



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Suryam Guimarães Lima

**JOGO DE EMPRESAS COMO MODELO NA EDUCAÇÃO
GERENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E
TÉCNICA**

Belo Horizonte - MG
2016



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Suryam Guimarães Lima

**JOGO DE EMPRESAS COMO MODELO NA EDUCAÇÃO
GERENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E
TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica

Orientador: Professor Doutor Ronaldo Luiz Nagem
Coorientadora: Professora Doutora Raquel Quirino Gonçalves

Belo Horizonte - MG
2016

L732j Lima, Suryam Guimarães
Jogo de empresas como modelo na educação gerencial: um estudo sobre a formação humana e técnica / Suryam Guimarães Lima. – 2016.
100 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: Ronaldo Luiz Nagem.

Coorientadora: Raquel Quirino Gonçalves.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

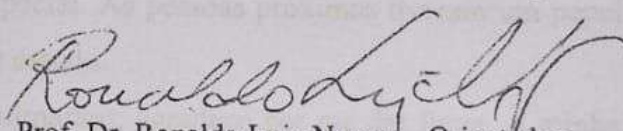
1. Jogos de empresas – Teses. 2. Ensino técnico – Teses. 3. Educação empresarial – Teses. I. Nagem, Ronaldo Luiz. II. Gonçalves, Raquel Quirino. III. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. IV. Título.

CDD 371.33

Suryam Guimarães Lima

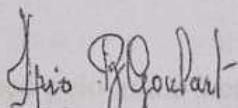
Jogo de empresas como modelo na educação gerencial: Um estudo sobre a formação humana e técnica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 17 de março de 2016, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



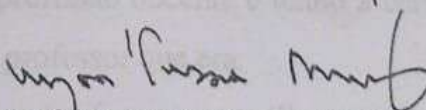
Prof. Dr. Ronaldo Luiz Nagem - Orientador

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



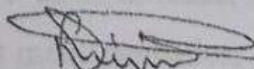
Prof. Dr. Iris Barbosa Goulart

Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Uajará Pessoa Araújo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Raquel Quirino Gonçalves - Coorientadora

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Gonzaguinha)*

Mestrado é uma decisão importante para qualquer pessoa. Exige imensa dedicação e entrega. Durante todo o percurso da seleção do Mestrado até agora, minha defesa, contei com pessoas sensacionais. Agradeço àquelas que possibilitarem e compreenderam minha escolha, me dando total apoio e carinho.

A escrita da dissertação aconteceu em um ano bastante difícil. O AVC do meu avô, seguido de seu falecimento, tornaram as tarefas de pesquisar e escrever ainda mais complicadas que são sob as condições normais. É por isso que este item de Agradecimentos tem, para mim, um valor especial. As pessoas próximas tiveram um papel essencial para que eu conseguisse terminar este estudo.

Ao meu avô, José Guimarães, agradeço por me dar força. À minha avó, aos tios e aos primos das famílias Guimarães e Lima agradeço o carinho, e por dividirem a preocupação e cuidado com o vovô. À parte as dificuldades, agradeço também pelos momentos alegres compartilhados.

À minha mãe, Flávia, agradeço pelo amor incondicional, pela preocupação constante, e pelo apoio traduzido em diversas formas, como nos lanches no meio da tarde e massagens nas crises de enxaqueca. Ao meu pai, Luiz Cláudio, agradeço o exemplo como educador. Tenho orgulho de ter escolhido a profissão docente e tenho a certeza que a minha decisão é, em parte, pela lembrança do ótimo professor que era.

Raíssa e Nadária, minhas irmãs, foram maravilhosas! Elas me incentivaram desde a decisão de sair do emprego e fazer mestrado e comemoraram comigo cada pequena vitória, como publicação de artigo e aprovação em concurso. A saudade da presença física de vocês é enorme, mas as sinto próximas e devo a vocês, ao papai e à mamãe, tudo o que sou e conquistei. Agradeço também aos meus cunhados, Marcos e Chris, por serem companheiros não só das minhas irmãs, mas de toda a família.

Sou muito grata ao João Pedro pelo seu carinho, pela sua paciência e pelo seu amor. Você tornou esse ano mais leve e feliz. Agradeço muito também pela leitura da minha dissertação.

Agradeço ao meu querido orientador Ronaldo Nagem. Primeiramente por ter aceitado o desafio de me orientar, sendo meu interesse aparentemente tão distante dos seus estudos. Agradeço também pela serenidade, palavras de carinho e apoio em todos os encontros.

Obrigada aos membros do grupo de estudos GEMATEC pelos aprendizados em conjunto, pelas dicas e pelas orientações informais, em especial à Fatinha, ao Ferry e ao Ivo.

À Raquel Quirino, minha co-orientadora, agradeço o parecer certeiro no meu projeto inicial e por me fazer pensar além do básico. Obrigada por ser uma grande inspiração para a minha trajetória profissional e pessoal. Agradeço também a alegria, o carisma, o carinho na fala e os incentivos.

Aos professores do Mestrado por tantos ensinamentos. Ao Adelson, por ter visto em mim, na entrevista de ingresso, uma pesquisadora em potencial, à Márcia, pelo acolhimento e pela escrita conjunta de um artigo, ao Zé Geraldo, por me ajudar a problematizar.

Obrigada aos componentes da banca. Muito aprenderei com vocês.

A todos aqueles que, em algum momento, foram meus alunos. Obrigada pela confiança e por terem me ajudado na minha reflexão e amadurecimento docente.

Ao Paulo Vicente Santos, pela pronta disponibilidade em me ajudar. Seu apoio foi essencial em minha pesquisa.

À escola de formação gerencial onde foi realizada a pesquisa empírica, em especial à responsável pelo curso. Obrigada por aceitarem uma pesquisadora com tantas solicitações. Agradeço muito também ao professor que ministrou o jogo de empresas analisado e aos estudantes do curso.

À turma de 2014, meus colegas do Mestrado, em especial à Liliane, Bruna e Greiziele, por dividirem as dores e alegrias deste processo. E aos colegas da turma de 2013, membros do GEMATEC, pelo acolhimento carinhoso, em especial à Ju, Pat e Lindi.

Aos meus amigos, por entenderem certas ausências e pelo incentivo constante.

Aos amigos Lilli Neto e Leo Assumpção pela disponibilidade com os livros. Ainda à Lilli pelo apoio na minha inscrição no processo seletivo.

Aos funcionários do CEFET, em especial aos do Campus VI. À Kátia, do Campus VI, por sempre nos receber com tanta alegria. Ao Fábio da Coordenação do Mestrado pela atenção e pela paciência.

Ao CEFET-MG, pela oportunidade e pela concessão da bolsa. Também à Capes pelo auxílio financeiro.

*Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
porque alta vive.*

(Ricardo Reis – Heterônimo de Fernando Pessoa)

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Modelo de classificação estrutural de similaridades e diferenças entre veículo e alvo

Quadro 02 – Atributos desejáveis X Formação Técnica

Quadro 03 – Atributos desejáveis X Formação Humana

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
COLTEC – Colégio Técnico da UFMG
CEO – *Chief executive officer*
EC – Educação Corporativa
Fala C – Fala Coordenadora do Curso
Fala E – Fala Estudante
Fala P – Fala Professor
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RH – Recursos Humanos
TeD – Treinamento e Desenvolvimento
UC – Universidades Corporativas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
VP – Vice presidente

SUMÁRIO

Resumo	10
Abstract	11
1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Apresentação do problema de pesquisa	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1. A Educação e a Formação Humana.....	15
2.1.1 Educação	15
2.1.2 Educação formal e Educação não formal	17
2.1.3 Educação Tecnológica.....	20
2.1.4 Os processos educativos e a formação humana.....	22
2.2 Trabalho e Educação	24
2.2.1 A relação entre trabalho e educação.....	24
2.2.2 A formação para o trabalho: a formação gerencial	26
2.2.3. A identidade dos gerentes.....	32
2.3. Jogos de empresas	38
2.3.1 A Pedagogia Tradicional.....	38
2.3.2 Jogos na educação	39
2.3.3 Jogos de empresas na educação gerencial.....	40
2.3.4 Jogos de empresas como modelos das funções gerenciais.....	45
3. METODOLOGIA.....	48
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	48
3.2 Caracterização da escola	53
3.3 Descrição da experiência piloto.....	55
3.4 Descrição do plano de curso	59
3.5 Descrição da pesquisa empírica	60
4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 Resultados e Análises da experiência piloto.....	66
4.2 Resultados e Análises do plano de curso	68
4.3 Resultados e Análises da pesquisa empírica	69
4.3.1 Análise do perfil dos estudantes.....	69
4.3.2 Análise do jogo de empresas como modelo	71
4.3.3 A formação técnica no jogo de empresas.....	76
4.3.4 A formação humana no jogo de empresas.....	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
Referências	96

RESUMO

Neste estudo, objetivamos compreender as possibilidades formadoras técnicas e humanas de um jogo de empresas em um curso de formação gerencial. Partimos do pressuposto que os jogos de empresas são modelos de situações reais de trabalho. Ou seja, esses jogos possuem características similares às funções laborais. Entendendo que o papel da educação, formal ou não formal, seja a formação integral dos sujeitos, em cursos de educação gerencial essa característica deve ser preservada. Investigamos se o jogo de empresas analisado contempla a formação integral do ser humano, caracterizando-se, assim, como parte de um processo educativo, ou se atem-se apenas a questões técnicas dos trabalhadores. Para realização deste estudo foram realizadas pesquisas bibliográfica e empírica. Na primeira, dialogamos principalmente com autores que trabalham com os temas educação, educação tecnológica, educação corporativa, jogos de empresas e modelos. Nossa pesquisa empírica foi realizada em uma escola que oferece cursos de formação para executivos. Foram realizadas observações, análise de plano de curso e conversas informais com estudantes, professor e coordenadora do curso. Constatamos que o jogo de empresas de fato representa um modelo das situações vividas pelos estudantes em seu cotidiano no trabalho, apresentando semelhanças e diferenças e permitindo que os sujeitos fizessem uma relação de similaridade entre os dois domínios – jogo de empresas e trabalho. Além disso, a questão da formação técnica foi cumprida pelo jogo analisado, uma vez que permitiu que os estudantes repensassem suas práticas e processos. No entanto, não se pode afirmar que o jogo caracteriza-se como um processo educativo, por não oferecer uma educação tecnológica, ou seja, integral. Isto porque não possibilita *a priori* o desenvolvimento de reflexões dos estudantes para além das técnicas de trabalho, como o pensamento crítico sobre si mesmo, a sua função na sociedade, as consequências de suas ações e comportamentos no mundo, entre outros. Isso não exclui, entretanto, a possibilidade de inclusão de itens no jogo que estimulem esse tipo de reflexão. A partir deste estudo, buscamos dialogar com as pesquisas anteriormente realizadas sobre temas correlatos bem como contribuir com as discussões acadêmicas e, conseqüentemente, contribuir com a construção do conhecimento sobre educação corporativa e jogos de empresas, considerando suas possibilidades na formação técnica e, sobretudo, humana dos sujeitos.

Palavras chave: jogo de empresas, educação tecnológica, formação gerencial

ABSTRACT

In this study we aimed to understand the educational possibilities of a business game on a course of management training. We assumed that business games are models of work situations. In other words, those games have similar characteristics to job descriptions. This would enable the game participant to receive training. We understand that the purpose of education, whether formal or non-formal, is the whole formation of human beings. In managers training this must be considered. We investigate if a particular business game includes the integral formation of the human being, as a part of an educational process, or if this game sticks only to technical issues of workers. For this study we conducted literature and empirical research. At first, we studied authors who are specialized in the following areas: education, corporate education and business games. Our empirical research was carried out at an executive training school. We made observations, course layout analysis and informal conversations with students, teachers and the person responsible for the course. We believe that the game is a model of situations experienced by the students in their daily lives at work, with similarities and differences. The situation allows them to establish a relationship between the two spheres – game and work, based on their similarities. Technical training was fulfilled by the analyzed game since it allowed students to rethink their practices and processes. However, there is no evidence that the game is characterized as an educational process in order to offer a comprehensive education. This is because *a priori* it does not allow the development of reflections of students beyond the working techniques, such as critical thinking about themselves, their role in society, the consequences of their actions and behavior in the world, among others. This does not exclude, however, the possibility of including items in the game that encourage this type of reflection. From this study, we seek to dialogue with the research previously conducted on related issues as well as contributing to academic discussions and thus contribute to the construction of knowledge about corporate education and business games, considering their possibilities in technical training and, above all, human subjects.

Keywords: business game, whole education, managers training

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relaciona os temas: educação, formação gerencial, modelos e jogos de empresas. Esses interesses surgiram em momentos diferentes.

A educação é um assunto que me interessa há muitos anos. Um dos motivos da escolha pelo curso de graduação em Pedagogia foi a tentativa de compreender melhor esse processo que, segundo minha expectativa, teria o poder de modificar toda a sociedade. Após anos de estudo e dedicação na área não estou segura sobre esse poder da educação, isoladamente, mas confio nas suas possibilidades e penso que há pessoas que tentam cumprir o papel transformador por meio dela. A influência do meu pai também foi decisiva, em seu exercício responsável e afetuoso da docência em educação física. Meu pai tinha amor pelo ensinar e pelo desenvolvimento pessoal de seus alunos. É emocionante, ainda hoje, quinze anos após o seu falecimento, escutar de ex-alunos sobre como meu pai foi um excelente professor e saber da escolha de muitos deles pelo curso superior de Educação Física.

Na Universidade, tive experiência de mais de dois anos como bolsista de iniciação científica em História da Educação. Após a graduação, trabalhei em uma Escola de Educação Executiva. Após três anos na mesma empresa e uma especialização em Educação a Distância, decidi tentar o processo seletivo do Mestrado. Para a pesquisa, decidi conjugar a experiência dos meus orientadores com a minha trajetória, aliando minha breve experiência em educação executiva com o estudo de modelos para analisar de que maneira os jogos são utilizados no desenvolvimento de executivos e se a formação humana e as práticas do trabalho são abarcadas nessa experiência. Os modelos são representações usadas em processos educativos que visam a facilitar a compreensão de um ou vários temas. Questionamos se os jogos usados em cursos para profissionais são, de fato, comparáveis com as situações reais vivenciadas por eles em suas funções laborais.

Muitos pesquisadores da educação de executivos tratam de sua importância para o aprimoramento do funcionário para melhor atuar nas empresas. A Educação Corporativa (EC) pode ser entendida como um sistema que visa à formação de pessoas em consonância com as estratégias das empresas às quais essas pessoas estão vinculadas (EBOLI, 2014). A EC é, por alguns autores entendida como o aprimoramento do que antigamente era entendido como Treinamento e Desenvolvimento (TeD). “A migração do TeD tradicional para a EC deu foco e força estratégicos para a capacitação de pessoas, evidenciando-se, atualmente, como um dos pilares de uma gestão empresarial bem sucedida.” (EBOLI, 2014, P. 16). A capacitação de funcionários objetiva, entre outros, alinhamento das ações dos empregados com as estratégias

das organizações, melhoria de práticas, criação de novos processos, inovações, e, por fim, maior competitividade frente a outras empresas.

Durante a escrita do projeto de dissertação houve o questionamento se, nessas práticas, a formação humana do sujeito é considerada. Sabe-se dos interesses do empresariado em formar seus funcionários com o objetivo de melhorar a produtividade dos mesmos, de forma que as empresas tenham maior competitividade frente ao mercado e, consequentemente, maior lucro. Isto posto, cabe aos estudiosos da educação analisar criticamente esse movimento de ensino dentro das empresas. Defende-se que essas práticas sejam orientadas para uma formação geral do ser humano, não apenas para questões técnicas, objetivando produtividade e lucro, mas atitudes éticas e críticas.

A dissertação conta com cinco capítulos: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Análise dos dados e Considerações Finais.

O primeiro e presente capítulo traz a Introdução e a Apresentação do Problema. Neste apresentamos nosso processo para escolha do tema, apontamos os principais conceitos, justificamos a relevância deste estudo e trazemos as questões norteadoras.

Faz-se fundamental que conheçamos os conceitos dos temas que iremos tratar. Por isso, o segundo capítulo tratará de embasá-los. Apoiamo-nos em Alves-Mazzotti (1999), quando a autora, sobre isso, afirma que: “A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.” (ALVES-MAZZOTTI, 1999. p. 180). A primeira parte nos auxilia a entender como autores explicam termos como educação, educação formal e educação não formal e formação humana. A segunda parte aborda as questões da relação entre escola e trabalho, educação de profissionais, e da formação e identidade gerencial. A pedagogia tradicional, o uso de jogos no ensino e, mais especificamente, os jogos de empresas serão temas da terceira parte do segundo capítulo. Ainda nesta parte estruturamos nossa compreensão sobre jogos de empresas como modelos de situações gerenciais.

No terceiro capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos e da caracterização das etapas da pesquisa empírica

O quarto capítulo traz os Resultados e Análises dos dados coletados na pesquisa empírica e a relação entre os resultados das pesquisas teórica e empírica.

O quinto capítulo contém as considerações finais da pesquisa.

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Temos como objetivo geral contribuir para os estudos sobre formação gerencial técnica e humana, jogos de empresas e modelos. Nosso objetivo específico é investigar a relevância educacional de um jogo de empresas para estudantes de um curso de formação gerencial, considerando o aspecto contraditório da educação nas empresas e o jogo como modelo das funções gerenciais. Para isso, investigamos a prática de um jogo de empresas em um curso de gestão geral para gerentes, analisando se, nessa experiência, o jogo é um modelo das situações reais vivenciadas pelos estudantes e se há a preocupação com a formação humana e técnica desses estudantes/profissionais.

Entendemos que nossa pesquisa se insere no tema da Educação, e trata, também, de aspectos da Administração, contribuindo, assim, para ambas as áreas. Traremos discussões de conceitos como: educação, educação formal e educação não formal, educação tecnológica, formação humana, formação nas empresas, identidade gerencial, modelos e jogos de empresas. No que se refere à educação e educação tecnológica, muitos autores defendem que os dois termos são distintos, como mostraremos adiante. No entanto, neste estudo, entendemos que ambos os conceitos tratam da questão da educação ampla, integral e os trataremos como equivalentes, uma vez que, apoiados em outros autores, consideramos que um processo apenas é educativo se abarca todas as questões do ser humano, incluindo as esferas pessoal e profissional.

A partir dessas percepções, surgiu o problema a ser resolvido durante a pesquisa: *que contribuições este jogo de empresas oferece à formação humana e técnica dos estudantes?*

Como questões que nortearam nossa pesquisa, temos:

- Quais os aspectos do jogo de empresas permitem afirmar que ele é um modelo das situações gerenciais?
- Quais os aspectos da formação técnica podem ser identificados no plano de curso, no jogo de empresas, e no ambiente de sala de aula de um curso de educação gerencial?
- Quais os aspectos da formação humana podem ser identificados no plano de curso, no jogo de empresas, e no ambiente de sala de aula de um curso de educação gerencial?
- Quais as modificações possíveis no jogo de empresas para que ele contemple as perspectivas educacionais?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 - A Educação e a formação humana

*We don't need no education
We dont need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall¹
(Roger Waters)*

2.1.1 Educação

Para qualquer estudo, faz-se necessário definir termos. Apoiaremos-nos na legislação brasileira e em estudiosos da área da Educação para melhor embasar nossas análises.

De acordo com o Art. 1º do Título I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Assim, de acordo com a regulamentação oficial brasileira, a educação relaciona-se à formação, que ocorre em diferentes situações e espaços físicos. Não há restrição de idade, gênero ou tipo de processo formativo na conceituação geral do termo.

Libâneo (2002) discorre sobre a prática educativa e sobre a relação entre essa e a sociedade. Para ele, a educação é um fenômeno social, universal e necessário à existência da sociedade, sendo, portanto, uma atividade humana.

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. (LIBÂNEO, 2002, p. 16).

Para o autor, as duas esferas – educação e sociedade, são interdependentes. A educação é um fenômeno social e a sociedade sempre tem algum tipo de prática educativa. Essa é uma das tarefas exigidas na sociedade, sendo, portanto, parte das relações, além de sociais, econômicas, políticas e culturais. A educação é um conceito amplo e trata do processo de desenvolvimento humano. É um produto, um resultado de propósitos sociais e políticos e

¹ Tradução: Nós não precisamos de educação. Nós não precisamos de controle mental. Sem sarcamos na sala de aula. Ei, professores, deixem as crianças em paz. Tudo é apenas mais um tijolo na parede.

um processo, pois consiste de diversas transformações históricas. Sendo a educação parte integrante da sociedade, pode-se inferir que a forma a qual está organizada também interfere na prática educativa. A estrutura social é caracterizada pela divisão de classes e grupos sociais, o que influencia a prática educativa. (LIBÂNEO, 2002).

Evangelista e Machado (2000) discutem a etimologia do termo e têm ideia semelhante ao autor supracitado no que se refere às influências sociais. A educação é um fenômeno humano, diferenciando, pois, os homens dos animais.

Em um sentido restrito, designa a prática social voluntária, intencional e metódica exercida por agentes diversos (família, escola, igreja, partidos, associações, etc.) através de procedimentos que têm como objeto o homem (crianças, jovens e adultos), visando despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das suas potencialidades de ser humano, em correspondência com as expectativas que tais agentes têm quanto a essas capacidades. (EVANGELISTA e MACHADO, 2000, p. 118).

A educação pode ter motivações humanista ou utilitarista. A humanista refere-se ao desenvolvimento integral do ser humano. Já a finalidade utilitarista tem uma necessidade prática, visando resultados, que podem ser de ordem econômica, cívica, religiosa, política, etc. A primeira finalidade tem um caráter desinteressado, diferente da segunda, com fins pragmáticos, como uma tentativa de subordinação da educação a setores dominantes da sociedade. (EVANGELISTA e MACHADO, 2000). Essa visão utilitarista da educação vai de encontro ao que defendemos neste estudo. Defendemos que a educação deva ser instrumento para a formação completa dos sujeitos. Ainda que haja serviço das práticas educativas à formação técnica, essa não deve ser a única a ser abordada. O ser humano deve ter a possibilidade ampla de construção de conhecimentos.

Pateman (1996) relaciona socialização e educação, reafirmando o processo educativo como um fenômeno social. O autor afirma também que a educação pode ser entendida como um sinônimo da escolarização, embora, como já abordamos, não ocorrem processos educativos apenas no ambiente escolar. Ainda segundo ele: “Em geral, diz o sociólogo desmistificador, as escolas não são locais ‘neutros’, impotentes diante de determinações sociais ‘externas’.” (PATEMAN, 1996, p. 234).

Ou seja, levando em consideração Pateman (1996), Evangelista e Machado (2000) e Libâneo (2002) entendemos que a educação, sendo um fenômeno social, sofre influências da sociedade na qual está inserida, assim como influencia a mesma.

Tendo entendido como a Legislação Brasileira e alguns autores classificam e caracterizam o conceito de Educação, passaremos agora para uma compreensão da diferença entre educação formal e educação não-formal.

2.1.2 Educação formal e Educação não formal

Embora a educação tenha sempre existido na relação entre as pessoas, desde o século XIX ela é tida quase que exclusivamente como um campo da escola. Ou seja, nesse período iniciou-se o processo de identificação entre educação e escolarização. Apesar de o marcante reconhecimento entre os dois conceitos, cabe relativizar que a escola é uma instituição construída socialmente, ela não existe desde sempre e não há certeza de que ela seja eterna. Diferentemente da educação, ela não é natural e essencial à sociedade. (TRILLA, 2008).

A educação acontece em diversas situações. Há práticas educativas em ambientes tradicionalmente conhecidos, como escolas e convivência familiar. Outras situações menos evidentes também proporcionam a educação, como as interações nas ruas, os museus, os cinemas e jogos e brincadeiras, mesmo aqueles que não sejam considerados pedagógicos. É por isso que a educação é complexa, multiforme, permanente e quase onipresente. Além de haver muitas esferas formadoras na sociedade, a instituição escolar nem sempre é capaz de atender a todas as necessidades e demandas educacionais. Isso quer dizer que ela pode não ser apta para todos os tipos de objetivos educacionais, podendo ser, inclusive, imprópria para alguns deles. (TRILLA, 2008).

Alguns autores dedicam-se a diferenciar os termos educação formal e educação não-formal. Trilla (2008) distingue dois critérios para diferenciação e caracterização: *critério metodológico* e *critério estrutural*. No primeiro deles, considera que a educação formal tem a definição de um espaço próprio, tempos determinados de atuação, separação dos papéis professor/aluno, e seleção e ordenação prévia de conteúdos. Todas as atividades educativas que não tenham esses procedimentos convencionais da escola seriam caracterizadas como educação não-formal. O segundo critério, o chamado estrutural, tem a distinção entre o formal e o não formal baseada no âmbito administrativo, legal. Ou seja, a educação formal é aquela definida pela legislação e disposições administrativas de um país. O não-formal não faz parte do sistema educacional graduado e hierarquizado. Assim, “os conceitos de educação formal e não-formal apresentam, portanto, uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não-formal pode mais tarde a passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro.” (TRILLA, 2008, p. 40).

Gadotti (2005) também faz uma reflexão sobre educação formal e não-formal. Para o autor, a educação formal é representada por escolas e universidades, com seus objetivos claros e suas diretrizes burocráticas em nível nacional. Já a educação não-formal é menos burocrática, seus cursos não precisam seguir sequência e hierarquia de progressão.

Trilla (2008) afirma a sua escolha pelo critério estrutural para diferenciar a educação formal e a educação não-formal, bem como compreender as especificidades de cada uma. Compreendemos a educação não-formal de maneira semelhante a Gadotti (2005) e a Trilla (2008). Assim, o curso analisado nesta dissertação é entendido como não-formal. Seguindo as proposições de ambos os autores, a Formação Gerencial é não-formal, entre outros, por não estar dentro dos parâmetros legais da Educação Básica Nacional Brasileira.

Para Gadotti (2005),

O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005, p. 2).

O curso considerado, diferentemente do que o autor defende como uma característica da educação não-formal, tem tempos e espaços determinados. Inferimos que a posição do autor seja relevante no processo de ensino-aprendizagem e que o respeito às diferenças de cada indivíduo deveria ocorrer em todas as práticas educativas. Contudo, compreendendo a realidade das empresas, que buscam produtividade e baixos custos, pode-se considerar que essa flexibilidade não comumente se faz presente em cursos de desenvolvimento de executivos. Para Libâneo (2002), independentemente de como se dá, o processo educativo é contextualizado social e politicamente. “(...) há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 18). Essa questão, entretanto, não deve ser ignorada. Deve-se manter a discussão acerca das diferenças de aprendizagem em todos os níveis de ensino e tipo de educação.

Estamos, assim, de acordo com a definição de Trilla (2008), quando ele afirma que: “(...) entendemos por educação não-formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado.” (TRILLA, 2008, p. 42) De maneira semelhante e complementar, Libâneo (2002) propõe:

(...) podemos falar da educação não-formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outros agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas), implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos. Cumpre acentuar, no entanto, que a educação propriamente escolar se destaca entre as demais formas de educação intencional por ser suporte e requisito delas. (LIBÂNEO, 2002, p. 18)

Menezes (2000) corrobora com tais autores ao afirmar que a educação formal é aquela formalizada por leis específicas. A autora caracteriza a educação não-formal como um processo educacional organizado e sistemático, mas que ocorre fora do sistema formal de ensino.

Ghanem (2008) discorre acerca da diferença entre educação formal e não-formal no Brasil: “O Brasil é um exemplo, dentre os muitos países nos quais a separação entre educação formal e não-formal é estanque e nítida. Não só pela minuciosa regulamentação legal da primeira em contraste com a da última, mas também devido ao acentuado alheamento de ambas.” (GHANEM, 2008, p. 61). É interessante observar a consideração feita, muito embora talvez não seja essa questão tão perceptível no caso da formação gerencial, por essa ser bastante organizada e sistematizada. Pelas características de horários e locais bem definidos, papéis de professor e aluno determinados e planos de ensino a serem seguidos, a formação gerencial pode aparentar ser um tipo de educação formal. Inclusive, dependendo da visão do autor, ele pode assim considerá-la, como afirmamos anteriormente.

