas a aprender a lidar com fusos horários e práticas de negócios diversas, e as nações em suas leis trabalhistas. Uma vez que o número de empresas terceirizando atividades é crescente, notamos que a qualificação profissional ganhou proeminência, como atesta o estudo da McKinsey/Deloitte, de 2017, e o trabalho de Jamai Blivin/IFTF.

Se o que importa é a capacidade de realizar algo e não o diploma em si, há muitas possibilidades de olhar essa informação: 1) pelo lado de trabalho e aprendizado, 2) pela necessidade de se manter atualizado e relevante, o que exige aprender ao longo da vida e não em episódios isolados, e, por fim, 3) a ter competências digitais e não digitais, mas ligadas a ela, como escrever com clareza, pensar de forma estruturada, usar corretamente as ferramentas.

Pelo lado das instituições de ensino e toda a estrutura de educação por trás dela, há algo que tem sido questionado e exigido há anos, embora não seja atendido de forma satisfatória.

Vamos começar pela estrutura das aulas, que usualmente colocam o aluno numa situação bastante passiva quando ela está sendo ministrada. Isso gera frustrações para professores e alunos, pois os estudantes ficam desatentos rapidamente e os professores sentem-se desmotivados a exigir durante a aula. Mesmo recomendando leituras prévias e o acesso a outros materiais audiovisuais, durante a aula há um baixo engajamento.

A seguir vem a tão questionada forma de avaliação, que afunila todo o aprendizado ao conteúdo prescrito pelo professor ou a aquele exigido como medida de desempenho da

instituição perante o Ministério da Educação (MEC), e que enviesava o aprendizado a conteúdos estes ou aqueles e não a aquisição de competências reais, capacidade de pensar e executar, resolver problemas, usar de forma interdisciplinar conteúdos de diversas áreas para resolver problemas.

Isso tem levado à popularização das metodologias ativas de ensino, mas, como a forma de avaliar não tem acompanhado o processo, não observamos uma mudança maior no comportamento dos alunos em relação à sala de aula, ao papel do professor e ao conteúdo apresentado.

Por parte do professor, percebemos que é pressionado por indicadores de sucesso que estão alheios ao processo de ensino-aprendizado em si. Um exemplo é a necessidade de ter contínua produção acadêmica para atender indicadores do MEC. Infelizmente, dadas as práticas de ensino vindas de uma cultura mais hierárquica, as avaliações de desempenho são sempre voltadas para dar nota, e por isso mesmo ficam enviesadas dentro do contexto das escolas particulares, onde a relação professor-aluno é também uma relação entre cliente e fornecedor. O resultado é um ensino voltado para agradar o cliente, evitar conflitos, não cobrar o aluno. Uma verdadeira deturpação da relação entre alunos e professores, e entre a sociedade e a instituição de ensino.

A outra questão é relativa ao conteúdo em si. Disciplinas ligadas à prática de administração de empresas são todas voltadas para o estudo e otimização do processo produtivo em indústrias. Se consideramos que as economias que mais crescem e lucram são as economias criativas, inovadoras e de serviços, o que se ensina nas escolas deve ser alterado também. Vale lembrar que as aulas não contemplam a interdisciplinaridade da atualidade, pois tanto a forma como o conteúdo destas são embasados em métodos clássicos: o professor sabe, o aluno ouve. Os conteúdos de livros básicos são sempre os conceitos base, com exemplos que remontam a 1980, e raramente trazem exemplos das práticas de produção, comércio e marketing do Século XXI.

O impacto das Mudanças no Ensino de Administração

As novas tecnologias de informação trouxeram a possibilidade de rever cadeias de valor e formas de produção, gerando a possibilidade de criar empregos em verticais de consumo que não existiam antes, novas profissões e empresas com abordagens inovadoras e subversivas de toda a cadeia de valor, onde as restrições impostas pelos processos, leis e valores entregues foram desafiados. Mencionar *Uber*, *Airbnb* e tantas outras empresas parece repetitivo neste momento, mas essas empresas nos mostram que todas as regras estabelecidas podem ser quebradas, sempre que alguém se disponha a ver uma oportunidade em algo que não atende ao consumidor ou não é eficiente.

Essas empresas se tornaram exemplos constantes, pois criaram mercados de consumo que não existiam anteriormente. Consumimos serviços que são alimentados por informação e que tem sua capacidade de comunicar-se com os clientes multiplicadas pelo próprio usuário, que cria conteúdo e alimenta sua divulgação, além de aumentar seu valor, justamente por dar testemunhos com a veracidade da fala comum, e não a fala articulada pelo marketing de uma empresa.

