

Revisitando a metodologia das escolas comerciais de treinamento dos anos 1970 no Senac

Revisiting the methodology of Commercial Training Schools at Senac in the 1970s

Rosemar Barcellos Thies¹

Olivier Allain²

¹ Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), professor do Senac Florianópolis. Florianópolis, Santa Catarina. <http://orcid.org/0000-0002-7380-3117>

² Doutor em Teoria Literária, Universidade Federal de Santa Catarina, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Florianópolis, Santa Catarina. <http://orcid.org/0000-0001-6670-9037>.

Recebido em: 31/8/2023

Aprovado em: 13/5/2024

Resumo

O presente estudo consiste em um resgate das empresas comerciais de treinamento (ECTs) do Senac, implementadas nos anos 1970, consideradas aqui como uma metodologia ativa que permite o engajamento de aprendizes em obras laborais de suma importância para o desenvolvimento profissional. Foi feito um levantamento bibliográfico e documental sobre as ECTs, seguida de entrevistas para coletar depoimentos de professores e coordenadores que atuaram nesse processo. Isso permitiu uma melhor compreensão dessa metodologia baseada em obras laborais, suas implicações didáticas e de aprendizagem, além de uma apreciação de seu papel por atores que tiveram contato efetivo com ela. Por fim, avaliamos os limites e o potencial de uma possível retomada das ECTs no ensino técnico em administração.

Palavras-chave: educação profissional; metodologias ativas; aprendizagem por obras; empresa comercial de treinamento; ensino técnico em administração.

Abstract

This study reviews Senac's Commercial Training Schools (ECTs), which were implemented in the 1970s and are considered here as an active methodology that engages apprentices in work projects crucial for professional development. A bibliographic and documentary survey on ECTs was conducted, followed by interviews with teachers and coordinators who participated in this process. This approach provided a deeper understanding of the methodology, its didactic and learning implications, and the perspectives of those who had direct experience with it. Finally, the study

evaluates the limitations and potential of possibly reintroducing ECTs in technical administration education.

Keywords: vocational education; active methodologies; learning by works; commercial training company; technical education in administration.

Introdução

O ensino chamado de tradicional coloca o aluno como um ouvinte passivo, recebendo informações do professor a partir de aulas expositivas com ênfase epistemológica na forma declarativa do conhecimento, como afirma Barato (2004), ou, retomando a expressão de Vergnaud (1996), em sua forma predicativa. Pensado dessa forma, o conhecimento se torna predominantemente um patrimônio, e o ensino, um processo de transmissão desse patrimônio (Goudeaux; Poizat; Durand, 2019). Sem abandonar ou negar a importância e até mesmo a inevitabilidade dessa forma transmissiva, a apropriação efetiva dos conhecimentos pelos aprendizes, por um lado, mas também o desenvolvimento de competências ou fazeres-saberes profissionais, como diz Barato (2004), requerem a experiência e aprendizagem da forma “operatória” do conhecimento (Vergnaud, 1996), aquela mobilizada na resolução de problemas em atividades profissionais, das mais típicas às mais críticas.

O que se tem advogado amplamente nas últimas décadas para a promoção da construção do conhecimento pelo sujeito é uma aprendizagem “ativa”, por meio de metodologias também chamadas de ativas, de modo a transformar as aulas em experiências vivas de aprendizagem (Cunha, 1993; Anastasiou; Alves, 2009; Veludo de Oliveira *et al.*, 2014; Wood Junior; Cruz, 2014; Barato; Corrêa; Lourenço, 2015; Bacich; Moran, 2018; Bullara; Silva, 2018, 2020). Na educação profissional e tecnológica (EPT), contexto do presente trabalho em ensino técnico em administração, Barato (2004) defende que a aprendizagem seja mediada por obras laborais, uma vez que o engajamento do aprendiz em situações e atividades reais ou próximas da realidade do trabalho podem permitir não só o desenvolvimento de saberes-fazeres, competências e conhecimentos, mas um contato com as várias dimensões do trabalho (estética, ética, econômica etc.). Pastré (2011) também coloca que o ensino por meio de situações pode aumentar o “poder de agir” do trabalhador ou futuro trabalhador ao provocar descobertas e questionamentos que podem levar à aprendizagem e, espera-se, ao desenvolvimento.

Nesse sentido, o presente trabalho, fruto de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, dedicou-se ao resgate histórico das empresas comerciais de treinamento (ECTs) do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), implementadas nos anos 1970, porém descontinuadas, e consideradas aqui como uma metodologia ativa que permite justamente o engajamento dos aprendizes em obras laborais da área técnica da administração. Procura-se, com isso, além da recuperação de uma metodologia que teve lugar de destaque para a referida instituição, uma melhor compreensão da estrutura e das

estratégias empregadas nas ECTs, suas implicações didáticas e de aprendizagem, inclusive aos olhos dos atores que tiveram contato efetivo com ela. Foi possível, por fim, avaliar os limites e o potencial de uma possível retomada das ECTs no ensino técnico atual em administração.

Metodologias ativas, aprendizagem por obras e empresas-escola

Metodologias ativas

Para Bacich e Moran (2018, p. 4) “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Visam incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, executando tarefas que os estimulem a desenvolver raciocínios envolvidos no mundo real. Por extensão, na EPT as atividades têm como referência a atividade laboral (Mayen; Métral; Tourmen, 2010). Como lembra Pastré (2011), tais raciocínios e problemas não estão necessariamente presentes na “prescrição” teórica. De modo geral, o emprego de metodologias ativas busca promover nos estudantes a tomada de iniciativas, o debate e a ação, ou seja, assumir o protagonismo na construção de conhecimento. Por isso, fala-se em colocar o aluno no centro da aprendizagem, na “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 285). A participação efetiva no ambiente formativo exige dos aprendizes ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização de dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

O papel do docente torna-se, então, essencial nas ações de planejamento das atividades, de “encenador” das situações (Pastré, 2011), além, é claro, da mediação e da interação como pressupostos fundamentais para que se oriente e estabeleça a aprendizagem ativa (Borges; Alencar, 2014, p. 120). Podemos falar, assim como Vinatier (2013), do processo de ensino-aprendizagem como coatividade professor-aprendiz.