Trilla (2008) discorre sobre diversas instituições, atividades e meios que têm como prática a educação não-formal. O autor esboça resumidamente um repertório de âmbitos que fazem uso da educação não-formal. Neste estudo iremos analisar um âmbito especificamente, que é o *âmbito da formação ligada ao trabalho*. Para o autor, o fato de que o sistema educacional nem sempre é suficiente para a formação do sujeito para o trabalho abre espaço para a atuação de práticas educativas sistematizadas, mas fora do sistema formal de ensino.

O autor observa que enquanto a educação formal é administrada e regulada por um organismo oficial, no caso do Brasil, o Ministério da Educação (MEC), a educação não-formal pode proceder de vários organismos públicos e privados. Dessa maneira, é necessária a atenção para que a educação formal cumpra seu papel na formação técnica e humana dos sujeitos. Isso para não permitir que a educação não-formal abarque questões que são, e devem ser, de responsabilidade da primeira, regulada pelo organismo principal da educação no Brasil. Isso não deve impedir, no entanto, a presença da educação não formal. A existência de cursos livres é uma realidade e não defendemos aqui que eles sejam extintos. A preocupação deve ser quanto a constante valorização da escola e de seu papel na formação dos sujeitos. Além disso, os cursos não formais também devem receber atenção quanto à responsabilidade que têm como oportunidades formadoras.

2.1.3 Educação Tecnológica

Pode-se considerar, pelo senso comum, a Educação Tecnológica como o ensino médio de nível técnico, a educação industrial ou unicamente a educação profissional. Apoiamo-nos, entretanto, em autores que têm um entendimento mais amplo desse conceito.

Oliveira (2000) diferencia as formações técnica e tecnológica. A primeira refere-se a processos de treinamento que visam exclusivamente ao domínio de técnicas de execução de tarefas. Já a educação tecnológica tem “(...) compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana.” (OLIVEIRA, 2000, p. 42). Para a autora, a educação escolar e tecnológica não deve ser limitada aos interesses empresariais, de forma a permitir a redução do direito à educação às demandas do mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2000).

(...) uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas. (OLIVEIRA, 2000, p. 43).

Concordamos com as proposições da autora, entendendo que a educação deva ser, para os sujeitos, possibilitadora de uma formação ampla. Ela deve formar para o trabalho, não se restringindo a ele, incentivando a reflexão, a criticidade, a análise e a construção de novos conhecimentos.

Embora os termos Educação Tecnológica e Politecnia possam ser utilizados como sinônimos, Saviani (2003) ressalta algumas diferenças fundamentais entre eles. Para o autor, a palavra “politecnia” deriva da problemática do trabalho. A educação politécnica busca acabar com a marcada dicotomia socialmente construída entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A noção de politecnia contrapõe-se à ideia de o indivíduo meramente executor de ações e comandos. Nessa ideia de educação politécnica, o sujeito é capaz e deve refletir sobre sua ação. Nesse sentido, haveria uma educação multilateral. Ou ainda, uma educação *omnilateral*, que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos. Ainda de acordo com o autor, os termos Politecnia e Educação Tecnológica podem ser considerados semelhantes. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade burguesa, o segundo termo foi sendo apropriado pela lógica capitalista, a lógica socialmente dominante. Para o autor, o

termo “tecnologia” é remetido necessária e imediatamente à burguesia. Devido a essas características diferenciadoras, o autor aponta a predileção pelo uso da palavra “politecnia” em detrimento a “educação tecnológica.” Para ele, a primeira expressão é a superação da educação burguesa, é a concepção socialista da educação, por captar a contradição da sociedade capitalista e por caminhar no sentido de sua superação.

Conceitos como “educação integral”, “omnilateral”, “politécnica” ou “tecnológica” e “emancipadora”, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), praticamente desapareceram das reformas educacionais nos anos de 1990 no Brasil. Foram realçadas as ideias de “polivalência”, “qualidade total”, “competências”, “cidadão produtivo” e “empregabilidade.” Defendemos que todos os educadores devam conhecer esse embate, entendendo que a escolha dos termos não ocorre de forma ingênua. O conhecimento e o uso do primeiro grupo de conceitos citados marca a necessidade constante de que todas as práticas educativas sejam pautadas por uma responsabilidade com o ser humano, para além dos interesses do capital e negando a subordinação dos processos educativos à formação para o trabalho.

Cabe compreender o conceito de educação integral:

Integral vem de *integralis*, de *integer*, que em latim significa “inteiro.” O elemento *omnis* também vem do latim e significa “tudo.” Assim, educação ou formação omnilateral quer dizer desenvolvimento integral, ou seja, por inteiro, de todas as potencialidades humanas. Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana. Uma formação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa). Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória. Busca o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do educando. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica e de escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito. (ARANHA, 2000, p. 126).

A educação integral, portanto, é a formação completa do ser humano. Todas as potencialidades dos sujeitos são valorizadas e consideradas no processo formativo.

Ressaltamos que neste estudo não faremos diferenciação entre os termos “politecnia” “educação tecnológica”, “educação omnilateral”, ou “educação integral” utilizando o termo Educação Tecnológica em seu sentido mais amplo e condizente com o objeto de estudo do Programa em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Embora tenha nos parecido importante explicitar os conceitos, entendemos que o termo Educação Tecnológica abrange o significado dos conceitos anteriores. Ou seja, o verdadeiro processo educativo deve ser completo, omnilateral, contemplando todas as questões da formação dos sujeitos na sociedade.

2.1.4 Os processos educativos e a formação humana

Ao entender a educação, pôde-se verificar que os autores os quais embasamos nosso estudo a consideram de uma maneira completa. Para eles, os processos educativos abrangem uma formação ampla do ser humano.

A prática educativa é social e politicamente contextualizada. Ou seja, a educação é subordinada à sociedade, “que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 18). Por isso, é imprescindível que haja uma constante crítica em relação a todas as práticas educativas. Ora, se a educação está subordinada às regras sociais, isso não é motivo para desistir de realizar qualquer mudança no processo educativo e na sociedade. Pelo contrário, deve-se ter essa consciência e planejar a educação de forma que o educando pondere e reflita sobre a sociedade na qual está inserido. Para Libâneo (2002), a educação tem, e deve ter, a função de formar o sujeito com uma compreensão ampliada da natureza e da sociedade. Daí a importância da função do docente. Ser professor é ter um compromisso com a sociedade, visto que esse deve preparar os estudantes a se tornarem cidadãos ativos e participativos na família, no trabalho e na vida cultural e política.

Paulo Freire (1983) explica o conceito de humanização e desumanização. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 1983, p. 30). Ambas são possíveis para o ser humano, mas a desumanização não é sua vocação. Ela é resultado de uma série de injustiças sociais. O que defendemos é que a educação seja não só uma possibilidade, mas uma condição para a humanização.

Seria ingênuo ou hipócrita desconsiderar que o trabalho é um dos fins mais visados nos processos educativos. Da mesma forma que não se pode negar que a submissão dos processos educativos à ideologia social atravanca certos avanços na formação completa dos sujeitos. No entanto, não se deve ignorar a possibilidade de formar seres humanos conscientes e reflexivos. Deve haver a preocupação em formar os estudantes para a capacidade crítica e criativa, examinando os fatos minuciosamente e reflexivamente, expandindo a compreensão para os problemas gerais, como da cidade, por exemplo. O professor deve ajudar os alunos no desenvolvimento de qualidades de caráter, como honradez, dignidade, respeito, além do senso de coletividade e solidariedade humana. (LIBÂNEO, 2002).

Para Freire (1983), a vocação do ser humano é Ser Mais. A desumanização não é destino dado aos homens. É possível, assim, lutar “pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘sêres para si.’” (FREIRE,

1983, p. 30). Cabe aos profissionais da educação possibilitar aos seus estudantes a formação integral, a afirmação do Ser Mais, e não a formação de “mais um tijolo na parede”, de sujeitos desumanizados, controlados e formatados homogeneamente.

Ao se falar de educação nas empresas, alguns autores abordam a chamada “sociedade do conhecimento.” Essa é apontada como uma sociedade com rápidas mudanças, na qual a informação se amplia e circula de forma incessante pelo mundo, o dinheiro flui, as oportunidades de investimento se multiplicam. (HARGREAVES, 2004). Casanova (2010), no entanto, faz uma crítica a esse conceito, e propõe que a sociedade do conhecimento esteja relacionada à compreensão da dominação e contradição existentes nas relações sociais.

Na educação, se faz necessário incentivar o espírito investigativo dos estudantes, promovendo a capacidade de observação e a alegria de ser espectador-ator. Deve-se ressaltar e potencializar sempre o prazer das descobertas, das experiências, das análises, leituras, escritas e diálogos. “Tudo isso pode fazer hoje a educação geral e a difusão da cultura científica e humanística. Mas está muito longe de fazê-lo. Em geral, educação e difusão se reduzem à formação de homens-instrumentos e homens-espectadores, ou de homens-massa.” (CASANOVA, 2010, p. 154)².

Somos contrários a essas práticas, que são direcionadas à formação incompleta de sujeitos, que desconsideram toda a potencialidade da educação integral para a formação ampla do ser humano. A partir das críticas apresentadas, tentaremos compreender, entre outras questões, se na formação de gerentes de empresas há a preocupação para a educação integral, se a formação de executivos visa a construção do conhecimento de forma a elevar a consciência do sujeito sobre si mesmo, sobre a sociedade, sobre seu trabalho. Tentaremos entender, portanto, se esse curso e, mais especificamente, esse jogo de empresas visam a formação tanto para o exercício de uma função específica, o gerenciamento, como de uma maneira mais ampla, mais humanizada e não exclusivamente técnica.

² Tradução nossa. Original: Todo eso puede hacer hoy la educación general y la difusión de la cultura científica y humanística. Pero está muy lejos de hacerlo. En general educación y difusión se reducen a la formación de hombres-instrumento o de hombres-espectadores, o de hombres-masa. (CASANOVA, 2010, p. 154)

2.2 – Trabalho e Educação

*Sem trabalho eu não sou nada
Não tenho dignidade
Não sinto o meu valor
Não tenho identidade*
(Renato Russo/Dado Villa-Lobos/Marcelo Bonfá)

2.2.1 A relação entre trabalho e educação

Para discutir sobre a EC, cabe primeiramente refletir sobre relação entre educação e trabalho.

Libâneo (2002) discute tal questão, mas não sem antes fazer uma reflexão sobre a divisão da sociedade, e consequentemente, do trabalho em classes. Para o autor, os donos de meios de produção e os trabalhadores, a maioria da população brasileira, ocupam lugares opostos na sociedade. O primeiro grupo retira seus lucros da força de produção do segundo grupo, que não consegue suprir todas as suas necessidades básicas a partir do salário recebido. Há aí a desigualdade social. “Este é o traço fundamental do sistema de organização das relações sociais em nossa sociedade.” (LIBÂNEO, 2002, p. 20).

É importante refletir sobre como se dá o antagonismo entre as classes no trabalho e como ele influencia a educação. Saviani (2007) faz esse tipo de análise ao discorrer sobre a importância de compreender como aconteceu o processo histórico da separação entre trabalho e educação, sendo ambas as atividades especificamente do ser humano. O autor trata a questão histórica da divisão do trabalho e da apropriação privada da terra. Essa apropriação da terra, que era o principal meio de produção, dividiu em classes os homens: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. A divisão dos homens nessas duas classes provocou uma divisão na educação: uma para a classe proprietária, a educação dos homens livres, centrada em atividades intelectuais e em exercícios físicos, lúdicos ou militares. A segunda modalidade de educação foi direcionada para a classe não proprietária, os escravos e serviçais, assimilada ao processo do trabalho. O primeiro tipo de educação originou a escola. (SAVIANI, 2007).

Portanto, o desenvolvimento da sociedade em classes consumou a separação entre educação e trabalho. “Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.” (SAVIANI, 2007, p. 157).

De maneira semelhante, afirma Kuenzer (1991):

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. (KUENZER, 1991, p. 6).

De acordo com Saviani (2007), a escola historicamente foi posta juntamente ao trabalho intelectual, sendo um instrumento de preparação para futuros dirigentes (da liderança militar e política) pelo domínio da palavra e do conhecimento de fenômenos naturais e regras da sociedade. Libâneo (2002) argumenta que a educação destinada aos trabalhadores tem intenção diferente. Ela é marcada pela ideologia dominante e visa a formação de trabalhadores para funções de cunho físico, com poucas possibilidade de crítica e reflexão. A escola é um meio para o repasse da ideologia. Já a classe dominante tem a possibilidade de difundir suas ideias, valores e práticas, de modo a justificar o sistema social do capitalismo.

As reflexões dos autores corroboram com Kuenzer (1991), quando a autora afirma:

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (KUENZER, 1991, p. 6).

Conforme discorremos no capítulo anterior, consideramos que a educação deva ser uma possibilitadora de mudanças nos sujeitos e na sociedade e não uma reprodutora de ideologias. Cabe, entretanto, sempre questionar essa possibilidade. A educação, sendo interdependente à sociedade, teria meios de mudanças, tais como a formação crítica dos seres humanos? Nesse estudo consideramos que, embora não seja de interesse da classe dominante, exista essa possibilidade, ou seja, os processos educativos podem sempre oferecer ao sujeito uma formação ampla. Tomamos, como inspiração, Freire (1983) quando afirma que embora a educação só possa mudar com o poder, podem ser realizados trabalhos educativos em busca da humanização.

2.2.2 A formação para o trabalho: a formação gerencial

Buscaremos compreender, a partir deste momento, a relação de proximidade entre educação e trabalho. Para Eboli *et al* (2006), tem havido, ao longo dos anos, uma troca de paradigmas na gestão das empresas. Se antes as organizações tinham estruturas verticalizadas e centralizadas, atualmente elas são horizontalizadas e descentralizadas. Essa mudança aumentou a exigência por profissionais com postura voltada para o autodesenvolvimento e com interesse à aprendizagem contínua. Os autores defendem a criação de sistemas educacionais nas empresas para desenvolvimento desse novo perfil, visando potencializar atitudes, posturas e habilidades, não apenas a técnica e instrumentalidade.

Sauaia (1995) aponta sobre a dificuldade de as escolas formarem profissionais bem preparados para atuação nas empresas. De maneira semelhante, Quirino (2005) infere que:

O mundo do trabalho, atualmente, tem exigido do trabalhador, cada vez mais, o devido aprimoramento e, apesar das ações do Estado e das escolas públicas e privadas especializadas em formação profissional, inúmeras empresas têm na falta de mão-de-obra qualificada um dos principais obstáculos para crescer. (QUIRINO, 2005, p. 37).

A importância do conhecimento nas organizações também é discutida por alguns estudiosos. Braga (2013) relaciona conhecimento com o processo de inovação das empresas, que precisam desenvolver competências em seus trabalhadores. E, “para isto, precisam desenvolver processos internos de gestão destes conhecimentos de forma estratégica e constantemente renovada.” (BRAGA, 2013, p.25). As empresas perceberam que investir na formação do funcionário pode ser fundamental para o próprio crescimento. Analisando os autores citados, pode-se considerar que, embora não seja defendido neste estudo, a educação dentro das empresas tem o olhar direcionado para seu sucesso interno. Para Silva (2010), o desenvolvimento do capital intelectual nas organizações busca a adequação aos padrões de qualidade e competitividade empresariais. O autor discorre ainda sobre a maior atenção dada à educação pelas empresas: “as organizações passam a ter um novo olhar para a educação, definindo-a como estratégia empresarial, dentro da perspectiva de permanência e continuidade na aprendizagem aos funcionários como vantagem competitiva.” (SILVA, 2010, p. 41).

Quirino e Laudares (2008) deixam claro que há interesses de produtividade das empresas na promoção de cursos aos seus funcionários.

Os investimentos em capital intelectual e a gestão do conhecimento sintetizam a idéia de que o saber do trabalhador constitui fator de produção estando em evidência no mercado de trabalho no momento atual. Tal constatação tem levado diversas empresas a investirem no desenvolvimento de seus empregados e tem contribuído para a redefinição e a adoção de diferentes padrões de gestão de pessoas. Embora com interesses voltados para a produtividade e o lucro, tais empresas têm se tornado espaços educativos para o trabalhador. (QUIRINO e LAUDARES, 2008, p. 75).

Os autores apontam, ainda, o caráter contraditório do processo pedagógico que ocorre nas empresas. Ao mesmo tempo em que essas práticas têm interesses capitalistas, possibilitam que os funcionários estabeleçam conceitos teóricos e práticos. (QUIRINO e LAUDARES, 2008). Ainda que por razões de produção e alinhamento ao mercado de trabalho, não se pode ignorar que, promovendo cursos de desenvolvimento dos funcionários, as empresas têm se constituído como espaços de formação. É, por isso, importante este tipo de estudo sobre as práticas educativas no ambiente empresarial.

Explanadas as questões da relação histórica entre escola e trabalho, bem como da nem sempre suficiente formação dos profissionais para as empresas e seus interesses produtivos na formação de seus funcionários, cabe definir o termo EC.

O Governo Federal, por meio do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, faz a seguinte definição. Cabe salientar que transcrevemos a resposta completa da pergunta: “O que é Educação Corporativa?” presente no Portal:

Educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços). (BRASIL, 2014).

O Governo Federal entende esse processo formativo, portanto, como um recurso positivo para a inovação e a competitividades das empresas. Não há a defesa de vantagens para os funcionários. Assim como não há a preocupação com a educação tal qual defendemos neste estudo. Entendemos que a prática educativa, em qualquer situação, deva possibilitar uma formação ampla do sujeito, não somente o benefício para as empresas. Essa formação deve desenvolver as capacidades dos sujeitos para que sejam melhores para si mesmos, para a sociedade e para as empresas. Rafacho (2013) avalia a aprendizagem nas organizações:

As organizações empresariais são constituídas por diversos recursos tangíveis e intangíveis, mas sem as pessoas estes recursos seriam improdutivos. Como principal motivo da existência e funcionamento das organizações, se estas pessoas têm dificuldades de aprendizagem, pode-se dizer que suas organizações têm dificuldades de aprendizagem. São muitas as organizações que encerram suas atividades por se tornarem obsoletas em relação a seus concorrentes e, principalmente, em relação às necessidades de mercado. (RAFACHO, 2013, p.59).

Ao se falar sobre educação nas empresas, utiliza-se, eventualmente a expressão Treinamento e Desenvolvimento (TeD). Alguns estudiosos do tema e especialistas na área diferenciam esses termos. Braga (2013), por exemplo, considera que o treinamento ocorre para suprir uma necessidade imediata da empresa, enquanto o desenvolvimento é usado para

demandas previstas. Neste estudo, porém, não será realizada a distinção entre ambos os conceitos. Braga (2013) ainda explica que as práticas de educação em empresas podem ser iniciativas delas próprias, com o esforço de áreas específicas, como o Recursos Humanos, que visam à formação dos próprios funcionários, ou seja, são práticas de EC internas. Nesse caso, tem sido cada vez mais comum a fundação de Universidades Corporativas (UC). O surgimento das UCs data do final do século XX com dois enfoques a serem desenvolvidos nos profissionais com as quais a empresa interage: a aprendizagem conceitual, o modo de pensar, e a aprendizagem operacional, o modo de fazer. As UCs e a EC podem ser consideradas como equivalentes. (EBOLI, 2014). Não nos cabe, neste momento, aprofundarmos no tema das UCs e, para os autores que fazem a diferenciação, da EC promovida internamente pelas empresas. O que é importante explicitar é que as empresas podem optar por realizar elas próprias o processo educativo de seus funcionários, por meio da área de RH ou pela UC, quando essa tiver sido implementada. No entanto, pode haver, também, a terceirização desse serviço, ou seja, a contratação de escolas especializadas para a educação de profissionais. Neste estudo, analisaremos um curso de formação gerencial fornecido por uma escola para funcionários de outras empresas.

Sobre a importância da formação dos funcionários para as empresas, alguns autores concordam que cursos e programas podem beneficiar as próprias instituições que investem na formação de seus empregados. De acordo com Bomfin (2004), esse benefício se dá no sentido de maximização de resultados, por meio da melhoria dos processos, e, para os trabalhadores, aumento da motivação, criação de atitudes positivas, fator de auto-satisfação e melhoria da função profissional entre outros.

Para Silva (2010), a aprendizagem dos funcionários é importante por possibilitar o “acompanhamento e desenvolvimento dos talentos humanos alinhados às estratégias de negócios da organização” (SILVA, 2010, p.31). Dessa maneira, a educação é a possibilidade que as empresas têm de alinhar seus funcionários às suas estratégias, de modo a garantir sua estabilidade e manter ou aumentar suas vantagens competitivas. Para Leite *et. al.* (2006):

A capacidade da organização para reagir com rapidez às mudanças, a aptidão para a aprendizagem e a competência dos funcionários tornaram-se fatores imprescindíveis para a criação e manutenção de vantagens competitivas. Neste contexto, destaca-se a importância da formação, capacitação e autodesenvolvimento daqueles que gerenciam os indivíduos no ambiente de trabalho. (LEITE *et al.*, 2006, p. 27).

Sobre o papel da EC, Braga (2013) esclarece que:

(...) a Educação Corporativa tem o desafio de fornecer programas de desenvolvimento em um ambiente de grande complexidade, principalmente quando o público-alvo são profissionais que ocupam cargos-chaves de gestão e liderança.

Corporações que planejam expansões no mercado, ou, simplesmente, resistir às crises financeiras internacionais, cada vez mais frequentes e abrangentes, dependem fundamentalmente de suas áreas de Educação Corporativa (BRAGA, 2013, p.39).

De acordo com Moraes (2014), “A educação corporativa tem se consolidado como a forma mais abrangente e perene de criar diferenciais competitivos, ao buscar a transformação de processos e comportamentos e alinhá-los à estratégia das organizações.” (MORAES, 2014, p. 191). Essa frase deve ser analisada com atenção, visto que trata de mudanças de comportamentos. Deve-se sempre considerar que a educação dos funcionários de uma empresa não pode visar a mudanças de comportamento adestradas, acríicas. Deve-se pautar a educação em mudanças amplas do indivíduo, na sua maneira de ver a si, à empresa e ao mundo e não em melhorias nas habilidades comportamentais dentro da empresas com fim em si mesmo, ou seja, de maior lucro para a instituição.

Ao verificar os estudos dos autores supracitados, percebe-se que a importância que as empresas conferem à educação de seus funcionários, em geral, refere-se à maior competitividade que os executivos bem formados podem proporcionar às corporações. É contraditório o uso da educação visando à maior produtividade e à ampliação dos lucros.

Machado (2000), nos auxilia na compreensão da “Educação para o Trabalho.” Para a autora, essa não deve ser considerada fora do contexto de outros processos da sociedade, pois assume diferentes aspectos conforme o contexto histórico e social. A educação para o trabalho permite com que o trabalhador tenha poder de barganha frente as empresas, ou seja, há uma valorização de sua força de trabalho. No entanto, deve haver uma constante atenção para que não aconteça o adestramento do trabalhador. A educação deve ser multidimensional, possibilitadora de ampliação dos conhecimentos e críticas:

Tem como principal desafio educar e formar para um trabalho que nem sempre se mostra qualificador. A despeito disso, a educação para o trabalho pode e deve se recusar a desenvolver o adestramento e a simples adaptação dos indivíduos a um sistema de instrumentos e instruções externas e predefinidas. Pode e deve buscar ampliar os horizontes dos conhecimentos dos trabalhadores, dar uma atenção crítica aos determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de vida e trabalho e evidenciar opções sobre alternativas de construção da vida social. (MACHADO, 2000, p. 128).

Estamos de acordo com essas proposições, uma vez que defendemos que ainda que haja interesses econômicos na educação do trabalhador, essa pode e deve ser comprometida com a formação completa dos sujeitos.

Aranha (2000) defende a educação ampla ao trabalhador, de maneira integrada à educação geral. Aspectos do bem estar e da realização do educando não devem ser desconsiderados. De maneira semelhante, as múltiplas capacidades e habilidades, para além da técnica, são imprescindíveis de serem valorizadas na educação para o trabalho.

No contexto desta pesquisa, também nos é válido compreender a conceituação de Educação na empresa, explicitada por Aranha (2000). Para ela, essa é uma prática que as empresas desenvolvem para a formação de seus funcionários, no sentido de adaptá-los aos seus objetivos e formá-los para a melhor capacidade de resposta às demandas. As empresas utilizam de processos formativos para melhor treinarem seus funcionários para atingir os objetivos das instituições. Embora, como afirmado por Machado (2000), essas formações possam servir como poder de barganha para os funcionários “melhor capacitados” e, conseqüentemente, “mais valorizados”, não se deve enxergar essas práticas com ingenuidade. As empresas treinam, formam e educam seus funcionários em benefício próprio, de maneira a torná-lo cada vez mais integrado às suas políticas, melhor respondendo às demandas, conforme afirmado por Aranha (2000).

Entendendo que há o interesse das classes privilegiadas nas práticas educativas das empresas e que formação do ser humano deva visar mais que a produtividade e o lucro, cabe refletir a melhor maneira de se realizar o ensino para seres humanos que estão funcionários dessas, afim de analisar criticamente de que forma ocorre essa busca pelo conhecimento.

Verificou-se, na pesquisa bibliográfica deste estudo, uma grande quantidade de pesquisadores de diversas áreas (como Administração, Engenharias e Informática) aprofundando-se no tema da EC e mais especificamente dos Jogos de Empresas. Defende-se que cabe também e principalmente aos educadores e aos pesquisadores da educação refletirem sobre o assunto, afim de provocar mais profunda discussão acerca de questões da formação integral dos sujeitos. Sobre a aproximação dos educadores com as práticas formativas nas empresas, defende Laudares (2000):

Também a Escola tem como missão interagir junto as agências de treinamento e setores de recursos humanos das empresas para um *up-grade* dos programas, a contemplar não só a preparação imediatista para o trabalho mas, a continuidade do processo de formação do trabalhador. Finalmente a Escola, preocupada não com uma educação terminal acadêmica, leva para o espaço laboral a sua cultura pedagógica, analítica, questionadora e de reflexão para assegurar o crescimento qualificacional da força de trabalho nas articulações, contradições e tensões dos sistemas produtivos. (LAUDARES, 2000, p.38).

Outros pontos importantes a serem aprofundados referem-se a possíveis impactos negativos das práticas educativas nas empresas. Essas vêm proporcionar aos funcionários, além de formação técnica, uma abrangência de pensamento? Há o risco de que os sujeitos que passam por cursos em suas empresas neutralizem e aceitem mais as contradições do mundo do trabalho? Uma formação mais abrangente pode fazê-lo questionar algumas questões? Deve-se lembrar que alguns profissionais podem ser responsáveis por decisões estratégicas para as empresas e há impactos na sociedade como um todo.

Além disso, para além das críticas que realizamos sobre o nem sempre papel educacional dessas práticas, cabe ressaltar que alguns autores apontam para a não eficácia dessas ações. De acordo com Wood Jr (2014), um dos problemas da EC é que nem sempre há uma forte ligação entre os conteúdos do curso e as práticas gerenciais. As empresas podem comprar cursos para desenvolvimento dos seus funcionários, mas nem sempre avaliam se houve melhoria em suas práticas após o processo. “Parecem supor, implicitamente, que a simples exposição aos modelos e ferramentas garante a utilização.” (WOOD JR., 2014, p. 210). Além disso, muitas vezes os estudantes de um curso de EC terminam essa prática motivados e determinados a fazer mudanças em sua prática laboral. Entretanto, podem deparar-se com sistemas que não sofrerem e não irão sofrer qualquer modificação, impedindo sua ação. (WOOD JR, 2014). Ou seja, deve haver avaliação constante por parte dos profissionais da educação nas empresas para entender como estão ocorrendo as práticas educativas, se elas estão sendo, de fato, possibilitadoras da emancipação humana e desenvolvimento técnico dos profissionais.