Essas novas empresas não produzem nem seu próprio conteúdo, que dirá possuir ou produzir algo. São essencialmente empresas de serviços, assim como a *Amazon* também é. Apesar de ser uma empresa tão próxima dos bens de consumo, a *Amazon* nunca carrega mais estoque do que o necessário, e boa parte de sua eficiência na logística reside em não ter um único centro distribuidor, mas múltiplos, inclusive não carregando o estoque de bens cujo ciclo de venda é mais demorado e o risco financeiro maior, como produtos da linha branca.

Ao olharmos como essas empresas operam, fica claro que os livros clássicos não abordam essas práticas de administração e não ilustram a realidade que o jovem aluno vive. Cercado de aulas clássicas, onde a hierarquia entre aluno e professor é clara, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um ser que deve preparar-se para provas, e não alguém que aprende uma profissão, o aluno fica desmotivado.

Juntamos a isso o fato de ser fácil para o aluno achar conteúdo. Podemos questionar a qualidade do que esse aluno vai encontrar, mas não é a exclusividade de acesso ao conteúdo que garante a posição de superioridade de um professor na sala de aula, mas aquilo que ele aporta com sua experiência de vida. É muito mais o como aplicar e usar com sabedoria, do que o saber o conceito em si.

Soma-se a esta realidade, a necessidade que as empresas têm de empregar pessoas cuja capacidade de execução é grande. O tempo de treinar internamente não só está diminuído pela pressão da competição, mas também pela necessidade de transformar-se digitalmente, aprendendo a usar tecnologias que não existiam antes, como algoritmos, grandes volumes de dados, entre outros. Portanto, aqueles que são absorvidos pela empresa deverão ter competências técnicas atuais e uma sólida base conceitual.

Isso nos leva ao ponto principal, que é saber quais são as competências que alguém deve adquirir nessa trajetória de aprendizado para estar pronto para os novos desafios.

Novo Perfil Discente

Jovens criados dentro da nova economia são pessoas conectadas a plataformas digitais desde a mais tenra idade. Boa parte de suas interações sociais ocorrem dentro de redes sociais e games. Sendo assim, a familiaridade com as plataformas é grande. Mais do que isso, interagir socialmente, aprender os mecanismos de funcionamento das ferramentas e aprender errando já fazem parte do aprendizado desse grupo de pessoas que terá entre 25 e 30 anos em 2030.

São esses jovens que estão se preparando para entrar na faculdade agora e, por saberem que podem adquirir conhecimento dentro dos meios digitais e das próprias experiências, desafiam os métodos tradicionais de aprendizado. Eles têm consciência de que o conteúdo não está confinado às salas de aula, que o professor não é o único guardião desse conhecimento e que a melhor forma de aprender é fazendo, tentando, errando e acertando. Por isso, os métodos tradicionais de ensino, calcados em modelos do Século XX já não são o suficiente para atrair a atenção do aluno.

Em países desenvolvidos, onde as profissões remuneram de forma bastante equânime, o diploma já não atrai tanto. Por essas razões, manter os métodos de ensino onde o professor é o centro, onde há provas, onde o aprendizado é teórico, não geram valor para o aluno e para a sociedade.

Soma-se a isso o fato de que boa parte desses jovens aprenderam a programar ou usar o potencial das ferramentas de forma totalmente autodidatas, online, usando as comunidades, fóruns e chats para trocar experiências. Isso significa que ganham competências que nem sempre são somadas a seu curriculum de forma justa. Essas são pessoas que já possuem das competências necessárias para aprender por toda a vida (*life long learning*), sabem compartilhar e viver em comunidades de aprendizado-ensino online, são empreendedoras e resilientes.