Podemos citar aqui algumas metodologias ativas já relacionadas e investigadas na literatura: gamificação, que emprega elementos dos jogos, visando aumentar o envolvimento e a dedicação dos alunos, como nos games (Fardo, 2013); aprendizagem baseada em problemas, caracterizada pelo envolvimento de alunos na resolução de problemas, reais ou fictícios, de um campo da cultura ou profissional (Barbosa; Moura, 2013); e aprendizagem baseada em projetos (Bender, 2014), entre outras, como aquelas levantadas por Daltro Filho (2019) no campo da EPT.

Aprendizagem mediada por obras

Na educação profissional e tecnológica, metodologias ativas, em sentido amplo, já são praticadas desde que há formação profissional, em especial no sentido que Barato atribui ao destino da atividade de aprendizagem, a saber, o do trabalho coletivo com vistas à realização de uma obra, que se torna, então, motora e mediadora da aprendizagem. A aprendizagem que é mediada por obras é, quase invariavelmente, “ativa”, porém essa atividade é movida e significada pelas dimensões da obra de que falamos. Vejamos como isso acontece para Barato.

No livro *Fazer bem feito: valores em educação profissional*, Barato (2015) relata, após pesquisa em 33 escolas, sua observação do processo de ensino e aprendizagem da educação profissional, principalmente em atividades executadas em oficinas e laboratórios. Ele destaca que, quando engajados na construção de obras do trabalho, os estudantes tendem a se apropriar de técnicas e saberes de forma que os valores desenvolvidos na ação, como o companheirismo e a ética do cuidado, sejam parte integrante da aprendizagem. Por isso, sua proposta é que a escola que forma trabalhadores adote uma abordagem de aprendizagem mediada pela obra.

A obra é um elemento importante na construção de identidade do trabalhador. Este se vê no que faz. Esse movimento do eu na direção da obra tem implicações de caráter ético e estético. A moral da responsabilidade na relação sujeito/obra não depende da agregação de valores externos à obra. O significado apreendido nessa relação é um valor profundo que engaja o trabalhador em seu fazer. Além disso, a relação sujeito/obra é uma experiência estética significativa que leva o trabalhador a se comprometer com o benefício (Barato, 2015, p. 99).

Para o autor, é importante a troca, o compartilhamento das experiências na construção do trabalho. Essa experiência deve se perpetuar durante a vida acadêmica do estudante, e não esporadicamente. Para ele, a importância da educação profissional é a de formar futuros trabalhadores qualificados e capacitados na interação com a organização. Para Barato, é fundamental que o estudante participe da produção de obra, não seja um mero espectador.

Todo trabalho profissional produz uma obra, não necessariamente um objeto físico, pela qual constroem-se valores éticos, estéticos, sociais, ambientais e econômicos, entre outros. Como estratégia didática, é o processo de aprendizagem construído em torno da realização da obra (serviço ou produto) de um determinado campo profissional (Barato, 2015). Evidentemente, nem toda situação laboral é portadora de aprendizagem ou de desenvolvimento, nos alerta Mayen (2012), e o mesmo se aplica a situações de aprendizagem como aquelas descritas por Barato. Daí a necessidade de planejamento e mediação voltados à potencialização da aprendizagem em situações de participação em obras laborais.

Assim, uma abordagem pedagógica mediada por obras implica reconhecê-las em sua diversidade de formas e de campos profissionais, escolher e orientar modos de

participação com o maior engajamento possível e o maior potencial de aprendizagem.

Vale ainda destacar que, para Barato, na esteira de Étienne Wenger, o aprender é um ato social e participativo, que ocorre sobretudo no trabalho, ou seja, uma obra coletiva. Mais ainda, esse engajamento social com obras comuns faz da aprendizagem não apenas um “aprender coisas”, mas um “transformar-se”, pois mobiliza identificações do trabalhador no interior de determinadas comunidades de práticas (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002). Os resultados do estudo de Barato (2015) em ambientes do tipo oficina de uma grande quantidade de instituições de EPT sugerem que, na educação profissional, os valores estão associados à ação. A construção de valores passa, então, pelo investimento do trabalhador, que deixa sua marca, nem sempre visível imediatamente, na obra.

Em livro anterior, Barato já afirmava, acerca da obra (2004, p.11):

Obra supõe engajamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho. Mas, além disso, ela supõe também tramas de reconhecimento na comunidade dos praticantes de um mesmo ofício, apreciação estética que se constrói na história, reconhecimento de que o resultado do trabalho tem um significado social. Nem sempre esses aspectos são explicitados verbalmente pelo trabalhador: às vezes, o mesmo é incapaz de recebê-los em declarações formais construídas como saber que geram confrontos significativos para a educação profissional: alunos que se comprometem com a beleza da obra na produção não conseguem ver conexões do que fazem com ideias de estética ou discursos sobre responsabilidade social (sobretudo quando apresentados no formato de disciplinas “teóricas” do currículo).

Tais formas de engajamento, cremos, são características da experiência pedagógica de empresas-escolas, como o foram as escolas ECTs criadas no Senac nos anos 1970.

Empresas-escola

Os empreendimentos pedagógicos do Senac do tipo ECT podem ser vistos como modalidades do que Moraes (2010) chama mais genericamente de “empresas-escola”, chamadas pelo Senac de empresas pedagógicas. O primeiro foi o Hotel-Escola Grogotó, em Minas Gerais, no ano de 1960. Nas empresas pedagógicas, a aprendizagem a ser promovida se quer ativa, por meio da emulação de um ambiente empresarial próximo ao real. O modelo de empresa-escola pode ser aplicado em diversos níveis de ensino, desde o médio até o superior. Nesse modelo, a instituição de ensino atua como uma empresa real, com seus próprios processos e setores, como financeiro, recursos humanos, vendas e produção.

Os alunos são responsáveis por gerir a empresa-escola, colocando em ação as teorias aprendidas em sala de aula. Também podem ser envolvidos em projetos com

clientes reais, possibilitando a experiência de lidar com demandas e expectativas reais, como prazos e qualidade de serviços e produtos. Dessa forma, ao participar de uma empresa-escola, os aprendizes tendem a desenvolver habilidades, competências e conhecimentos fundamentais para sua futura atuação profissional.