Moraes (2014) faz um estudo sobre os valores³ nas organizações. Embora não seja nosso objetivo aprofundar nessa questão, cabe analisar que “(...) os valores organizacionais não devem ser confundidos com os valores pessoais, que podem ser compatíveis ou não em relação aos valores da organização.” (MORAES, 2014, p. 198). É importante ter a noção de que as necessidades e os princípios das empresas e dos trabalhadores não necessariamente são os mesmo e não devem, jamais, ser confundidos. Ainda de acordo com o autor, deve haver o cuidado para que os cursos de formação de executivos não se tornem uma “patrulha ideológica” das empresas. (MORAES, 2014). Ou seja, para o autor, a EC não deve servir unicamente como instrumento para introjeção dos valores e da ideologia da empresa em seus funcionários.

Há, na educação nas empresas, a possibilidade de que os profissionais possam refletir, criticar e questionar. Não é possível afirmar que essa oportunidade é sempre aproveitada. Mas espera-se que a educação seja ampla nos mais diversos processos formadores, inclusive no laboral. Defendemos, assim, que a formação nas empresas aconteça de maneira a potencializar e a incrementar a inovação das mesmas, mas principalmente possibilitando uma formação técnica e humana dos profissionais. Embora as empresas tenham objetivos financeiros, elas não devem ignorar que os seus funcionários podem e devem ter oportunidades reais de aprofundar vários tipos de conhecimentos.

³ O autor cita que uma de suas referências, considera curioso o fato de que “valor”, um termo da economia, seja tema de discussão humanística.

2.2.3 A identidade dos gerentes

Para compreender e analisar os sujeitos desta pesquisa, buscamos autores que tratam do tema da identidade gerencial, tentando decifrar suas características, percursos profissionais gerais, funções, dilemas e ambiguidades. Para isso, entendemos identidade da seguinte maneira: “Identidade se refere aos aspectos pelos quais a pessoas se reconhecem. É o ‘eu’ sujeito da ação, se remete ao individual.” (LORENTZ *et al*, 2014, p. 226). Para os autores, a identidade pessoal é aquela capaz de diferenciar os indivíduos, enquanto a identidade social ou de pertencimento faz com que as pessoas se sintam parte de um grupo ou sociedade. (LORENTZ *et al*, 2014).

Parece-nos claro que os gerentes, embora também funcionários de empresas diferenciam-se dos demais. Essa função não pode ser classificada como os donos do capital, tampouco dos funcionários da base da pirâmide hierárquica.

Sarsur e Cruz (2003) relatam que o real papel dos gerentes nas empresas tem sido debatido, mas ainda parece ser um tema “velado.” Os autores discutem os dilemas, a sua dificuldade de definição e sua ambiguidade. Assim:

(...) constituem uma categoria complexa, se analisada a sua inserção e papel que representam nas organizações, por vezes compreendido como um intermediário, ora como empregado comum, e em outras situações, representante e “quase” membro da cúpula dirigente. Os aspectos ligados à análise da gerência nas organizações ao longo dos anos e, em especial, nos últimos tempos marcados pela intensificação da competitividade e novos formatos de gestão do trabalho parecem reforçar os mitos e mascarar as verdades que envolvem o “gerente.” (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 02).

Em um estudo traduzido da revista italiana *Il Manifesto*, de 1969, um grupo de empregados, técnicos e dirigentes de empresas italianas analisam as relações das funções em organizações no capitalismo. Há a diferenciação entre os operários, os empregados, os técnicos e os homens da gestão. Se, a princípio, aos empregados cabiam cargos de confiança do patrão, com o passar do tempo, os empregados passaram a assemelhar-se cada vez mais aos operários. “Melhora financeira e conquista de maior poder contratual não diminuem a degradação profissional e psicológica nem invertem a tendência que transforma os empregados em objetos passivos do processo de produção.” (IL MANIFESTO, 1969, p. 171). Os chamados empregados proletarizados não seriam o único tipo de empregados. Há aqueles em condições diferentes, ou seja, aqueles que realizam projetos, que analisam produções. Eles se distinguem dos proletarizados pela classificação, pela remuneração, pelo nível de formação escolar e profissional e pela autonomia frente ao próprio trabalho. (IL MANIFESTO, 1969).

Essa distinção entre os empregados não se dá, pura e simplesmente, pelo fato de os técnicos e analistas exercerem funções por delegação. Quem dirige a máquina do capitalismo

é o patrão, mas quando essa figura é demasiado mítica e não existe fisicamente, “recorre-se a ‘os que executam a vontade do patrão’. Os dirigentes e técnicos são assim agrupados como executantes da vontade do capitalismo, e colocados do outro lado de uma barreira ideal, que os separa dos trabalhadores.” (IL MANIFESTO, 1969, p. 172). Esses trabalhadores técnicos também são diferentes da alta direção. Os primeiros estudam e experimentam inovação, enquanto os últimos organizam os esquemas produzidos pelos técnicos.

Cabe entender, agora, os homens da gestão. Eles são responsáveis por dirigir, organizar, coordenar e decidir sobre questões de pessoas e processos, exercendo poder. (IL MANIFESTO, 1969, p. 173). Entendemos que os homens da gestão são o que consideramos como gerentes. Assim, é importante entender o perfil deste profissional para melhor embasar nosso estudo. De acordo com Ésther e Salomão Filho (2012):

Se o trabalho pode ser considerado fonte de afirmações identitárias, as organizações constituem espaço privilegiado para esse processo. Em seu interior, a gestão é personificada na figura do gerente, aquele responsável pela geração dos resultados e líder formal da equipe de subordinados. No entanto, a bibliografia tradicional usualmente não dá conta da complexidade e da singularidade que envolvem a atividade da função, especialmente no que diz respeito à dimensão subjetiva de sua atuação. (ÉSTHER e SALOMAO FILHO, 2012, p. 140).

Sendo um profissional com características específicas, pode-se inferir que a formação para o trabalho nesse caso é também bastante específica. Não se deve confundir o profissional ao qual nos debruçamos neste momento com os trabalhadores de maneira geral. Os gerentes são representantes das instituições, estão a frente de equipes.

Drucker (1968) faz a diferenciação entre os funcionários de uma empresa, considerando que essa tem base no uso ou não da força física. Para o autor:

Hoje, porém, a grande organização dotada de conhecimentos é a realidade central. A sociedade moderna é uma sociedade de grandes instituições organizadas. Em cada uma delas, inclusive nas forças armadas, o centro de gravidade deslocou-se para o trabalhador esclarecido, o homem que faz trabalhar os miolos, mais do que a força de seus músculos ou a habilidade das mãos. Cada vez mais, a maioria das pessoas treinadas para usar os conhecimentos, a teoria e os conceitos mais do que a força física ou a habilidade manual, trabalham em uma organização e são eficazes apenas enquanto podem apresentar alguma contribuição para a organização. (DRUCKER, 1968, p. 11)

Diferenciar o trabalhador de um executivo unicamente pelo ponto de vista do uso da força física ou intelectual seria desconsiderar as proposições dos autores supracitados, que mostraram como, historicamente, as esferas educação e trabalho foram separadas socialmente e isso tem implicações contemporâneas. Ou seja, os funcionários gerentes podem diferenciar-se do restante dos trabalhadores hierarquicamente inferiores por fatores como a natureza de suas funções, técnicas ou operacionais. Entretanto, a origem dessa diferenciação se dá

majoritariamente por fatores como a escolarização a que tiveram acesso durante a vida. Seria irresponsável desconsiderar o processo histórico da diferenciação escolar entre as classes e as suas repercussões atuais. Não se pode afirmar que todos os funcionários que são gerentes de empresas tiveram uma educação privilegiada, uma formação voltada para as melhores posições nas organizações e não passaram por funções operárias. No entanto, essa é uma tendência, como apontado por autores que referenciamos neste estudo. As pessoas economicamente favorecidas se preparam melhor para uma disputada vaga de trabalho. De maneira oposta, as classes inferiores têm menor acesso a uma educação que as capacitem para inscreverem-se em cargos de gestão, restando-lhes, assim, as vagas de trabalho braçal, as vagas menos desejadas, remuneradas e valorizadas socialmente. Para Kuenzer (1991), a aquisição de saberes escolares específicos pode ser critério das empresas para recrutamento de funcionários. Assim, o “caráter desigual do ensino de 2º grau reveste-se de tendências elitistas e, portanto, antidemocráticas.” (KUENZER, 1991, p. 10). Essa diferenciação não deve ser encarada de maneira ingênua. À escola cabe a distribuição dos saberes. Se essa está realizando de maneira não democrática, é uma articulação junto ao capital. É a força do capital quem determina o processo de produção da ciência oficial, apontando os objetos de investigação, financiando instituições, formando pesquisadores e, conseqüentemente, se apropriando dos resultados e aumentando a produtividade e os lucros. O saber, portanto, é privado, não é democratizado. Cada classe social tem acesso ao conhecimento que lhe cabe, de acordo com os interesses do capital. O saber é distribuído de maneira desigual. (KUENZER, 1991). Essa distribuição desigual de saberes gera a diferenciação na apropriação do conhecimento e diferenciação na ocupação de funções e hierarquias posteriormente.

Assim, os sujeitos do nosso estudo são os funcionários que, de acordo com a autora, se apropriaram do saber sobre o trabalho de maneira teórica e metodológica, diferentemente da classe trabalhadora, que aprendeu o trabalho em sua execução prática. De maneira geral, os funcionários que fazem parte dos cursos de EC são profissionais que tiveram acesso a conhecimentos que lhes permitem possuir tal cargo nas empresas. São funcionários com superiores e subordinados e que não realizam funções braçais, operacionais.

Marglin (1996) faz uma reflexão sobre a hierarquia na produção, diferenciando-a nos modos de produção capitalista e pré-capitalista. A organização da produção de maneira hierárquica não foi iniciada no capitalismo, ou seja, nas sociedades pré-capitalistas já havia hierarquização. Há, no entanto, a diferenças da hierarquia nos momentos das sociedades. Na pré-capitalista, o mestre trabalhava com o aprendiz, e não simplesmente indicava o que fazer. Em segundo lugar, a estrutura era linear, e não piramidal, ou seja, o aprendiz seria

companheiro e, muito provavelmente, mestre. No capitalismo, as chances de que um operário se torne chefe são muito pequenas. A última diferenciação é o fato de que, na pré-capitalista, o artesão de uma corporação vendia seu produto, e não o seu trabalho, podendo controlar ambos. Assim, a hierarquia não é uma estrutura recente e consequente do capitalismo, mas a forma atual com que ela se configura é bastante específica e entendê-la nos ajuda na busca pela compreensão da identidade dos gerentes.

A dificuldade em definir e classificar os gerentes também se mantém a partir da análise dos cursos de formação no ensino superior desses profissionais. Em princípio, os administradores de empresas são preparados para exercer esse tipo de função nas empresas. No entanto, esses profissionais não são os únicos que assumem o papel de gerente nas organizações. (FURIATI e LUZ, 1996).

Wood Jr. (2014) discorre sobre a trajetória de profissionais que assumem o cargo gerencial e nos auxilia a entender esse processo e identidade: “(...) é preciso adquirir uma visão mais ampla do contexto estratégico da empresa e de seus negócios, ser minimamente fluente na leitura e na gestão de indicadores econômicos e financeiros, saber analisar e melhorar processos, e passar a atuar como gestor de pessoas.” (WOOD JR., 2014, p. 212).

A partir das reflexões acima podemos entender algumas questões da função do gerente. Esse funcionário dificilmente passou pela função operária e não trabalha junto aos seus subordinados, mas lhes dá comando. Há, entretanto, uma similaridade entre os funcionários da gerência e da operação: ambas as funções vendem seu trabalho aos donos ou acionistas das empresas. Eles não têm o valor total do seu produto. Há um ponto fundamental a ser considerado: a importância dessa função na organização do sentido do *status*, ou seja, da valorização dessa função perante a sociedade e os demais cargos das empresas, especialmente os inferiores. De acordo com LORENTZ *et al* (2014), “Tradicionalmente, no mundo corporativo os cargos gerenciais se destacam pelo poder, *status* e elevada remuneração; portanto, ‘ser um gestor’ foi (e ainda é) desejo e expectativa de carreira de muitos profissionais.” (LORENTZ *et al*, 2014, p. 221). E ainda:

Não se pode negar a atração que a função gerencial exerce sobre grande parte dos trabalhadores, que almejam a função em virtude do status e poder, além das recompensas salariais diretas e indiretas que costumam ser diferenciadas para estas atividades. Vale ressaltar que quanto mais altas são as posições em que são alocados na estrutura da organização (alto escalão) mais investidos de poder e autonomia os gerentes se encontram. (LORENTZ *et al*, 2014, p. 234).

Assim, outra característica importante da identidade gerencial é que esse cargo é almejado e tem *status* perante a sociedade. A questão do poder e da valorização que têm esses

profissionais deve ser um ponto importante a ser analisado. Isso porque, embora exista esse desejo por parte dos funcionários, em “subir” na empresa e tornar-se um gestor, esse é um papel contraditório. Para Ésther e Melo (2006), os profissionais que têm essa função sofrem pressão de seus subordinados, superiores e da sociedade.

Tal é o que acontece com o gerente nas organizações. Seu papel é cheio de contradições, de ambigüidades e de dilemas. Ao mesmo tempo em que deve atender às demandas organizacionais, vê-se pressionado por seus subordinados. Ao mesmo tempo em que torna sua organização mais eficiente e eficaz, mais racionalizada, pode se ver em situação de se tornar desnecessário ou obsoleto. Ao mesmo tempo em que quer fazer algo diferente, também quer ser reconhecido socialmente e pelos superiores. Ao mesmo tempo em que sente seus desejos e pulsões, vê-se obrigado a comportar-se de forma racional. Deve ser criativo e produtivo, mas é limitado pela hierarquia e pela cultura organizacional. (ÉSTHER, MELO, 2006, p. 10).

Essas ambigüidades são, portanto, provenientes de diversas situações. A relação do gerente com outros funcionários da mesma empresa, a subordinação aos interesses do capital, a necessidade constante de se desenvolver para não ser substituído por outro profissional, o desejo de realizar algumas mudanças mas os limites dos objetivos institucionais, entre outros. Essas são algumas das contradições vividas pelos profissionais gerentes. Melo (1999) também discorre sobre as exigências do capital para os profissionais:

Naturalmente, face a uma economia cada vez mais competitiva, globalizada e instável, além da exigência de renovação tecnológica mais acelerada, as empresas tentam montar um novo quadro profissional/funcional mais enxuto e ágil, capaz de responder mais rapidamente às mudanças. Buscam-se profissionais orientados para resultados, preocupados com trabalho em equipe, sendo capazes de uma ação flexível, de negociar com metodologias avançadas e de tomar iniciativa. (MELO, 1999, p. 1340)

LORENTZ *et al*, (2014) apontam outra característica da função gerencial. Além das pressões por estarem em uma posição intermediária e a necessidade de constante inovação, flexibilidade e orientação para resultados, ainda há o risco constante de demissões dos gerentes.

Apesar de parecer esclarecido o perfil esperado de um gerente, Melo (1999) aponta a falta de consenso das características necessárias para esse profissionais. Para a autora, não está claro “(...) quais são os desafios impostos ao gerente frente ao novo papel que lhes é exigido diante das mudanças de caráter social, político, econômico e, sobretudo, organizacional.” (MELO, 1999, p. 1342). Essa questão corrobora com a acima apresentada por Ésther e Melo (2006). Há muitos dilemas e contradições na função gerencial, tanto para as características esperadas quanto para a sua possível falta de consenso. Não parece difícil afirmar, assim, que a rede a qual o gerente faz parte é obscura e os caminhos são contraditórios. (ÉSTHER e MELO, 2006). O processo para alcançar o posto de trabalho pode

ser árduo, assim como a entrega à função. A formação de uma identidade do sujeito inseparável da identidade do trabalhador pode, ao nosso ver, impedir o que Freire (1983) chama de Ser Mais. A dignidade, o valor e a identidade dos sujeitos devem existir e serem reconhecidos independentemente das suas funções laborais.

Marglin (1996) aponta que os operários deveriam submeter-se aos patrões ou não trabalhariam. Embora o autor trate do início do capitalismo e da situação de operários, há a possibilidade de fazermos uma relação com o que ocorre atualmente com os gerentes. Se eles não se submeterem às regras das empresas, muito provavelmente não manterão seus empregos. Como devem, então, enxergar-se como tomadores de decisão, como fundamentais nas suas organizações se serão substituídos caso não respeitem as normas impostas?

Ésther e Salomao Filho (2012), a partir da análise de Lima (1996), propõem um quadro de qualidades necessárias para o gerente atual. Este quadro é composto por diversas características que os gerentes devem ter, tais como: competitividade, individualismo, capacidade de tomar iniciativas, flexibilidade, reação rápida a mudanças, ser justo e sensível e duro e impiedoso. (LIMA apud ÉSTHER e SALOMÃO FILHO, 2012). No item de Resultados e Análises iremos verificar se o jogo de empresas em questão possibilita a formação profissional dos estudantes do curso de educação gerencial, considerando as propostas de autores que tratam do tema.

Após tantos requisitos a serem cumpridos, e tão contraditórios entre si, não é de se estranhar que esses profissionais vivenciem frustrações. Para Ésther e Melo (2006):

Não é à toa que os gerentes vivenciam tantos dilemas. Não é sem razão que adoecem ou racionalizam suas emoções e sentimentos. É porque o sujeito (e o indivíduo) está emaranhado numa rede densa e obscura, cujos caminhos para a “autonomia” são díspares e sempre contraditórios. (ÉSTHER e MELO, 2006, p. 21).

Considerando as peculiaridades da função gerencial apontada por autores e da necessidade de formação humana, para além da técnica, cabe questionar se, em cursos de educação gerencial, aspectos da formação humana são abordados. Os gerentes têm a oportunidade de refletir e de questionar sobre questões mais sutis e muitas vezes desapercibidas? Um curso de formação gerencial possibilitaria a reflexão sobre a sua diferença para os seus subordinados e superiores, sobre as pressões que sofrem, sobre a sua influência na sociedade, sobre seu papel de representante do capital? Essas são questões que buscaremos responder no capítulo de Resultados e Análises de Dados.

2.3 – Jogos de empresas

*Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*
(Paulo Freire)

2.3.1 A Pedagogia Tradicional

Conforme defendemos anteriormente, os processos educativos que acontecem nas empresas podem e devem proporcionar aos funcionários uma ampliação de seus conhecimentos de maneira crítica e problematizadora. Os profissionais da educação são importantes nesses processos de aquisição de saberes e construção de conhecimentos.

A pedagogia tradicional, que tem como principal característica a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, embora ainda presente nas escolas, não é amplamente defendida por não possibilitar aos estudantes a criticidade e a apropriação dos conhecimentos. Nessa situação, o aluno deve receber a matéria e decorá-la. Freire (1983) critica essa maneira de ensinar, ao afirmar que é comum que as relações entre educador-educandos seja, narradoras e dissertadoras, o que ele conceitua como Educação Bancária. A educação deve ser problematizadora, crítica, possibilitadora de emancipação dos indivíduos. Ao problematizarem, os educandos se sentirão desafiados a buscar a compreensão, cada vez mais crítica, cada vez mais desalienada. A memorização não possibilita aos sujeitos a compreensão e análises dos conceitos válidos para sua ampla formação. (FREIRE, 1983).

Closs e Antonello (2010) citam a busca de novos modelos de ensino que possibilitem a educação ampla dos profissionais de modo a prepará-los para administrar organizações e enfrentar as responsabilidades e os desafios. Para os autores, deve haver a abordagem de questões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais.

Defendemos que a pedagogia tradicional, focada na mera transmissão de conteúdos do professor para o aluno, a dita educação bancária, deve ser evitada em todos os processos educativos, inclusive na formação de profissionais. Isso por não possibilitar ao estudante a reflexão sobre o problema, a crítica, e a construção de conhecimento. Não deve confundir, entretanto, a educação bancária com aulas expositivas. Enquanto a primeira desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes e foca a atenção apenas no professor, “detentor do saber”, a segunda refere-se à exposição de conteúdos por parte do professor.

Defendemos neste estudo que o uso de jogos na educação pode ser uma metodologia interessante para o aprendizado dos estudantes. Não entendemos que, sozinhos, eles sejam capazes de garantir um ensino problematizador. É fundamental, por exemplo, que o professor tenha a consciência de promover um ambiente de reflexão.

2.3.2 Jogos na Educação

Para compreender o uso de jogos de empresas na educação gerencial cabe, primeiramente, fazer uma análise sobre jogos e jogos na educação, em seu sentido amplo. Autores como Lopes (2000) e Arruda (2009) afirmam que os jogos estão presentes na vida animal e humana. Os homens, desde o nascimento, vivenciam experiências de jogos e podem aprender a partir dessa interação. Para os seres humanos, o ser em sociedade possibilita esse tipo de interação desde a primeira infância.

Mais do que divertida, a experiência com jogos abrange processos educativos não necessariamente sistematizados. Isso não impede, porém, que haja a organização desses jogos de modo a possibilitar aprendizagem. Scarelli (2009) aponta a sua importância no ensino, pois propiciam ao educando motivação, entusiasmo e liberdade, além da aplicação de conteúdos e análise reflexiva.

Os jogos, assim, não devem ser usados na educação como mero entretenimento e diversão. A possibilidade educativa dos jogos deve compreender a reflexão e análise dos saberes e a construção de conhecimentos. A ação dos professores é, portanto, indispensável e deve ser responsável. Lopes (2000) aponta a responsabilidade do docente no uso de jogos na educação: “Já são conhecidos muitos benefícios de certos jogos. Porém, é importante que o educador, ao utilizar um jogo, tenha definidos objetivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo.” (LOPES, 2000, p. 35).

Como os jogos estão muito presentes nas atividades das crianças e na educação infantil, pode-se pensar que o seu uso como metodologia de ensino se restringe a esse público. No entanto, neste estudo pensaremos como eles podem ser importante instrumento para a educação profissional e humana de adultos, os gerentes de empresas. Para Soares (2013):

Geralmente costumamos dizer que aos adultos cabe o trabalho, e às crianças, as brincadeiras. Logicamente, essa separação se dá mais por um aspecto social do que pelo aspecto real. O adulto é capaz de brincar, de jogar, de se divertir. O que difere a brincadeira do adulto daquelas praticadas pelas crianças são certos limites de fantasias e o próprio contato com o que se conhece como realidade. (SOARES, 2013, p. 27).

Concordamos que os jogos apresentam diversas possibilidades educativas tanto para crianças quanto para adultos. Neste estudo centraremos nossas atenções em um jogo de formação profissional. Acreditamos que os adultos também possam se envolver nesse tipo de atividade, brincando e divertindo-se, e principalmente compreendendo conteúdos e construindo conhecimentos. Os jogos usados na educação de profissionais com o objetivo de formação de suas habilidades para atuação nas suas funções de trabalho são denominados jogos de empresas.

2.3.3 Jogos de empresas na educação gerencial

Neste subitem objetivamos discutir o conceito de jogos de empresas (cujas denominações equivalentes podem ser: *Gamification*, gamificação, jogos simuladores, jogos empresariais) e a sua relação com a educação executiva.

A origem, local e época das simulações apresentam controvérsias. Há indícios de que primeiros jogos educacionais e para o desenvolvimento de habilidades foram os “jogos de guerra”, que surgiram por volta de 3.000 a.C. na China, com a simulação Wei-Hai, e na Índia, com o jogo Chaturanga. Foi na década de 1950 que os jogos passaram a ser usados na América do Norte como um método de aprendizagem para a simulação de papéis gerenciais em empresas fictícias. (SAUAIA, 1995).

Goldschmidt (1977) faz uma definição geral de jogo de empresas:

O jogo de empresas nada mais é que um exercício seqüencial de tomada de decisões, estruturado dentro de um modelo de conhecimento empresarial, em que os participantes assumem o papel de administradores de empresas. Representa, na realidade, uma simulação no seu ponto mais amplo, pois as pessoas simulam o comportamento de dirigentes ou "tomadores" de decisões de determinadas empresas. (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 43).

Esses jogos envolvem uma simulação na qual os jogadores experienciam a função de administradores. O rápido retorno do resultado das decisões propicia uma nova análise sobre as decisões que foram tomadas. Outra característica própria do jogo é a de permitir que o comportamento de uma empresa durante vários meses ou anos seja simulado em algumas rodadas. (GOLDSCHMIDT, 1977).

Para Sauaia (2006), o jogo de empresas é um método educacional e sua principal característica é a possibilidade de proporcionar uma dinâmica na qual os estudantes vivenciem situações que sejam bastante parecidas com o cotidiano de uma empresa. O autor ainda aponta que o ensino de disciplinas essencialmente práticas, como o caso do curso de Administração de Empresas, foi se desenvolvendo de uma maneira demasiadamente teórica, provocando um afastamento entre o que se aprende durante o curso e o que se vivencia nas empresas. Por isso, o autor defende o uso de jogos de empresas:

A aprendizagem vivencial proposta em um Jogo de Empresas amplia o alcance do ensino tradicional, propiciando o retorno à prática através da vivência do aluno. “Aprender fazendo” propõe ao aprendiz uma importante interação com seu objeto de estudo, estimula o autoconhecimento, exercita a tomada de decisão com responsabilidade e possibilita o trabalho combinado de dimensões diferentes e complementares – razão e emoção – explicitando uma conexão-chave nas organizações, inexplorada no ensino expositivo. (SAUAIA, 2006, p. 04).

Goldschmidt (1977) diferencia dois tipos básicos de jogos de empresas: os “jogos gerais” e os “jogos funcionais.” Os jogos do primeiro grupo envolvem participantes dos níveis hierárquicos mais altos. A finalidade é o entendimento de como agir de maneira a alcançar os objetivos básicos da empresa, como a maximização do lucro, a participação no mercado, entre outros. Já os jogos funcionais contam com a participação de funcionários de níveis intermediários e inferiores da estrutura das empresas. Não há o objetivo de ser conhecer o processo de tomada de decisões, mas o de entender e aprender tarefas básicas.

Alguns jogos de empresas são realizados dividindo-se a turma de estudantes em grupos. Durante a experiência, cada um desses grupos representa uma empresa e cada participante tem um papel definido. A empresa fictícia deve tomar as decisões, com base nas opiniões de todos os participantes. Isso faz com que o grupo como um todo deva garantir que seja tomada a melhor decisão. Esse é um processo interpessoal que não pode ser simples. Pode haver divergência entre as pessoas dos grupos, já que cada grupo deve tomar apenas uma decisão, sendo necessário, portanto, acordo interno entre os membros do grupo. (GOLDSCHMIDT, 1977).

Goldschmidt (1977) aponta, a partir de suas pesquisas, o desenvolvimento dos estudantes que participam de jogos de empresas. Para ele, há grande rendimento pelo o fato de os jogos de empresas serem dinâmicos e promoverem suposições e análises.

Como afirmado anteriormente, não se pode afirmar que uma metodologia sozinha seja capaz de garantir que as demandas educacionais sejam atendidas. Assim, não é possível garantir que os jogos de empresas isoladamente sejam capazes de formar os profissionais. Esses jogos devem ser parte de outros processos, de forma a complementar outras técnicas. Os jogos de empresas não são um fim em si mesmo. (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 45). O professor, como já afirmado, tem papel fundamental em todo o processo de ensino. Cabe a ele realizar as escolhas que melhor auxiliarão seus estudantes na construção do conhecimento.

Apesar dos benefícios aqui apontados sobre os jogos de empresas, alguns autores fazem ressalvas. A atenção a aspectos pedagógicos em cursos de EC teve aumento nos últimos anos: em lugar das aulas expositivas, passou-se a adotar outras metodologias, como os jogos. Contudo, isso nem sempre proporciona, de fato, a aprendizagem dos estudantes. (WOOD JR., 2014).

(...) ao observar o conjunto dessas atividades, constata-se que muitas iniciativas ainda são frágeis, apresentando ao menos dois pontos importantes de atenção: primeiro, uma orientação exagerada para o “entretenimento”; e, segundo, um desequilíbrio entre forma e conteúdo. O primeiro vetor reflete-se em atividades que são meramente lúdicas, ou seja, visam ao divertimento mais do que outro objetivo. Com isso, elas estimulam sensações positivas nos participantes, porém agregam

pouco valor em termos e aprendizado. O segundo vetor relaciona-se ao primeiro, gerando mais atenção com a atividade em si do que o conteúdo sendo transmitido. (WOOD JR., 2014, p. 213).