Segundo o IFTE, esses jovens formam hoje 9 (nove) arquétipos de futuros estudantes:

- **Concorrentes:** reconhecer essa colaboração é a estratégia vencedora para ambos, aprendendo e ganhando os prêmios do *jackpot*, e eles são tão bons em montar equipes globais como eles estão criando soluções vencedoras;

- **Artista de Startups:** entendem que startups são todas sobre como encontrar novos modelos de negócios que podem escalar até algo grande. Eles lançam continuamente todos os tipos de novas organizações de inicialização e transformá-los em salas de aula para si e para os outros, também. E algum dia em breve, eles receberão crédito por todos seus aprendizados e até por suas falhas;
- **Transicionista:** são futuristas práticos: eles veem tanto os desafios e oportunidades na atual transição global para uma nova economia e sociedade. Como mestres da mudança, eles ajudam indivíduos, organizações e especialmente cidades, a desenhar caminhos viáveis para o futuro;
- **Cidadão Global:** Como os humanos descobrem como se tornar um verdadeiro sociedade global, os Cidadãos Globais estão aprendendo o que significa agir global e localmente ao mesmo tempo. E eles estão trabalhando para criar, construir e ensinar as novas regras e estruturas que permitirão todos a participar com igualdade de oportunidades em um novo trabalho global + aprender economia;
- **Speed Runner:** No mundo dos jogos eletrônicos, um *speedrunner* é alguém que vence o jogo jogando rapidamente através de todos os níveis em tempo recorde. Na vida real, *speedrunners* transformam suas vidas em jogos, usando simulações para testar continuamente os próximos passos, trabalhe + aprenda caminhos;
- **Autoconsciente:** colocam um prêmio no autoconhecimento, tocando ciência e experiência pessoal para entender a mente humana, o corpo e o futuro com base para tudo o mais que eles fazem na vida;
- **DJ:** são hábeis em curar/criar cultura – especialmente cultura pop, para criar experiências significativas para grupos de pessoas, on-line e off-line. Eles ajudam os outros a alcançar a celebridade por meio de sua própria celebridade;
- **Eco-maker:** misturam a cultura DIY (*Do It Yourself* – faça você mesmo) do “maker” com uma paixão pelo futuro do planeta. Eles aprendem e ganham fazendo o uso mais eficiente de recursos, incluindo materiais residuais. Eles também fazem uso eficiente dos recursos humanos com cooperativas e instruções on-line de origem social; e
- **Climate Changer:** Os cambistas climáticos são os primeiros a responder aos eventos de mudança climática: incêndios florestais, inundações, secas, crises alimentares e todas as questões de deslocamento humano que tais eventos produzem. Com tecnologias tais como sensores e ferramentas de alta resolução para análise do meio ambiente, eles constroem a ciência de ação climática, ajudando os seres humanos a se adaptarem desafios da vida do século XXI.

Destes, os mais ligados à área de administração são: o **Artista de Startups**, o **Transicionista** e o **Cidadão Global**. Neles observamos características típicas de administradores de empresas: visão global, de desafio e negócios, mas como descreve o relatório, não são perfis criados a partir de conteúdos vindos de livros, mas de uma energia interna que encontra eco em ferramentas e comunidades que permitem o desenvolvimento dessas pessoas.

Instituições de ensino tradicionais, usando metodologias de ensino que deixam o aluno passivo em sala de aula não encontram eco nessas pessoas, razão suficiente para repensar as instituições e suas práticas.

Novo Perfil Docente

O docente que irá ministrar aulas para esse aluno deverá ter um novo perfil. Além da profundidade de conhecimento técnico, esse profissional de Ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em

ambientes digitais, para poder orientar e ajudar os alunos usando a mesma linguagem que estes utilizam a linguagem digital.

Uma vez que o mercado exige que profissionais formados nas instituições de ensino sejam imediatamente capazes de aplicar o que aprenderam, o professor deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceito em atividades práticas que simulem eventos reais dentro de empresas.

Posto que grande parte dos trabalhos relacionados à Administração no futuro estarão ligados a meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio.

Um dos pontos principais é a cooperação em grupos, portanto, entender a nova dinâmica de liderança em um contexto como este é mister, e deve ser ensinada através de técnicas que ajudem o grupo a ser produtivo, apesar das barreiras. Isso implica que o professor deverá dominar essas técnicas e aplicá-las no momento apropriado.

O perfil desse novo professor é de líder criativo. Na Liderança Criativa, a matéria fundamental são as pessoas, e não o objeto final, portanto, essa liderança do professor é semelhante à de um diretor de teatro, que incentiva e dá suporte no processo criativo, indica as condições de restrição, direciona o grupo, mas não diz abertamente o que deve ser o produto final. Isso implica perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado.

Urgência da Revisão de Conteúdos

Programas de graduação em administração foram reorganizados para se tornar semelhantes aos programas de *Master of Business Administration* (MBA) ensinados nas escolas de negócios hoje, e assim possam atender o bacharelado de forma adequada, deixando os MBAs responsáveis por instrumentalizar pessoas em disciplinas de administração de empresas que estejam fazendo a transição de carreira.

