

**A pedagogia histórico-crítica e jogos empresariais: as etapas de uma intervenção didática junto a estudantes de um curso superior de tecnologia em processos gerenciais**

Dione Ferreira de Ávila

Orientador: Fernando Mezdri

## **Resumo**

A didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2005) se constitui numa metodologia pedagógica para enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. Este estudo buscou aplicar a metodologia por meio da utilização de um jogo empresarial entre os estudantes do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFSC com vista a estimular as competências gerenciais. Sabe-se que os jogos empresariais possuem relevância no desenvolvimento de competências gerenciais, pois permite a aprendizagem num ambiente análogo à realidade organizacional. O estudo, compreendido como uma pesquisa qualitativa e exploratória, enquadra-se também nos procedimentos de uma pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada com treze indivíduos que fazem parte de uma amostra retirada de um universo de vinte e dois estudantes integrantes da 5ª fase do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFSC, câmpus Gaspar, na unidade curricular jogos de empresas. Os resultados permitiram observar uma maneira da Pedagogia Histórico-Crítica – através de cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final - contribuir no processo de ensino e aprendizagem, direcionando para a construção da autonomia do sujeito e para a mediação desse processo pelo professor, de maneira planejada e organizada, permitindo a avaliação e revisão das suas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Jogos empresariais. Curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

## **1 INTRODUÇÃO**

Os professores são desafiados a buscarem estratégias pedagógicas para enfrentarem as dificuldades encontradas cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem. Uma das estratégias é a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Gasparin (2005), que busca modificar a prática pedagógica e

propiciar a atuação conjunta dos professores e estudantes. Essa metodologia propõe uma educação transformadora, pois requer do professor o conhecimento da teoria que fundamenta sua prática e da realidade social dos estudantes para superar os desafios educacionais (PETENUCCI, 2008).

Além de requerer uma educação transformadora, o processo de ensino e aprendizagem também precisa trazer significado ao contexto social desses sujeitos. A atitude construtiva, crítica e criativa, característica do aprender a aprender, fomenta o desenvolvimento de competências fundamentais (DEMO, 2009).

Inúmeras são as formas de desenvolver competências de gestão e estas encontram nos jogos empresariais uma ferramenta didática importante, uma das razões pelas quais os jogos empresariais foram introduzidos nas Instituições de Ensino e contemplados nos currículos escolares (TANABE, 1977; SAUAIA, 1995).

Visto desta maneira, o problema posto para esta investigação consiste na seguinte pergunta: Como aplicar a metodologia da PHC através da aplicação de um jogo empresarial entre os estudantes do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) com vista a estimular as competências gerenciais?

A justificativa do estudo está ancorada na relevância da didática da PHC de Gasparin (2005) em permitir visualizar o conhecimento como fato histórico e social e entender o processo de ensino-aprendizagem de forma mediada, planejada e organizada, partindo da realidade social dos sujeitos, significando-os para a vida (SAVIANI, 2005).

A justificativa também se apoia na importância dos jogos empresariais no âmbito educacional, por ser uma ferramenta dinâmica de aprendizagem, em que o professor pode ajustá-la conforme o contexto socioeconômico vigente (BEPPU, 1984) e por se constituírem como um modelo educacional que complementa os esforços da educação clássica, quando contribuem para a amplitude deste modelo ao oferecer uma prática vivencial semelhante ao ambiente real das organizações e a visualização das ferramentas administrativas na prática profissional (SAUAIA, 2006).

Ademais, os pressupostos da didática da PHC podem ser encontrados no objetivo geral do curso superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, que orienta para a qualificação dos sujeitos “para atuação profissional na área da administração com capacidade efetiva e transformadora na busca de soluções para as necessidades coletivas em âmbito social, econômico, ambiental e cultural” (IFSC, 2017, p. 11).

O objetivo geral do estudo está em aplicar a metodologia da PHC por meio da utilização de um jogo empresarial entre os estudantes do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFSC com vista a estimular as competências gerenciais.

Os objetivos específicos estão voltados para: a) apresentar a didática da PHC através de um jogo empresarial; b) reconhecer no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e no plano de ensino da Unidade Curricular (UC) as competências a serem promovidas na formação profissional dos estudantes, e; c) listar quais competências os estudantes desejam estimular com a aplicação do jogo e as que de fato foram estimuladas com a dinâmica.

A fundamentação teórica discute as informações sobre a didática proposta por Gasparin (2005), o conceito de competências e como são instituídos, nos currículos escolares, os jogos empresariais, seus benefícios e suas implicações na formação do estudante. É o que será desenvolvido na próxima seção.

## **2 A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Com a preocupação de propor uma alternativa às metodologias tradicionais utilizadas na relação de ensino-aprendizagem, as quais são consideradas por Gasparin (2005, p.1) como “[...] mera transmissão de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou institucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais” Gasparin (2005) propõe uma metodologia de ensino, fundamentada na PHC de Saviani (2005), onde o processo de ensino-aprendizagem orienta para a construção da autonomia do sujeito, atrelada à mediação, de forma planejada e organizada, considerando as condicionantes históricas e sociais do conhecimento.

O ponto de partida para a PHC é a realidade social em que os sujeitos da relação ensino-aprendizagem estão inseridos. Gasparin (2005) explica que uma interpretação crítica dessa realidade conduz para uma nova práxis, em que o processo dialético de trabalho pedagógico inicia na compreensão da realidade social dos sujeitos, avança para especificidade teórica da sala de aula e retorna para a realidade social. O método da PHC é desenvolvido em cinco etapas: prática social inicial: posição comum ao professor e ao aluno, considerando que são sujeitos diferenciados, pois têm concepções diferentes; problematização: identificar os problemas da prática social inicial e como encaminhar as soluções; instrumentalização: apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos para solucionar os problemas oriundos da prática social inicial; catarse:

momento em que o estudante vai construir uma nova compreensão da prática social; prática social final: os alunos ascendem ao mesmo ponto de partida do professor, onde se reduz a precariedade da síntese do professor. Essa elevação é fundamental para compreender a relação pedagógica (SAVIANI, 2007).