Além da crítica da nem sempre efetividade de ações como os jogos de empresas, cabe questionar se esses proporcionam uma formação ampla para o ser humano. Os jogos também possibilitam uma visão crítica das relações existentes na sociedade?

Os Jogos de Papéis (Role Playing Games) e as Simulações Empresariais (Jogos de Empresas, Business Games, Business Simulations ou Management Simulations) promovem vivências, nas quais se procura trabalhar as dimensões da aprendizagem plena. Os Jogos de Empresas têm sido utilizados, em alguns casos, buscando-se a integração das dimensões afetiva e cognitiva, tratando o participante como um ser pleno, isto é, racional e emocional. (SAUAIA, 1997, p. 14).

O autor cita a aprendizagem plena como uma possibilidade dos jogos de empresas. Para ele, os aspectos racional e emocional podem ser trabalhadas nessa prática. Questionamos se os jogos de empresas podem proporcionar a educação para os sujeitos envolvidos, entendendo a educação como um processo que abrange os aspectos gerais do ser humano. Há, de certa maneira, esse questionamento por parte do autor: “Estariam tais programas propiciando aprendizagem ou, como insinuem os críticos desse método, simplesmente oferecendo aos educandos um ambiente de satisfação, agradável e descontraído?” (SAUAIA, 1997, p. 14). Nosso questionamento vai além. É importante saber se os jogos de empresas servem como uma mera distração para os estudantes. Mas, de maneira mais profunda, cabe questionar se ele possibilita uma aprendizagem para além da técnica.

Sauaia (1997) corrobora com as nossas questões, anteriormente apresentadas, sobre a importância de uma ação conjunta entre professor e estudantes. Ação que não seja baseada na transmissão e absorção de saberes, mas na construção conjunta de conhecimentos. Essa proposta vai de encontro à “educação bancária”, cunhada e também criticada por Paulo Freire.

A combinação de um ambiente de satisfação, não necessariamente o preferido, mas que concentre envolvimento e aprendizagem, poderá contribuir, de fato, para que o trabalho dos educandos e educadores se transformem em uma ação de parceria, na qual não existam agentes ou pacientes, mas parceiros que somem esforços na preparação de um futuro profissional mais responsável. Este método poderá vir a dar significativas contribuições para a formação, o treinamento e o desenvolvimento do gestor criativo, o profissional que o próximo século já está demandando. (SAUAIA, 1997, p. 25).

Sem embargo, não fica claro, na proposição acima, como é esse “profissional mais responsável.” Entendemos que ele deve ter a criticidade em relação às consequências de suas ações para a empresa na qual trabalha, mas principalmente para a sociedade como um todo. Seria esse “gestor criativo”, esse “profissional que o próximo século está demandando” capaz de entender e questionar as relações e contradições do capital? O “próximo século”, citado

pelo autor, é o presente. Cabe questionar se os atuais cursos para gerentes e os jogos de empresas têm proporcionado a educação do profissional do ser humano. Tentamos responder, em parte, essa pergunta no item de Resultados e Análises.

Bonocielli Jr. (2009) faz uma reflexão sobre o ensino da ética e da moral nos jogos de empresas para gestores e/ou futuros gestores. Para isso, o autor explica ambos os termos.

Agir numa situação concreta é um problema moral. Investigar o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona com a liberdade ou com o determinismo a que nossos atos estão subordinados é um problema ético. (...) Portanto, os problemas éticos podem ser caracterizados por sua generalidade, enquanto os problemas morais são os que se apresentam nas situações concretas, realmente vivenciadas pelo indivíduo. (BONOCIELLI JR., 2009, p. 28).

Não nos cabe, aqui, aprofundar nesses conceitos, mas nos parece interessante levantar brevemente a questão da importância de os gerentes participarem de uma prática educativa preocupada que suas atitudes na empresa e na sociedade sejam moral e eticamente positivas. Isso faz parte da formação humana dos sujeitos, ou seja, a atenção à moral e à ética é fundamental em qualquer tipo de processo educativo, inclusive na formação de gerentes.

Os jogos possuem várias características que os qualificam como uma ferramenta valiosa para o ensino da ética. O método da simulação permite uma motivação maior dos estudantes, pois além do envolvimento intelectual, possibilita também um envolvimento psicológico e emocional. Outra característica importante dos jogos é a conexão clara entre a ação do participante e a consequência advinda da decisão tomada. Esta conexão permite ao aluno testemunhar a diferença entre intenções e comportamento real quando um indivíduo possui a responsabilidade pelo resultado de alguma decisão. Os jogos também levam os alunos a ter, além de uma exposição puramente intelectual aos dilemas éticos, uma exposição comportamental, e permitem que os mesmos vivenciem as consequências de seus atos e escolhas em segurança. Os jogos de empresas expõem os alunos a uma forte pressão pelo sucesso e pelo cumprimento de metas e objetivos, o que é fundamental, pois essa pressão influencia as escolhas e decisões dos participantes de maneira semelhante à vida real. (BONOCIELLI JR., 2009, p.17).

Ainda para o autor, a ética empresarial não deve simplesmente estabelecer o que é certo ou errado, mas ajudar os sujeitos a agir de maneira ética. Além disso, os gestores das empresas podem basear-se na ética empresarial para tomar uma boa decisão, do ponto de vista moral. (BONOCIELLI JR., 2009). Essas propostas estão de acordo com o que apresentamos no item de Educação nesse Referencial Teórico. A educação deve abranger todos os aspectos do ser humano, para que ele seja responsável consigo e com o mundo.

Após apontar benefícios e limitações do uso de jogos de empresas na educação, cabe entender como eles podem simular as situações reais das funções dos trabalhadores. Rafacho (2013) afirma que: “Os jogos empresariais são utilizados para simular contextos reais, relacionados ao ambiente empresarial, com objetivo de capacitação de profissionais para atuação no mundo dos negócios.” (RAFACHO, 2013, p.61).

Ainda para esclarecer como os jogos são usados como simuladores de situações reais de trabalho, Santoro (2011) afirma que os participantes têm contato com uma empresa imaginária das qual eles têm conhecimento dos dados necessários para interação com o jogo, mas que há situações não previstas, como de fato acontece no ambiente de negócios.

Sauaia (1997) discorre sobre os objetivos dos jogos de empresas e suas vantagens. Nas grandes empresas, não basta saber a teoria, mas deve-se saber como agir. Os jogos permitem a preparação dos estudantes para melhor atuação gerencial. Além disso, o uso dos jogos de empresas pode proporcionar maior envolvimento por parte dos estudantes, que também são responsáveis, junto ao professor, pela construção do conhecimento. Para o autor, o jogo é uma preparação dos estudantes para as suas funções laborais nas empresas. Ele ressalta os desafios do trabalho gerencial e infere que a educação com o uso dos jogos pode possibilitar melhor preparo dos estudantes para a atuação no futuro.

Os jogos de empresas possibilitam que o jogador escolha uma decisão em uma gama de diversas alternativas. Isso faz com que ele possa avaliar os resultados da sua escolha. A análise de suas decisões no jogo pode permitir que o participante tenha uma postura crítica em relação às suas atitudes na empresa real onde é funcionário. Além disso, há a possibilidade de voltar atrás em uma decisão no jogo, de maneira a verificar as consequências de outra decisão. Há, assim, a possibilidade de experimentação. (GOLDSCHMIDT, 1977).

Bonocielli Jr *et al* (2010) ajudam na compreensão sobre a relação entre os jogos de empresas e situações reais do trabalho. Para os autores, os alunos têm contato, nos jogos, com experiências semelhantes às que eles vivenciam ou vivenciarão nas organizações empresariais: “Os jogos de empresas expõem os alunos a uma forte pressão pelo sucesso e pelo cumprimento de metas e objetivos, o que é fundamental, pois essa pressão influencia as escolhas e decisões dos participantes de maneira semelhante à vida real.” (BONOCIELLI JR *et al*, 2010, p.17). Além disso, os autores afirmam haver, nos jogos, uma conexão entre a decisão do participante e as consequências, deixando clara a responsabilidade pelos resultados das decisões tomadas pelo indivíduo na empresa. É ressaltada a importância do uso de jogos de empresas na educação de profissionais. Para eles, as práticas pedagógicas que fazem uso dessa metodologia tendem a ser bem sucedidas, já que os profissionais se envolvem mais e podem melhorar suas práticas em suas funções laborais.

Dessa maneira, os autores defendem que os jogos simulam as atividades de uma empresa e treinam os estudantes para agir da melhor maneira possível ao atuar em seu trabalho. Após essa compreensão, relacionaremos o conceito de Modelos aos jogos de empresas.

2.3.4. Jogos de empresas como modelos das funções gerenciais

O uso de jogos de empresas na educação gerencial, tal como explicitado pelos autores citados no subitem anterior, visa a criar uma experiência simulada de situações do trabalho, proporcionando aos estudantes, de certa maneira, vivenciá-las. Essas situações não são reais, elas são semelhantes às reais e são criadas exclusivamente para que seja realizada essa experiência.

Buscamos em outras subáreas de conhecimento da educação, para além da EC, a compreensão de modelos, analogias e metáforas. Pesquisadores de ensino de ciências têm se dedicado a essas questões com vista a melhorar práticas em sala de aula. Com a produção científica de alguns autores dessa subárea pode-se iniciar a compreensão desses termos.

Adúriz-Bravo (2010) faz uma importante consideração sobre a polivalência da idéia de modelo, demonstrada a partir dos numerosos conceitos e significados que a palavra tem. Para o autor, a polissemia do termo não tem grande relevância no cotidiano, uma vez que o contexto indica aos interlocutores qual o sentido mais apropriado. Ele chama a atenção, no entanto, que na ciência, essa riqueza da linguagem pode constituir-se como um obstáculo para a compreensão do conceito. Por isso, é importante o esforço para definição, ainda que provisória. Parece haver, entre os autores que estudam o tema, um consenso sobre uma característica de modelo:

A este respeito, poderíamos dizer que praticamente o único traço comum da ideia de modelo sobre o que concordam quase todos os cientistas naturais e epistemológicos de diferentes épocas é o fato de que o modelo é um “substituto” – ou, tecnicamente falando, um sub-rogado – dos sistemas reais que estão estudando. A complexidade desses sistemas, com numerosos componentes ricamente relacionados entre si, faz impossível refutá-los cientificamente; portanto, os cientistas trabalham com substituições (re-presentações) desses sistemas que apenas retêm alguns elementos essenciais de interesses. Esta consideração de que o modelo (tanto em sua versão 1, axiomática, de exemplo, como em sua versão 2, operacional, de imitação) funciona como facilitador (...). (ADÚRIZ-BRAVO, 2010, p. 143).⁴

Apoiando-nos em referências que estudam o tema de modelos, faremos a tentativa de definir o conceito e de realizar a sua relação com os jogos de empresas. Ainda que seu tema de estudo seja o ensino de ciências, Lombardi (2010) explicita a noção de modelo que busca-se compreender e relacionar no presente estudo. Para a autora:

⁴ Tradução nossa. Original: A este respecto, podríamos decir que prácticamente el único rasgo común de la idea de modelo sobre el que acuerdan casi todos los científicos naturales y epistemólogos de las distintas épocas es el hecho de que el modelo es un “sustituto” –o, técnicamente hablando, un *subrogado*– de los sistemas reales que están estudiando. La complejidad de esos sistemas, con numerosas componentes ricamente relacionadas entre sí, hace imposible atacarlos científicamente; por tanto, los científicos y científicas trabajan con “reemplazos”(re-presentaciones) de esos sistemas que sólo retienen algunos elementos esenciales de interés. De allí esta consideración de que el modelo (tanto en su versión 1, *axiomática*, de ejemplo, como en su versión 2, *operacional*, de imitación) funciona como *facilitador*, (...) (ADÚRIZ-BRAVO, 2010, p. 143).

A relação entre o mundo real e os modelos é a de *similaridade*, uma relação logicamente intransitiva que não conduz a “verdade”: um modelo não é verdadeiro, senão similar ao sistema real em aspectos que dependem tanto das capacidades biológicas do ser humano quanto de convenções e paradigmas socialmente aceitas. (LOMBARDI, 2010, p.87).⁵

Assim, não se deve pensar que os jogos de empresas reproduzem fielmente as situações reais do trabalho. Eles, como modelos dessas situações, a representam e têm com elas uma relação de similaridade. A autora afirma ainda que o modelo é construído com as variáveis importantes do sistema real ou, ainda, com aspectos que não existem. No caso dos jogos de empresas na EC, pode-se relacionar a idéia da autora da seguinte maneira: esses jogos não necessariamente possuem todas as características da situação real. No entanto, eles têm os aspectos mais importantes, para que se assemelhem e que atinjam seu objetivo de ensino, e, por vezes, podem ter aspectos que ainda não foram observados na realidade. Isso quer dizer que pode haver a simulação de situações do trabalho que podem ainda não ter acontecido de fato para os participantes.

A compreensão sobre analogia se faz importante para melhor entendermos o conceito de modelo. Para isso, Borges (1997) faz a seguinte relação:

Um modelo pode ser definido como uma representação de um objeto ou uma idéia, de um evento ou de um processo, envolvendo analogias. Portanto, da mesma forma que uma analogia, um modelo implica na existência de uma correspondência estrutural entre sistemas distintos. Se isso não fosse assim, os modelos teriam pouca utilidade. (BORGES, 1997, p. 6).

O modelo, portanto, envolve a analogia. Ou seja, os sujeitos devem estabelecer a relação analógica entre aquilo que se sabe, que é o veículo (no caso, o jogo) com aquilo que se quer saber, ou seja, o alvo da aprendizagem (no caso, as funções gerenciais). O modelo só fará sentido para os estudantes se eles puderem fazer a comparação dos dois domínios: veículo e alvo. Há uma relação de similaridade com aquilo que objetiva-se representar, ou seja, uma comparação, uma analogia entre o jogo de empresas e as funções gerenciais. De acordo com Duarte (2005), há várias definições de analogia. No entanto, apesar dessa variedade, se reconhece, de maneira geral, que a analogia envolve a comparação, a relação entre algo conhecido e o pouco conhecido ou desconhecido. Neste caso, entendemos que o jogo é o domínio conhecido, uma vez que há um conjunto de regras que são explicitadas antes do seu início para todos os estudantes que participam do jogo. Por outro lado, as situações reais das funções gerenciais são o domínio a ser compreendido pelos estudantes. Ainda que

⁵ Tradução nossa. Original: La relación entre el mundo real y los modelos es la de *similaridad*, una relación logicamente intransitiva que no conduce la “verdad”: un modelo no es verdadero, sino similar al sistema real en aspectos que dependen tanto de las capacidades biológicas del ser humano como de convenciones y paradigmas socialmente aceptada (LOMBARDI, 2010, p.87).

eles já a conheçam, por serem profissionais em exercício, fazem o curso de formação gerencial para ampliar conhecimentos e melhorar as práticas. Usaremos os termos “veículo” e “alvo” para os dois domínios, jogo de empresas e funções gerenciais, respectivamente.

Sauaia (1997) apresenta possibilidades dos jogos e uma diferença importante entre esses e as situações reais de trabalho:

Pode-se simular pequenos negócios, empresas médias, grandes, ou ainda, corporações internacionais que lidam com quantias gigantescas. Pode-se colocar em seu comando aprendizes que experimentem e vivenciem o processo gerencial, podendo cometer falhas de milhões de dólares sem serem destituídos pelos acionistas, mas fazendo com que aprendam com seus erros e os evitem nas empresas reais. (SAUAIA, 1997, p. 14).

Assim, há diversas possibilidades dos jogos de empresas. Pode-se simular organizações variadas e realizar ações que não seriam possíveis de acontecer de fato. Algumas falhas são aceitas no jogo, mas seriam duramente punidas nas situações reais.

Estudiosos do tema de Modelos e Analogias defendem que as diferenças e semelhanças entre o veículo e o alvo devem ser claras. Um modelo se caracteriza como um domínio aproximado ao outro, com semelhanças, mas, necessariamente com diferenças perceptíveis. Os modelos são e devem ser distintos daquilo a ser representado. De outra forma, não haveria sentido em se construir uma representação para determinado objeto ou situação. Assim, os jogos de empresas não podem e não devem ser idênticas às experiências vivenciadas pelos executivos.

De acordo com Pádua *et al* (2003), o processo analógico é um movimento de contínuo paralelismo entre os dois domínios, “identificando as diferenças e semelhanças da informação que lhe estejam sendo apresentadas e aquelas que já possui, de forma que possa compreender e apreender o novo significado, a nova representação, e construir assim uma nova estrutura ou um novo conhecimento.” (PÁDUA *et al*, 2003, p. 04). Os professores e estudantes devem comparar as situações simuladas e as reais para a construção de novos conhecimentos.

Para melhor compreensão dos modelos e da relação de similaridade entre domínio e alvo, Marcelos e Nagem (2012) propuseram um quadro comparativo de semelhanças e diferenças entre dois domínios. Esse quadro permite uma sistematização, com as características de ambos, que possibilitam verificar se uma relação poderá ser compreendida como analógica. Adaptamos esse quadro com as semelhanças e diferenças entre os dois domínios que analisamos neste estudo – jogo de empresas e funções gerenciais. Este quadro será apresentado no tópico de Resultados e Análises e nos permitiu compreender se, de fato, há a relação analógica entre os dois domínios possibilitando que o jogo de empresas em questão possa realmente ser considerado um modelo das funções dos gerentes.

3. METODOLOGIA

3.1 Procedimentos Metodológicos

De acordo com Alves-Mazzotti (1999), em estudos qualitativos o pesquisador é instrumento da pesquisa. Assim, ela recomenda, apoiada em outros autores, que esse pesquisador se apresente com informações de suas experiências. Portanto cabe informar que a pesquisadora tem 28 anos de idade, cursou o Ensino Fundamental em uma escola estadual em Belo Horizonte, os ensinos médio e técnico em Turismo pelo CEFET-MG, e o superior em Pedagogia pela UFMG. A pesquisadora iniciou, no ano seguinte à sua formatura, o curso de Especialização Lato Sensu em Educação a Distância e optou por tentar o processo seletivo do Mestrado três anos após concluir a graduação, depois de ter vivenciado experiências laborais. A pesquisadora foi formada em uma família com pai e mãe e duas irmãs mais velhas. É filha de um professor de educação física que optava sempre por atuar em escolas públicas e buscava oferecer atividades pouco conhecidas dos estudantes, como atletismo e *handbol*. A convicção pela atuação em meios menos favorecidos com certeza influenciou na visão de mundo da pesquisadora e de suas irmãs. A mãe da pesquisadora é artesã e dona de casa, tendo sempre investido na educação das filhas, com incentivo a cursos de idiomas, vestibulares e intercâmbios estudantis. A irmã mais velha da família é ex aluna do Centro Pedagógico da UFMG, COLTEC e UFMG. A irmã do meio estudou em escola estadual durante o Ensino Fundamental, foi aprovada no curso de Turismo do CEFET-MG e bolsista integral PROUNI no curso superior de Turismo da insituição de ensino Newton Paiva. “A recomendação se justifica pelo suposto de que tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados e, nesse caso devem ser explicitados ao leitor.” (ALVES-MAZZOTTI, 1999 p. 160) Isto exposto, passaremos neste momento à explanação dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa empírica.

Admitimos que a ciência social, assim como a natural, não seja neutra e objetiva. Concordamos com Alves-Mazzotti (1999), quando a autora afirma que:

A visão de uma ciência objetiva, neutra, a-histórica, capaz de formular leis gerais sobre o funcionamento da natureza, leis estas cujo valor de verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método já não se sustenta. Hoje, a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 109).

Realizamos este estudo de maneira responsável. Ainda que considerando a impossibilidade de uma ciência neutra e capaz de produzir leis gerais, nos apoiamos em

métodos científicos e embasados afim de realizarmos um estudo criterioso. Assim, impossibilitados de produzir um conhecimento sem interferências dos pesquisadores e do momento histórico, entre outros, buscamos critérios desde a escolha dos referenciais teóricos à realização da pesquisa empírica, de forma a construir conjuntamente o conhecimento em nossa área de interesse.

Como já informado, a pesquisa foi realizada em uma escola de desenvolvimento de executivos. A escolha da escola foi feita segundo o critério da presença de um curso de educação de gerentes que tivesse, em alguma etapa, a prática de um jogo de empresas.

As seguintes etapas fizeram parte desta pesquisa:

1. Levantamento bibliográfico;
2. Experiência piloto – observação não participante de um jogo de empresas;
3. Análise do plano de um curso de gestão geral;
4. Pesquisa empírica - observação não participante em outro jogo de empresas que encerrava o curso de gestão geral.

Essas etapas da pesquisa serão descritas posteriormente.

Sobre a presença da pesquisadora nos momentos de Observação, pode-se considerar que na experiência piloto, os jogadores não a perceberam como estranha à equipe, uma vez que o grupo não vinha de atividades anteriores. A pesquisadora participou do jogo normalmente. Alguns participantes perguntaram a empresa e o cargo da mesma, e obtiveram a resposta real, fato que não pareceu incomodá-los. Na pesquisa empírica, os estudantes já se conheciam e aos profissionais da escola de educação executiva. Isso dificultou que a pesquisadora não tenha causado qualquer tipo de estranheza. No entanto, facilitou o fato de que os estudantes e professor ficassem à frente da sala de aula, enquanto os profissionais da escola e a pesquisadora acompanhassem a aula no fundo do ambiente. Além disso, muitos profissionais da escola passavam pela sala por questões diversas, como para resolver problemas com a coordenadora do curso, para entender melhor a atividade para futuras ações de *marketing*, para tirar fotos para o jornal institucional, entre outros. Assim, não foram muitos os estudantes que questionaram a presença da pesquisadora, e os que o fizeram apresentaram curiosidade e interesse, e não desconforto. Cabe ressaltar que a pesquisadora passava entre os grupos com gravador nas mãos em momentos de ação das equipes. Ainda assim, o jogo transcorria normalmente. Em alguns momentos, poucos estudantes interagiram com a pesquisadora durante o jogo, solicitando ajuda em tom de brincadeira, perguntando qual equipe estava ganhando, perguntando o que lhe interessava saber, entre outras perguntas rápidas, sem muita dispersão da atividade.

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre o tema e foi realizada a partir de buscas de livros, de dissertações e teses no Portal da Capes e artigos de Revistas de Educação e de Administração. Embasados por autores dos temas, pudemos realizar a pesquisa empírica.

A segunda etapa da pesquisa foi a experiência piloto. Após a nossa escolha da instituição a ser feita a pesquisa, contatamos a mesma para verificar essa possibilidade. Nesse contato, fomos informados de um evento que contaria com uma prática de jogo de empresas. Esse evento seria promovido pela própria escola na cidade do Rio de Janeiro. A data do evento aconteceria antes da realização do curso de gestão geral que tínhamos interesse em realizar a pesquisa empírica. Consideramos que seria interessante a nossa presença neste evento para melhor compreender a prática de um jogo de empresa antes da pesquisa empírica propriamente dita. Dessa maneira, fomos de Belo Horizonte à cidade do Rio de Janeiro para esse evento.

A terceira etapa consistiu na leitura e análise do plano do curso de gestão geral. Esta leitura já havia sido feita para a escolha da instituição. No entanto, para esta etapa foi realizada uma análise crítica e melhor embasada, o que possibilitou a compreensão do funcionamento do curso e suscitou novas críticas e reflexões que poderiam ser respondidas com a nossa presença no jogo de empresas do curso. Consideramos este plano de curso como um documento da instituição a ser analisado. De acordo com Alves-Mazzotti (1999):

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados – ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência. Nesses casos, ela pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 169).

De fato, este documento não foi a única fonte de dados e pôde fornecer informações complementares às demais etapas.

A etapa seguinte foi a pesquisa empírica propriamente dita: a observação não participante da prática do jogo de empresas em um curso de gestão geral. Sobre a observação, Alves-Mazzotti (1999) descreve algumas características. De acordo com a autora, críticas em relação a esse método são levantadas: a observação contempla apenas os limites temporais e espaciais do período observado, exige longo tempo de dedicação do pesquisador, requer muita interpretação por parte do mesmo e sua presença pode interferir na situação. Entretanto, essa é uma técnica muito utilizada nas pesquisas qualitativas e todas as desvantagens podem ser amenizadas, de acordo com a própria autora, que complementa:

O limite temporal-espacial só é problema quando a observação é a única técnica usada para a coleta de dados, o que não é o caso das pesquisas qualitativas, que se caracterizam pela utilização de múltiplas formas de coleta de dados. O consumo de tempo só parece excessivo quando comparado ao despendido em pesquisas baseadas em aplicação coletiva de questionários ou testes, que pode ser feita num único dia. Nas pesquisas qualitativas, porém, o consumo de tempo é inerente à necessidade de apreender os significados de eventos e comportamentos. Já a possibilidade de fazer inferências incorretas, não é exclusiva da observação, além de poder ser minimizada pelo uso de outras técnicas como, por exemplo, a checagem, com os participantes, das interpretações feitas pelo pesquisador. Finalmente, quanto à interferência do observador na situação observada, pode-se argumentar que esta fica minimizada pela permanência prolongada do pesquisador no campo, pois os sujeitos, com o tempo, se acostumam com sua presença. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 164).

No caso deste estudo concordamos que as desvantagens da técnica de observação não foram fatores de impedimento para a realização da pesquisa com o rigor necessário. Além disso, a autora aponta vantagens da observação. São elas, por exemplo: a checagem, na prática, de respostas dadas pelos sujeitos, a identificação de comportamentos não intencionais ou inconscientes dos sujeitos, a possibilidade do registro de comportamentos no contexto temporal e espacial. (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

As observações podem ser estruturadas ou não estruturadas. No primeiro caso, questões a serem observadas e formas de registros são pré-definidas. Em observações não estruturadas “(...) os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 167).

De forma complementar à observação, formulamos um roteiro de perguntas para serem realizadas com os estudantes e com os profissionais do curso: professores e coordenadora. No entanto, a escola não permitiu a realização das entrevistas. Entendemos que o motivo seria a proteção de seus estudantes, no sentido de esses não se sentirem incomodados com uma intervenção. Foi possível, no entanto, a realização de conversas informais com os sujeitos, o que possibilitou a análise de informações pertinentes à sua visão sobre o curso, o jogo de empresas e as suas funções gerenciais, no caso específico dos estudantes. A partir da análise de Alves-Mazzotti (1999), poderíamos considerar essas conversas informais como entrevistas, quando a autora afirma que:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 168).

Entretanto, optamos por manter a denominação desses momentos de interação com os sujeitos como conversas informais.

A última etapa foi a análise e a discussão dos dados obtidos em todas as etapas anteriores. Fizemos o constante esforço de relacionar os aspectos da pesquisa empírica com a teoria dos autores os quais nos apoiamos.

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa inserida em uma abordagem crítica-dialética, por entender a realidade como dinâmica, não estática. Propõe-se, nesta visão, a analisar a realidade considerando as questões históricas e conflitivas. “Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito das interpretações’, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.” (GAMBOA, 2010, p. 107). Além disso, busca-se destacar o papel transformador dos homens a partir de sua participação ativa nas relações sociais e políticas. A base da resistência dos sujeitos é a formação da consciência. (GAMBOA, 2010). Assim, tal como defendemos neste estudo, os indivíduos devem ter consciência das relações sociais e políticas na qual estão inseridos e o seu processo histórico. A partir dessa consciência poderá haver a busca pelo Ser Mais. (FREIRE, 1993). Não ignoramos, contudo, o traço contraditório de nossas proposições. Não nos parece um percurso fácil que haja a formação da consciência humana para a resistência em cursos de formação de executivos. Essa possibilidade, no entanto, existe e aqui a defendemos.

Para Creswell (2007) a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, na qual o pesquisador e os sujeitos pesquisados têm uma experiência conjunta. Para o autor, “[...] isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.” (CRESWELL, 2007, p. 186).