Moraes (2010) coloca a necessidade de tratamento didático das relações na empresa-escola, estruturada em função de sua organização complexa e de integração de conhecimentos, destrezas e valores que definem o ethos da profissão, às voltas com problemas e dilemas percebidos de forma mais pungente pelos aprendizes. Em entrevista concedida aos autores em 2023, Francisco de Moraes apontou os desafios e as potencialidades das empresas-escola:

A educação pelo trabalho é essencial para o progresso das empresas e das nações. O ideal é que essa forma importante de educação profissional seja um processo integrado, no qual a aprendizagem e o ensino pelo trabalho no presente também se configurem como educação para o trabalho futuro, com orientação complementar sobre os novos desafios de competências e habilidades necessárias em decorrência da evolução tecnológica e do desenvolvimento econômico e social. Todas as instituições de ensino profissional e as empresas podem e devem configurar seu planejamento estratégico para que funcionem como empresas-escola que orientam suas ações para contextualizar os processos de aprendizagem pelo trabalho e para o trabalho, de modo integrado e complementar. Estágios, programas de educação corporativa, aprendizagem profissional e outras oportunidades devem ser sempre aproveitadas para obter resultados crescentes e congruentes (Moraes).

Dentro dessa lógica das empresas-escola, o Senac criou as Escolas Comerciais de Treinamento, chamadas inicialmente de “Lojas Modelo” e por vezes referidas como “empresas pedagógicas” ou empresas-escola autônomas. Buscamos então retratar mais detalhadamente seu funcionamento e seus principais traços didático-pedagógicos, inclusive pelo olhar daqueles que as implementaram.

Vale destacar a inspiração teórica desses empreendimentos pedagógicos: a filosofia de John Dewey. Na concepção de Dewey (1978), a educação é a continuação da vida social que acontece por introjeção de valores que são transmitidos de geração a geração através da experiência e pelo processo de comunicação entre os grupos sociais. Ele defendia a necessidade da experimentação pelos educandos, de estimular a ação e a imersão social.

Também foi referência para o Senac o sistema de Decroly (2010). Este atuava com a educação centrada no aluno, ou seja, buscava a possibilidade de o aluno conduzir sua própria aprendizagem e assim aprender a aprender. Esse sistema se baseia na ideia de que os alunos apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem. Decroly se dedicou a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor,

e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados à sua formação profissional. As filosofias de educação desses pensadores se conectam, pois ambos pontuam a importância do desenvolvimento do aluno para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social.

Metodologia

Pode-se considerar esta pesquisa como qualitativa e exploratória, ao valer-se de revisão de literatura, coleta de dados documentais e depoimentos em entrevistas, resgatando a abordagem das ECTs aplicada no Senac nos anos 1970.

Os métodos qualitativos descrevem uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretados por meio de números, nomeando-se como uma pesquisa descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. De acordo com Gil (2007), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. O seu objetivo é prover critérios e compreensão.

Para atingir os objetivos descritos acima, fizemos então um levantamento documental acerca das metodologias ativas e de aprendizagem por obras empregadas no Senac, e mais especificamente com relação às ECTs. Os documentos foram retirados em pesquisa em arquivos compartilhados pela Biblioteca Senac São Paulo, encaminhados à pesquisadora. Entre eles constam: “Historiografia” (1970), “Empresas pedagógicas, Sesc e Senac 30 anos de contribuição” (1976), “Apontamentos para a história do Senac SP” (1979), “O que é o Senac” (1979), “Anúncio ECTs” (1974), “Capacitação profissional - Empresas Pedagógicas Senac” (1978), “Manual de implantação ECTs” (1974).

Além disso, foram entrevistados professores e gestores envolvidos na implementação dessa metodologia na década de 1970, com roteiro de perguntas semiestruturadas. Com essa colaboração foi possível conhecer melhor o referido projeto, desde a construção até a aplicabilidade e o término dentro do sistema Senac nas diversas regiões do Brasil.

Ao todo foram realizadas 11 entrevistas com colaboradores do Sistema Senac que atuaram na elaboração e aplicação das ECTs, conforme relação no Quadro 1. Por questões de confidencialidade acordadas no contato com os entrevistados, bem como no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes, seus nomes foram identificados somente com suas iniciais.

Quadro 1 – Relação de entrevistados por função e localidade

Nome	Função	Localidade
J.N.B.	Coordenador Projeto ECTs	São Paulo
A.M.	Professor	São Paulo
F.C.	Professor	São Paulo
D.A.	Diretora Senac	Florianópolis
M.T.O.R.	Pedagoga Senac	Florianópolis
B.R.	Professor Senac	Florianópolis
J.B.F.	Professor Senac	Florianópolis
M.A.C.	Professora Senac	Florianópolis
I.L.E.	Diretor Senac	Florianópolis
W.S.	Diretor Senac	Minas Gerais
F.P.	Coordenador Projeto ECTs	São Paulo

Fonte: Autores.

Com os dados obtidos foi possível fazer uma descrição das ECTs, bem como obter uma percepção dos que atuaram diretamente nelas, conforme seções a seguir.

Caracterização das empresas comerciais de treinamento

As Lojas-Modelo do Senac

Instituição nacional de ensino privada sem fins lucrativos, o Senac iniciou no ano de 1947 em Santa Catarina seu papel de agente de educação profissional voltado para o comércio de bens, serviços e turismo do país. A organização oferece cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional divididos em diferentes eixos tecnológicos, conhecidos como áreas de atuação, sendo eles: desenvolvimento educacional e social; ambiente e saúde; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; recursos naturais; e segurança. Esses eixos permitem ao empresariado e à sociedade contar com cursos de desenvolvimento profissional em diversas áreas, contribuindo para o crescimento de Santa Catarina.

Antes de chegar às ECTs, vale destacar a evolução da experiência pedagógica do Senac que antecedeu, e de certa forma preparou, a chegada das ECTs. Vale lembrar que este relato toma como base a pesquisa documental, bem como os relatos dos entrevistados que vivenciaram essas práticas ou tiveram conhecimento delas.

No final de 1947, foram conduzidos estudos sobre as falhas que deveriam ser corrigidas no andamento das atividades de ensino da instituição e foram apontadas

pelos seus técnicos várias observações importantes, como: programações rígidas, principalmente para os comerciários menores; conteúdos muito detalhados, que tiravam a liberdade e iniciativas do instrutor; sistema enrijecidos, sem liberdade de criação de compartilhamento com novas metodologias interativas com os alunos para proporcionar uma troca mais dinâmica. Isso provocou a necessidade de ofertar cursos mais práticos e com experiências reais de atividades comerciais.