O método proposto pela PHC tem por objetivo:

[...] estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (PETENUCCI, 2008, p. 4).

Fundamentado na concepção da PHC, Gasparin (2005) elabora uma didática que possibilite a prática dessa teoria no ambiente escolar, assunto que será tratado a seguir.

## **2.1 A operacionalização da Pedagogia Histórico-Crítica**

O método dialético de elaboração do conhecimento caminha por um processo de construção do conhecimento pelo aluno através do movimento da síntese para a síntese, mediado pela análise. O estudante traz consigo um conhecimento prévio informal e fragmentado (sincrético), com base nas suas vivências e, o professor buscará trabalhar esse conhecimento preexistente, provocando o estudante a reconsiderar seus posicionamentos pré-estabelecidos, iniciando assim, a construção do conhecimento (análise), por intermédio de inúmeras relações de significados, em que se aproximará de um conhecimento elaborado (síntese), isto é, de uma nova compreensão da realidade social (PETENUCCI, 2008).

Para tanto, a didática da PHC requer dos educadores um novo olhar sobre os conteúdos, em que estes precisam estar situados de forma contextualizada em diversas áreas do conhecimento humano, e que estes conhecimentos são resultados da história produzida pelos sujeitos em suas relações sociais de trabalho. Assim, a didática proposta por Gasparin (2005) busca equilibrar a teoria e a prática, promovendo nos estudantes uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos da sua realidade social, (PETENUCCI, 2008).

Sob este enfoque, esta metodologia de ensino (GASPARIN; PETENUCCI, 2020) trabalha nas cinco dimensões da PHC.

A Prática Social Inicial. Nível de desenvolvimento atual do estudante. Caracteriza-se pelo conhecimento prévio do professor e dos estudantes, ou seja, o que eles já compreendem sobre o conteúdo. Dois momentos são destacados nessa etapa: a) a apresentação pelo professor dos conteúdos que serão trabalhados e seus objetivos; b) o professor sonda os estudantes com o objetivo de entender qual a compreensão destes sobre o conteúdo previamente.

A Problematização. Trata dos problemas oriundos da prática social inicial relativos ao conteúdo abordado através de: a) discussão sobre os problemas levantados e sua correlação com o conteúdo científico do programa, motivando o conteúdo a ser estudado; b) posteriormente, perguntas problematizadoras são formuladas a partir dos conhecimentos extraídos, considerando o enfoque científico, conceitual, cultural, histórico, social, político, ético, econômico, religioso etc, de acordo com as concepções sobre as quais se objetiva trabalhar o tema.

A Instrumentalização. Define-se pelo trabalho do professor e dos estudantes para a aprendizagem: a) o professor expõe aos alunos, por intermédio de ações docentes apropriadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, de acordo com o que fora estabelecido na etapa anterior e os estudantes farão uma comparação mental com a prática diária que detêm desse mesmo conhecimento, com o objetivo de apreender do novo conteúdo proposto; b) nesta etapa utilizam-se os recursos necessários e disponíveis para a atividade da mediação pedagógica.

A Catarse. Consiste em elaborar uma nova compreensão da teoria e da prática social pelo estudante quando este alcança uma nova síntese mental por um novo posicionamento teórico-empírico a partir dos conteúdos estudados, isto é, um novo conceito construído. Esta síntese se traduz pelo meio de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal em que o estudante expressa o que aprendeu, considerando as dimensões dos conteúdos trabalhados.

A Prática Social Final. Implica em um novo nível de desenvolvimento atual do estudante por uma nova proposta de ação deste. Esta ação se configura por novas práticas e procedimentos que se exteriorizam na aplicação dos novos conhecimentos.

A aplicação dessa didática está indubitavelmente interligada num novo olhar sobre a educação e exige dos educadores empenho para assumir os desafios decorrentes do aprofundamento dos conhecimentos teóricos e da criação de novas condições oriundas dessa nova compreensão, com o objetivo de alcançar um ensino transformador, significativo e crítico (GASPARIN, 2005).

### 3 JOGOS EMPRESARIAIS

A necessidade de inovação no ambiente educacional tem estimulado as universidades a adotarem novos métodos para contribuir para o sucesso na formação de profissionais. No campo da Administração, a busca por profissionais com habilidade de adicionar valor às organizações torna-se uma necessidade diária.

Sob esse prisma, Santos (2003) observa que as universidades podem adotar como estratégia educacional os jogos empresariais, com o viés da educação orientado no sujeito, através de um olhar de trabalho em equipe, tendo o professor um papel de facilitador no processo educacional. Complementando a ideia, Sauaia (2006) explica que os jogos simulados podem trazer aspectos vantajosos para as universidades, tais como a aprendizagem participativa, o desenvolvimento de habilidades gerenciais e promover ações empreendedoras entre coordenadores, docentes e discentes.

Martinelli (1987) ressalta que os professores também entenderam a vantagem de fornecer aos estudantes a prática, através de um ambiente simulado e com elevado nível de precisão, possibilitando a competição e as atividades gerenciais de uma empresa.

Os objetivos dos jogos empresariais são: a) treinamento – desenvolvimento de habilidades na tomada de decisão; b) didática – transmissão de conceitos, técnicas e instrumentos da área da Administração; c) pesquisa – resolução de problemas administrativos, pesquisa e aplicabilidade das teorias econômicas e administrativas, análise comportamental em diversos cenários (TANABE, 1977).

Sauaia (1990) descreve que os objetivos dos jogos empresariais envolvem a apreensão de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades (técnica e comportamental) e a consolidação de atitudes (fixação dos novos conhecimentos e das habilidades desenvolvidas). Os objetivos descritos por Tanabe (1977) e Sauaia (1990) são complementares, uma vez que focam tanto o que o jogo pode proporcionar como as implicações na formação do profissional.