Neste sentido, entendemos esta pesquisa como inserida em uma área de conhecimento em constante construção. Compreendemos que o nosso estudo está inserido em um amplo contexto de discussão sobre educação, formação gerencial, modelos e jogos de empresas. Por isso, abordamos autores e teorias anteriores que nos auxiliaram a compreender este contexto e a problematizar a relevância, limites e possibilidades do nosso estudo.

É importante ressaltar que fizemos a escolha de realizar a pesquisa empírica já com uma estruturação prévia. Isso quer dizer que antes de serem feitas as observações tínhamos um embasamento teórico do campo de conhecimento em que nosso estudo se situa. Alves-Mazzotti (1999) corrobora com essa questão:

Argumentos de ambos os lados podem ser considerados válidos dependendo da situação estudada: planejamentos menos estruturados são mais adequados para o estudo de realidades muito complexas e/ou pouco conhecidas; se, entretanto, o pesquisador está lidando com um fenômeno sobre o qual já existe conhecimento acumulado por outras pesquisas realizadas em contexto semelhante, um planejamento pouco estruturado, altamente indutivo, resulta em perda de tempo e de profundidade. Além disso, trabalhar de forma altamente indutiva, deixando que o design e a teoria emergam dos dados, é difícil até mesmo para pesquisadores mais experientes. Quanto menos experientes for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 148).

À época da escolha da instituição a ser pesquisada, já havíamos realizado reflexões sobre algumas questões e problemas, para, assim, buscar autores com estudos pertinentes ao nosso tema e nos embasar com teorias. Isso possibilitou com que, no momento da pesquisa empírica, já tivéssemos base teórica para análises e questionamentos, principalmente nas conversas informais com os nossos sujeitos.

3.2 Caracterização da escola

Cabe realizar uma breve descrição da escola onde foi realizada a experiência piloto e a pesquisa empírica afim de caracterizá-la e ampliar o entendimento acerca do contexto no qual a pesquisa ocorreu.

Trata-se de uma escola de educação executiva que oferece cursos de formação para empresas públicas e privadas, empresários, executivos e gestores públicos. Com base nos nossos referenciais, essa escola oferece cursos de educação formal e educação não formal. Isso porque há pós-graduação *lato sensu* e cursos considerados livres, que não fazem parte dos níveis compreendidos na legislação oficial brasileira. Há formação específica para os diversos níveis hierárquicos de executivos. Ou seja, a escola não oferece formação para os níveis hierarquicamente mais baixos de trabalhadores. Os profissionais interessados em ser estudantes dessa escola passam por uma análise da instituição. Esta análise é feita por meio de uma ficha de inscrição geral para todos os cursos e é disponibilizada em seu sítio eletrônico. Os estudantes dos cursos trabalham em empresas de diversos ramos. O contato com a escola pode ser feito diretamente por esses funcionários ou pelas empresas que desejam oferecer formação aos seus funcionários. De maneira geral, os representantes das empresas para a busca de cursos para seus funcionários são membros do Recursos Humanos (RH) ou o superior imediato do potencial estudante da escola. O pagamento dos cursos pode ser realizado pelos estudantes, pela escola, ou o valor pode ser rateado. A instituição também oferece cursos exclusivos para uma empresa, ou seja, cursos para vários funcionários da mesma instituição, com objetivo de realizar amplas mudanças. Esses cursos podem

acontecer na sede da escola, na empresa contratante ou em outros locais, como hotéis e centros de convenções.

A escola é brasileira, foi fundada em Belo Horizonte, mas atua em todo o território nacional. Sua fundação ocorreu há mais de 35 anos e ela é considerada como uma das melhores instituições de desenvolvimento de empresas e de executivos no Brasil e no exterior. Essa acreditação se dá por meio de *rankings* nacionais e internacionais e certificações e associações internacionais, pelas quais a escola apresenta bons níveis de reconhecimento.

Em seu sítio eletrônico (acessado em 10/05/2015), a escola demonstra preocupação com o desenvolvimento sustentável da sociedade, que pode ocorrer a partir da educação de sujeitos como: empresários e executivos de organizações públicas e privadas. Ainda de acordo com as publicações, merecem atenção os seguintes tópicos dos Princípios da instituição: utilidade à construção da sociedade, valorização da pessoa e ética. São promovidos e incentivados programas de cunho social, no sentido de concessão de bolsas de estudos para pessoas que não tenham condições financeiras de custear a especialização *lato sensu*, cursos para empresas que promovem a redução de desigualdades sociais e problemas ambientais, cursos para jovens provenientes de escolas públicas, entre outros.

Faremos, neste momento, a descrição da abordagem da pesquisadora na escola. Este relato é importante para explicitar os acordos entre pesquisadora e instituição pesquisada.

O contato inicial para solicitação da realização da pesquisa no curso oferecido da escola foi realizado pela própria pesquisadora por telefone. Todos os cursos possuem um coordenador, que é responsável pela organização geral, análise do perfil dos candidatos, escolha e contato dos professores, controle financeiro, entre outros. Contatamos a coordenadora de um curso que atendia aos seguintes requisitos de interesse da pesquisadora: ser um curso livre (educação não formal), atender a um público específico (gerentes de empresas), e principalmente possuir a metodologia de jogo de empresas. O terceiro item era indispensável, enquanto os dois primeiros eram desejáveis.

Houve a concordância, por parte da coordenadora, com a nossa participação, mas a mesma informou que pudesse haver uma troca de responsável antes do início do curso e que a decisão final seria da pessoa que realmente fosse atuar na coordenação. Essa mudança de fato ocorreu.

Dessa maneira, realizamos novo contato por telefone com a nova coordenadora, indicada pela anterior. Essa se mostrou solícita mas, ao contrário da primeira, não deu resposta afirmativa prontamente. Ela informou que seria necessário o envio por parte da pesquisadora de um *e-mail*, formalizando o pedido da realização da pesquisa no curso em questão. Seu

retorno, também por *e-mail*, foi de que era uma solicitação muito delicada e que ela deveria conversar com seus superiores.

A partir daí houve intensa troca de *e-mails* com várias explicações sobre a pesquisa. A coordenadora solicitou informações de todas as etapas do nosso estudo e observação. Enviamos nossos passos, bem como a entrevista que realizaríamos com os estudantes. Houve a aprovação da nossa observação por parte da coordenadora e da escola, mas com algumas restrições: não poderíamos observar todo o curso, apenas os dois últimos dias, quando aconteceria o jogo. Além disso, não poderíamos realizar entrevistas ou questionários com os estudantes do curso.

Apesar de ter havido a negativa de entrevistas e questionários com os participantes, a escola não demonstrou desinteresse na pesquisa e na presença da pesquisadora no curso. Desde o primeiro momento, ambas as coordenadoras com quem a pesquisadora teve contato demonstraram estar interessadas nos objetivos da pesquisa.

Como informado anteriormente, antes da data do curso, foi nos informado sobre a realização de um evento da mesma empresa com a realização de um jogo. Solicitamos nossa participação ao coordenador do evento e essa foi aprovada. Decidimos observar essa prática para melhor entendermos um jogo de empresa.

Dessa maneira, o contato da pesquisadora com jogos de empresas baseou-se na experiência piloto, que nos forneceu os subsídios iniciais de análise e alguns dados e na parte empírica propriamente dita, que nos forneceu os dados principais do estudo. Na experiência piloto houve a possibilidade de conversas com o professor/palestrante e responsável pela confecção do jogo e com os participantes. No entanto, como o tempo do evento era reduzido, não tivemos um diálogo aprofundado com os sujeitos. Na segunda etapa pudemos ter conversas mais longas com os seguintes sujeitos: coordenadora do curso, professor responsável pelo jogo, professor de educação física responsável pelo programa de saúde e estudantes.

3.3. Descrição da experiência piloto

Antes da pesquisa empírica propriamente dita, foi realizada uma experiência piloto. Ainda que tenha sido uma prática rápida, em apenas uma manhã, e pouco contextualizada, não fazendo parte de um curso, essa inserção nos possibilitou a compreensão do funcionamento de um jogo de empresas, a reflexão de algumas análises e considerações, a aproximação com a escola, bem como a preparação para a pesquisa empírica.

Foi feito um roteiro de observação, com algumas questões importantes a serem observadas:

Quanto ao evento:

- Caracterização geral do evento. (Gratuito ou pago; aberto ao público ou convidados)
- Qual o perfil dos participantes do evento?

Quanto aos participantes do jogo:

- Quantos participantes no jogo?
- Qual o perfil dos participantes? (faixa etária, empresa, nível hierárquico)
- Os participantes demonstram interesse antes do início do jogo? E durante o jogo?
- Qual o discurso final dos participantes?

Quanto ao jogo:

- O jogo é a atividade principal do evento?
- É necessária/obrigatória a participação no jogo?
- Quantos professores responsáveis pela prática do jogo?
- De acordo com a explicação do professor, qual o objetivo do jogo?
- Quais as regras e etapas do jogo?
- Qual o tempo aproximado de duração?
- O jogo tem objetivo de lidar com alguma área específica da gestão?
- Há interesse do professor em saber o nível hierárquico dos participantes?
- Como o jogo é “apresentado” aos participantes? (diversão, aprimoramento profissional)
- É citado qualquer aspecto da formação humana na fala do professor ou durante o jogo?

As questões foram, em sua maioria, respondidas pela nossa observação.

O evento foi realizado em maio de 2015, teve o caráter gratuito, mas exclusivo para convidados. O principal objetivo pareceu ser de divulgação própria. Esse evento foi realizado das 08h30 às 12h30 em um dos Campus da própria escola. Ao início do evento houve o cadastramento dos participantes, que ganharam um crachá com seu nome completo, empresa, cargo e área de atuação. Em seguida foi servido um café-da-manhã, momento destinado para conversas entre os convidados e os profissionais da escola. Aproximadamente às 09h00 deu-

se início a programação, que consistia em duas apresentações sobre a própria escola, realizadas por dois executivos, uma palestra e um jogo ministrados por um professor exclusivo da escola.

Quanto aos participantes, esses foram pessoas convidadas exclusivamente para esse evento e eram potenciais estudantes da escola. Foram 45 presentes no total, pertencentes a empresas diversas, públicas, privadas e conselhos de classes profissionais, como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por exemplo. Em relação ao nível hierárquico dos participantes, não foi possível saber quais os cargos dos convidados. No entanto, pelas conversas e observações dos crachás dos participantes, foi possível inferir que a maioria deles era responsável pelas áreas de Recursos Humanos das empresas. Os participantes pareciam ter entre 30 e 60 anos de idade. Antes de iniciado o jogo, os presentes não demonstraram grande entusiasmo, no entanto, em seu decorrer, percebeu-se que a maioria deles estava engajada na atividade. Ao final, os participantes demonstraram satisfação em passado pela experiência.

O jogo de empresas foi a atividade principal do encontro. Isso devido à própria logomarca do evento – uma jogada de xadrez, e ao fato de que foi a última atividade da programação e a mais longa. O jogo durou cerca de 1 hora e 30 minutos.

Não foi informado se a participação no jogo era obrigatória, mas como era a atividade principal do evento não foi necessária a solicitação de permanência dos convidados. Dessa maneira, todos os presentes participaram.

O professor não contava com a ajuda de nenhum outro profissional. Era ele o responsável por ministrar a palestra anterior ao jogo, a informar as regras aos jogadores e a comandar a prática. Outra informação importante é que o próprio professor desenvolveu o jogo de empresa exclusivamente para o encontro.

O objetivo do jogo, segundo informação do próprio professor, era entender as dificuldades e possibilidades de ações de uma empresa em um cenário de crise, tal qual a enfrentada atualmente no Brasil, e, principalmente, ter a noção da importância de os executivos tomarem decisões bem calculadas.

Para a realização do jogo, o professor não perguntou aos participantes suas informações, como idade, nível hierárquico, empresa. Não se pode afirmar, no entanto, que ele não teve posse dessas informações antes do evento, pelas fichas dos participantes feita pela escola.

A palestra e o jogo tinham o mesmo tema e eram complementares. Na palestra discorreu-se sobre a crise e as suas consequências para as empresas. O jogo, posteriormente, simulou uma empresa em crise.

Os participantes foram divididos em grupos e buscou-se simular como eles poderiam agir e agiriam caso pudessem tomar decisões importantes para uma empresa fictícia em uma situação de crise no país. Não foi informada nenhuma característica de porte, natureza e negócio da empresa: os participantes deveriam considerar genericamente uma empresa brasileira em crise.

Foram distribuídas sete cartas para cada grupo. Elas referiam-se a decisões que os jogadores deveriam tomar em cada uma das cinco jogadas possíveis no jogo. As cartas poderiam ser usadas mais de uma vez em detrimento de outras, de acordo com o critério do grupo. Ou seja, poderia-se utilizar apenas uma carta as cinco jogadas ou fazer combinações variadas, mas não seria possível utilizar todas as sete cartas. As cartas continham as seguintes informações:

1. Sustentabilidade

Custo: \$ 20 Efeito: + 2% na sustentabilidade

2. Marketing

Custo: \$ 50 Efeito: + 20% na marca

3. Pesquisa e Desenvolvimento

Custo: \$ 50 Efeito: + 20% na tecnologia

4. Redução do Custo Fixo

Custo: \$ 20 Efeito: - 10% no custo fixo

5. Cadeia de Suprimentos

Custo: \$ 50 Efeito: + 20% na cadeia de suprimentos

6. Internacionalização Europa e EUA

Custo: \$ 100 Efeito: + 20% na rede Europa / EUA

7. Internacionalização Emergentes

Custo: \$ 100 Efeito: + 20% na rede emergentes

Em cada rodada os grupos deveriam escolher uma das sete cartas acima como uma simulação de uma decisão. A carta escolhida deveria ser parte de uma série de decisões que

objetivavam tirar a empresa de seu estado de crise. Os componentes do grupo tinham que tomar a decisão conjuntamente. Ao final de cada rodada, o professor informava quais eram as decisões de todos os grupos e colocava os resultados em uma planilha, que tinha projeção acessível para toda a sala. Nessa planilha era possível verificar as consequências de cada decisão de cada empresa. Os resultados das decisões dependiam das decisões de todos os grupos. Assim, se, por exemplo, apenas um dos grupos investisse em internacionalização para países emergentes, ele teria um resultado acima do esperado, pois não teria competição nesse mercado. De forma contrária, se vários grupos optassem pela carta de internacionalização para países da Europa e para os Estados Unidos, o resultado não seria bom, pois haveria competição nesses países. Assim, além de realizar escolhas, os participantes desse jogo de empresas deveriam estar atentos às jogadas dos demais grupos.

Ao final do jogo, o professor fez uma análise das decisões gerais, comentou como cada empresa estaria e o perfil dos jogadores, como “tradicionais”, “moderados”, “ousados”, “inovadores.” O regente ressaltou que não havia a finalidade de escolher um grupo vencedor, pois muitas variáveis compunham o estado de uma empresa.

Não havia abordagem específica por qualquer área da gestão (cadeia de suprimentos, *marketing*, recursos humanos). O foco era em decisões estratégicas, abarcando, assim, a gestão geral. Além disso, nenhum aspecto da formação humana parece ter sido considerado na elaboração do jogo de empresas, pois não houve qualquer abordagem na prática desse tipo de formação. De maneira semelhante, a questão da ética na tomada de decisão empresarial tampouco foi discutida.

De acordo com o professor, a situação das empresas na crise pode ser entendida na metáfora de um jogo, que às vezes pode ser um jogo de xadrez, um *poker* ou um jogo de guerra.

3.4. Descrição do plano de curso

O plano de curso é o documento que contém as informações do curso de formação gerencial. Ele é o instrumento de informações gerais e o currículo desse. Ou seja, esse documento tem as funções de fornecer informações mercadológicas e educacionais.

São duas páginas, sendo a primeira a capa, com o nome do curso, as informações da escola de educação executiva e alguns testemunhos de estudantes de edições anteriores. Na segunda página há as informações de datas e locais de realização ao longo do ano, e a sua descrição com informações gerais, metodologia, perfil dos estudantes, conteúdo e resultados esperados após a realização do curso. Na segunda página há, também, o telefone e o sítio e

endereço eletrônicos da escola, para que os possíveis estudantes possam obter mais informações e se inscrever.

Esse plano de curso está disponível em formato digital no sítio eletrônico da instituição e também em formato impresso no catálogo principal da instituição, com todos os cursos, e, também impresso, separadamente.

Qualquer pessoa pode ter acesso a esse documento. É necessário apenas fazer a solicitação na escola e os responsáveis pelas vendas e contratos dos cursos o enviarão em formato físico ou digital.

A instituição não disponibilizou outro documento de organização do curso, sendo esse documento enviado à pesquisadora pela coordenadora. Quando solicitamos a ementa das disciplinas a serem ministradas, a coordenadora informou que era o plano de curso o único documento a ser enviado.

3.5. Descrição da pesquisa empírica

A pesquisa empírica baseou-se na presença da pesquisadora durante a realização de uma prática de jogo de empresas, ou simulação empresarial. Essa era a última etapa, os últimos dois dias de um curso de gestão geral.

Seguimos o mesmo roteiro de perguntas da etapa anterior, tentando responder as questões abaixo.

Quanto ao evento:

- Caracterização geral do evento. (Gratuito ou pago; aberto ao público ou convidados)
- Qual o perfil dos participantes do evento?

Quanto aos participantes do jogo:

- Quantos participantes no jogo?
- Qual o perfil dos participantes? (faixa etária, empresa, nível hierárquico)
- Os participantes demonstram interesse antes do início do jogo? E durante o jogo?
- Qual o discurso final dos participantes?

Quanto ao jogo:

- O jogo é a atividade principal do evento?
- É necessária/obrigatória a participação no jogo?
- Quantos professores responsáveis pela prática do jogo?

- De acordo com a explicação do professor, qual o objetivo do jogo?
- Quais as regras e etapas do jogo?
- Qual o tempo aproximado de duração?
- O jogo tem objetivo de lidar com alguma área específica da gestão?
- Há interesse do professor em saber o nível hierárquico dos participantes?
- Como o jogo é “apresentado” aos participantes? (diversão, aprimoramento profissional)
- É citado qualquer aspecto da formação humana na fala do professor ou durante o jogo?

As respostas dessas perguntas e de outras que surgiram no decorrer da pesquisa empírica foram sendo respondidas pela observação e pelas conversas com os sujeitos.

Este curso foi realizado na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais e foi dividido em dois módulos, de cinco dias consecutivos cada, de segunda a sexta-feira. O primeiro módulo foi em julho de 2015 e o segundo em agosto do mesmo ano. As aulas aconteciam durante todo o dia, com três intervalos: dois de lanche, um pela manhã e um pela tarde, e um de almoço, no meio do dia.

A escola, como informado anteriormente, não permitiu nossa observação durante todo o curso, restringindo nosso acesso apenas para os dois dias finais, quando aconteceu o jogo de empresa.

Para participar do curso, o interessado tem analisado o seu perfil profissional. Há uma ficha de interesse no sítio eletrônico da escola, com informações como: cargo, nível hierárquico, empresa, formação acadêmica e número de subordinados. Cabe ao coordenador ou coordenadora do curso fazer a análise das fichas dos interessados, avaliando se eles têm o perfil necessário para o curso.

Há uma cobrança para participação que pode ser paga pelo próprio estudante, pela empresa na qual ele trabalha ou o valor pode ser rateado entre as partes.

Embora nossa presença tenha sido permitida apenas nos dois últimos dias, quando da realização do jogo de empresas, foi possível obter algumas informações de acontecimentos do curso antes da prática do jogo, a partir de conversas com os sujeitos. Essas informações serão descritas.

Antes do início do curso e da chegada dos estudantes, foram colocados, na sala de aula, diversos pequenos cartazes, de tamanho A4, nas paredes. Esses cartazes tinham um único tema: o equilíbrio. Os cartazes continham frases, imagens e molduras em branco. Os

papéis com textos tinham frases como: “Para o alcance dos resultados é importante buscar o equilíbrio da equipe”⁶ e “Solidão não é o retiro voluntário que a gente se impõe, às vezes, para realinhar os pensamentos... Isto é equilíbrio”⁷ Os cartazes apenas com imagens tinham fotos e ilustrações que remetiam também ao equilíbrio, como uma balança e como a foto da construção de uma ponte de vidro na China. Também foram colocados na parede cartazes sem qualquer informação, frase ou imagem. Eram cartazes que tinham apenas uma moldura em branco.

Quando os estudantes chegaram à sala de aula pela primeira vez, o ambiente estava organizado da seguinte maneira: haviam mesas e cadeiras em grupos e os nomes de cada um deles em um lugar específico. Logo em sua chegada, eles foram convidados a circular pela sala de aula, refletindo sobre as frases e imagens. Nesse momento, um vídeo do *Cirque du Soleil*⁸ foi transmitido em um telão. A coordenadora do curso, de acordo com ela própria, incentivou que os estudantes observassem tranquilamente, como se estivessem em uma galeria de arte. Em um momento posterior, os estudantes sentaram-se nos grupos definidos pela própria escola, com critérios específicos, como a separação máxima possível de profissional da mesma empresa. Cada grupo recebeu um cartaz em branco, apenas com uma moldura para, após a discussão entre os componentes, traduzir o que foi discutido e pensado sobre a questão do equilíbrio. Todos esses cartazes permaneceram em sala de aula até o último dia do curso. Nos últimos dias, quando realizamos a observação, esses cartazes em branco já haviam sido preenchidos pelos estudantes, com frases e/ou desenhos feitos de próprio punho.

O curso, como informado anteriormente, foi dividido em dois módulos, de uma semana cada e com um intervalo aproximado de um mês entre um módulo e outro, mas com atividades a distância, via internet, nesse período. Após o término do primeiro módulo, os estudantes foram incentivados a continuar pensando sobre o equilíbrio para que, se surgisse alguma nova problematização sobre o tema, fosse compartilhado com os colegas via internet ou no segundo módulo.

Em sua chegada, todos os estudantes foram informados sobre o programa de cuidado com a saúde. Esse programa consistiu em conscientizá-los a ter mais atenção consigo mesmo, praticando atividades físicas e alimentando-se de maneira saudável. Foi feita uma ficha de todos os estudantes, com informações como: peso, altura, hábitos alimentares e prática de

⁶ Não foi informada a autoria desta frase.

⁷ De acordo com a informação do cartaz, essa frase é de autoria de Francisco Buarque de Hollanda.

⁸ Cirque du Soleil ("Circo do Sol") é uma companhia circense com base em Montreal, Quebec, Canadá. Fonte: Wikipedia. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Cirque_du_Soleil)

atividade física. Durante todo o curso havia programação de atividade física antes do início das aulas. Um professor de educação física realizava caminhadas diárias com os estudantes e exercícios mentais variados. Ao longo do dia, uma fisioterapeuta fazia atividades de alongamento. Ao final do curso houve uma reavaliação dos estudantes. Alguns deles foram premiados devido a melhora expressiva de seus hábitos e medidas.

Os estudantes eram provenientes de diversas regiões geográficas do Brasil. Ao final do primeiro módulo, eles fizeram o combinado de trazer algo da própria região e cultura. De acordo com a coordenadora do curso, esse combinado se deu de forma completamente espontânea entre os estudantes e foi a primeira vez que ela presenciou uma turma de formação gerencial que tenha realizado esse tipo de acordo. Assim, durante todos os dias do segundo módulo, houve a troca constante de presentes e informações culturais. Alguns casos podem ser exemplificados, como: um estudante do Rio Grande do Sul que vestiu-se da maneira tradicional gaúcha e contou histórias do seu estado e dois estudantes de Pernambuco que mostraram um vídeo sobre as regiões do estado e a diversidade cultural pernambucana. Além disso, vários estudantes levaram iguarias típicas que foram sorteadas ou disponibilizadas no lanche coletivo: queijo canastra, cachaça, bolo, doces de frutas cristalizadas. Alguns estudantes levaram objetos da empresa que trabalham: como bonés e chaveiros. Ao final do curso, a coordenadora fez uma apresentação em *Power Point* com o tema “brasilidade.” Fotografias das trocas de presentes e das histórias típicas contadas, trechos de músicas e poesias sobre o tema e estudos sobre a diversidade da cultura brasileira faziam parte dessa apresentação.

Informadas sobre as questões referentes ao curso de gestão geral, a partir deste momento iremos fazer a descrição do jogo de empresas. É importante esclarecer que este não é o mesmo jogo de empresa observado na experiência piloto. Os profissionais da escola envolvidos também não eram os mesmos. O primeiro jogo de empresas observado foi desenvolvido exclusivamente para o evento pelo próprio professor que o ministrou e durava poucas horas, não fazendo parte de um contexto amplo de aprendizagem. Já o segundo foi desenvolvido por uma empresa especializada em jogos de empresas, não sendo, portanto, feito exclusivamente para o curso, tampouco pelo professor, embora ele tenha feito parte do seu desenvolvimento junto com outros profissionais da empresa desenvolvedora.

O jogo, classificado como “jogo de tabuleiro”, era composto por: manual com as regras, tabuleiro, cartas de eventos, opções e demandas, fichas representando dinheiro, lista de tarefas a cumprir (*check-list*).

Os estudantes foram divididos em 5 grupos, que representavam empresas fictícias de iguais características. Cada grupo tinha entre 5 e 6 participantes. O professor solicitou que cada um deles tivesse um cargo específico, entre os quais: CEO (*chief executive officer*, diretor executivo, líder do grupo), VP (vice presidente) de Finaças, VP de Produção e Operações, VP de Marketing, VP de Vendas, VP de Governança Corporativa. Alguns grupos tinham 5 participantes, que acumularam duas funções da empresa fictícia. O jogo simulava o comportamento de uma empresa em um período de três anos, ou 12 trimestres. As jogadas ocorriam a cada ano ou a cada trimestre, dependendo do comando do Manual.

A empresa fictícia em questão era uma indústria de bens de consumo e atuava por meio de varejistas e atacadistas, que vendiam para os consumidores finais. Essa indústria tinha duas fábricas (I e II): a fábrica I produzia o produto A e a II produzia o produto B. Os produtos A dependiam da sazonalidade e era vendidos para varejistas. Os produtos B eram diferenciados, geravam maior margem de lucro para a empresa e não dependiam da sazonalidade.

A simulação se iniciou com a notícia de que o presidente do Conselho da empresa estaria insatisfeito com os resultados apresentados, tendo, por isso, demitido vários executivos, e contratado novos funcionários para a empresa. Esses novos profissionais (os estudantes do curso) deveriam fazer com que a empresa gerasse bons resultados.

O manual apresentava as características gerais da empresa, as estruturas organizacional e financeira e todas as características de produção, das fábricas, do relacionamento com os clientes. Como constava no Manual, o jogo tinha cinco áreas principais: Investimentos em instalações, máquinas, e equipamentos; Fluxo de produção dos produtos; Mercado consumidor potencial, caixa e contas a receber; Despesas Operacionais; Cartas. O Manual continha também o Fluxo de Caixa da empresa, de preenchimento responsável do VP de Finanças. Neste Fluxo deveria constar as entradas e saídas financeiras: contas a receber, empréstimos, gastos com mão-de-obra, despesas administrativas, entre outros.

A cada novo ano, a equipe se deparava com uma “Lista de Tarefas”, que continha as coordenadas para ação dos participantes. Abaixo seguem algumas tarefas do Ano 1:

- a) Leia a carta “Evento” e reflita sobre os impactos na Empresa;
- b) Leias as opções A e B e implemente a opção escolhida;
- c) Pague as despesas do *marketing* (X milhões);
- d) Pague as despesas administrativas (X milhões).

A carta “Evento” deveria ser retirada a cada novo trimestre e caracterizava-se, como o nome informa, de um novo acontecimento na empresa, seja ele positivo ou negativo, como por exemplo, a dificuldade em proporcionar a satisfação dos clientes, a escassez de matéria prima ou alguma falha no planejamento. Após a leitura da carta evento, o grupo deveria, necessariamente, tomar uma decisão, que constaria em duas cartas: “Opção A” ou “Opção B” e, após essa decisão, avaliar outra carta, a de “Impactos de Curto Prazo.” Ao longo do jogo a equipe também retirava cartas de “Impactos de Médio Prazo” e cartas de “Riscos”, como, por exemplo, possíveis falhas no sistema operacional.