Conforme depoimento coletado em entrevistas, com coordenadores e professores, o Senac São Paulo pensou, naquele momento, em desenvolver cursos em salas especiais – salas-ambientes –, de modo a levar os alunos a sentirem mais de perto a ação educativa voltada para aspectos práticos do comércio, seguindo os princípios de uma pedagogia que podemos chamar de ativa. Para promover tais inovações didáticas, vários Departamentos Regionais juntaram esforços e trocaram experiências com o Departamento Nacional do Senac.

Elas configuram ambientes de aprendizagem parecidos com os reais, onde os alunos aprendem de forma prática

De acordo com pesquisa documental publicada no livro Apontamentos para a história do Senac SP, compartilhado pelo Senac São Paulo (1979), concentravam-se no edifício da Rua Galvão Bueno, na Liberdade, em São Paulo, os cursos das escolas Proost Rodovalho, A. C. Silva Telles e João Z. Pereira Veloso, decorrência da aquisição de um amplo e majestoso prédio, onde foi possível reunir as três escolas que estavam instaladas em salas alugadas, passando a funcionar a Escola Senac da Capital, que posteriormente, em 1952, recebeu o nome de Escola Senac Brasília Machado Neto.

Além das acomodações modernas para desenvolvimento dos cursos, instalou-se a primeira Loja-Modelo, na busca da implementação de novas metodologias. Para a implantação da Loja-Modelo, foram adquiridos mobiliários próprios, um conjunto de documentação comercial, equipamentos e materiais específicos para seu funcionamento. Sua atividade era independente, isto é, funcionava como um “centro de aplicação” dos conhecimentos teóricos desenvolvidos nas aulas tradicionais de Prática de Comércio e Prática de Escritório. Esses centros de aplicação eram multiplicados em outras escolas Senac.

Esses empreendimentos pedagógicos, as Lojas-Modelo do Senac, já podem ser vistos como modalidades das “empresas-escola”, segundo Moraes. Elas configuram ambientes de aprendizagem parecidos com os reais, onde os alunos aprendem de forma prática, lidando com demandas e expectativas reais, como prazos e qualidade de serviços/produtos e tornando-se responsáveis por gerir setores da empresa-escola.

Evolução da Loja-Modelo e do Escritório-Modelo

Em 1957 foram implantadas “empresas comerciais fictícias”, consideradas uma evolução didática da Loja-Modelo, para dinamizar o ensino das aulas de Prática de Escritório. Esse método de ensino se assemelhava ao projeto de John Dewey, de-

envolvido no Brasil pelo professor Werner Nehab, e facilitaria as transações comerciais de escritório e vendas entre essas empresas. Essa dinâmica possibilitava que parte dos alunos se ocupasse da loja (grupo comercial) – nas seções de compras, vendas, arquivo e caixa – e a outra desenvolvesse as funções de escritório (grupo contábil) – contabilidade, controle de livro fiscal, correntista e fluxo de caixa. Essa experiência foi iniciada na Escola Senac Brasília Machado Neto, onde foram criadas as empresas fictícias “Ao Mago da Luz”, “Magazine Quatrocentão Limitada” e “Tietê Indústria e Comércio”.

Confirmando, em 1959, o sucesso da utilização desse método e já com a denominação provisória de Empresas Comerciais Escolares, foi criada a empresa fictícia “Matelege – Material Elétrico em Geral” na Escola Técnica de Comércio Senac Brasília Machado Neto. Essa experiência que vinha sendo realizada nos últimos dois anos foi efetivada com a criação do primeiro Escritório-Modelo, ainda que em condições modestas, nessa escola.

No ano seguinte, foi instalado o Escritório-Modelo na Escola Técnica de Comércio Senac de Santos, em prédio recém-inaugurado. Na mesma época, na Escola Técnica de Comércio Senac Brasília Machado Neto, foi reinstalado o Escritório-Modelo, com mobiliário e equipamentos adequados, além de reestruturada a Loja-Modelo, após reformas no prédio.

Como a utilização desse método inspirado em Dewey obtivera excelentes resultados, em 1961 foi aprovada a instalação desses escritórios em todas as demais Escolas Senac do Estado de São Paulo.

Nesse ano, foi adotado também o método Decroly no ensino de Noções Elementares de Comércio, primeiro na Escola Técnica de Comércio Senac Brasília Machado Neto, que já tinha instalada a Loja-Modelo e também contava com o funcionamento do Escritório-Modelo.

No ano seguinte, 1962, foi efetivada a instalação do Escritório-Modelo nas escolas Senac de Araraquara, Bauru, Botucatu, São Carlos, Santos, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto e Marília.

O Senac decidiu dar maior atenção ao setor de vendas e planejou a instalação de lojas-modelo em todas as escolas do interior

Em 1963, essa atividade do Escritório-Modelo foi estendida às escolas Senac de Taubaté e Campinas. Nesse ano ainda, o Senac decidiu dar maior atenção ao setor de vendas e planejou a instalação de lojas-modelo em todas as escolas do interior, além de reformular os espaços e métodos das já existentes.

Em 1964, continuaram as aplicações dos sistemas de Decroly e Dewey através das lojas-modelo e escritórios-modelo instalados em sete escolas Senac. Esses escritórios e lojas destinavam-se à formação dos alunos, que desenvolviam nesses centros de interesses atividades de loja (material e pessoal) – a mercadoria, o ato de vender, o dinheiro – e de escritório (material e pessoal) – o registro de movimento da firma,

contabilidade, controle bancário, estoque, arquivo, por meio da dramatização de todas as fases da venda e de escritório.

Merece destaque a excelente instalação de mobiliário e de todo aparelhamento necessário para o perfeito funcionamento das lojas e escritórios modelos. Para proporcionar um bom estoque de mercadorias, amplas campanhas realizadas junto ao comércio possibilitaram a obtenção de mercadorias em consignação com várias firmas, e outras foram adquiridas para venda real nas lojas ou para simular a formação dos alunos.

Em 1965, todas as escolas do Departamento Regional de São Paulo já dispunham de sala devidamente aparelhada para o funcionamento do Escritório-Modelo, e parte das escolas já havia instalado a Loja-Modelo.