Neste sentido, a compreensão das competências elementares que os gestores precisam desenvolver, trazidas por Fleury e Fleury (2001), é oportuna (QUADRO 1).

Quadro 1 - Competências para o profissional

<b>Saber agir</b>	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir;
<b>Saber mobilizar recursos</b>	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências;

<b>Saber comunicar</b>	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos;
<b>Saber aprender</b>	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se;
<b>Saber engajar-se e comprometer-se</b>	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se;
<b>Saber assumir responsabilidades</b>	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido;
<b>Ter visão estratégica</b>	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas. (LE BOTERF, 1995 <i>apud</i> FLEURY; FLEURY, 2001)

**Fonte:** Elaborado por Fleury e Fleury (2001, p. 188).

Sobre o valor pedagógico dos jogos empresariais, Silva, Oliveira e Motta (2013), citando outros autores (KEYS; WOLFE, 1990; PRETTO; STAHL; LOPES, 2004; ALMEIDA, 2007), explicam que esse está em permitir observar os resultados das decisões tomadas e alterá-las em diferentes momentos nos processos simulados. Isto implica duas principais vantagens no processo de ensino e aprendizagem: a capacidade de verificar as implicações das decisões e a oportunidade de aprender com os equívocos:

(1) permite aos participantes identificar as consequências progressivas de suas decisões, desenvolvendo uma visão de longo prazo; (2) maior grau de realismo proporcionado por uma vivência que aproxima o participante da realidade empírica onde irá atuar profissionalmente; (3) possibilidade de integração das disciplinas curriculares, proporcionando uma visão sistêmica de uma organização; (4) maior envolvimento e participação do aluno na atividade; (5) proporciona um *feedback* das decisões (SILVA, OLIVEIRA E MOTTA, 2013, p. 685).

Entretanto, existem diferenças que são apresentadas pelos grupos e participantes, suficientemente capazes de torná-los distintos de um curso para o outro, pois os aspectos comportamentais dos membros são diferentes, embora haja a tendência de padronizar as condutas (BEPPU, 1984).

Sauaia (2006) aponta para a defasagem do conhecimento teórico e aplicado que o ensino, através dos jogos empresariais, não contribui para alcançar. Nessa mesma visão, Arbex (2005) orienta que os jogos empresariais não se sobrepõem às outras metodologias e técnicas de ensino. Portanto, os professores podem utilizar os jogos empresariais como ferramenta estratégica na relação ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo, embora Perrenoud (1999) proponha que as simulações são consideradas instrumentos apropriados para o desenvolvimento de competências, fundamentadas, *a priori*, teoricamente e criticamente.

Outras limitações pontuais ocorrem, pois as simulações são realizadas num ambiente organizacional virtual e não em um ambiente organizacional de fato, a maioria dos participantes serem constituída de estudantes e não profissionais ligados na atuação prática das organizações, a verificação do ganho ou perda real de recursos e suas consequências na carreira do profissional (ARBEX, 2005).

Em vista dos argumentos apresentados, os jogos empresariais se constituem em instrumento estratégico ao ensino tradicional, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e, considerando as limitações supramencionadas, podem promover o desenvolvimento de competências gerenciais nos estudantes, assunto tratado a seguir.

### **3.1 O Desenvolvimento de competências gerenciais em estudantes do ensino superior**

Ao tratar sobre competências, cabe, inicialmente, compreender o significado dessa expressão que alcança proeminência nos discursos e nos documentos do âmbito educacional (SILVA, 2007). A noção de competências pode ser compreendida como a “[...] demonstração, dentro de situações concretas, de domínio de saberes e de habilidades, apreendidos e aprendidos, promovendo a capacidade de inovar com autonomia nas decisões e ações” (SILVA, 2007, p. 316). Neste olhar, as competências podem ser desenvolvidas num profissional no percurso da sua formação.

Para além do saber agir diante de um contexto, o conceito de competência defendido por Medeiros (2006) traz uma visão mais ampla do que se compreende sobre a expressão, envolvendo uma condição dialética das funções afetivas, cognitivas e de desempenho do sujeito diante da realidade exposta:

Competência é uma relação social dialética afetiva/ cognitiva/performativa, fundada em informações, capacidades, saberes, saberes-fazer, conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões, que se configura através de um sujeito (individual ou coletivo), sob a forma de representações e ações inovadoras, diante de situações inéditas ou do inédito que se apresenta em situações rotineiras (Medeiros, 2006, p. 175).

Portanto, compreende-se que a competência envolve um “conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se” (GONÇALVES, 2001, p.1). Deste modo, a articulação desse conjunto de saberes oportuniza ao sujeito agir de modo efetivo na resposta frente às variáveis presentes nos

cenários que se descortinam durante sua vida, com um pensamento autônomo, crítico e reflexivo das e sobre as suas intervenções.

Perrenoud (1999) disserta que a competência consiste na capacidade de ação de maneira eficaz frente a determinado ambiente, através de conhecimentos, mas não limitados a eles, ou seja, as competências compreendem a sinergia de vários recursos cognitivos complementares, dentre estes se encontram os conhecimentos.

Nesta esteira, imbricar-se nesse conjunto integrado e estruturado de saberes passa a ser substancial quando os relaciona ao mundo do trabalho, uma vez que este exige cada vez mais competências específicas daqueles que precisam ser inseridos nos espaços de trabalho relacionados à gestão. Nesse sentido, os espaços e tempos de educação, como a formação universitária, têm um papel importante na formação dessas competências, a fim de oferecer um caminho pelos vários campos do conhecimento.