Na Lista de Tarefas do Ano 2, o quarto item é a leitura da carta de “Impactos de Médio Prazo.” Ou seja, alguma decisão tomada no ano 1 poderia não ter tido consequência imediata, mas algum resultado dessa decisão poderia acontecer no segundo ano.

Ao final de cada ano, os estudantes deveriam preencher o Relatório Anual com os Demonstrativos Financeiros da etapa anterior. De forma semelhante, o Balanço Patrimonial (ativos e passivos), Usos e Fontes de Caixa e os Indicadores de Desempenho deveriam ser preenchidos anualmente.

Cada equipe poderia estar em uma fase diferente do jogo, mas dentro de certo limite, uma vez que o professor marcava tempo para a realização de algumas tarefas. À medida que o grupo terminasse ele poderia avançar para a próxima. Mas se o tempo acabasse, a empresa não poderia mais continuar e poderia sofrer consequências por não respeitar o tempo determinado.

Ao término de cada ano, cada empresa deveria informar para todas as equipes os seus resultados e suas projeções para o ano seguinte. Durante a realização das atividades propostas, as empresas fictícias tomam rumos diferentes entre si, uma vez que as escolhas feitas pelos grupos são diferentes. Assim, desde o primeiro ano algumas empresas começaram a apresentar resultados financeiros melhores que as outras.

4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste item trataremos, separadamente, os resultados e as análises das etapas: experiência piloto, plano de curso e pesquisa empírica. Conforme explicitado por Alves-Mazzotti (1999), as pesquisas qualitativas geram um grande volume de dados. A organização e compreensão desses dados é uma atividade que exige dedicação e rigor. Além disso, os resultados e análises devem ser constantemente considerados dentro do contexto de outros estudos e autores.

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 170).

4.1. Resultados e Análises da experiência piloto

Neste momento iremos tratar do jogo de empresas que realizamos a primeira observação. Denominamos essa etapa de experiência piloto.

As sete cartas que formavam o jogo de empresas observado na experiência piloto baseavam-se em estratégias técnicas e financeiras. Questões relativas à formação humana e aos trabalhadores da empresa (ainda que fictícia) não foram consideradas. Entendemos que, ainda que o jogo de empresas analisado tenha simulado uma empresa fictícia, poderia haver uma carta com alguma problematização que contribuísse com que os jogadores analisassem criticamente a situação dos trabalhadores das empresas em geral. Pela observação, tampouco foi possível perceber qualquer problematização espontânea dos grupos em relação a esse aspecto. O jogo durou menos de duas horas e não fazia parte de um contexto mais amplo de formação dos executivos. No entanto, cabe questionar se o professor e os alunos consideram as questões referentes aos trabalhadores da empresa como um ponto importante de atenção para uma empresa em crise. A instituição, como uma escola de educação executiva, deveria abordar a formação humana. Ou seja, é de responsabilidade de uma escola proporcionar a análise crítica das questões sociais, nesse caso, o enfrentamento da crise por uma empresa e todas as variáveis, inclusive e principalmente as humanas.

A partir de nossa análise, houve, na experiência piloto, a possibilidade de proporcionar uma ampla reflexão. Isto porque o jogo continha uma carta de Sustentabilidade. Vasconcelos *et al* (2013) defendem a importância do tratamento da sustentabilidade na educação de líderes:

“(...) há inúmeros desafios que necessitam ser superados de forma a oferecer uma educação que promova, acima de tudo, o surgimento de lideranças responsáveis e engajadas com o desenvolvimento sustentável e com práticas que primem pela ética da responsabilidade.” (Vasconcelos *et al*, 2013, p. 5). Ainda de acordo com os autores:

(...) é possível compreender que a mudança de visão exige mudança de pensamento, de postura e de ação. Considerando que as escolas de negócios apresentam-se como uma das principais responsáveis pela formação das lideranças, cabe investigar o caráter transversal do tema sustentabilidade nos projetos pedagógicos, assim como os desafios e as tendências da formação de gestores integradores e engajados com novas práticas gerenciais. (...) Definiu-se negócio sustentável como atividade empresarial holisticamente concebida, voltada para o desenvolvimento econômico, para o desenvolvimento social equilibrado nos ecossistemas locais, para a modernidade e com vocação para o longo prazo, ao considerar as necessidades das gerações futuras e assumir uma postura de cooperação em detrimento da competição. (Vasconcelos *et al*, 2013, p. 2).

Assim, defendemos que a sustentabilidade deva ser tratada em cursos de formação gerencial e em jogos de empresas. Nesse em questão, apesar de ter havido a possibilidade, não houve a problematização da importância que a sustentabilidade tem para a sociedade como um todo e para a perenidade das empresas. Os impactos ambientais e sociais de ações mal planejadas das empresas podem vir a ter consequências graves para essas, como multas e retorno negativo da população. Por esses motivos, deve haver o incentivo das escolas de negócio aos gestores no sentido de fazê-los refletir sobre suas ações, de forma a torná-las cada vez mais comprometidas com a sustentabilidade ambiental, social, cultural e empresarial.

Assim como a análise mais aprofundada da carta Sustentabilidade, consideramos que seria possível discutir outros aspectos importantes para a sociedade, para além das questões empresariais. Por exemplo, haveria a possibilidade de abordar as consequências para os trabalhadores de uma empresa em crise. Caso os executivos optassem por uma medida de Redução do Custo Fixo, algum benefício dos funcionários seria cortado? Essa é uma decisão que impacta as pessoas que trabalham na organização. É de responsabilidade dos funcionários da gerência e da direção pensar nas consequências de cada ação para a empresa como um todo, inclusive para os trabalhadores. Esse tema, no entanto, não foi abordado pelos participantes do jogo, tampouco pela escola, representada pela figura do professor.

Além de uma discussão mais ampla dessas cartas, o professor poderia levar os estudantes a questionar as consequências sociais que são geradas por uma empresa em crise. Considerando a sociedade como um sistema, poderá haver impactos positivos e negativos dessa situação. Considerar esses impactos seria um exercício de reflexão sobre a sociedade.

Observamos pouca participação dos sujeitos envolvidos no jogo. Os participantes poderiam ser convidados a se expor mais, explicar os motivos das escolhas de cada carta.

Além dos aspectos já citados, de abordagens mais contundentes em alguns aspectos, consideramos que mudanças poderiam ser feitas nesse jogo de empresas, de modo a potencializar discussões e reflexões amplas. Sugerimos que algumas cartas poderiam ser acrescentadas, como, por exemplo, Redução dos Benefícios dos Trabalhadores, Corte de Pessoal. Embora não concordemos com essas ações, essas medidas podem acontecer em empresas que enfrentam a crise e essas cartas poderiam gerar debates entre os jogadores e a consequente reflexão sobre tal assunto.

4.2. Resultados e Análises do plano de curso

Ao analisar o plano de curso, nos pareceu relevante que esse documento tenha apenas duas páginas, sendo uma com poucas informações sobre o curso, representando a “capa.” A segunda página é a que de fato contém as informações, mas essas são pouco elucidativas. Elas são formadas de tópicos e frases, de maneira bastante objetiva. Como forma de primeiro contato do estudante em potencial com a matéria de ensino, nos parece suficiente, mas, é pouco aprofundado para que esse estudante ou a empresa tome a decisão pelo curso apenas com base nesses tópicos. Assim, cabe questionar se a escolha é feita com base na real preocupação com os conhecimentos a serem adquiridos ou se o contratante (empresa ou estudante) busca a escola pela confiança em sua “marca”, por ser reconhecida no mercado, ou, ainda, no caso do estudante, para acrescentar uma formação dita de qualidade em seu currículo.

Embora o curso seja cobrado, não há essa informação, tampouco o preço. Essa é, provavelmente, uma estratégia para que o interessado entre em contato com a instituição e que, assim, ela obtenha seus dados para posteriores ações de *marketing* da escola.

No plano de curso não há a informação de que um jogo de empresas faz parte do processo. Existe, nesse documento, as palavras e expressões “laboratório”, “simulação”, “realidade empresarial.” Este fato nos intrigou no sentido de questionar a ausência da expressão “jogo de empresas”, “jogo empresarial”, ou explicitar, de alguma maneira, que haverá a prática de um jogo. Não podemos garantir se é claro para todos os interessados o que a escola oferecerá quando informa que os estudantes irão praticar o aprendizado. Questionamos se a presença da palavra jogo poderia levar os participantes em potencial ou as empresas a desvalorizarem a ação, concebendo-a como meramente recreativa. Conforme abordamos em nosso item Referencial Teórico, alguns autores, como Soares (2013), citam que, tradicionalmente, as brincadeiras são tidas como atividades exclusivas para crianças. Já

Wood Jr. (2014) discorre sobre metodologias inovadoras em cursos de EC que são voltadas de maneira exagerada para o “entretenimento” dos estudantes. Pode-se fazer uma relação entre as ideias desses autores e a falta de informação sobre a presença de um jogo de empresas no plano do curso de gestão geral.

O título do curso traz a ideia do direcionamento das ações para alcance de resultados. Esse título, portanto, demonstra o que se espera de um gerente. Os resultados são o principal objetivo que o profissional deve atingir em sua prática e, portanto, os estudantes devem se aprimorar neste sentido em seu momento de formação.

As informações gerais trazem três termos, nessa ordem: “pessoas, processos e custos.” A nós, nos parece que a ordem das palavras em uma frase não é, nunca, uma escolha aleatória e ingênua. O fato de “pessoas” estar em primeiro lugar pode parecer que há uma importância maior a essa esfera ou, no mínimo, um tratamento igualitário entre as três durante o curso. Como não nos foi permitido estar presente em todos os momentos do curso, não será possível aferir se houve maior enfoque em uma das três esferas ou igual importância dada a elas. Entretanto, duas observações podem ser feitas: de acordo com a fala da coordenadora, logo no início do curso, antes mesmo da apresentação do professor, foi discutida a questão do equilíbrio e sua importância para a vida e trabalho das pessoas. De forma semelhante, o primeiro aspecto do item “Conteúdo” no plano do curso é o “equilíbrio.” Daí pode-se pensar num privilégio a “pessoas.”

No plano de curso como um todo não percebemos muitas informações sobre a formação reflexiva do estudante, apenas a atenção ao equilíbrio e à saúde. Cabe questionar se, havendo a informação no plano e o tópico nas aulas sobre reflexões mais profundas, as empresas permitiriam, e até pagariam, para que seus funcionários fizessem esse curso.

4.3. Resultados e Análises da pesquisa empírica

4.3.1 Análise do perfil dos estudantes

Faz-se importante compreender quais são os sujeitos da pesquisa. Para conhecê-los faremos uma caracterização do perfil geral dos estudantes do curso, que têm, em suas empresas, função gerencial. Lorentz *et al* (2014) discorrem sobre a heterogeneidade dos profissionais gerentes:

(...) quando se refere aos gerentes como categoria profissional, não se encontra um grupo homogêneo, ao contrário, percebe-se um grupo de subdivisões e variedade, tais como o gênero e faixa etária, entre outros. Além destas, existem as distinções relativas aos níveis hierárquicos, como os gerentes alocados no alto escalão, os de nível médio ou intermediários e aqueles que ocupam chefias mais próximas das atividades operacionais. (LORENTZ *et al*, 2014, p. 232).

Conforme vimos no item Referencial Teórico, a definição da identidade gerencial não é tarefa simples. De qualquer maneira, faremos aqui a apresentação do perfil dos sujeitos.

Os estudantes do curso de gestão geral que contava com uma prática de jogo de empresas eram gerentes de empresas públicas e privadas. Faremos a caracterização do perfil a partir de dados fornecidos pela escola que promoveu o curso. O envio ocorreu após o término do curso e as informações vieram em formato de gráficos e porcentagens. Essa caracterização ocorrerá a partir dos dados referentes ao gênero, faixa etária, unidade federativa de origem e área de atuação. A escola os obteve a partir das informações fornecidas pelos próprios estudantes, ou representantes deles, na Ficha de Inscrição disponível no sítio eletrônico da escola.

A maioria dos estudantes era do sexo masculino, sendo 21 homens e nove mulheres. Quanto à faixa etária, tem-se que há estudantes de menos de 30 anos de idade até estudantes com mais de 46 anos. Os estudantes eram provenientes de 11 estados brasileiros, sendo 45% do estado de Minas Gerais. Fator compreensível, uma vez que o curso foi realizado nesse estado. Dez outras unidades federativas tiveram uma quantidade próxima de estudantes. Os estudantes eram das regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Não havia estudantes da região Norte. Não foi possível obter a informação sobre a formação educacional em nível superior dos estudantes. No entanto, as observações e as conversas informais nos permitiram verificar uma grande heterogeneidade nesse sentido. Havia, no curso, estudantes graduados em cursos superiores variados, como Administração de Empresas, Química, Relações Públicas, Farmácia, entre outros. Quanto à área de atuação, a maioria dos profissionais era das seguintes áreas: Finanças e Controladoria, Vendas, Recursos Humanos. Havia outras áreas com um número pequeno de representantes, são elas, por exemplo: *marketing*, logística e suprimentos, gestão de projetos e relações institucionais.

Pode-se afirmar que, de uma maneira geral, os estudantes tinham as noções básicas necessárias para fazer parte do jogo. Profissionais de níveis hierarquicamente inferiores provavelmente não teriam a possibilidade de cumprir as regras e comandos da atividade. Além disso, o fato de as equipes terem sido divididas por funções como em empresas reais parece ter facilitado que os estudantes atuassem, no jogo, em áreas afins às que trabalham em suas insituições de origem. No entanto, algumas pessoas podem ter tido alguma dificuldade em acompanhar a prática, como indica a seguinte fala de um estudante em uma conversa informal com a pesquisadora:

Tem gente, por exemplo... tem uma pessoa da minha equipe que eu vejo com os números... ela vai meio que copiando, ela não entende, pra mim é muito mais prático já. (informação verbal – estudante)

Ou seja, o estudante não só observa que o jogo faz sentido para si mesmo e que ele tem facilidade por já atuar com “números”, como percebe que uma colega de equipe tem dificuldades. E, de fato, a colega de equipe não trabalha em área financeira em sua empresa de origem, mas de Relacionamento Interno.

O entrosamento entre os estudantes é uma questão que merece destaque. De maneira geral, a relação entre eles e os profissionais da escola era de companheirismo e havia um bom clima. A troca de presentes e informações regionais aconteceu, como já informado, por iniciativa dos estudantes e a escola deu incentivo. Um momento marcante foi a ida de um estudante do Rio Grande do Sul caracterizado de tradicional gaúcho. Ele contou histórias de seu estado e cultura. A reação de uma das estudantes foi de grande emoção, uma vez que a mesma vive em Minas Gerais há muitos anos, mas é do Rio Grande do Sul. O fato de haver dois casais em sala de aula também provocou reações inusitadas, como compartilhamento de informações de organização de casamento, e necessidade de separação, por parte da escola, de um dos casais, que o homem se deslocava com certa frequência para ficar perto da mulher. Essa separação acontecia de maneira tranquila e em tom de brincadeira por todos da sala. No entanto, houve momentos pouco amistosos, com algumas discussões nos grupos. Uma delas, entretanto, foi maior e mais tensa, já que o desentendimento foi grande a ponto de um dos participantes se ausentar das atividades por quase uma hora. Essa briga, ao final do curso, foi minimizada pelos envolvidos, já que no fechamento do curso, dois participantes desse grupo fizeram as seguintes afirmações:

(...) a gente teve que tomar essas decisões, assim, muito embora nem todas unânimes e é natural isso aí, mas que houve convencimento, houve a disposição do outro em realmente de ceder a sua posição (...) (informação verbal - estudante)

(...) Questão aí de equipe, acho que a gente funcionou bem. Parabéns. (informação verbal - estudante)

Esses dados apenas foram possíveis a partir da observação da pesquisadora, o que corrobora com as vantagens de Alves-Mazzotti (1999) anteriormente apresentadas.

4.3.2 Análise do jogo de empresas como modelo

Conforme visto anteriormente, os modelos são aproximações que se utilizam da analogia para possibilitar o entendimento de um domínio a partir de outro, já conhecido. Os modelos devem apresentar semelhanças e diferenças com a esfera a ser compreendida; neste

caso, as funções gerenciais. O professor que ministra o jogo de empresas tem um entendimento sobre a prática que corrobora com a nossa ideia sobre modelo, afirmando

(...) Porque qualquer simulação, se a pessoa não consegue fazer o paralelo disso com a realidade, é... perde o sentido. (informação verbal – professor)

Para entender as similaridades e diferenças entre veículo (jogo de empresas) e alvo (gerenciamento), sistematizamos um Quadro adaptado de estudos anteriores de outros autores que estudam o tema Analogias e Modelos. Esse quadro permite inferir quais as características de ambos os domínios semelhantes e diferentes entre si. Permite também analisar a possibilidade educativa de determinada situação, demonstrando se um domínio pode ser entendido e utilizado didaticamente como modelo para a compreensão do outro domínio.

Assim, o quadro 01 abaixo faz uma relação entre os aspectos do jogo ou das situações ocorridas durante essa prática com as experiências vivenciadas nas empresas, de maneira geral. Esse quadro e as posteriores reflexões irão responder uma de nossas questões norteadoras da pesquisa. Foi possível construir este quadro a partir da pesquisa bibliográfica, das observações das situações do jogo e das falas dos sujeitos, seja no momento do jogo seja nas conversas informais. As falas correspondentes a cada semelhança ou diferença estão abaixo, com a seguinte legenda: P refere-se às falas do professor e E às falas dos estudantes. O número após a letra auxilia na compreensão da ordem de cada fala, não representando, portanto, a classificação dos sujeitos. Essas citações dos sujeitos referem-se às situações vividas em suas funções laborais, às situações simuladas do jogo de empresas e às situações diversas do cotidiano.

Entendemos que o quadro proposto possibilita novas inserções, sendo, portanto, dinâmico. A possibilidade de construção de conhecimento é ampla. A sua última linha, em branco, representa essa possibilidade.

Quadro 01 – Modelo de Classificação estrutural de similaridades e diferenças entre veículo e alvo.

Semelhanças		Diferenças	
Alvo – Gerenciamento	Veículo – Jogo de empresas	Alvo – Gerenciamento	Veículo – Jogo de empresas
Irreversibilidade de ações: uma decisão em uma empresa pode gerar resultados irreversíveis.	Irreversibilidade de ações: uma decisão no jogo pode gerar resultados irreversíveis. (Fala P1)	Impossibilidade de algumas mudanças.	Possibilidade de algumas mudanças de acordo com questões como tempo e viabilidade. (Fala P2)
Imprevisibilidade de alguns resultados.	Imprevisibilidade de alguns resultados: os resultados dependem das ações tomadas. Os jogadores não sabem	De maneira geral, não há possibilidade de modificação do mercado caso haja necessidade por parte	O professor que ministra o jogo pode fazer modificações caso veja a necessidade de

	qual a carta de resultados. (Fala P3)	da empresa.	manejar melhor alguns conteúdos. (Fala P4)
Necessidade constante de tomada de decisões.	Necessidade constante de tomada de decisões para prosseguimento das jogadas. (Fala E1)	A empresa tem muitas especificidades.	O jogo apresenta limitações quanto às especificidades das empresas. (Fala P5)
A pressão do tempo por resultados rápidos.	A pressão do tempo por resultados rápidos. (Fala P6)	Consequências reais das ações.	O jogo pode simular a empresa, mas não traz a mesma responsabilidade das decisões dos gerentes. (Fala P7)
O trabalho em equipes.	O jogo é formado por grupos. (Fala P8 e Fala P9)	Busca pela perenidade nas empresas.	O jogo tem tempo definido para acabar. (Fala E2)
As equipes são compostas por profissionais de áreas diferentes.	Os grupos são compostos por participantes representando áreas diferentes.	A função gerencial não necessariamente tem todas as regras explícitas.	O jogo tem regras claras, definidas e apresentadas <i>a priori</i> . (Fala E3)
Todas as decisões tomadas têm consequências.	Todas as decisões tomadas têm consequências: cartas de Impactos do jogo. (Fala E4)	A função exige que o gerente tenha ambos os tipos de habilidades, as chamadas <i>hard</i> e <i>soft skills</i> ⁹	O jogo não aborda <i>soft skills</i> , apenas <i>hard skills</i> . (Fala P10 e P11)
As empresas buscam resultados positivos.	Os grupos buscam resultados positivos. (Fala P12 e Fala P13)	Possibilidade de tempo para refletir sobre uma decisão importante.	O jogo exige decisões imediatas.
Necessidade de busca de conhecimento externa à organização.	O professor oferecia “serviços de consultoria” às equipes, para conselhos do “mercado.” Informações dadas para além das regras do jogo. (Fala E5)	Nas empresas as decisões para divisão de funções não são tomadas por todos.	Decisão conjunta sobre os cargos de cada participante do grupo. (Fala P14)
Necessidade de empréstimos para a empresa.	O professor oferecia serviços de empréstimos às equipes. (Fala P15)		

Adaptação do quadro proposto por MARCELOS, M. de F.; NAGEM, R. L. Use of the Tree Analogy in Evolution Teaching by Biology Teachers. *Science e Education* (Dordrecht), v. 21, p. 507-542, 2012.

Fala P1: “Se vocês errarem na interpretação dessa carta, distorce o resultado e não dá tempo de voltar”

Fala P2: “Pra quem é acostumado com a depreciação na vida real, aqui a gente vai ter uma licença, uma pequena licença poética”

⁹ De acordo com Wood Jr. (2014), as *hard skills* estão relacionadas a temas de ordem técnica, como finanças, *marketing* e logística. Já as *soft skills* estão relacionadas a habilidades com pessoas, como a Liderança, por exemplo.

Fala P3: “Como na vida real, o que que a gente ganha se a gente tem o nosso canal de vendas (...) lembrando que a gente é B2B (...), o que que eu ganho se o meu varejista conhece melhor o meu produto, está mais engajado com a minha marca”

Fala P4: “Se precisar a gente dá um jeito de reforçar o mercado”

Fala E1: “Ai a gente acabou... preferiu segurar um pouco o caixa, ne? Mas o exercício foi excelente, foi fantástico. Pra mim, que eu tenho... eu tomo decisões desse tipo praticamente todos os dias”

Fala P5: “No tabuleiro é simples. Na vida real significaria contratar mais gente, ou contratar gente melhor, ou, eventualmente, reduzir”

Fala P6: “Porque para a simulação ser real a gente tem que também trazer para a simulação uma coisa super presente, que é essa pressão por tempo que a gente tem, ne?”

Fala P7: “É sempre mais difícil na vida real”

Fala P8: “Então por isso é fundamental que todo mundo esteja trabalhando junto. Cada uma das equipes, se uma pessoa tirar a mão e deixar de se envolver, prejudica os demais. É importante a gente ter essa atitude com o outro.”

Fala P9: “Cada um de vocês assumirá uma função, então a gente vai ter aqui... cada equipe vai ter um líder do grupo, um CEO (...). Mas assim, sempre vai ter o VP de Finanças (...) A gente vai ter o VP de Produção e Operações, Um VP de Marketing, (...) e a gente tem uma pessoa de Governança Corporativa.”

Fala E2: “Nossas decisões estão coerentes com a nossa estratégia (...) No nosso caso aqui, o jogo ele traz uma empresa pra... ele tem vida útil, acabou esse ano... na vida real a maioria das empresas não tem vida definida.”

Fala E3: “Muitas vezes a gente não tem esse nível de informação que a gente teve aqui. A gente tem que fazer meio na intuição.”

Fala E4: “Isso não é uma empresa real, mas vai simular uma empresa real. Numa empresa real, e no jogo ele vai querer simular isso, toda vez que se mexe em T.I.... Não adianta a gente investir em tecnologia agora, a partir do momento que a gente fizer a decisão aqui, aquela carta vai atrapalhar a gente”

Fala P10: “Assim... Essa simulação, é uma simulação que ela não teve foco em *soft skills*, não... a questão humana, o papel, essa formação mais abrangente do indivíduo... ela vem aqui na interação deles como equipe.”

Fala P11: “O foco desse jogo é mais essa conexão com aspectos de gestão de produção, de *supply chain*¹⁰, tudo isso. É mais *hard skills*, e não *soft skills*.”

Fala P12: “Nossa questão é gerar resultados.”

Fala P13: “Um pouco de execução estratégica, finanças, processos, quer dizer, qual é o grande desafio das organizações hoje para gerar resultados?”

Fala E5: “Na verdade foi preciso algumas consultorias, né? Mas isso faz parte do negócio...”

Fala P14: “Pessoal, nessa hora às vezes tem um desconforto, porque vocês são pares, né? Então, quem vai ser o CEO?”

Fala P15: “Depois que você fechar o ano, antes de começar o proximo ano, aí eu vou colocar meu chapéuzinho de banqueiro e vou ver quem quer pagar empréstimo, quem quer tomar empréstimo.”

A partir da construção e da análise desse quadro, verificamos diversas semelhanças e diferenças entre os domínios veículo e alvo. Afirmamos, portanto, que, com base nos nossos autores e na nossa análise dos dados, o jogo de empresas em questão é, de fato, modelo de situações reais das funções gerenciais.

Outros fatores corroboram com nosso entendimento de que o jogo de empresas analisado é um modelo das situações gerenciais.

O professor do curso, em um momento de uma conversa informal, apresentou algum desconforto no que se refere às diferenças entre os jogo de empresas, de maneira geral, e as situações reais de trabalho. A empresa na qual ele trabalha e que desenvolveu o jogo em questão está testando um novo tipo de jogo, com o uso de tabuleiro e de um microcomputador.

Eu trabalhei com desenvolvimento de jogos. E aí o que nós montamos é um jogo de tabuleiro, mas a gente tem apoio de um *tablet* pra poder ficar um pouco mais sofisticado. Porque com tabuleiro a gente tá restrito à modelagem. Se começa a colocar muitas variáveis, aí eles não conseguem apurar esse negócio na mão, não conseguem fazer o jogo refletir isso de uma maneira plena, né? (informação verbal – professor)

Não há na fala do professor, no entanto, o interesse de acabar com as diferenças entre os dois domínios, mas a tentativa de que os jogos de empresas se assemelhem ainda mais às situações vivenciadas pelos profissionais que participarão da atividade.

Em outro momento, o professor fez uma reflexão que nos remeteu à importância das semelhanças entre o veículo (jogo) e o alvo (situação gerencial). É fundamental que os sujeitos entendam a relação entre as duas esferas, eles devem ser capazes de atribuir

¹⁰ Cadeia de suprimentos (tradução nossa)

significado a essa experiência. Essa questão corrobora com as teorias apresentadas pelos autores que discorrem sobre Modelos, os quais apresentamos no Referencial Teórico.

(...) esse negócio tem que ser simples o bastante pra ser viável, mas ao mesmo tempo, sofisticado o suficiente para parecer com a realidade. (informação verbal – professor)

Assim, a partir das duas frases supracitadas, é possível perceber a preocupação do professor com a comparação ou pensamento analógico no jogo de empresas. Ele parece entender que se houver demasiada ênfase nas diferenças, a comparação ou o uso do análogo perde o sentido. Por isso, para que se dê o processo analógico, é importante que as semelhanças entre os dois domínios sejam ressaltadas.

Anteriormente, citamos o estudante que observou que uma colega de equipe não conseguia acompanhar a parte dos resultados financeiros do jogo. Em um momento de continuação dessa conversa informal, esse mesmo estudante faz uma interpretação sobre os motivos pelos quais a colega não conseguia entender tão bem os “números.”

Acho que no geral ela deva entender. Mas como provavelmente não tem ligação com o cargo dela hoje ela, não tem muito... não faz realmente muito sentido pra ela, nesse momento, é muito situacional. Eu já fiz outros treinamentos em outras épocas e acho que não me deram tão bom parâmetro como esse por causa da situação. (informação verbal – estudante)

Os termos “ligação” e “situacional” usados pelo estudante nos remetem ao que Lombardi (2010) expõe como similaridade. Ou seja, os modelos fazem sentido para os estudantes quando eles têm a capacidade de fazer a relação analógica, ou seja, quando eles conseguem comparar os dois domínios. O jogo de empresas deve, de maneira geral, proporcionar essa relação. Em alguns momentos, como o citado, não é possível estabelecer e compreender a similaridade, mas, de maneira geral, os estudantes demonstraram entendimento e realizaram a comparação entre os domínios.