O êxito alcançado no ensino de prática de escritório, por meio da formação em situação “quase real”, era reforçado por profissionais interessados, que visitavam esses espaços, e pela aceitação que teve sua divulgação nos Congressos do Ensino Comercial e através do Serviço de Assistência Didática ao Ensino Comercial (Sadec).

As instalações das lojas-modelo e escritórios-modelo mantinham excelente qualidade para atender às novas atividades de praticagem

Em 1967, procurou-se a adaptação do sistema Dewey para projetos relacionados ao controle de vendas de firmas atacadistas e varejistas. Nesse ano, o Senac-SP completou a instalação de dez lojas-modelo em suas escolas. Apenas duas unidades escolares não receberam a instalação, por deficiência do prédio escolar.

No ano de 1968, as instalações das lojas-modelo e escritórios-modelo mantinham uma excelente qualidade para atender às novas atividades de praticagem, como arranjos de mercadorias, noções e práticas de vitrinismo, dramatizações de vendas e estudo de merceologia.

O plano de ensino de cada uma das disciplinas previa uma série de atividades por parte dos alunos, em que a observação, a pesquisa, o relatório e o debate constituíram elementos principais, sendo as dramatizações o ponto alto da prática na Loja e no Escritório.

A experiência com o Escritório-Modelo foi tão bem-sucedida que, nesse ano, o Sadec passou a constituir grupos-piloto e a iniciar experiências de escritório-modelo em várias escolas.

Na capital, essa parceria foi realizada com os colégios comerciais Aliança, Instituto Mackenzie, Campos Salles e Visconde de Cairu. No interior, adotaram essa metodologia as escolas Tarquínio Silva, Pedro II, de Santos; Brasília, de São Vicente; Instituto Francano, de Franca; Marília, de Marília; Escola Técnica de Comércio de Sorocaba; Escola Técnica de Comércio de Amparo e Presidente Venceslau.

Essa metodologia continuou a ser aplicada até 1974. Nesse ano, houve uma junção dos métodos de Escritório-Modelo e Loja-Modelo.

Dessa integração, considerada uma grande evolução pedagógica e já com outra configuração, surgiu a ECT – Empresa Comercial de Treinamento Senac, que veio

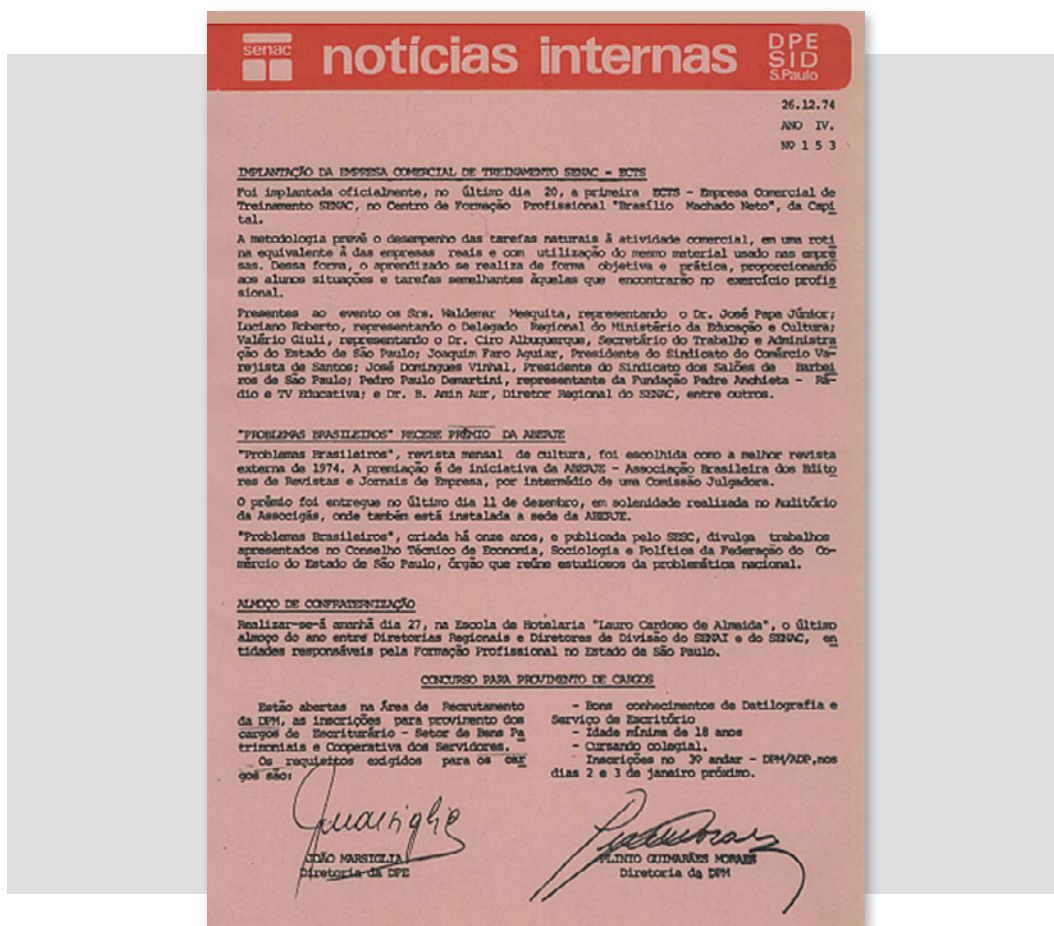
a suprir de maneira inovadora as novas necessidades pedagógicas decorrentes da reestruturação do Curso Comercial Básico.

As Empresas Comerciais de Treinamento

A inauguração da primeira ECT ocorreu em 20 de dezembro 1974, instalada inicialmente no Centro de Formação Profissional Brasília Machado Neto, na Capital, e, simultaneamente, em quatro unidades do interior (boletim Notícias Internas Senac, 1974).

A Figura 1 reproduz o documento de formalização da notícia no jornal interno do Senac, sobre a abertura das ECTs dentro da instituição.

Figura 1 – Ata da inicialização da criação da ECT no Senac



Fonte: Senac (1974).