As disciplinas escolhidas para compor a grade básico dos cursos há algum tempo não atualizam o discurso, processos e exemplos. Desde a produção de *commodities* como grãos de soja, até o serviço de entrega do produto final no distribuidor, há um controle através de tecnologias automatizadas, seja por robôs, seja por inteligência artificial. Portanto, poucas decisões fazem parte da rotina de gerentes e coordenadores. A cada dia, o número de tarefas gerenciais automatizadas cresce, o que modifica o papel do gestor. Esse profissional deverá ser capaz de criar estratégias e alimentar os sistemas com elas, observando resultados com uma frequência maior. A complexidade da tomada de decisão passará pelo entendimento do algoritmo que agora toma as decisões com base nos objetivos criados na estratégia.

Isso implica numa ampliação do conteúdo para campos de conhecimento que não existiam há anos atrás: IA, *Machine Learning* e algoritmos, para citar alguns, e a pensar em formas criativas de tornar negócios viáveis em um mundo onde a produção ocorre em esteiras inteiramente automatizadas e o que se entrega realmente são os serviços agregados.

Desafios das Metodologias de Ensino Atuais – Articulação Teoria x Prática

A articulação entre teoria e prática estão sob intensa demanda tanto de alunos, como de empresas. A aquisição de competências emocionais na gestão e solução de problemas complexos é o principal impulsionador desta demanda. Por esse motivo, metodologias ativas de Ensino, bem como o aprender fazendo (*learn by doing*) são metodologias importantes de Ensino.

Ainda assim, fica faltando uma integração entre disciplinas, mostrando como uma decisão afeta as demais áreas da empresa e suas decisões. Sendo assim, projetos integradores

tornam-se uma excelente fonte de experiência controlada e sob supervisão de professores, mentores e membros da comunidade empresarial.

O curso de Administração de Empresas moderno deve destacar-se por oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas, cujo substrato são as novas tecnologias e as diferentes tecnologias de informação, preparando esses futuros líderes para situações desafiadoras.

Todas as disciplinas deverão ser ministradas considerando a onipresença dos meios digitais, a formalidade e a disciplina da linguagem das tecnologias, o uso de dados, o ambiente de mudança de cadeias de valor e formas de geração de valor.

Os professores contratados deverão ser profissionais treinados para desenvolver as competências técnicas, mas também terão a responsabilidade de criar um ambiente para o desenvolvimento das emocionais que compõem os líderes do Século XXI. Aprender a aprender está entre as mais importantes, posto que o conhecimento de áreas específicas se renova de forma acelerada e exige constante atualização dos profissionais. Resiliência e capacidade de lidar com situações ambíguas serão temas explorados através de dinâmicas em sala de aula, bem como o trabalho em times interdisciplinares, interculturais, virtuais ou não, o que também exercitará a capacidade de liderar de forma situacional, de desenvolver a comunicação escrita e oral, e de criar laços emocionais que geram a confiança dentro de times.

O uso das Metodologias Ativas promoverá a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é fazer com que o estudante deixe de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passe a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas.

Na metodologia ativa, o jovem é convidado a participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade. O professor deixa de ser o ator principal em sala de aula e se torna um mediador do conhecimento. Ele trabalha em conjunto com a turma para compartilhar conceitos e estimular o pensamento crítico.

O aluno é o protagonista do seu processo de construção do saber, pois ele terá uma maior responsabilidade para alcançar seus objetivos educacionais. Ele precisará aprender a se autogovernar e passará a buscar no professor um apoio para o seu desenvolvimento.

Essa metodologia de ensino propicia maior interação em sala de aula e exige comprometimento da turma para que todos possam se desenvolver. Como resultado, os alunos ficarão mais motivados para frequentar a faculdade e mais interessados em aprender.

As atividades compreenderão aspectos diferenciados como:

- Sala de aula invertida (o aluno é agente do saber);
- Leitura prévia de conteúdo para favorecer a interação;
- Uso de tecnologia para potencializar o aprendizado;
- Promoção de competições ou desafios para instigar o pensamento, o trabalho em equipe e a liderança;
- União de teoria e prática;
- Estudo de casos;
- Resolução de problemas;
- Utilização de jogos; e
- Estímulo ao protagonismo, liderança e empreendedorismo.