4.3.3 A formação técnica no jogo de empresas

Conforme analisamos em nosso item Referencial Teórico, a definição das características dos gerentes não é um consenso e os autores apontam as dificuldades dessa definição.

Parece existir uma dificuldade generalizada na tentativa de definição da gerência para os diversos estudiosos que comungam essa intenção. O que se observa são abordagens distintas e, por vezes, contraditórias, de como identificar o real papel e situação dos gerentes no universo organizacional e social. (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 03).

Há, assim, diversas possibilidades de caracterização desse profissional e de suas funções nas empresas e, inclusive, na sociedade. Além disso, outro fator que dificulta a definição é a exigência cada vez maior da polivalência dos gerentes, ou seja, da capacidade da multifuncionalidade desses profissionais. As empresas valorizam e estimulam que eles tenham diversas habilidades e capacidades, sendo profissionais completos. Isso possibilita o enxugamento de funcionários das organizações sem grandes prejuízos para a mesma. (SARSUR e CRUZ, 2003).

A reflexão de distintas abordagens sobre a questão da função gerencial demonstra que os gerentes têm sido constantemente “forçados” a redimensionar seu papel e o caráter de sua atuação no ambiente das organizações. Ora visto como vinculado à cúpula empresarial, ora compreendido como mais um dentre os assalariados, sua identidade mostra-se confusa, permitindo distorções entre a percepção que a categoria faz de si e a forma como o grupo é visto a partir de suas atribuições diárias pelos demais atores sociais. (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 10).

No entanto, algumas características gerais podem ser entendidas como sendo próprias desses profissionais. Faremos o esforço, assim, de apresentar neste item uma relação entre os atributos desejáveis de um gerente, de acordo com alguns autores que abordam a temática, e a preparação que o jogo de empresas analisado possibilita para os estudantes do curso. Assim, para entender a formação técnica dos estudantes do curso para gerentes, elaboramos o Quadro 02. Cabe ressaltar que não estamos de acordo com todas as exigências das funções técnicas desses profissionais. No entanto, como se trata de um estudo de um jogo de empresas em um curso de formação gerencial mostraremos em que medida esse jogo atende a essa função formadora. Seguimos o padrão do Quadro 01, no que se refere à legenda e à última linha em branco, que possibilita inserções.

Quadro 02 – Atributos desejáveis X Formação Técnica

Atributos desejáveis	Formação Técnica
“Os gerentes ainda são compreendidos como profissionais-chave ou atores organizacionais qualificados para o desempenho de atividades que envolvem gestão de recursos, tomada de decisão, visão estratégica, enfim, atributos que os capacitam ao desempenho de suas tarefas e precisam estar atentos às mudanças para continuar contribuindo e respondendo ao papel social e profissional que lhes cabe.” (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 02)	Destaque à função estratégica dos estudantes em suas funções, do curso de formação, e do papel dos estudantes no jogo. (Fala P16)
“Indivíduos talentosos e competentes para acompanhar um ambiente cada vez mais complexo e exigente” (SOUZA <i>et al</i> , 2014, p. 86)	O professor marca o tempo de cumprimento das etapas do jogo. As equipes não podem ultrapassar o tempo permitido. (Fala P17)
“Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas”, “capacidade de lidar com incertezas e dúvidas”, “iniciativa de ação e decisão” (SOUZA <i>et al</i> , 2014, p. 89)	O professor ressalta os motivos pelos quais as empresas têm a necessidade de representantes, de funcionários que tomem decisões. (Fala P18)

“Visão de mundo ampla e global”, “capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização”, “capacidade empreendedora” (SOUZA <i>et al</i> , 2014, p. 89)	Destaque para características da identidade gerencial: pensamento sistêmico, atitude protagonista. (Fala P19 e P20)
“Pessoas treinadas para usar os conhecimentos, a teoria e os conceitos mais do que a força física ou a habilidade manual” (DRUCKER, 1968, p. 11)	Necessidade de o gerente calcular os riscos das decisões tomadas. Avaliação de impactos. (Fala E6)
“(…) líder flexível, capaz de estimular e valorizar o trabalho em equipe (...)” (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 03)	Destaque para a capacidade de gestão de pessoas dos gerentes. (Fala P21)
O gerente deve favorecer com que os demais empregados se adequem aos comportamentos valorizados pela empresa “(...) propagando crenças e articulando ‘significados’ que sejam introjetados pelos empregados de forma ‘espontânea’, resultando na minimização de conflitos entre os interesses individuais e os interesses organizacionais.” (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 06)	Manter as pessoas alinhadas com os objetivos da organização aparece como o principal desafio de um grupo de estudantes ao atuarem como líderes em suas empresas. (Fala E7)
“Percebe-se uma intenção empresarial em conseguir atuações cada vez mais polivalentes dos gerentes, valorizando sua multifuncionalidade que permite, sem maiores prejuízos à organização, em especial em curto prazo, concentrar atividades em menos profissionais, eliminando os considerados excedentes.” (SARSUR e CRUZ, 2003, p. 09)	O professor ressalta a necessidade de os gerentes terem amplo conhecimento em todos os aspectos administrativos de uma empresa. (Fala P22)
“Maior qualificação, capacidade de adaptação, mediação de situações de conflito, adoção de estilos mais participativos como forma de envolver o grupo, mas também manter sobre eles um controle mais eficiente. Além disso, é frequente a exigência de elevado desempenho.” (LORENTZ <i>et al</i> , 2014, p. 239)	Análise constante dos resultados do jogo por parte dos professores e dos próprios estudantes. (Fala E8)

Fonte: Autoria própria

Fala P16: “Mas pra fazer tudo aquilo é necessário criar essa dinâmica organizacional, mas na prática, esta dinâmica organizacional que depende não apenas do que a gente poderia chamar de *Hard Skills*, ou seja, conhecimentos específicos em gestão ampla, ne? (...)”

Fala P17: “Porque para a simulação ser real a gente tem que também trazer para a simulação uma coisa super presente, que é essa pressão por tempo que a gente tem, ne?”

Fala P18: “Se a gente fosse pensar ‘porque eu sou representante da minha organização?’ É só porque a minha organização lida com problemas e situações inesperadas o tempo todo. Por isso demanda ações, demanda decisões continuamente. Se não fosse assim não precisava da gente.”

Fala P19: “Transformando os resultados da organização e para isso vocês vão vivenciar o tal do pensamento sistêmico, então vocês vão perceber sob a ótica do presidente da organização,

do topo da organização que não tem nenhuma decisão que não esteja integrada com as demais e que não traga sempre efeitos imediatos.”

Fala P20: “É uma atitude protagonista. Vamos manter essa atitude de protagonista.”

Fala E6: “Vamos pensar... Qual o nosso risco?”

Fala P21: “Eventualmente você tem pessoas que são difíceis de administrar, mas às vezes é aquele cara que sistematicamente entrega o resultado, mas é terrível, o histórico, todo mundo reclama, criador de problema (...).”

Fala P22: “Tem que conhecer finanças, tem que conhecer processos, tem que conhecer gestão de projetos, tem que conhecer estratégia, tem que conhecer, enfim, tudo.”

Fala E7: “No final a gente chegou no consenso aqui que manter as pessoas motivadas durante todo o processo alinhado com o objetivo da empresa, os negócios que você tá atuando, é o maior desafio.”

Fala E8: “Eu vi que o resultado que a gente ia apresentar se a gente decidisse aquela simulação ia ficar aquém do que a gente tava esperando. Então a gente... eu tive que rever uma estratégia, é... que eu acho que vai dar mais resultado nesse momento.”

No item Referencial Teórico, entendemos que é possível realizar a categorização dos jogos de empresas de acordo com suas especificidades e objetivos. Goldschmidt (1977) aponta as diferenças entre os jogos gerais e funcionais, e defende que: “Para o gerente financeiro de uma empresa que deve ser treinado numa técnica específica, ou para um gerente de *marketing* que deve aprender sobre a importância da propaganda em termos de alcance dos objetivos da empresa, pode ser usado o jogo funcional.” (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 44). O jogo que analisamos, apesar de ser voltado para gerentes, é, por nós entendido como um jogo geral. Isso porque abarca os objetivos básicos de uma organização genérica e aborda questões de várias áreas. “Embora existam técnicas específicas para ensinar a tomar decisões, podemos dizer que os jogos gerais são instrumentos poderosos para auxiliar os alunos no processo de aprimoramento da capacidade de tomar decisões.” (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 44). É importante entender que quando usamos a expressão “tomadores de decisão” não entendemos que o gerente é um profissional autônomo e desprendido das regras da empresa. Ele pode vir a tomar decisões estratégicas para a empresa, mas dentro de um limite imposto pela mesma e pelo capital, de modo abrangente.

Algumas outras observações nos permitiram compreender que o jogo de empresas, pode ser um exercício para os estudantes treinarem em sala de aula questões que farão parte do seu cotidiano nas atividades gerenciais. Para o professor:

Então eu acho que esse é o grande objetivo que a gente tem com essa coisa, porque eles são expostos a situações que se e quando elas acontecerem de verdade, eles estarão melhor preparados pra isso. (informação verbal – professor)

E ainda:

Como as pessoas tendo sido expostas a modelos de decisão ou visão, que mostram causa e efeito, favorecem o desempenho deles no momento em que tem que lidar com um problema real. (informação verbal – professor)

Assim, as ideias dos autores os quais nos debruçamos são corroboradas com a expectativa do professor e a impressão dos estudantes.

De acordo com Wood Jr. (2014), as empresas que têm um sistema de educação de seus funcionários e as escolas provedoras de EC tendem a dar atenção exagerada às chamadas *soft skills* em detrimento das *hard skills*. “Muitas empresas têm problemas óbvios, relacionados a lacunas de formação em *hard skill* tais como finanças, marketing ou logística. No entanto, todo o esforço de treinamento parece estar voltado para *soft skills*, com temas relacionados ao tema mágico da liderança.” (WOOD JR., 2014, p. 211). Já Eboli e Mancini (2014) consideram que o foco principal da EC deva ser o desenvolvimento das competências humanas. Para os autores as competências humanas devem ser o foco da EC. Essas referem-se às capacidades a serem desenvolvidas nas pessoas e possibilitam que as empresas alcancem as competências empresariais e organizacionais, sendo que essa última refere-se aos processos das instituição.

Os sistemas de Educação Corporativa trabalham no nível das pessoas. Logo, as competências que serão desenvolvidas pelos sistemas educacionais das organizações serão as competências humanas. Quando os colaboradores atingem as competências humanas, as organizações possuem condições de obter suas competências organizacionais e empresariais, porque contam com pessoas em seu quadro com capacidade de responder às necessidades do negócio. (EBOLI e MANCINI, 2014, p. 186).

Cabe lembrar que, pelo que constava no plano de curso, o foco eram três esferas: pessoas, processos e custos. Processos e custos referem-se às *hard skills* enquanto pessoas são de abrangência das *soft skills*. Durante as aulas todas as três parecem ter sido abordadas. O que foi observado no jogo de empresas em questão foi a atenção exclusiva às *hard skills*. Os estudantes praticavam questões relacionadas aos processos e aos custos da empresa fictícia. O termo “pessoas” não apareceu como algo a ser trabalhado. De acordo com as conversas informais entre o professor e a pesquisadora, o objetivo do jogo era, de fato, abordar e desenvolver as habilidades técnicas. Muito embora, de acordo com o próprio professor, o fato de uma atividade com um jogo por si só desenvolver algumas habilidades de liderança, trabalho em equipe. Assim, para o ele:

(...) a questão humana, o papel, essa formação mais abrangente do indivíduo... ela vem aqui na interação deles como equipe. (informação verbal – professor)

E ainda:

(...) ele é um jogo de tabuleiro, portanto, a gente consegue observar disputas... características e questões deles agindo em equipe. É... e aí eventualmente dependendo do foco, dependendo da turma e tal, a gente insere isso (...), mas ele não foi construído pensando nesses aspectos. (informação verbal – professor)

Assim, pudemos perceber que a formação técnica dos sujeitos era uma preocupação do curso como um todo e esse objetivo parece ter sido atingido, de acordo com as nossas observações e análises.

4.3.4 A formação humana no jogo de empresas

Embora compreendamos que os gerentes tenham características diferentes dos trabalhadores que estão em níveis mais baixos na pirâmide hierárquica das organizações, entendemos que todos os funcionários que não são detentores dos meios de produção, não são donos do capital, têm algumas características em comum. Embora muitos autores dediquem sua preocupação ao segundo grupo de trabalhadores que citamos, que foram menos favorecidos no acesso à escolarização, ampliaremos essa preocupação para o nível gerencial. A partir de nossa análise, entendemos que é fundamental que esses profissionais tenham a clara noção de sua relação com o trabalho, as contradições de sua função e as ambiguidades de suas ações diárias. A busca pelo Ser Mais (FREIRE, 1983) deve ser de todos os indivíduos.

Ao afirmar que “a sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.” (FREIRE, 1983, p. 34), o estudioso tinha a preocupação com os trabalhadores. Aqui, após tantas reflexões sobre a função gerencial, defendemos que também os profissionais gerentes devem ter consciência de si como pessoa e como sujeito atuante na sociedade.

Embora ao se falar em educação gerencial tem-se pensado exclusivamente na formação das habilidades técnicas dos profissionais, defendemos neste estudo que a educação tecnológica é ampla e deve estar interessada em formar os indivíduos em sua totalidade. Assim, consideramos que a educação pode e deve promover a reflexão e a crítica dos estudantes em relação à sociedade de modo geral, às relações do capital, à sua empresa, à sua prática profissional, social e cultural.

Buscamos, assim, entender se o jogo de empresas analisado possibilita a educação conforme a compreendemos, como tecnológica, ampla, integral. No entanto, não foram encontrados nesse jogo aspectos que nos confirmasse a preocupação com a formação humana

dos jogadores. Ou seja, o jogo não abordava nenhuma questão que levassem os sujeitos a tomar ações refletindo sobre o seu papel como gerente, considerando as consequências das suas ações e das empresas para a sociedade, a produção exagerada e os impactos no meio ambiente, entre outros.

Embora não tenha havido possibilidades de formação humana nas regras e comandos do jogos, foi possível observar momentos de discussão ampla e reflexão crítica sobre aspectos da sociedade e do ser humano. A seguir relataremos alguns desses momentos.

Na pesquisa empírica, o jogo fez parte de um contexto mais amplo de formação dos executivos: o curso de dois módulos. Nesse contexto, a formação humana foi abordada, em debates sobre o equilíbrio, sobre a cultura de cada região, sobre o cuidado com a saúde e sobre a situação dos profissionais nas empresas.

Em relação ao equilíbrio, nos pareceu interessante que o debate sobre esse assunto tenha sido realizado antes dos conteúdos, da apresentação de todos os sujeitos envolvidos e da exposição das regras e horários do curso. Consideramos, também, que a forma como foi tratada a questão eleva a possibilidade de uma educação ampla, no sentido de favorecer o contato dos estudantes com, além de uma temática diferente da puramente técnica, um formato diferenciado, com aproximação de manifestações artísticas diversas: literatura, desenho, circo. Inclusive, alguns grupos manifestaram-se por meio de desenhos para expor o que sentiram sobre o equilíbrio. As frases e imagens presentes na “galeria do equilíbrio” montado em sala de aula permaneceu durante todo o curso. Havia alguns relacionados puramente ao aspecto profissional, outros ao aspecto humano e alguns genéricos. Consideramos de fundamental importância que os trabalhadores tenham a noção que devem manter o equilíbrio entre as esferas profissional, familiar, social, político intelectual, entre outros. A análise do equilíbrio pode levar o indivíduo a refletir criticamente sobre as consequências do seu cotidiano laboral, como a valorização e a dedicação excessivas às funções como gerente e a pouca ênfase aos cuidados consigo mesmo e com a família.

Embora tenha surgido de maneira espontânea entre os estudantes, a troca de informações e presentes considerando o aspecto cultural de cada região brasileira foi incentivada pela escola. Esse fato pode ser considerado como um aspecto de formação ampla dos sujeitos. Tanto a escola, representada pela coordenadora do curso, quanto os alunos consideraram a importância de falar sobre a sua região, sua origem, e seus costumes e hábitos e ouvir sobre as origens dos colegas. O sujeito, como defendemos ao longo deste estudo, não é um ser fragmentado. Ele é um Ser total, amplo. Os processos educativos devem considerar a amplitude e totalidade dos sujeitos, independente do espaço de formação.

O programa de cuidado com a saúde corrobora com as duas questões apresentadas acima. O sujeito é um ser completo e a educação deve ser abrangente. Considerar apenas o aspecto profissional dos estudantes em um curso seria desconsiderar os aspectos humanos, sociais, físicos e culturais. A escola deve ser promotora da educação, e não de formação técnica e restrita. Os estudantes premiados pela melhora da saúde relataram a importância da mudança de hábitos em seu cotidiano e reafirmaram o compromisso de manter a atenção com eles mesmos. Não é função da escola de formação gerencial promover o cuidado com a saúde, mas, sim, de incentivá-lo, levar os estudantes à reflexão da importância do zelo que devem ter consigo.

Os três aspectos acima apresentados (equilíbrio, cultura, cuidado com a saúde) sinalizam a possibilidade de uma formação ampla, preocupada com questões para além das técnicas. Esses três aspectos, porém, não estão presentes no jogo analisado, mas no curso de maneira geral, conforme já informado.

No plano de curso, verificamos que há três termos tidos como principais: “pessoas, processo e custos.” Questionamos se, estando em primeiro lugar, o aspecto ligado a Pessoas teria predileção. No que se refere ao jogo, que foi um fechamento do curso, quase não houve debate e análise sobre o papel das pessoas nas empresas, bem como a relação entre o gerente, a família e o trabalho, a qualidade de vida dos funcionários, entre outros.

No jogo de empresas, o objetivo dos estudantes era fazer com que a empresa que representam tivesse melhores resultados. Esses resultados são de ordem financeira. Não há a análise dos resultados negativos na sociedade, da qualidade de vida do operário. De forma semelhante, os Relatórios Anuais apresentam apenas dados quantitativos a serem preenchidos. Uma empresa não é composta apenas de números e resultados. Assim, observamos que a questão do ser humana não é trazida à tona.

Goldschmidt (1977) demonstra preocupação com o fato de que os estudantes apresentem um alto nível de competitividade, acima de um nível saudável de uma disputa entre colegas de curso. Nesse sentido, observamos que a maioria dos jogadores realmente se esforçou muito e demonstrou ser competitiva. Embora tenha havido divergências internas entre os participantes das mesmas equipes, não foi observado qualquer tipo de disputa acirrada entre as equipes, de modo a comprometer o funcionamento do jogo de empresas e o clima amistoso entre os grupos. No entanto, tampouco houve a colaboração entre eles. Os participantes conversavam sobre o jogo e sobre as ações tomadas, mas não davam ideias para outras equipes sobre como melhorar os resultados. Uma fala de um dos estudantes corrobora com nossa observação:

Todos os momentos nós precisamos lançar mão de alguma consultoria, de alguma consulta, de algum... amigo, de algum colega que estava em alguma situação.... melhor que a nossa. É pena que não foi possível, eu não vi na sala a conversa entre nós, entre as equipes. As Governanças, como o professor falou, poderiam fazer esse trabalho. Eu acho que nós poderíamos ter ganho muito mais... não no sentido de competir, mas no sentido de direcionar o nosso funcionamento para que talvez alguma coisa que não tivesse tão correta a gente pudesse ajustar... (informação verbal – estudante)

Esse aspecto de colaboração entre as equipes poderia ter sido incentivado pelo professor não no sentido de uma equipe fornecer respostas ou adiantar resultados, mas de possibilitar a mútua cooperação entre as empresas fictícias.

Algumas reflexões amplas realizadas pelos sujeitos, não exclusivamente técnicas, foram observadas. Muitas vezes, durante as conversas informais, os sujeitos da pesquisa demonstraram certos tipo de preocupação que apresentavam uma criticidade em relação a questões da sociedade como um todo. De forma contrária, também houve momentos de discursos, que desconsideravam completamente e iam de encontro a aspectos da formação humana que consideramos fundamentais. Esse tipo de discurso também merece atenção em nossa análise.

Em um momento de intervalo do curso, um estudante fala sobre a preocupação que tem em sua empresa. De acordo com ele, embora pareça contraditório, já que a empresa dele fabrica embalagens de remédios, deve-se pensar alternativas para a quantidade produzida. Não podemos afirmar que essa preocupação emergiu devido a experiência no curso, uma vez que ele afirma já realizar uma política de máximo aproveitamento das embalagens usadas no transporte das mercadorias fabricadas pela empresa que ele trabalha. No entanto, o estudante sentiu essa abertura para expressar uma questão importante para a sociedade, a fabricação excessiva de materiais.

Durante um almoço, houve a conversa sobre os estudos que o professor vem realizando. De acordo o mesmo, ele tem se interessado na Antropologia do consumo. Há a tentativa de entender como funciona o consumo como uma imposição mais que uma vontade natural. Para ele, as aspirações acontecem da seguinte maneira: para quem está na base econômica da sociedade, a vontade é ter o que todos têm. Quem está no meio busca consumir o que poucos consomem e quem está no topo quer possuir o que ninguém mais possui. Freire (1983) faz uma reflexão nesse sentido:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior.” (FREIRE, 1983, p. 53).

Ou seja, a fala e os estudos do professor vão ao encontro das idéias apresentadas por Freire (1983). A busca incansável pelo consumo, por possuir uma diferenciação com base na compra de bens e serviços deve ser analisada e questionada. Essa conversa, embora breve, nos pareceu importante. Um professor de um curso para executivos levantar a questão de que o consumo como uma imposição é um aspecto de reflexão e crítica ao modelo atual da sociedade em que vivemos.

As pressões vividas pelos profissionais aparecem em citações de autores que embasamos para este estudo. Essas pressões acabam por diminuir a separação necessária entre as esferas pessoal e profissional dos sujeitos. Embora a educação devesse abarcar todo esse sentido, é importante que haja um limite entre as atividades laboriais e pessoais dos sujeitos. Ainda que tenha havido a preocupação com a questão do equilíbrio, em um momento, durante a realização do jogo, o professor faz o seguinte comentário para a turma:

(...) a gente sabe que a separação entre o Eu pessoa e o Eu profissional, ela desapareceu. Cada um de nós hoje carrega pelo menos dois instrumentos de abdução. Praticamente três, né? Então você tem o computador, tem o celular, e agora tem o tal do *tablet*, que a gente está tentando descobrir porque que a gente carrega tanta coisa. Mas não tem mais separação. Ou a gente consegue ir pra uma nova ética que é a ética do prazer, ou seja, o trabalho deixa de ser meio de subsistência e passa a ser uma forma de eu me expressar, e de eu me realizar, como ser humano (...) Ou eu faço isso ou (...) eu não vou conseguir ter esse nível de engajamento, de motivação, né? Principalmente considerando esse novo modelo de relacionamento com os colaboradores, com os profissionais, com as organizações. (informação verbal – professor)

Essa fala do professor é bastante preocupante no sentido de naturalizar uma questão da importância excessiva e pouco saudável do trabalho na vida das pessoas, a questão de o trabalho não mais servir como forma de conquistar bens, o que já seria discutível, devido ao alto nível de consumismo atual. Mas também por afirmar que o trabalho deva ser uma maneira de a pessoa se realizar como ser humano. O professor, neste momento, desconsidera importantes questões que aqui estudamos. A proposta parece ser de naturalização dessa tendência e ainda usá-la como estratégia de engajamento das equipes. Há, inclusive, contradição entre essa fala e a proposta do curso em refletirem sobre o equilíbrio necessário para o ser humano.

Lorentz *et al* (2014) fazem uma reflexão sobre esse tema, afirmando que:

Em um mundo que penaliza aqueles que fracassam, é preciso se sobressair à concorrência. Muitos se encontram escravos do trabalho e em busca do sucesso, apresentam sentimentos de ansiedade e chegam a criar falsas imagens pessoais. Essa lógica paradoxal e contraditória da acumulação do capital transpõe o plano do contexto de trabalho e atinge o plano social e subjetivo, que fragiliza o indivíduo que por vezes chega a patamares de adoecimento. (LORENTZ *et al*, 2014, p. 237).

A educação integral deveria se preocupar em estimular o Ser Mais descrito por Freire (1993) e já analisado neste estudo. Deve haver, em uma instituição de ensino, a busca pela formação de um sujeito responsável com sua própria trajetória pessoal e não exclusivamente com seu sucesso profissional e a lucratividade da empresa que está a trabalhar. Freire (1983) ainda nos auxilia a refletir sobre as possibilidades de ação dos oprimidos frente aos opressores. Para ele:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'conivência' com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1983, p. 56).

Considerando todas as contradições da função gerencial podemos nos questionar se esses profissionais têm a consciência quanto às dificuldades e ambiguidades de seu cargo. Defendemos que os funcionários gerentes precisam ter clareza de algumas questões. Mais do que sentir o *status* de estar gerente, ter a noção da fragilidade da sua relação com a instituição; saber que a organização exige múltiplas habilidades de uma pessoa e, assim, pode haver a demissão de outros funcionários sem grande prejuízo às empresas, mas com sérias consequências para os demitidos; refletir que quanto mais velhos ficam, mais chances têm de perder seu valor no trabalho; ter a consciência de que seu salário é muito mais alto que o de seus subordinados e muito mais baixo que o de seus superiores. Essas questões são levantadas de maneira geral e com base nos nossos autores, não refletindo necessariamente a situação real de todas as empresas. De qualquer maneira, essas situações devem ser desveladas, pois só assim os gerentes podem desmitificar a sua posição e questionar a situação.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (FREIRE, 1983, p. 82).

Parece-nos claro que essas descobertas fazem parte de um processo. Muito provavelmente, as empresas não têm interesse que essas questões sejam sucitadas. Defendemos, contudo, que deva haver, em todos os processos educativos, inclusive na EC, o diálogo sobre essas questões. Caso não seja possível promover um diálogo explícito sobre as contradições da função gerencial, deve-se criar um ambiente educativo que proporcione a reflexão e a crítica pertinentes à estrutura social e empresarial dominante.

A partir das análises acima, pôde-se afirmar que, embora o jogo de empresas analisado não tenha sido configurado para formação dos sujeitos para além dos aspectos técnicos, houve diversos momentos discussões amplas e reflexivas. Por essa razão, elaboramos o Quadro 02 abaixo que nos serve como um instrumento de comparação. As esferas comparadas são as considerações sobre a formação humana de autores que tratam do tema e que abordamos no Referencial Teórico e aspectos observados durante a presença da pesquisadora nas atividades do curso e do jogo. As legendas e a formação do Quadro seguem as características dos Quadros 01 e 02 anteriores. A Letra C corresponde à fala da coordenadora do curso, e os números servem para organização da ordem dessas falas. A linha em branco abaixo representa a possibilidade de acréscimos no quadro com novas informações e análises.

Quadro 03 – Atributos desejáveis X Formação humana

Atributos desejáveis	Formação humana
A Educação Integral: “Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana.” (ARANHA, 2000, p. 126)	Em sala de aula, imagens e frases sobre o equilíbrio. Incentivo à abstração para falar sobre esse tema antes do início do curso, propriamente dito. (Fala C1)
	Também antes do início do curso, projeção de um vídeo de uma manifestação artística. (Fala C2)
“Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da prática humana frente a problemas e desafios da realidade social.” (LIBÂNEO, 2002, p. 100)	Debate sobre equilíbrio no que se refere aos aspectos familiar e profissional. (Fala C3)
“No desempenho da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico.” (LIBÂNEO, 2002, p. 99)	Programa de atenção à saúde.
	Incentivo ao relacionamento entre estudantes.
“Atitude crítica é a habilidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudo a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região.” (LIBÂNEO, 2002, p. 125)	Observação sobre a vulnerabilidade das pessoas na organização; possibilidade real e constante de substituição e demissão; necessidade de trabalhadores com alto nível de aceitação das regras da empresa. (Fala P23)

Fonte: Autoria própria

Fala C1: “Como que a gente começa o programa? A gente faz a abertura, explica sobre a importância do equilíbrio. Aí a gente propõe ao grupo que eles circulem pela sala. Então eu ainda comento, eu brinco com eles assim: vamos abstrair e vamos imaginar que estamos em uma galeria de arte.”