Compete às Instituições de Ensino Superior encontrar respostas aos desafios impostos pelo mundo do trabalho e proporcionar um expediente inovador para promover o desenvolvimento das competências dos seus estudantes, através da reformulação curricular, revisões constantes das abordagens pedagógicas e das práticas de ensino e aprendizagem (SILVA; NASCIMENTO, 2014).

No que concerne à inserção das competências no sistema educacional brasileiro, Silva (2007, p. 316) explica que houve uma inclinação ao fomento da competitividade para melhorar a inclusão do Brasil na economia internacional, com vistas a promover a qualidade do sistema educacional e preparar recursos humanos com nível elevado, especificamente no ensino superior, quando este “[...] começou a se delinear com vistas à construção de competências, noção essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho.”

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, não paginado), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, na qual estabelece a formação e o desenvolvimento de competências nos estudantes:

Art. 1º [...] aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico [...] deverão:  
III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços [...].

Isto posto, o desenvolvimento de competências deve ser contemplado nos currículos dos cursos superiores, de acordo com a descrição do perfil profissional de conclusão de curso, ou seja, a organização do currículo “[...] compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia” (BRASIL, 2002, não paginado).

Para suprir a necessidade de desenvolver competências – as gerenciais, especialmente – os jogos empresariais emergem como um modelo educacional proposto para maximizar os esforços do ensino tradicional, pois oportuniza ao estudante o “aprender-fazer”, num ambiente experiencial, muito próximo à realidade diária das organizações (SAUAIA, 2006).

Diante dos argumentos expostos, resta claro o entendimento que as competências não são algo ínsito do sujeito, mas podem ser construídas ao longo de um processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os jogos empresariais podem fornecer meios pelos quais se pode alcançar êxito na relação ensino-aprendizagem. Dito isto, prossegue-se para a metodologia que conduziu a pesquisa e forneceu instrumentos para coleta e análise dos dados neste estudo.

#### **4 METODOLOGIA**

Este estudo se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2016) e, em relação aos objetivos, como uma pesquisa exploratória, pois se pretendeu aplicar a didática da PHC por meio de um jogo empresarial com vistas a estimular as competências gerenciais e identificar as competências gerenciais no PPC e do plano de ensino da UC de jogos empresariais.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa se configurou como pesquisa-ação, quando da aplicação de um jogo empresarial com um grupo de estudantes da turma do 5º semestre do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do câmpus de Gaspar. Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como uma

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa-ação, as principais técnicas utilizadas para a coleta de dados são as entrevistas coletivas e as individuais de modo aprofundado e, junto a essas técnicas, os

questionários convencionais também podem ser aplicados (THIOLLENT, 1986). Nesta pesquisa, foi aplicado um questionário prévio e outro posterior à aplicação do jogo empresarial, que se constituem nos dados primários da pesquisa.

O jogo empresarial utilizado para aplicação da metodologia da PHC é o jogo da cerveja, que consiste num simulador gerencial de uma cadeia de suprimentos, em que os gestores tomam decisões com base nos princípios da administração.

Como forma de envolvimento com a realidade investigada a metodologia aplicada na produção da pesquisa estruturou-se na PHC de Demerval Saviani (2005) e na didática formulada por Gasparin (2005).

Em termos operacionais, a pesquisa se estruturou em cinco partes: etapa 01 - prática social Inicial: apresentação de um panorama sobre o estudo que seria desenvolvido com os estudantes, além de um levantamento do perfil e da compreensão dos estudantes sobre os jogos empresariais por meio de um questionário com doze perguntas fechadas e uma aberta, onde foram analisadas as categorias de competências já elencadas por Fleury e Fleury (2001). Os 13 indivíduos pesquisados fazem parte de uma amostra retirada de um universo de 22 estudantes integrantes da UC jogos de empresa os quais estavam presentes na primeira parte da pesquisa e que responderam ao questionário. Etapa 02 - problematização: através de uma aula dialogada, as dificuldades apresentadas pelos estudantes com base nas categorias de competências apresentadas, foram correlacionadas com o estudo que foi desenvolvido. Etapa 03 - instrumentalização: apresentação e aplicação do jogo empresarial, com formação de quatro equipes escolhidas pelos próprios participantes sendo neste momento disponibilizados os recursos necessários: papel, caneta e planilhas. Etapa 04 – catarse: o estudante elabora uma nova compreensão da teoria a partir dos conhecimentos que tinha anteriormente e dos novos conhecimentos que ele teve contato, através uma nova rodada oral e informal de discussões sobre o processo do jogo empresarial aplicado. Etapa 05 – prática social final: um novo posicionamento do estudante sobre sua prática se configura pela escrita de um *short paper* de no máximo quinze linhas, onde os estudantes expõem sobre o novo posicionamento. Essa técnica é utilizada para fazer a correlação entre as competências gerenciais desejadas pelos estudantes antes da aplicação do jogo com as que foram estimuladas pela dinâmica do jogo. As categorias a serem consideradas pelos estudantes são as competências gerenciais elencadas por Fleury e Fleury (2001).

A análise dos dados primários - obtidos através do questionário e do *short paper* - e dos dados secundários referentes ao PPC do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e do Plano de Ensino da UC se deu ocorreu pela técnica de análise de conteúdo, que na concepção de Bravo (1991), configura-se numa ferramenta para estudar as comunicações entre os sujeitos, com foco no conteúdo das mensagens por eles emitidas.

No mesmo enfoque, Bardin (1995, p. 19) define que “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, destacando como procedimento metodológico, a análise categorial, com base nas competências gerenciais listadas por Fleury e Fleury (2001), adotada para a análise das expressões existentes no rol de competências elencadas no PPC do curso e no Plano de Ensino da UC, nos questionários individuais e no *short paper*; – nestes dois últimos, foi observada a frequência com que certas palavras e expressões são usadas pelos estudantes e verificada como elas abordam essas categorias que foram dadas para eles responderem.