Deste modo, o aluno aprenderá a interpretar situações, compará-las e será estimulado a fazer uma análise crítica. Consequentemente, ele estará mais preparado para encarar os desafios profissionais no futuro, pois o mercado exige pessoas capazes de solucionar problemas.

A Metodologia Ativa é importante para o projeto do curso, pois ela adapta a realidade do aluno, criado em um mundo digital, ao contexto em sala de aula. Logo, em vez de o estudante receber conteúdos prontos e exercícios mecânicos para resolver, ele será estimulado a fazer mais pesquisas por conta própria, compartilhar conhecimento e participar de debates.

A duração de um curso impacta diretamente na celeridade/velocidade com a qual o estudante irá obter o diploma, assim como no montante que irá investir no curso.

Considerando que a realidade de uma boa parte da população jovem e adulta do Brasil é o ingresso no Mercado de Trabalho sem a aquisição de um diploma, a consequência natural é que esta pessoa, em algum momento do futuro, sinta a necessidade de concluir um curso superior, a fim de evoluir hierarquicamente dentro de uma carreira, obter um Mestrado Acadêmico ou ser aprovado em processos seletivos.

Em diversos países, notadamente nos Estados Unidos, boa parte do abandono do Ensino Superior ocorre por conta da dupla jornada que o trabalho e a escola impõem. O rendimento escolar é menor, a cota de sacrifício pessoal é maior e o equilíbrio financeiro nem sempre é possível, gerando abandono.

No que se refere ao valor pago, um investimento de longo prazo, significa não só mais horas de dedicação e estudo, mas um valor maior investido. Nos Estados Unidos, 71% dos trabalhadores que também estudam, abandonam os estudos para priorizar e prover para si mesmos e familiares, enquanto 43 a 52% dos estudantes que também trabalham, abandonam a escola por não conseguirem equilibrar as duas situações adequadamente.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 10 de julho de 2020.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior – Presidente

Conselheiro Antonio Carbonari Netto – Relator

Conselheiro Marco Antonio Marques da Silva – Membro

Conselheiro Sergio de Alseida Bruni – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 10 de julho de 2020.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Júnior – Presidente

Conselheiro Joaquim José Soares Neto – Vice-Presidente

Referências

1. BARTLETT, Ghristopher A. *GE's Two-Decade Transformation: Jack Welch's Leadership*. Estudo de Caso, Harvard Business School, 1999.
2. INNOVATE+EDUCATE. "Shift Happens." Santa Fé, New Mexico – EUA, 2019.

Anexo 2 – Resolução nº 5 de 14 de outubro de 2021.

19/09/2022 16:30

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2021 - RESOLUÇÃO Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 18/10/2021 | Edição: 196 | Seção: 1 | Página: 47

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 14 DE OUTUBRO DE 2021

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea 'c', da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 438/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 13 de outubro de 2021, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração, que devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na organização, no desenvolvimento e na avaliação desse curso no âmbito dos Sistemas de Educação Superior do País.

CAPÍTULO II

DO PERFIL E COMPETÊNCIAS ESPERADAS DO EGRESSO

Art. 2º O perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais descritas nestas Diretrizes e que seja coerente com o ambiente profissional para o qual o egresso será preparado, seja ele local, regional, nacional ou global.

Parágrafo Único. O conjunto de conteúdos, competências e habilidades que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:

I - integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso;

II - abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica - Compreender o ambiente, modelar os processos com base em cenários, analisando a interrelação entre as partes e os impactos ao longo do tempo. Analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira);

III - analisar e resolver problemas - Formular problemas e/ou oportunidades, utilizando empatia com os usuários das soluções, elaborar hipóteses, analisar evidências disponíveis, diagnosticar causas prováveis e elaborar recomendações de soluções e suas métricas de sucesso passíveis de testes;

IV - aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades - Julgar a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis de não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Identificar, sumarizar, analisar e interpretar

informações qualitativas e/ou quantitativas necessárias para o atingimento de um objetivo inicial. Julgar a relevância de cada informação disponível, diferenciando meras associações de relações causais. Comunicar suas conclusões a partir da construção e análise de gráficos e de medidas descritivas. Identificar os contextos em que técnicas de inferência estatística possam ser utilizadas e, por meio delas, julgar até que ponto os resultados obtidos em uma amostra podem ser extrapolados para uma população;

V - ter prontidão tecnológica e pensamento computacional - Compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades. Formular problemas e suas soluções, de forma que as soluções possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações, envolvendo as etapas de decomposição dos problemas, identificação de padrões, abstração e elaboração de sequência de passos para a resolução;

VI - gerenciar recursos - Estabelecer objetivos e metas, planejar e priorizar ações, controlar o desempenho, alocar responsabilidades, mobilizar as pessoas para o resultado;

VII - ter relacionamento interpessoal - Usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos;

VIII - comunicar-se de forma eficaz - Compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências e dados, deixando claro quando suportada apenas por indícios, com a preocupação ética de não usar dados para levar a interpretações equivocadas;

IX - aprender de forma autônoma - Ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.