Vale aqui apresentar o funcionamento das ECTs. Os alunos eram responsáveis por geri-la, valendo-se das teorias aprendidas em sala de aula. Este formato de empresa-escola demandava dos estudantes o desenvolvimento de competências e conhecimentos fundamentais para sua futura atuação profissional.

O objetivo principal do programa de ensino atrelado às ECTs era preparar profissionais para atuar nos setores administrativos e de vendas de uma empresa comercial. Sua carga horária era de 360 horas. O curso tinha duração de seis meses, sendo três de “prática” e três de estudo “teórico”.

A mediação do curso era assegurada por dois instrutores (na época eram assim denominados os professores). Cada instrutor assumia uma função entendida como gerente administrativo ou gerente comercial, posições coerentes com as características de uma empresa comercial.

A proposta pedagógica do curso contemplava três etapas.

- a. Na primeira, de fundamentação teórica, eram ensinados aos alunos os saberes teóricos relativos aos diversos setores que envolviam o funcionamento da empresa comercial. O instrutor-gerente administrativo ou comercial ficava responsável por ministrar as aulas nesse período.
- b. Como segunda etapa, ocorria a atuação efetiva na Loja, em forma de rodízio. Os alunos eram distribuídos nos diversos setores da empresa, sob a responsabilidade do instrutor-gerente administrativo, contemplando os setores de: pessoal, contabilidade, faturamento, tesouraria e estoque. A empresa tinha seus fornecedores e os serviços de banco. Da mesma forma, a Gerência Comercial contemplava a equipe de vendedores, relação com clientes (alunos), caixa, vendedor, empacotador. Seguindo a proposta metodológica, os alunos passavam por todos os setores, de acordo com o rodízio estabelecido (em média dois a três dias em cada setor), exercitando as atividades inerentes a cada setor e sempre orientados e avaliados pelo instrutor-gerente administrativo ou gerencial.
- c. Na terceira etapa, muito esperada pelos alunos, concretizava-se a qualificação para o mercado de trabalho, e muitas vezes o aluno já saía empregado. A avaliação dos alunos era feita também pelos próprios colegas, pois se ocorria um erro em um setor, já era percebido no outro, e assim a aprendizagem e sua avaliação eram processuais e contínuas. O instrutor-gerente devia acompanhar o trabalho desenvolvido em cada setor e dar o *feedback* diário. Os instrutores eram acompanhados por uma Coordenação (gerente-geral da empresa), o que contribuía muito para a aprendizagem dos alunos nos diversos níveis de atuação profissional de um empreendimento.

Várias empresas de renome nesse período buscavam novos colaboradores dentro do Senac, pela relevância do programa, que capacitava o aluno nos diversos setores da empresa criada pela instituição. Esse modelo era participativo, contando com a visita de empresários na validação do programa.

Depoimentos de atores das ECTs

As entrevistas com profissionais ou antigos profissionais (professores e gestores) das ECTs sustentaram a descrição realizada acima e trouxeram informações adicionais, bem como apreciações vivas dessas experiências pedagógicas, algumas das quais compartilhamos a seguir.

O desenho do modelo ECT consistiu na elaboração de um manual de funcionamento, em que constavam todas as orientações sobre loja, escritório e número de professores. Três professores deveriam cuidar das turmas da manhã, três das turmas da tarde e três da noite. No entanto, A.M. afirma que, pelas características específicas de realização, tanto no embasamento quanto na prática, a docência/“gerência” era dividida entre cinco ou seis professores.

Na qualidade de orientador de ensino na Direção Regional de São Paulo, e de quem atuou na implantação dos Escritórios Modelo, e posteriormente das ECTs, junto às unidades do Senac no estado, F.P. comenta que, enquanto o Escritório-Modelo apresentava um arranjo administrativo que proporcionava a vivência dos alunos em diversas funções de um escritório normal de uma empresa, nas áreas de contabilidade, pessoal, faturamento e outras, com farta documentação para manuseio de seus participantes, as ECTs acrescentaram a função de vendas, com a montagem de lojas-modelo e integrando essa função às práticas do escritório.

As lojas, montadas com mercadorias cedidas por empréstimo pelas empresas da cidade possibilitavam que os alunos vivenciassem a arrumação de vitrines, a elaboração de fichas para análise de produto, bem como argumento de venda, integrando os diversos cursos que eram oferecidos, como técnica de vendas e vitrinismo. A área de Escritório continuou com as mesmas funções, agora alimentada também pelas compras e vendas simuladas pela Loja. Essa metodologia exigia a presença de ao menos três docentes.

Para D.A. e M.A.C., respectivamente diretora e professora do projeto das ECTs no Senac Florianópolis, foi trabalhosa a implantação, pois os docentes acumulavam as tarefas dos correspondentes da empresa, como bancos, fornecedores e clientes, gerando os fatos e documentos para contabilização. Uma das opções na época foi criar mais um setor, ou seja, o de correspondente. Reforçando sua fala, D.A. pontua:

Sem dúvida, tanto os Escritórios-Modelo como as ECTs representam um grande avanço nos métodos para o ensino nessas áreas. Altamente motivadores, provocam nos alunos a expectativa de novidades a cada aula. As avaliações de aprendizagem, permanentes, apresentavam bom progresso dos estudantes.

Os alunos interagem com os fatos administrativos, resolviam problemas, sentindo-se mais seguros para trabalhar em empresas reais. D.A e M.A.C esclarecem que foi possível notar no depoimento de empresários que os alunos estavam sendo melhor preparados. Esses depoimentos eram obtidos com as visitas que os gerentes e docentes faziam ao comércio local.

Além da afirmação de F.P. de que esse projeto foi um método mais próximo da realidade das empresas, M.T.O.H. também detalha:

Fui contratada pelo Senac SC em abril de 1974, como secretária escolar do Ginásio Comercial do Centro de Formação Profissional Haroldo Soares Glavan. No currículo desse curso, destinado aos adolescentes da região da Prainha e adjacências, estava incluída a ECT, metodologia específica do sistema Senac cuja função era treinar jovens para trabalhar futuramente nas empresas comerciais da cidade. Durante os anos 1970 se desenvolveu normalmente, entretanto, com a extinção do Ginásio Comercial em 1975, o curso se transformou em uma qualificação profissional disponível para jovens em geral. Sua experiência se restringia a observar o trabalho dos coordenadores do curso, pois eles tinham autonomia pedagógica para desenvolver os conteúdos e práticas da metodologia. Receberam capacitação do Departamento Nacional do Senac. Ela representou uma grande inovação no currículo dos cursos de qualificação para o comércio. De forma integrada, os três núcleos (Vendas, Escritório e Contabilidade) trabalhavam harmonicamente. Podemos dizer que era um setor à parte da Escola Senac, devido à sua autonomia didático-pedagógica. Pelo trabalho realizado, foram muito valorizados por colegas e administração. Como pedagoga e coordenadora de outros cursos, aprendia com eles.