Os dados primários e secundários são apresentados em forma de quadros com valores em percentuais, comparações e trechos extraídos dos documentos do PPC do curso e do Plano de Ensino da UC.

## **5 APLICAÇÃO DA DIDÁTICA DE GASPARIN E A ANÁLISE DOS DADOS**

Esta seção disserta sobre as competências listadas no PPC e no Plano de Ensino da UC e expõe as cinco etapas da didática da PHC desenvolvida por Gasparin (2005) com a aplicação do jogo empresarial. Destaca-se que a aplicação do jogo empresarial se deu em dois períodos distintos, com intervalo de uma semana. Estes períodos foram realizados durante duas aulas com carga horária de quatro horas cada, na própria UC de Jogos Empresariais.

### **5.1 As Competências gerenciais elencadas no PPC e no Plano de Ensino**

O PPC do curso superior em Tecnologia em Processos Gerenciais traz em seu bojo as competências gerais do egresso (quadro 2) que o curso deve promover na formação profissional do estudante.

Não apenas o PPC é um instrumento que deve contemplar as competências gerenciais necessárias, mas também o Plano de Ensino de cada disciplina do curso,

como defendido por Silva (2007), pois ao determinarem as competências gerenciais, tanto o PPC quanto o Plano de Ensino de cada UC, definir-se-á o perfil do profissional que deverá ser capaz de adaptar-se às exigências necessárias da sociedade e integrar o conhecimento acadêmico e sua prática profissional.

Quadro 2 - Competências elencadas no PPC e na UC

<b>COMPETÊNCIAS (FLEURY ; FLEURY, 2001)</b>	<b>COMPETÊNCIAS DO EGRESSO - PPC</b>	<b>COMPETÊNCIAS DO ALUNO NA UC – Jogos Empresariais</b>
Saber agir	Promover a gestão e governança; Planejar, projetar, gerenciar.	Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico; Reconhecer problemas; Pensar estrategicamente.
Saber mobilizar recursos	Otimizar os recursos; Desenvolver e gerenciar processos.	Introduzir modificações nos processos. Atuar preventivamente; Gerir conhecimentos
Saber comunicar	Vistoriar, realizar perícia, avaliar.	Desenvolver expressão e comunicação nos processos de negociação.
Saber aprender	Gestão do conhecimento, o redesenho e a melhoria.	Transferir conhecimentos; Abertura à inovação e às mudanças.
Saber engajar-se e comprometer-se	Promover a mudança organizacional.	Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política.
Saber assumir responsabilidades	Emitir laudo e parecer técnico.	Consciência das implicações éticas do seu exercício profissional
Ter visão estratégica	Analisar e avaliar o ambiente interno e externo; Formular objetivos e estratégias gerenciais.	Expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos sociais;

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os conceitos inseridos na tabela 2 permitem entender que, tanto o PPC, como o Plano de Ensino da UC de jogos empresariais, contemplam as competências determinadas pelas diretrizes emanadas das normas educacionais, assim como das concepções teóricas que versam sobre a matéria em tela. De fato, existe a responsabilidade, por parte da IES, em desenvolver as competências necessárias para a formação de um profissional Tecnólogo em Processos Gerenciais, pois elencou no seu PPC e no Plano de ensino da UC de jogos empresariais e as competências gerenciais básicas para a formação desse profissional.

As competências elencadas no PPC incentivam um olhar mais estratégico de um gestor, especificamente sob as competências de “Analisar e avaliar o ambiente interno e

externo e formular objetivos e estratégias gerenciais.”, “Planejar, projetar, gerenciar” e “Desenvolver e gerenciar processos”.

Por outro lado, as competências elencadas nos documentos da UC de jogos empresariais conduzem num viés mais tático e operacional das suas ações. Isso se evidencia sob os termos “Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico”, “Reconhecer problemas”, “Pensar estrategicamente”, “Introduzir modificações nos processos”, “Transferir conhecimentos” e “Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política”. Destaca-se que tanto no PPC quanto na UC as competências gerenciais almejadas orientam para um profissional autônomo, crítico, reflexivo das suas concepções teóricas e práticas (DEMO, 2009).

Visto o entendimento da instituição sobre o desenvolvimento de competências gerenciais para a formação profissional, cabe compreender o posicionamento dos estudantes sobre o tema, ou seja, as principais dificuldades na atuação profissional o que pretendem desenvolver através da dinâmica aplicada, o que será analisado a seguir.

## **5.2 Prática Social Inicial**

Num primeiro momento foi explicado aos estudantes sobre como as duas aulas seriam desenvolvidas através da didática da PHC de Gasparin (2005). Em seguida, foi desenvolvida a prática social inicial, em que os estudantes foram contextualizados sobre o cenário mercadológico em que estão inseridos, a relevância dos jogos empresariais, seus objetivos e benefícios na formação profissional, as competências gerenciais que seriam trabalhadas com os estudantes e o questionário a ser aplicado.

De posse das respostas do primeiro questionário feito aos estudantes, os dados coletados foram analisados e são apresentados a seguir.

### **5.2.1 Perfil dos estudantes que participaram da pesquisa**

A caracterização dos estudantes participantes da pesquisa constitui-se relevante para o trabalho pedagógico do professor na aplicação da didática da PHC, pois para esta é necessário o professor compreender a realidade social em que cada sujeito está inserido para, a partir daí, trabalhar os conhecimentos científicos e trazê-los à realidade social dos sujeitos, sempre nesse processo dialético (GASPARIN, 2005).