§ 1º Além das competências gerais, devem ser agregadas as competências específicas em acordo com a especificidade do curso.

§ 2º As competências descritas no caput, assim como as competências específicas, devem ser compreendidas como tendo seu desenvolvimento ao longo do curso, não pela simples exposição a uma disciplina ou componente curricular, requerendo que o estudante pratique a capacidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e receba feedback construtivo em relação ao seu desempenho.

§ 3º Os conhecimentos fundamentais de que trata o item I. do caput, não devem ser necessariamente tratados como disciplinas do Curso, podendo ser trabalhados de forma diferente, como atividades, serviços, práticas supervisionadas, áreas de estudos, propostas e justificadas no - Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possuir Projeto Pedagógico que contemple todo o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Administração devem especificar e descrever claramente:

I - o perfil do egresso e a descrição das competências que o Curso se propõe a desenvolver, tanto as de caráter geral como as específicas, considerando a especificidade do curso;

II - o regime acadêmico de oferta e a duração do curso;

III - as principais atividades de ensino-aprendizagem e os respectivos conteúdos, sejam elas de natureza básica, específica, de pesquisa ou de extensão, incluindo aquelas de natureza prática, entre outras, necessárias ao desenvolvimento de cada uma das competências estabelecidas para o egresso;

IV - as atividades complementares alinhadas ao perfil do egresso e às competências estabelecidas;

V - as atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que devem ser coerentes com os requisitos de formação e do desenvolvimento das competências, sendo regidas por regulamento próprio;

VI - a sistemática de avaliação e feedback das atividades realizadas pelos estudantes;

VII - o processo de autoavaliação e gestão de aprendizagem do curso, que contemple instrumentos de avaliação das competências desenvolvidas e respectivos conteúdos, processo de diagnóstico e elaboração de planos de ação para a melhoria da aprendizagem, especificando responsabilidades e governança do processo;

§ 1º Devem ser definidas ações de acompanhamento dos egressos, visando a fornecer informações para o aprimoramento do curso.

§ 2º Devem ser garantidos os princípios de autonomia institucional e de flexibilidade.

§ 3º Os planos de atividades dos diversos componentes curriculares do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuem para a adequada formação do graduando em face do perfil estabelecido do egresso, relacionando-os às competências definidas.

§ 4º Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.

§ 5º Recomenda-se incentivar os trabalhos individuais e em grupo dos discentes sempre sob a efetiva orientação docente.

§ 6º Recomenda-se implementar, desde o início do curso, atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas.

§ 7º Recomenda-se implementar atividades acadêmicas de síntese de conteúdos, de integração dos conhecimentos e de articulação de competências.

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, projetos interdisciplinares e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora.

Art. 5º O Curso de Graduação em Administração deve ter carga horária e tempo de integralização estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, definidos de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 18.06.2007 ou norma consequente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º As atividades do curso podem ser organizadas por disciplinas, módulos, blocos, temas ou eixos de conteúdo, atividades práticas supervisionadas, projetos, atividades de extensão e pesquisa, entre outras.

§ 2º O PPC deve contemplar a distribuição dos conteúdos e demais atividades na carga horária, alinhados ao perfil do egresso e às respectivas competências estabelecidas, tendo como base o disposto no caput deste artigo.

Art. 6º As atividades complementares, sejam elas realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, devem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências previstas para o egresso.

CAPÍTULO IV

DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM DO CURSO

Art. 7º O Curso de Graduação em Administração deve manter um sistema bem documentado de Gestão da Aprendizagem com o objetivo principal de avaliar o curso, a partir da verificação do efetivo desenvolvimento das competências definidas para os egressos e garantir o aprimoramento contínuo do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso visando a atingir essas expectativas de aprendizagem.