Segundo M.T.O.H, o curso com essa metodologia foi oferecido à comunidade como qualificação profissional por alguns anos após o encerramento do Ginásio Comercial. A partir da inserção da informática nos escritórios e lojas comerciais da cidade, procurou-se uma forma de adequar o material didático aos processos informatizados, entretanto o projeto foi considerado de alto custo e então encerrado. O projeto foi reformulado, transformando-se em cursos de qualificação profissional: Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Contabilidade, Vendedor, Informática, Vitrine e Letrista-Cartazista.

J.B.F., que entre 1971 e 1989 exerceu atividades na instituição como auxiliar de escritório, secretário, instrutor e diretor da Faculdade Senac Florianópolis, esclarece que, nesta última, havia três instrutores para a aplicação da metodologia ECT. Um no comercial (técnicas de vendas, emissão nota fiscal, pedidos compras, baixa de pedidos, estoque, vitrine) e dois no escritório (abertura de empresa, finanças, contabilidade, legislação social, RH – registro de colaborador, folha de pagamento, Rais, encaminhamento Ministério do Trabalho). Havia um sistema de rodízio nas atividades dessa empresa. Os alunos eram os próprios colaboradores da empresa na parte de RH, admissão, demissão e vendas. Os instrutores acompanhavam o processo com apoio e orientações após o aluno cursar a parte teórica, realizada três meses antes da atividade na empresa. Nessa atividade eram aplicadas provas para acompanhar o desenvolvimento do aluno, com sua aprovação por obtenção de nota. Na atividade da empresa os instrutores faziam suas pontuações por conceito a avaliação do aluno. Na época essa metodologia era o que tinha de mais

moderno como prática para entrada no mercado de trabalho. Empresas eram convidadas para fazer a avaliação do projeto e dar sugestões, se necessário. A partir desse projeto, muitas empresas (Hermes Macedo, Pereira e Oliveira, entre outras) pediam indicação de alunos para ingressar em seu corpo de colaboradores.

A.M. corrobora a importância do projeto ECT criado pelo Senac e sua inserção no mundo do trabalho. Ter participado desse modelo preconizado pelo Senac da época foi uma experiência singular para ele, gratificante e cumpridora de uma missão. O modelo existia desde 1974, no entanto, em 1979 iniciou-se com a metodologia pela unidade de Santo André. Conhecer como funcionava em outras unidades, como a de São Carlos, que foi referência para a época, foi muito bom para entender o que se poderia fazer com tal metodologia. O início dos trabalhos consistiu em várias reuniões de trabalho, iniciadas e apresentadas pelo professor D.M., que era coordenador técnico da unidade de Santo André na época. Houve a seleção dos professores que comporiam a primeira turma. Mas ao participar das primeiras reuniões, o modelo foi tão “contagioso” que optou-se por ampliar a oferta para os três períodos de funcionamento da instituição.

A unidade de Santo André teve inovações com a implantação dessa metodologia, como a articulação com uma loja da cidade para que fornecesse materiais (de escritório e papelaria) para o funcionamento real na loja da ECT. Aos alunos e professores de outras áreas, era possível vender, após rigorosa análise de crédito, pelo crediário, o que permitia aprendizagem e emissão de carnê de pagamento (para a época era importante). O processo de pagamento desses carnês e das vendas à vista com dinheiro era registrado na máquina do caixa, com os respectivos relatórios, e depositados no “Banco Senac”. Na realidade, não existia “Banco Senac”, o dinheiro era enviado ao setor administrativo da unidade Senac. A cada final de mês era elaborado o relatório dos estoques e enviado à administração da unidade para o pagamento (da loja parceira) dos materiais vendidos.

Ainda segundo A.M., os resultados foram os melhores possíveis. Em alguns semestres, chegou-se a ter simultaneamente de 250 a 300 alunos entre o “embasamento” e a prática. Mereceu atenção por parte do Senac Nacional, o que resultou em apresentar esse modelo em algumas unidades do Senac, reescrever o manual, além de atenção da imprensa. A concorrência para participar do projeto na seleção dos alunos era de 1,5 a 3 alunos por vaga.

B.A.R., que atuou no Senac Florianópolis de 1976 a 2009, afirma que esse modelo de ensino foi instituído pelo Senac Nacional e distribuído para os Departamentos Regionais (estaduais), que por sua vez escolheram uma unidade de ensino para ser implantado, obtendo grande sucesso na aprendizagem dos estudantes. O Departamento Nacional do Senac financiava os cursos por meio do Fundo de Projetos Especiais (FPE).

Ele complementa:

Ainda na década de 1980, o Departamento Nacional nos deu um treinamento para a modernização do curso, ou seja, implantação de sistema informatizado. Funcionou parcialmente, tendo em vista o precário funcionamento dos disquetes, que travavam e não nos davam condições de prosseguir com o curso. A entrada da tecnologia foi determinante para o desânimo e final do projeto.

Discussão e considerações finais: limites e potencialidades das ECTs como metodologia ativa de aprendizagem por obras

Por meio de pesquisa documental e de depoimentos de professores e gestores das Escolas Comerciais de Treinamento do Senac, formas de empresa-escola de notável sucesso em décadas passadas, é possível refletir sobre tais modelos de ensino e aprendizagem, suas potencialidades e limitações para os dias atuais.

A descrição de seu funcionamento pedagógico e institucional ajuda a ter a medida da extensão do esforço didático e organizacional que as ECTs representavam para que pudessem ser desenvolvidas com êxito. Em especial, destacamos a implicação dos professores e gestores do Senac na gestão das lojas (internamente e externamente à instituição de ensino), nas orientações e avaliações dos estudantes, além das responsabilidades associadas a atividades reais de vendas, por exemplo. Podemos imaginar que se trata de uma metodologia “cronofágica”. Também requer formação continuada para esses atores, o que talvez hoje em dia seja logisticamente mais fácil, por meio de cursos a distância, por exemplo, do que na era do “disquete”.