Vinte e dois estudantes responderam o primeiro questionário (prática social inicial). Porém, destes vinte e dois alunos, somente treze, além do questionário inicial,

também responderam o *short paper* (prática social final). Portanto, para a pesquisa, se contabilizou como dados validados somente os coletados pelos treze respondentes que participaram dos dois encontros em sala de aula. Dos treze respondentes onze são mulheres e dois homens, com faixas etárias entre 18-25 anos (38%), 25-30 anos (8%) e acima de 30 anos (54%), que já possuem experiência na área profissional. Isto se revela quando 77% afirmaram que desenvolvem atividades remuneradas e apenas 33% responderam que não exercem nenhuma ocupação. Todos os estudantes afirmaram que suas atividades profissionais possuem relação com o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

Os alunos apontaram como objetivos pelos quais optaram em estudar nesse curso o anseio de atuar no campo profissional do curso, por já trabalharem na área, o desejo desenvolver outras competências para enfrentarem os desafios e a ampliação dos conhecimentos sobre gestão empresarial.

Sobre a experiência com jogos empresariais, 46% afirmaram que nunca se relacionaram com qualquer tipo de jogo empresarial, enquanto 54% dos estudantes relataram que já tiveram contato em algum momento da trajetória profissional. Estes 54% apontaram como alvo da experiência com os jogos empresariais as áreas de Gestão Administrativa, Gestão Financeira, Gestão de Pessoas, Logística, Produção, Controle de Qualidade e Gestão Social e Ambiental, e como objetivo dos jogos as competências sociais, de negócios e técnico-profissionais. Entre as competências listadas, os estudantes se posicionaram afirmando que a experiência com jogos empresariais auxiliou a instigar aquelas relacionadas a percepção global da organização e as relativas às habilidades de interação com as pessoas.

Com o intuito de responder a um dos objetivos do método didático proposto por Gasparin (2005) que orienta o professor “[...] levar em conta os interesses dos alunos” (PETENUCCI, 2008, p. 4), e com base nas competências elencadas por Fleury e Fleury (2001), os estudantes foram questionados sobre quais competências gostariam de potencializar na aplicação do jogo empresarial. Obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 3 – Modalidades de competências, com base em Fleury e Fleury (2001)

<b>Modalidade de competências</b>	<b>O que desejam potencializar com o jogo</b>	<b>Principais dificuldades em conciliar teoria e prática</b>
<b>Saber agir:</b> Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.	92 %	38%

<b>Saber mobilizar recursos:</b> Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.	69%	15%
<b>Saber comunicar:</b> Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.	54%	38%
<b>Saber aprender:</b> Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.	38%	62%
<b>Saber engajar-se e comprometer-se:</b> Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.	46%	46%
<b>Saber assumir responsabilidades:</b> Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.	38%	23%
<b>Ter visão estratégica:</b> Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.	69%	15%

n = 13 (100%).

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As respostas apontadas pelo que eles gostariam de desenvolver com a aplicação dos jogos e as principais dificuldades estão um pouco descoladas. O motivo pode estar relacionado ao “saber aprender” em que 38% dos alunos apontam que desejam desenvolver com a aplicação dos jogos, mas o mesmo motivo é apontado por 62% dos alunos como barreira para conciliar a teoria com a prática profissional, isto é, aproximadamente dois terços dos estudantes da amostra, na penúltima fase do curso, ainda destacam a dificuldade de desconstruir antigos modelos e reconstruí-los a partir de uma nova compreensão.

Também se observa que 92% dos estudantes escolheram o “saber agir” como principal fator para desenvolver na experiência do jogo empresarial, fato que é apontado por apenas 38% dos estudantes que assinalam que é sua dificuldade para harmonizar a teoria com a prática. Percebe-se que em outras opções como saber mobilizar recursos e ter visão estratégica os dados se invertem também, o que pode se compreender, neste caso, realmente a necessidade de desenvolver a competência de “saber agir”, isto é, de conseguir definir as ações a serem adotadas diante de cada realidade.

Após compreender o diagnóstico dos participantes, realizou-se a aplicação das outras etapas da metodologia proposta por Gasparin (2005) e, dentro delas, a aplicação do jogo empresarial, que se constitui na análise imediatamente.

### **5.3 Problematização**

Na problematização, os anseios dos estudantes oriundos das respostas do questionário foram correlacionados com a matriz conceitual estudada na etapa anterior.

Por meio da mediação do pesquisador e de maneira informal, os estudantes se adequaram num semicírculo para facilitar a interação nas discussões, onde se buscou uma dialética entre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes nas suas atuações profissionais e os conteúdos apresentados na prática social inicial, para conduzi-los à uma nova práxis (GASPARIN, 2005).

Trabalhar com essas discussões, além de proporcionar a troca de experiências e informações entre os estudantes, permitiu justificar os conteúdos apresentados na prática social inicial e explorá-los de forma mais abrangente, pois os estudantes puderam compreender de maneira mais clara e objetiva os conteúdos dentro das suas realidades. Nesse contexto, os estudantes puderam apontar até três dificuldades quanto ao exercício de conciliar a teoria com a prática na atuação profissional: “Relacionamento interpessoal e considerar as teorias utópicas” (ESTUDANTE 2), “Falta de atitude, dificuldade de assumir responsabilidades, dificuldade em saber agir” (ESTUDANTE 5). As respostas desses dois estudantes correspondem o posicionamento da maioria dos participantes do estudo.

Esta etapa da didática justificou a importância da caracterização dos estudantes realizadas no primeiro questionário aplicado, pois através da descrição dos estudantes é que o professor conseguiu intermediar as discussões entre o conhecimento científico e as vivências dos estudantes considerando a realidade social dos estudantes no processo (GASPARIN, 2005).

### **5.4 Instrumentalização**

Na instrumentalização, os assuntos discutidos na aula anterior foram brevemente recapitulados para que os estudantes não perdessem a percepção de que o processo pedagógico é mais amplo e diferente e para não encarar o jogo apenas como algo lúdico. Assim, o jogo empresarial foi apresentado aos estudantes e sua dinâmica a ser vivenciada.