§ 1º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve estar voltado aos objetivos amplos de aprendizagem expressos pelas competências definidas no Projeto Pedagógico e resultantes do processo de formação do Curso como um todo, ao invés dos objetivos específicos de aprendizagem de disciplinas ou outros componentes curriculares isolados.

§ 2º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve incluir:

I - mecanismos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, podendo utilizar medidas diretas (conjunto de evidências de aprendizagem obtidas a partir de atividades efetivas dos estudantes como testes, provas, projetos, relatórios de atividades práticas supervisionadas, entre outros) ou indiretas (conjunto de evidências e indícios de aprendizagem não relacionadas diretamente ao efetivo trabalho do estudante como entrevistas e pesquisas com egressos, com empregadores, acompanhamento dos egressos, entre outros);

II - processo de identificação de lacunas de aprendizagem a partir das avaliações realizada e diagnóstico das causas de tais lacunas;

III - concepção e implementação de intervenções no currículo e no Projeto Pedagógico do Curso visando a eliminar as lacunas de aprendizagem identificadas.

§ 3º O sistema de Gestão da Aprendizagem deve contar com ampla e relevante participação do corpo docente do Curso.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Art. 8º A avaliação da aprendizagem ao longo do curso, nos diversos componentes curriculares, deve ser organizada como um reforço ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e atividades do curso.

§ 3º O processo avaliativo pode se dar sob a forma de monografias, artigos científicos, resenhas críticas, planos de negócios, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que revelem o aprendizado e promovam a produção autoral dos estudantes, de forma individual e em equipe.

CAPÍTULO VI

DA METODOLOGIA DE ENSINO

Art. 9º Os métodos de ensino-aprendizagem devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, podendo incluir diferentes estratégias ao longo do curso, sempre privilegiando o que for considerado, sempre que possível baseado em evidências, o mais adequado para favorecer o aprendizado dos estudantes nas competências definidas para o egresso no Projeto Pedagógico.

Art. 10 Os métodos de ensino-aprendizagem, salvo melhor conhecimento produzido pelo curso, devem se orientar nas premissas de que:

I - a aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de aprendizagem;

II - a aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender;

III - o desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam feedback construtivo em relação ao seu desempenho;

CAPÍTULO VII

DA INTERAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Art. 11 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve prever efetiva interação com o mercado de trabalho ou futura atuação dos egressos.

§ 1º A interação de que trata o caput deve ser coerente com o perfil desejado para o egresso e seu foco principal de atuação, quer seja local, regional, nacional ou global.

§ 2º A interação de que trata o caput deve ocorrer em diversas dimensões:

I - na definição e revisão periódica das competências definidas para os egressos, por meio de consultas e/ou participação de atores do mercado em conselhos e colegiados;

II - na avaliação das competências, por meio de participação de atores do mercado em bancas de avaliação;

III - na criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real de atuação do egresso;

IV - em atividades práticas supervisionadas obrigatórias, que podem se configurar em estágio supervisionado ou atividade similar que atenda aos objetivos de formação;

V - em atividades de extensão.

CAPÍTULO VIII

DO CORPO DOCENTE

Art. 12 O corpo docente do Curso de Graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º O Curso de Graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 13 A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Administração devem ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas pelas instituições de educação superior, bem como pelos processos externos de avaliação e regulação conduzidos pelo Ministério da Educação, visando ao seu aperfeiçoamento.

Art. 14 Os cursos de Administração em funcionamento têm o prazo de 3 (três) anos a partir da data de publicação desta Resolução para implementação das presentes diretrizes.

Parágrafo único. A forma de implementação do novo Projeto Pedagógico alinhado às presentes diretrizes poderá ser gradual, avançando-se período por período, ou imediatamente, com anuência dos estudantes.

Art. 15 Os instrumentos de avaliação de curso com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devem ser adequados, no que couber, a estas DCNs.

Art. 16 Fica revogada a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.

Art. 17 Esta Resolução entrará em vigor em 1º de novembro de 2021.

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

Anexo 3 – Plano de Ensino Aprendizagem disciplina da trilha de “*Future Skills*”.



Administração		
Plano de Ensino e Aprendizado		
Disciplina:	Future Skills. Trabalho em equipe colaborativa	
Período: 2º semestre	Carga Horária: 72h	Revisão: Agosto 2021
Área	Administração	
Professor Responsável	Prof.	
Coordenador	Prof.	