Em compensação, é lícito pensar que se trata de uma metodologia ativa com alto potencial de engajamento dos aprendizes, em que a aprendizagem é mediada por obras típicas da área profissional, uma vez que os estudantes participam ativamente, na forma dos rodízios prescritos nas ECTs, dos diversos aspectos e setores envolvidos na realização das obras características de uma escola voltada ao comércio. Agem, colaboram, resolvem, pedem ajuda, aconselham... Em outras palavras, mobilizam os variados recursos (humanos, materiais, simbólicos, éticos) disponibilizados em situações planejadas com potencial de desenvolvimento, como diz Mayen (2005).

As virtudes do envolvimento em obras laborais, viabilizando promover também a incorporação de valores e a percepção das múltiplas dimensões atreladas às técnicas administrativas, parecem-nos sinalizadas nos depoimentos coletados. Estes, vale a ressalva, não substituem, para a avaliação das ECTs, uma análise da atividade real de aprendizagem dos estudantes, conforme preconizada por Pastré (2011). Porém, à semelhança de outros empreendimentos mais corriqueiros nos dias de hoje, como empresas juniores, ou ainda de forma mais geral, como diz a pesquisadora (Liv Mjelde, 2015) acerca das oficinas em EPT, podemos afirmar que as ECTs apresentavam “propriedades mágicas” em termos de formação.

De fato, se as ECTs foram um tipo de “oficina” da área da administração, vislumbra-

-se aqui potencialidade para um emprego atual dessa metodologia. Nota-se, antes disso, que outras formas próximas a empresas-escola, como empresas juniores, apresentam semelhanças e virtudes comuns com as ECTs para a formação de aprendizes, porém estas representam uma organização curricular, pedagógica e didática no coração da instituição de ensino e destinada a todos os estudantes (ao passo que empresas juniores selecionam alguns deles como colaboradores).

Evidentemente, as técnicas administrativas mudaram, o que significa que as formas organizacionais e pedagógicas também seriam outras hoje. Pensa-se, por exemplo, no emprego de tecnologias da informação e da comunicação ou em novos modelos de gestão organizacional de empresas. Ainda assim, para além do investimento financeiro e de recursos humanos apontado anteriormente para a materialização das ECTs, o desenvolvimento de projetos de novas formas de escolas comerciais de treinamento poderia enriquecer as formações técnicas ou de qualificação na área de administração com as virtudes da aprendizagem por obras.

Alguns passos importantes nesse sentido consistiriam em: mapear o funcionamento de empresas passíveis de serem adaptadas em empresas-escola; analisar as atividades técnicas empregadas nelas e as mais relevantes à formação; estudar parcerias com os diversos cursos da instituição e com empreendimentos externos para fomentar as atividades da empresa-escola; e criar situações potenciais de desenvolvimento dentro de um currículo que promoveria o engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Tal projeto sem dúvida mobilizaria um esforço institucional, de estruturação física, pedagógica e organizacional para docentes e gestores, de formação continuada, entre outros. Mas sua potencialidade nos reenvia às observações de Barato (2015) sobre o valor de aprender fazendo, a celebração das obras do aprendiz envolvido com aquilo que faz, já como um profissional.

Referências

- ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade**. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Unesco, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 03, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BULLARA, C. C. M. **Estudo sobre a utilização das metodologias ativas na formação de jovens no ensino profissionalizante**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2020.

CUNHA, M. V. **A antinomia do pensamento pedagógico**: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 189-204, 1993.

DALTRO FILHO, G. de C. **10 estratégias didáticas para a educação profissional**. [S. l. : s. n.], 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DRECOLY, J. **Educação, pensadores, história**. [S. l.]: Editora Massangana, 2010.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUDEAUX, A.; POIZAT, G.; DURAND, M. Transmissão cultural, formação profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 15-50, maio-ago, 2019.

MAYEN, P. Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. **Phronesis**, n. 11, p. 59-67, 2012.

MAYEN, P. Vocational didactics: work, learning, and conceptualization. In: FILLIETTAZ, L.; BILLETT, S. **Francophone perspectives of learning through work: conceptions, traditions and practices**. [S. l.]: Springer, 2015. Cap. 10. Disponível em: <https://via.ufsc.br/movimento-empresa-junior>. Acesso em: 4 maio 2022.

MAYEN, P.; MÉTRAL, J.-F.; TOURMEN, C. Les situations de travail: références pour les référentiels. **Recherche et formation**, n. 64, p. 31-46, 2010.

MJELDE, L. **Aprendizagem por meio da práxis e compartilhamento**: Lev Vygostsky e a pedagogia da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 41, n. 3, p. 30–53, 2015.

MONDO, A. B. **MJE**: um movimento empreendedor. *Via*, 5 jun. 2019. <https://via.ufsc.br/movimento-empresa-junior>. Acesso em: 4 maio 2022.

MORAES, F. **Capacitação profissional em empresas pedagógicas**. São Paulo: Editora Senac, 1978.

MORAES, F. **Empresas-escola**: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PASTRÉ, P. **La didactique professionnelle**: approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: PUF, 2011.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, [s. l.], n. 154, p.145-198, 1 mar. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>.

RICHARDSON, J. R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Gen/Atlas, 2015.

RIEMA, C. **Apontamentos para a história Senac DR/ Senac / SP**. São Paulo: Editora Senac, 1979.

SENAC. **Empresas comerciais de treinamento**. São Paulo: Senac São Paulo, 1974.

SENAC. **Historiografia**. São Paulo: Senac São Paulo, 1974.

SENAC. Implantação da empresa comercial de treinamento Senac - ECTS, **Notícias internas**, São Paulo, ano 4, n. 153, 1974.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. *et al.* Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. **Revista Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 73-97, 2014.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. *In*: BARBIER, Jean-Marie (dir.). **Savoirs théoriques, savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996, p. 275-292.

VINATIER, I. Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles: De Bœck, 2013.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.

WOOD JUNIOR, T.; CRUZ, J. F. P. **MBAs**: cinco discursos em busca de uma novanarrativa. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 26-44, 2014.