Neste ponto, os estudantes foram divididos em quatro equipes e as responsabilidades de cada grupo foram bem pontuadas: a escolha do líder e dos responsáveis pelos setores ficou a título de cada equipe. Planilhas, calculadora, caneta,

folha A3 e material dourado foram alguns dos recursos didáticos-pedagógicos utilizados para a aplicação do jogo empresarial com os estudantes.

Figura 1 – Intermediação do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Enquanto os estudantes estavam realizando o jogo empresarial, o pesquisador intermediou o conhecimento científico debatido na etapa anterior com as dificuldades encontradas por eles durante o processo de aplicação com vistas a apreender um novo conhecimento, isto é, como cada equipe poderia proceder diante de determinadas situações que surgiam na execução do jogo. Noutras palavras, os estudantes puderam, de certa forma, perceber na prática – embora fosse virtual – os conteúdos teóricos estudados.

### 5.5 Catarse

A etapa seguinte à aplicação do jogo se configura na catarse, isto é, momento no qual os estudantes foram convocados a se reunir novamente em um semicírculo e, de maneira oral e informal em forma de debate, expressar o que aprenderam com a dinâmica, considerando os conteúdos anteriormente estudados e sua nova compreensão da teoria com a sua prática a partir daquela experiência.

Nas discussões a intermediação se deu pelo pesquisador que buscou correlacionar a prática social inicial dos estudantes, os conteúdos vistos e debatidos de antemão nas etapas anteriores com a experiência vivida do jogo. Os estudantes foram perguntados sobre as contribuições advindas da dinâmica do jogo, as principais dificuldades encontradas durante o processo aplicado e a justificativa das decisões tomadas para enfrentá-las. Alguns dos estudantes apontaram que:

Obtivemos explicações sobre a importância de explorar atividades de todos os tipos de ambientes que podemos enfrentar que imitam a vida real, nos confrontando referente às quais posições devemos e podemos tomar diante

das situações reais que enfrentamos quando estivermos na posição de gestores estando a frente de uma equipe e tendo que tomar decisões referente a ter olhar clínico sobre a demanda, equipe e decisões (ESTUDANTE 6).

(...) todos os grupos tinham que trabalhar em conjunto para atender as necessidades do consumidor, porém no desandar do jogo percebemos que (...) ocorreu falta de produtos na hora de entregar, ou era entregue mais do que o solicitado, estava acontecendo mais uma competição entre os grupos do que a gestão, técnicas da teoria da administração (...) faltaram estratégias (ESTUDANTE 8).

As discussões também tiveram o objetivo de permitir ao estudante rever os posicionamentos equivocados adotados na dinâmica do jogo, o motivo pelo qual não tomou outras decisões e repensar sua prática considerando o conhecimento científico que fora abordado. A sistematização desse processo é o assunto tratado na sequência.

## 5.6 Prática Social Final

Findas a discussão e a compreensão dos conceitos, entrou-se na etapa da prática social final. Esta fase requer um novo nível de desenvolvimento das ações mentais e práticas por parte dos estudantes, configurando-se assim, num novo comprometimento e compreensão das ações de cada sujeito. Para tanto, com base no que tinha sido trabalhado até o momento, os estudantes elaboraram uma resposta a um questionário em formato de *short paper* em que expuseram as novas configurações supracitadas.

Essas novas configurações produzidas nos estudantes podem ser observadas na correlação entre as competências gerenciais desejadas pelos estudantes antes da aplicação do jogo com as que foram estimuladas pela dinâmica do jogo (QUADRO 4), fato que a escrita do *short paper* também permitiu realizar. As categorias que foram consideradas pelos estudantes são as competências gerenciais elencadas por Fleury e Fleury (2001).

Na visão dos estudantes, o processo de ensino e aprendizagem que começou com a prática social inicial, passou pelas discussões na problematização, com a aplicação do jogo empresarial na instrumentalização e as discussões na catarse, algumas competências gerenciais puderam ser potencializadas:

Quadro 4 - Objetivos e competências estimuladas pela dinâmica do jogo

<b>Objetivos dos Jogos (SAUAIA, 1990)</b>	<b>Modalidades de competências (FLEURY; FLEURY, 2001)</b>	<b>Que foram estimuladas</b>	<b>Que ficaram aquém</b>
<b>Apreensão de novos conhecimentos</b>	Saber aprender	92%	8%

<b>Desenvolvimento de habilidades (técnica e comportamental)</b>	Saber agir	77%	23%
	Ter visão estratégica	69%	31%
<b>Consolidação de atitudes (fixação dos novos conhecimentos e das habilidades desenvolvidas)</b>	Saber mobilizar recursos	62%	38%
	Saber comunicar	46%	54%
	Saber engajar-se e comprometer-se	54%	46%
	Saber assumir responsabilidades	69%	31%

n=13 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O posicionamento de que existem inadequações ou ausências de padronizações no processo de ensino e aprendizagem é primordial para o planejamento do professor e seu papel na intermediação do conhecimento ao trabalhar com o método didático proposto por Gasparin (2005). O método permite ao professor considerar essas incongruências, pois alguns dos seus objetivos consideram “[...] o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos [...]” (PETENUCCI, 2008, p. 4).

Neste ponto, os números demonstrados no quadro 4 revelam que, a experiência dos jogos empresariais, não se traduz, necessariamente, em uniformidade nos comportamentos, tampouco, a padronização de condutas dos sujeitos, haja vista as diferenças existentes de cada participante, como defendido por Beppu (1984), considerando que não são esses os objetivos perseguidos pela aplicação dos jogos empresariais.