Objetivo Geral

Capacitar o estudante a compreender funções individuais e em equipe para realização de trabalhos de forma colaborativa para realização de projeto através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes com escopo ambiental (cf. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012) utilizado a metodologia “*Dragon dreaming*” e as abordagens das Novas Economias (Colaborativa e Circular). Essa disciplina estimula o desenvolvimento de projetos de extensão através da metodologia ativa “*problem based learning*” (aprendizagem baseada em problemas), compõe o eixo interdisciplinar de projetos de extensão curricularizados (cf. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018).

Objetivos da Aprendizagem

O estudante deverá ser capaz de:

- Reconhecer o potencial que uma ideia tem para criar valor e identificar maneiras adequadas de tirar o máximo proveito dela na resolução de um problema real.
- Inspirar e entusiasmar as partes interessadas relevantes.
- Compreender os conceitos de empatia e alteridade.

ESCOLA SUPERIOR DE EMPREENDEDORISMO SEBRAE –SP

www.esse.edu.br

- Obter o suporte necessário para alcançar resultados valiosos
- Compreender os conceitos de novas economias: colaborativa, compartilhada, circular.
- Trabalhar em conjunto e cooperar com os outros para desenvolver ideias com escopo de educação ambiental e transformá-las em ação
- Criar rede de contatos.
- Resolver conflitos e enfrentar a concorrência positivamente quando necessário
- Desenvolver a ideia de uma solução tecnológica para aplicação da ideia sobre o problema real estudado.

Eixos de Aprendizagem

- Formação de equipe colaborativa.
- Pesquisa para resolução de problema real
- Planejamento de projeto tecnológico para validação de solução.

Competência Empreendedoras:

- Valorização de ideias (Aproveitar o máximo ideias e oportunidades).
- Mobilização dos outros e de recursos (Inspirar, entusiasmar e receber outros no mesmo propósito)
- Trabalhando com os outros (Formar Time, colaborar e fazer rede de contatos)

Estratégia de Ensino e Aprendizagem

- Aula expositiva dialogada
- Experiências práticas
- Estudo do meio
- Estudo de caso

ESCOLA SUPERIOR DE EMPREENDEDORISMO SEBRAE –SP

www.ese.edu.br

Processo de Avaliação

Nota	Descrição	Peso
1	Exercícios práticos	70%
2	Projeto Integrado (Programa de Extensão curricularizado)	15%
3	Avaliação Integrativa	15%

Eixo de aprendizagem e Plano de curso

Módulo	Competência	Objetivo	Tentative Schedule	Feedback
Pesquisa para resolução de problema real	Valorização de ideias	Reconhecer o valor das ideias.	5	Atividades práticas individuais e coletivas.
Formação de equipe colaborativa.	Mobilização dos outros e de recursos	Obter apoio.	3	Atividades práticas individuais e coletivas.
		Gerir recursos (materiais e não-materiais).		
		Usar os recursos de forma responsável.		
Planejamento de projeto tecnológico para validação de solução.	Trabalhando com os outros	Aceitar a diversidade (diferenças das pessoas).	2	Atividades práticas individuais e coletivas.
		Trabalhar em Conjunto		
		Expandir a rede.		

Bibliografia Básica

BRANCO, Renato Henrique Ferreira; LEITE, Dinah Eluze Sales; JUNIOR, Rubens Vinha. Gestão Colaborativa de Projetos. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

DIAMANDIS, PETER H.; KOTLER, Steven. Abundância: o futuro é melhor do que você imagina. São Paulo, HSM Editora, 2012.

PARKER, Glenn M. O poder das equipes: um guia prático para implementar equipes interfuncionais de alto desempenho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.

TAPSCOTT, Don. Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron Books, 1999.

Bibliografia Complementar

BARSANO, Paulo Roberto; BARBOSA, RILDO Pereira. Meio Ambiente - Guia Prático e Didático. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DIAS, Reinaldo. Sustentabilidade: Origem e Fundamentos; Educação e Governança Global; Modelo de Desenvolvimento. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

HADDAD, Paulo Roberto. Meio ambiente, planejamento e desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

SUNDARARAJAN, Arun. Economia compartilhada: o fim do emprego e a ascensão do capitalismo de multidão. São Paulo: Editora Senac, 2019.

Guia prático de Dragon Dreaming. Uma introdução sobre como tornar seus sonhos em realidade através do amor em ação. 2014.

Link: <https://pve.institutovotorantim.org.br/wp-content/uploads/Guia-Pr%C3%A1tico-Dragon-Dreaming-v02.pdf> Acesso em 20/08/2020.