Fala C2: “É no primeiro dia. Antes de eu apresentar a grade, antes de eu falar sobre a proposta do programa, do conteúdo, é logo no início, é, vamos dizer assim, um momento impactante. E, ainda deixo projetando um vídeo do *Cirque du Soleil*, com algumas imagens que traduzam essa questão também do equilíbrio, né?”

Fala C3: “E como entra o equilíbrio nesse contexto? Se esse indivíduo ele não está bem em um nível pessoal, né? E profissional também, do ponto de vista do equilíbrio, as coisas podem caminhar bem ou não, enfim... podem caminhar de outra forma.”

Fala P23: “As pessoas que têm maior senso crítico, e, às vezes amplitude de visão e tendem a ser pessoas mais questionadoras, normalmente são pessoas mais experientes, elas ao se tornarem inconvenientes, elas são ou ejetadas ou alocadas em algum lugar que elas tenham..., que elas fiquem quietinhas.”

O fenômeno do curso de formação gerencial observado, como um todo, proporcionou a reflexão dos sujeitos envolvidos e foi possível perceber, em alguns sujeitos, um questionamento sobre as estruturas sociais e empresariais.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (LIBÂNEO, 2002, p. 23).

A partir dos estudos realizados em nossa pesquisa bibliográfica, entendemos que o jogo de empresas em si não tem um caráter educativo, por não abordar questões fundamentais para o questionamento dos gerentes quanto às suas experiências diárias de maneira geral, e não exclusivamente técnica. Defendemos que o jogo de empresas como uma metodologia que visa a educar os estudantes, deveria ter algumas características que possibilitassem a formação humana dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos analisar as relações entre as esferas apresentadas, principalmente: educação tecnológica, EC, jogos de empresas e modelos. Buscamos entender as contradições do ensino tradicional, não integral, dos processos formativos nas empresas e a historicidade na relação entre educação e trabalho. Entendemos que são processos sociais e históricos, portanto, passíveis de mudanças. Para compreender um jogo de empresas em uma escola de formação gerencial tentamos analisar, primeiramente, os conceitos de educação. Isso porque, em nosso entendimento, as esferas estão inter-relacionadas e seria descontextualizado compreender um processo educativo sem entender os conceitos e a história das relações.

Neste estudo buscamos evitar a influência da subjetividade do pesquisador. É inegável, no entanto, que os pesquisadores das ciências sociais carregam suas impressões e vivências, sendo sua visão, inevitavelmente, influenciada. Reafirmamos que fizemos o esforço de manter o critério e a criticidade nos métodos e análises, conferindo confiabilidade à pesquisa.

Aprofundar-nos no estudo de conceitos básicos desta pesquisa possibilitou uma compreensão mais ampla e maior possibilidade de análise dos dados empíricos.

A educação tecnológica, como aqui entendemos, é e deve ser um processo amplo de construção do conhecimento. Ela não deve limitar-se à formação técnica dos sujeitos, à formação para as atividades laborais, quaisquer que sejam elas, independente de cargos hierárquicos nas empresas. A prática que visa simplesmente desenvolver o indivíduo na realização de algum processo em sua função profissional não é, em nosso entendimento, uma prática educativa. Para que um processo seja, de fato, considerado educativo ele deve abranger todos os aspectos de formação de um sujeito: o aprimoramento de habilidades práticas e a capacidade de análise e reflexão sobre aspectos gerais e contradições da sociedade e de si como um ser individual.

Para que a educação se dê em seu sentido completo, os sujeitos em seu processo devem estar atentos para a realização da prática. A educação dita bancária não é defendida por não proporcionar a construção de conhecimentos. Metodologias diversas podem ser utilizadas nas práticas de educação para que aconteça essa construção. Não defendemos aqui que as aulas expositivas sejam abolidas dos processos formativos. No entanto, os educadores devem estar atentos para possibilitar a construção do conhecimento, e não a mera exposição de

conteúdos e conceitos de forma que o educando memorize e repita os saberes. Os educadores devem apoiar-se em estratégias diversas para promover a educação.

Para a educação de gerentes, vimos que uma das possibilidades de metodologia de ensino são os jogos de empresas. Esses são modelos das situações reais vividas pelos profissionais no cotidiano laboral, e, por isso, podem promover a construção do conhecimento dos estudantes, já que esses têm a chance de praticar, analisar e refletir sobre sua prática.

No que se refere aos resultados da pesquisa, tecemos algumas considerações de forma a responder nossas questões norteadoras sobre jogos como modelos, formação humana e formação técnica.

A primeira questão norteadora desta pesquisa teve relação com os jogos como modelos: “Quais os aspectos do jogo de empresas permitem afirmar que ele é um modelo das situações gerenciais?.” Conforme analisamos no item Referencial Teórico, uma das características de modelo é apresentar semelhanças e diferenças com o alvo a ser apreendido. Ao construir o quadro 01 verificamos que o jogo de empresas analisado no curso de gestão geral apresentou diversas características semelhantes e diferentes com o outro domínio, ou seja, as situações gerenciais. Dessa maneira pudemos verificar que, de fato, esse jogo de empresas especificamente é um modelo das funções de trabalho de gerentes de empresas. Os jogos de empresas são, portanto, considerados por nós como uma possibilidade educativa.

A segunda questão que norteou a pesquisa foi: “Quais os aspectos da formação técnica podem ser identificados no plano de curso, no jogo de empresas, e no ambiente de sala de aula de um curso de educação gerencial?” Consideramos que o jogo em questão possibilita uma formação técnica em consonância com os atributos desejáveis de gerentes. Isso quer dizer que há uma relevância no sentido da formação profissional dos estudantes que participaram do jogo. Atributos apontados pelos autores os quais embasamos nossos estudos são abordados em ambas as práticas observadas: o jogo da experiência piloto e o jogo da pesquisa empírica. O plano de curso, de forma semelhante, traz as questões essenciais para a formação de um gerente.

A terceira questão norteadora foi: “Quais os aspectos da formação humana podem ser identificados no plano de curso, no jogo de empresas, e no ambiente de sala de aula de um curso de educação gerencial?” Entendemos que os princípios da educação não foram contemplados em todos os nossos objetos de análise. As funções da prática educativa, tal qual defendemos que deve ser realizada, não foram amplamente atendidas. Incentivos à reflexão crítica dos estudantes poderiam e deveriam estar presentes de maneira mais enfática nos processos observados. A educação deve oferecer reflexões gerais, para além das técnicas,

inclusive em um curso de gestão para profissionais gerentes. Como afirmado por Libâneo (2002), “Os educandos devem formar atitudes e convicções que os levam a posicionar-se frente aos problemas e desafios da vida prática.” (LIBÂNEO, 2002, p.35).

O plano de curso apresentava de forma bastante resumida as propostas da escola para a formação dos gerentes. O único traço do plano que fazia menção a uma formação humana é a atenção ao equilíbrio e à saúde dos estudantes. Ambos os aspectos estavam presentes no documento e, ao nosso ver, contribuíram para reflexões dos sujeitos para além dos aprendizados técnicos.

Conforme observado no item Referencial Teórico, autores defendem que os jogos possuem a capacidade educativa. Ou seja, as pessoas aprendem por meio deles. “O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades.” (LOPES, 2000, p. 35). Concordamos que, de forma semelhante ao que ocorre na interação entre as crianças e os jogos, a relação do adulto com a prática contribui com a sua aprendizagem. Observamos no jogo de empresas em questão que a formação técnica dos estudantes do curso de gestão geral foi cumprida por essa metodologia. Coube-nos questionar se o jogo possibilitou a educação tecnológica dos sujeitos envolvidos, ou seja, as formações técnica e humana. No jogo de empresas, não havia qualquer carta, demanda de ação no Manual ou comando nas falas do professor que fossem pautadas em reflexões críticas e de formação humana. Todo o jogo era direcionado para a formação técnica dos profissionais, como a capacidade de tomar decisões em um tempo determinado, a reação a fatores inesperados do mercado, a busca constante por resultados econômicos positivos, entre outros. Ou seja, não foi dedicado qualquer espaço no jogo para a formação humana dos participantes, que não foram, nessa atividade, estimulados a refletir sobre qualquer outro aspecto para além do técnico. Não se pode afirmar, assim, que o jogo de empresas incentivou que os estudantes refletissem sobre o mundo do trabalho como um todo, uma vez que, no trabalho, todas as questões de conflitos e desequilíbrio estão presentes. Defendemos, no item Referencial Teórico, que os jogos de empresas, sozinhos, não seriam capazes de educar os profissionais. Mantemos essa visão, acrescentando que a ação do professor e o curso de gestão geral como um todo são responsáveis pela função de educar os profissionais. Isso não quer dizer, no entanto, que não haveria a necessidade da presença, nessa metodologia, de conteúdos de formação humana, que seria contemplada em outros momentos do curso. Entendemos que o jogo não cumpriria todos os aspectos das formações humana e técnica, mas deveria abarcar algumas questões de cada uma delas, de forma a poder ser considerado, de fato, uma metodologia, e não apenas uma possibilidade educativa.

No ambiente de sala de aula, houve momentos de reflexão ampla, para além da formação técnica. Análises feitas pela coordenadora, pelo professor e pelo estudantes demonstram e comprovam a indissociabilidade das questões profissionais e humanas. O pensamento e os debates sobre o equilíbrio, sobre o cuidado com a saúde, a imposição pelo consumo, a desvalorização dos profissionais mais velhos, a preocupação com o excesso de embalagens fabricadas, foram pontos observados e já citados, que comprovam que no ambiente do curso houve a possibilidade de discussão e reflexão crítica sobre as relações sociais como um todo.

A nossa quarta e derradeira questão norteadora propunha: “Quais as modificações possíveis no jogo de empresas para que ele contemple as perspectivas educacionais?” Embora o jogo de empresas em questão não tenha apresentado claramente traços de formação integral, não se pode afirmar que nenhum dos sujeitos tenha construído conhecimentos possibilitadores de formação humana. Ou seja, não se pode afirmar que nenhum dos indivíduos que participou do jogo tenha feito reflexões críticas sobre as estruturas das empresas, sobre a relação com os subordinados e seus superiores, sobre a sua própria relação com o trabalho e com a função gerencial. O jogo pode ter proporcionado a formação humana sem que nós, pesquisadores, pudessemos perceber, mensurar e analisar. No entanto, o que observamos foi que não houve a preocupação, no jogo, pela formação humana dos sujeitos, de forma que esse jogo de empresas especificamente não se configura como uma metodologia educacional, em seu sentido amplo. Não realizamos, contudo, qualquer generalização. Não afirmamos que nenhum jogo de empresas possua a capacidade educadora. Inclusive, entendemos que há possibilidades de inclusão de itens nesse e em outros jogos para que esses provoquem discussões e reflexões fundamentais para a formação humana dos sujeitos. Mais uma vez defendemos a presença de profissionais da educação em todos os tipos de processos educativos. Parecem-nos viáveis intervenções no jogo no sentido de torná-lo mais apropriado para a formação humana. Sabemos que isso pode ir de encontro a alguns interesses de empresas e do capital. No entanto, como foi discutido anteriormente, um jogo de empresas presente em um curso oferecido por uma escola, deve ter a responsabilidade de formar os estudantes de uma maneira completa, considerando aspectos técnicos e humanos. Assim, mudanças e acréscimos podem ser realizados para que uma prática se torne realmente educativa. Tratamos, no item Referencial Teórico, da abordagem da moral e da ética em jogos de empresas. Para tornar possível a relação entre o uso de jogos de empresas e o ensino desses conceitos, recomenda-se “(...) inserir situações que envolvam escolhas éticas nos jogos de empresas de maneira a testar a utilização dos jogos de empresas como ferramenta viável,

adequada e com características únicas, no ensino de princípios da Ética Empresarial aos estudantes.” (BONOCIELLI JR., 2009, p.21). Assim, com base no autor citado e respondendo a quarta questão norteadora, propusemos a seguir alguns acréscimos que poderiam estimular discussões focadas na análise crítica e reflexiva dos sujeitos. A criação de novas cartas de Eventos, como as propostas abaixo, poderia proporcionar maior reflexão dos jogadores:

- 1 – Há a possibilidade de compra de produtos de novos fornecedores. Os produtos são mais baratos. No entanto, não se sabe se a mão-de-obra necessária para a confecção desse produto é protegida pela legislação trabalhista.
- 2 – Foi lançado um filtro contra a poluição provocada por caminhões. A compra desse filtro para todos os automóveis da empresa terá um alto custo, mas há redução de emissão de partículas poluentes.
- 3 – Os funcionários da fábrica entram em greve para um reajuste acima da inflação.

Essas são apenas três sugestões apontadas como possibilitadoras de debates amplos sobre o papel do gestor para além das funções na empresa, mas como sujeito de uma realidade maior, um ser social. Acreditamos que há diversas mudanças e acréscimos no jogo que façam com que ele cumpra a função educadora em seu sentido completo, e não apenas a função de formação técnica dos profissionais.

De acordo com LORENTZ *et al* (2014):

Por sua natureza, a atividade gerencial impõe a defesa do capital – vale dizer da empresa -, mas muitas vezes esse profissional se vê em conflito de interesses com a organização, pois precisa preservar o espaço conquistado e ao mesmo tempo participar de processos de reestruturação, que corta cargos e reduz espaços na organização. (LORENTZ *et al*, 2014, p. 239).

Entendemos que esses conflitos são importantes e devem ser estimulados. A reflexão e a crítica fazem parte da construção do Ser Mais. Cabe aos espaços e processos educativos a responsabilidade de proporcionar a reflexão sobre esses conflitos. Não de forma a negar o capital, o espaço das empresas na sociedade atual, mas de estimular o pensamento e a consciência das dificuldades e angústias da função dos gerentes, de conflitos de decisões pessoais e profissionais, das desigualdades sociais do atual sistema, entre outros. Conforme afirmado por Oliveira (2000), a educação tecnológica pressupõe a sua não limitação aos interesses do capital. Se, em um curso de formação de gerentes, não é possível não buscar o retorno positivo às empresas, que essa não seja a única vantagem do processo. Ou seja, defendemos que não haja a limitação de uma prática que objetiva ser educativa ao retorno unicamente ao capital, mas que essa prática seja possibilitadora para o sujeito de forma completa.

Ao longo da pesquisa tivemos algumas limitações que impediram que realizássemos nosso estudo como planejado. A principal delas foi a não permissão, por parte da escola de educação executiva, de aplicar questionários e realizar entrevistas estruturadas com os sujeitos envolvidos, estudantes e professor. Isso, com certeza, prejudicou o andamento da pesquisa, mas não impediu que conseguíssemos dados suficientes para análise.

No plano de curso, a escola informa que o foco é “pessoas, processos e custos.” O fato de pessoas estar em primeiro lugar pode dar a entender que há um privilégio, ou uma importância enfatizada. O fato de não assistirmos às aulas não permitiu que compreendêssemos se houve privilégio por um dos três ou se foram tratados de maneira semelhante, configurando-se como mais uma limitação a essa pesquisa.

Voltamos a defender a presença de profissionais da educação em todos os processos educativos sistematizados. Wood Jr (2014) fala sobre a “existência no mercado de um número significativo de provedores com baixa capacitação, que apenas adaptam e reproduzem, de forma acrítica, pacotes importados.” (WOOD JR., 2014, p. 211). De acordo com o mesmo autor, um dos pecados da EC é a atenção indevida às práticas pedagógicas. Para ele:

Apesar dos esforços notáveis realizados por empresas e provedores, não parece haver ainda no ambiente de educação corporativa conhecimento pedagógico sólido o suficiente para balizar decisões que escapem do apelo simples do entretenimento e das atividades meramente lúdicas. De fato, o momento parece ser ainda de deslumbre com tais possibilidades. Espera-se que, à medida que o encantamento reflua, as diversas alternativas de aprendizagem possam ser utilizadas de modo mais equilibrado e coerente. (WOOD JR., 2014, p. 213).

É inegável que existam processos educativos nas organizações. Além disso, algumas empresas contratam serviços de escolas para o desenvolvimento de seus executivos, como é o exemplo da escola que analisamos, que fornece diversos cursos de formação gerencial. Mesmo nessas empresas que terceirizam o serviço deve haver educadores, tanto para ação nas práticas não sistematizadas quanto na demanda e avaliação de cursos oferecidos pelas escolas externas à empresa. Concordamos que os profissionais da educação devam entender os objetivos estratégicos da sua organização e buscar com que os cursos melhorem a situação dessa. Entretanto, em nosso entendimento, esse profissional deve estar focado na razão de ser não da empresa, mas da educação: a formação de seres humanos conscientes da sua situação, reflexivos em relação a si mesmo, à empresa e ao mundo e ativos para mudanças para melhoria geral da sociedade.

Consideramos a importância da crítica e a construção do conhecimento para a sociedade. O valor de ambos se dá de maneira mais contundente se aliados ou possibilitadores de uma prática transformadora, que modifique a realidade. (FRIGOTTO, 2010). Entendemos,

neste sentido, que após realizar este estudo, refletindo e criticando sobre um jogo de empresas em um contexto de formação gerencial, podemos e devemos sugerir aspectos de mudança nesse tipo de prática para que ela, e quiçá outras, possa(m) abranger mais aspectos da formação humana. De acordo com Frigotto (2010): “Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (FRIGOTTO, 2010, p. 91). Despendemos tanto esforço com essa pesquisa para realizar alguma mudança, pequena que seja, na maneira de pensar e fazer a educação de executivos. Profissionais da educação não devem ignorar que esse é um campo de nossa atuação e que merece nossa reflexão e ação.

Assim, com base nos dados obtidos e analisados e a despeito das limitações encontradas na pesquisa, reafirmamos a necessidade de reflexão contínua das práticas formadoras que acontecem nas empresas, nas escolas de educação executiva e nos jogos de empresas. Essas práticas podem possibilitar a formação geral dos seres humanos, caracterizando-se, assim, como práticas educativas, em seu sentido tecnológico. Deve haver o esforço contínuo dos pesquisadores da educação e dos profissionais atuantes, afim de questionar projetos estritamente técnicos que desconsiderem as necessidades de formação humana e afim de propor mudanças nessas práticas, de modo que elas valorizem todos os aspectos do ser humano.

Como possibilidades de pesquisas futuras, propomos a análise de jogos de empresas em cursos superiores de graduação. Neste sentido seria observado como é realizada essa metodologia em um curso formal de educação e se ela atende aos requisitos fundamentais, de formação técnica e humana. Também sugerimos a dedicação a outros níveis hierárquicos de profissionais, de forma a analisar se e como ocorre, na formação de trabalhadores como presidentes de empresas e trabalhadores técnicos, por exemplo, a educação tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ADÚRIZ-BRAVO, A. Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución. IN: GALAGOVSKY, L. **Didáctica de las Ciencias Naturales – El caso de los modelos científicos**. 1ªed. – Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. IN: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999. p. 108-203.
- ARANHA, A. Educação integral. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 126.
- ARANHA, A. Educação na empresa. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 127.
- ARRUDA, E. P. **Jogos Digitais e Aprendizagens: O Jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BONOCIELLI JR., S. G; LOPES, P. da. C.; WESTPHAL, F. K. **Ética empresarial e jogos de empresa: desenvolvimento de dilemas éticos e aplicação em simulador empresarial**. In: XIII SemeAd - Sustentabilidade Ambiental na Organizações, 2010, São Paulo. Anais do XIII SemeAd, 2010.
- BONOCIELLI JR. S. G. **A Ética nos Negócios: a utilização dos jogos de empresas como ferramenta de ensino**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, 2009.
- BORGES, A. T. Um estudo de modelos mentais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, 1997. v. 2, n. 3, p. 207-226
- BRAGA, J.C. **Educação corporativa: a educação percebida na administração de empresas**. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior**. Educação Corporativa. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=3&menu=3599> Acesso em 30/07/2015
- CASANOVA, P.G. **La “Sociedad Del Conocimiento” Y La Educación Para Todos, Hoy. Estudios de Sociologia**, Araraquara, 2010. v.15, n.28, p.149-158.
- CLOSS, L. Q., ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), 2010, v. 8, p. 19-37.

CRESWELL, J. W. **Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**; Tradução Magda Lopes. –Porto Alegre: Artmed, 2007. 3 ed. 296 p.

DUARTE, M. C. Analogias na educação em ciências: contributos e desafios. **Investigações em Ensino de Ciências**. 2005, v.10, n.1. <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID121/v10_n1_a2005.pdf> Acesso em 20/10/2015.

DRUCKER, P. F. **O gerente eficaz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Tradução Jorge Fortes. 184 p.

EBOLI, M.P. Fundamentos, princípios e práticas da Educação Corporativa. In: Eboli, M.P. (Org.). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: ATLAS, 2014, p. 14-27.

EBOLI, M.P.; MANCINI, S. Educação Corporativa para a Sustentabilidade. In: Eboli, M.P. (Org.). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: ATLAS, 2014, p. 173-190.

EBOLI, M.P.; HOURNEAUX JUNIOR, F.; MANCINI, S. Breve panorama da educação corporativa no Brasil: apresentação de resultados de pesquisa. In: José Rincon Ferreira; Gilberto Benetti. (Org.). **O Futuro da Indústria - Educação Corporativa: reflexões e práticas**. 1ed.Brasília, DF: MDIC/ STI: IEL, 2006. v. 1, p. 101-116.

ÉSTHER, A.B.; MELO, M.C.O.L. Ambiguidades e dilemas do trabalho gerencial. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**. Porto Alegre, 2006. v. 12, n.50, p. 1-23.

ÉSTHER, A.B.; SALOMAO FILHO, A. Tensões e desafios na construção da identidade de novos gerentes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 2012. v. 7, p. 139-153.

EVANGELISTA, J. e MACHADO, L. Educação. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 118.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, I.C.A.; ANDRE, M. (Org); Gamboa (Org); Frigotto (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 3000. 212p.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, educação e saúde**, 2003, vol.1, no.1, p.45-60.

FURIATI, A. E.; LUZ, T. R. da . O perfil gerencial e o papel do administrador sob o ponto de vista das organizações. In: **Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, 1996, Florianópolis. Anais do Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 1996. p. 52-66.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: Trilla, J.; Ghanem, E.; Arantes, V. (Org.). **Educação formal e não-formal**. – São Paulo: Summus, 2008. – Coleção pontos e contrapontos.

GOLDSCHMIDT, P. C. **Simulação e jogo de empresas**. *Revista de Administração de Empresas*, 1977, 43-46.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

IL MANIFESTO. IN: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho** / escolhidos e apresentados por André Gorz; tradução Estela dos Santos Abreu. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. impressão.— Brasília : INEP ; Santiago : REDUC, 1991. 125 p.

LAUDARES, J. B. . Escolaridade e qualificação do trabalhador: a relação escola/empresa. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, 2000. v. 1, n.1, p. 37-39.

LEITE, I. C. B. V.; GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. **O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento**. Aletheia, Canoas, 2006. n. 23, p. 27-41.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA apud ÉSTHER, A.B.; SALOMAO FILHO, A. Tensões e desafios na construção da identidade de novos gerentes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 2012. v. 7, p. 139-153.

LOMBARDI, O. Los modelos como mediadores entre teoría y realidad. In: GALAGOVSKY, L. **Didáctica de las Ciencias Naturales –El caso de los modelos científicos**. 1ªed. – Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.

LOPES, M. Da G. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar**. 3. ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

LORENTZ, C. N.; LIMA, L. C.; DIAS, B. O. S. V.; GUIMARAES, L.V. Subjetividade e Identidade dos Gerentes Frente aos Novos Papéis Exigidos no Mercado de Trabalho. *Revista Gestão e Tecnologia*, 2014. v. 14, p. 219-243.

MACHADO, L. Educação para o trabalho. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000, p. 128.

MARCELOS, M. de F.; NAGEM, R. L. Use of the Tree Analogy in Evolution Teaching by Biology Teachers. **Science e Education** (Dordrecht), 2012. v. 21, p. 507-542.

MARGLIN, S. A. Origem e funções do parcelamento das tarefas – Para que servem os padrões? IN: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho** / escolhidos e apresentados por André Gorz; tradução Estela dos Santos Abreu. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELO, M.C.O.L. O gerente e a função gerencial nas organizações pós-reestruturação produtiva. In: VI **Encontro Nacional de Estudos do Trabalho**, 1999, São Paulo. Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho - ABET. São Paulo, 1999. v. 2. p. 1337-1357.

MENEZES, S. Educação Formal. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 124.

MENEZES, S. Educação não-formal. IN: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000. p. 127.

MORAES, F. C.C. Educação Corporativa e valores humanos. In: Eboli, M.P. (Org.). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: ATLAS, 2014, p. 191-205.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, v. XXI, n. 70, abr. 2000.

PÁDUA; ARAÚJO, I. C.; NAGEM, R. L. Analogias, Metáforas e a Construção de Conceitos Técnico-Científicos. In: **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**, 2003, Poços de Caldas. Anais da 26ª ANPED, 2003.

PATEMAN, T. Educação e Teoria Social. In: OUTHWAITE, W. *et al.* (Ed.) **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

QUIRINO, R. **Saberes do Pedagogo para a prática educativa nas organizações empresariais**. Belo Horizonte, 2005. 158 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2005.

QUIRINO, R.; LAUDARES, J. B. **O Pedagogo do Trabalho: Perfil Profissional e Saberes Necessários para a Atuação**. Revista Tecnologia e Sociedade, 2008. v. 6, p. 73-94.

RAFACHO, S. **A multidimensionalidade como centro articulador da MECA: estudo sobre o uso de analogias no processo de ensino e de aprendizagem de administração em ambientes contextualizados por jogos empresariais**. Belo Horizonte, 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTORO, L. de O. **Jogos de empresas: elaboração e validação de um jogo interdisciplinar**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração e Desenvolvimento Empresarial). Universidade Estácio de Sá, 2011.

SARSUR, A. M.; CRUZ, M. V. G. . A Função Gerencial na Encruzilhada: dilemas históricos e contemporâneos. In: **VI SEMEAD - Seminários de Administração** - FEA / USP, 2003, São Paulo. Anais do VI SEMEAD, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v.1, n.1. Rio de Janeiro, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 2007. v. 12 n. 34.

SAUAIA, A.C.A. **Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresas: contribuição para educação gerencial**. 1995. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo - USP, 1995.

SAUAIA, A.C.A. Jogos de empresas: aprendizagem com satisfação. **Revista de Administração**, São Paulo, 1997. v. 32, n. 3, p. 13-27.

SAUAIA, A.C.A. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com Jogos de Empresas. In: **VI SEMEAD - Seminários em Administração**, 2003, São Paulo, SP. Anais do VI SEMEAD. São Paulo: FEA/USP, 2003. p. 1-12.

SCARELLI, A. **Mediação do processo ensino-aprendizagem com o jogo de empresas Mercado Virtual: uma pesquisa de opinião**, 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia, Bauru, 2009.

SILVA, N. P. **O impacto da implantação da Educação Corporativa à Distância (ECaD) na Companhia Paranaense de Energia - COPEL** / Nivaldo Pereira da Silva. -- Ponta Grossa: [s.n.], 2010.

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. Goiânia: Kelps, 2013. 198 p.

SOUZA, D.L.; SOUSA, J. S.; CORRÊA, R. D. S.; ZAMBALDE, A.L. A formação do administrador na perspectiva das competências individuais requeridas. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração (UFF)**, 2014. v. 8, p. 85-99.

VASCONCELOS, K.C.A., SILVA JUNIOR, A., MARTINS-SILVA, P. O. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, 2013. v. 14, p. 45-75.

TRILLA, J. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos** / Jaume Trilla, Elie Ghanem; Valéria Amorim Arantes, (org). – São Paulo: Summus, 2008. – Coleção pontos e contrapontos).

WOOD JR. Os sete pecados capitais da educação corporativa. In: Eboli, M.P. (Org.). **Educação Corporativa: Muitos Olhares**. São Paulo: ATLAS, 2014, p. 206-215