Os objetivos dos jogos (SAUAIA, 1990), por sua vez, foram alcançados pelos participantes, em diferentes escalas, conforme as particularidades de cada estudante. A apreensão de novos conhecimentos foi o objetivo que mais logrou êxito por quase a totalidade dos participantes, isto é, 92% afirmaram que se tornou necessário desconstruir para reconstruir novos posicionamentos teóricos e práticos. O desenvolvimento de habilidades (técnica e comportamental) foi alcançado por aproximadamente dois terços dos participantes, ou seja, os estudantes apontaram que o saber agir (77%) e o ter visão estratégica (69%) foram cruciais para novas maneiras de atuação profissional e; a consolidação de atitudes (fixação dos novos conhecimentos e das habilidades desenvolvidas) foi indicada por cerca da metade dos participantes, em pequenas variações, de acordo com a competência analisada.

Esse novo posicionamento dos estudantes é necessário para a construção de novos olhares e se harmoniza com um dos pressupostos da PHC, quando esta entende que o método dialético de elaboração do conhecimento percorre o caminho da síntese para síntese, mediado pela análise, isto é, da desconstrução para a reconstrução de novos conhecimentos (PETENUCCI, 2008).

Dito isto, é possível perceber que essa nova compreensão e postura diante da realidade em que cada sujeito está inserido, produzida pela dinâmica do jogo empresarial aplicado, tenham provocado a potencialização de competências, que a partir de conhecimentos construídos e a conjunção dos recursos cognitivos, produziram nos estudantes em diferentes intensidades, novas capacidades de atuações diante do cenário proposto e, sem dúvida, de novas posturas de outros que surgirão (PERRENOUD, 1990).

## **6 CONCLUSÃO**

Este estudo pretendeu discutir como a didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2005) pode ser aplicada através de um jogo empresarial para estimular uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento de competências gerenciais nos estudantes do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, câmpus Gaspar.

Assim, pode-se observar as contribuições da didática da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de ensino e aprendizagem, que direciona para a construção da autonomia do sujeito, atrelada à mediação do professor, de forma planejada e organizada (SAVIANI, 2005).

Compreende-se que a utilização da didática da Pedagogia Histórico-Crítica contribui para que o professor realize a avaliação de suas práticas pedagógicas e a revisão dos processos didáticos-pedagógicos, objetivo muito similar ao dos jogos empresariais, quando permitem observar os resultados das decisões tomadas e alterá-las em diferentes momentos nos processos. Isto implica em duas principais vantagens no processo de ensino e aprendizagem: a capacidade de verificar as implicações das decisões e a oportunidade de aprender com os equívocos.

Valendo-se da didática da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2005), se pode fazer uma avaliação parcial da boa prática encontrada no desenvolvimento de competências através de jogos de empresas em estudantes do ensino superior, ao menos, no estudo específico que foi desenvolvido no IFSC.

Não obstante os objetivos terem sido alcançados, não se pode considerar os jogos empresariais como uma panaceia, mas sim um instrumento auxiliar e que não se sobrepõe a outras formas de metodologias de ensino-aprendizagem, Arbex (2005). Apesar de Perrenoud (1999) propor que, desde que fundamentada teoricamente e criticamente, as simulações são ferramentas para o desenvolvimento de competências, os jogos empresariais não podem se constituir em um fim em si mesmo.

Este fato pode ser observado no quadro 4, quando se destacam os índices de estudantes que não lograram êxito no desenvolvimento de algumas competências, que, em certos casos, chegam a alcançar a metade dos participantes.

Os dados coletados e analisados permitiram identificar que tanto os objetivos dos jogos empresariais (SAUAIA, 1990), as modalidades de competências gerenciais (FLEURY; FLEURY, 2001), as competências no PPC e no plano de ensino da UC de jogos empresariais possuem correlação entre si, isto é, encerram similitudes que se atravessam e dialogam entre si, o que influencia no perfil do profissional em gestão que se pretende alcançar.

## REFERÊNCIAS

ARBEX, Marco Aurélio. O valor pedagógico dos jogos de empresa na aprendizagem de gestão de negócios. **Rev. FAE**, Curitiba, v.8, n.2, p. 81-89, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/388/272>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1995.

-

BEPPU, Clóvis Ioshike. **Simulação em forma de “jogo de empresas” aplicada ao ensino da contabilidade**. 1984. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo FEA/USP, São Paulo, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Brasília, 2002.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIESC. **Santa Catarina em Dados: Observatório da Indústria Catarinense**. Florianópolis: FIESC, 2017.

- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. [S.l.], [2020]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GONÇALVES, Carlos Manuel. Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL/GALIZA, 2, 2001, Vigo, Espanha. **Anais[...]** Vigo, Espanha, 2001. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6943/2/82578.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- IFSC. **Resolução CEPE/IFSC Nº 189 de 07 de dezembro de 2017**. Florianópolis, 2017.
- MEDEIROS, Mário. **Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas**. 2. ed.. Recife: Edupe, 2006.
- MARTINELLI, Dante Pinheiro. **A Utilização de Jogos de Empresas no Ensino da Administração**. 1987. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Manuais acadêmicos).
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica**. Pérola, Paraná: Secretaria De Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020. (Caderno Pedagógico).
- SANTOS, Roberto Vatan dos. Jogos de empresa aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças/USP**, São Paulo, v. 14, n.31, p. 78-95, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v14n31/v14n31a06.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Jogos de Empresas: Tecnologia e Aplicação**. 1990. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresas: Contribuições para a Educação Gerencial**. 1995. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Conhecimento Versus Desempenho das Organizações: Um Estudo Empírico com Jogos de Empresas. **Revista de Administração**, São Paulo, v.12, n.1, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40368/25645>. Acesso em 13 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Fabiana Lena da. A Noção de Competência no Ensino Superior: o Curso de Pedagogia da UFPB. **RBPAE**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 315-326, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19132/11126>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, Rita Santos; NASCIMENTO, Inês. Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências Transversais em Futuros Economistas e Gestores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 225-236, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203040852012.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, Sheila Serafim da; OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; MOTTA, Gustavo da Silva. Jogos De Empresas e Método do Caso: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 677-705, out./dez. 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/viewFile/52/25>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TANABE, Mário. **Jogos de Empresas**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.