

O USO DE INOVAÇÕES, METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: AS TECNOLOGIAS LEVES NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

FERNANDES, Andréia Castiglia
BELLINI, Maria Isabel Barros
MACHADO, Rebel Zambrano

RESUMO

Esse artigo aborda a experiência realizada junto a instituição de ensino superior utilizando metodologias ativas as quais se caracterizam em formas de desenvolver o processo de aprender e que utilizam como matéria prima experiências reais ou simuladas para solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos. São estratégias inovadoras que podem garantir a aprendizagem, a permanência do acadêmico, o acesso ao ensino de qualidade e que se utilizam de tecnologias leves ampliando o significado de tecnologia para os saberes e seus desdobramentos materiais e não materiais na produção de serviços. Problematiza que a formação da competência profissional não se sustenta apenas na aquisição do conhecimento, mas também no saber-fazer e no desenvolvimento da capacidade para tomar decisões consistentes e criteriosas.

Palavras-chave: Inovações, Metodologias Ativas, Novas Ferramentas

ABSTRACT

This article approaches the experience realized within an undergraduate institution, using active methodology that is characterize in forms to develop a learning process and that use a feedstock genuine experience or simulated in order to resolve challenges that are from the essential activities in the social practice and different context. They are newly strategies that may guarantee the learning, and the permanence of the academic, the access to a quality study and that are soft technology utilized amplifying the significance of the technology for the knowledge and its materials and non-material developments in the production of services. Problematize that the formation of the professional competence does not maintain only at the knowledge acquisition, as well as in the to know/to make and in development of the capacity to make consistent and discerning decisions.

Keywords: Innovations, Active Methodologies, New Tools.

1 INTRODUÇÃO

O investimento pesado na formação em nível superior se ampara nos dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), que informa que o percentual de brasileiros com nível superior completo passou de 4,4%, em 2000, para 7,9% em 2010 segundo o No Sul do país esse percentual se apresentou mais significativo pois passou de 4,8% para 8,9%. Outro dado apresentado pelo IBGE (2010) é que a região sul apresenta 808.062 pessoas diplomadas em pelo menos um curso superior e um número estimado de 2.214.879 de pessoas com ensino médio completo e superior incompleto. Um dado significativo e que de '6 197 mil estudantes de curso superior de graduação, 670 mil (10,8%) já haviam concluído outro curso de nível superior de graduação' IBGE, 2014.

Essa realidade reflete a expressividade e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) para com a formação integral do graduando e essa responsabilidade em torno da qualidade do ensino praticado é pauta recorrente para essas instituições. Soma-se a esses dados o ambiente altamente competitivo têm induzido a geração de excelência de ensino, constituindo-se em vantagem estratégica importante.

Os avanços são evidentes, mas, entretanto, não adianta garantir somente o acesso, através de diferentes dispositivos e políticas afirmativas é preciso garantir a permanência desses acadêmicos e principalmente, trabalhar na expectativa da qualidade nas IES. Para isso, as estratégias de ensino e a qualidade das propostas pedagógicas devem contemplar as muitas mudanças que estão ocorrendo na sociedade e também o uso de tecnologias disponíveis para incremento dos cenários da educação.

Essas perspectivas devem contrapor uma realidade educacional que nos mostra ainda grande dificuldade em aproximar o discurso pedagógico dos professores com o perfil dos alunos que se deseja formar e com o perfil que está sendo formado. A realidade vivida em muitas IES tem demonstrado alunos ainda passivos, agindo como meros expectadores, lidando com "conteúdos alienados de sua realidade e, em

muitas ocasiões, em situações artificiais de ensino.” (MACHADO, MÜLLER NETO, 2002, p. 1)

A dificuldade dos alunos está em apreender que “saber algo não é sinônimo de saber fazê-lo na prática” (PORLÁN & RIVERO, 1998), ou seja, o acesso ao conhecimento e um dos passos na construção de competências. Quando se busca desenvolver a competência profissional dos educandos, os conhecimentos teóricos adquiridos durante os cursos- apesar de imprescindíveis- pouco ou nada adiantarão se não puderem ser mobilizados, integrados e utilizados, de maneira rápida, segura e pertinente, na resolução de problemas reais e específicos com os quais se defrontam nas organizações. Por conta disso, à IES, não basta formar para o conhecimento, mas também e primordialmente, para a competência do fazer. De acordo com os quatro pilares para a educação para o século XXI e necessário saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver.

Nesse movimento de construção de competências destaca-se a importância da interdisciplinaridade a qual se configura como

[...] tentativa do homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Consiste, portanto, em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida (PEREIRA, 2009, p. 1).

Portanto, seja na perspectiva dos autores que abordam as metodologias ativas, seja na perspectiva da interdisciplinaridade, a competência significa mais do que ter conhecimentos para poder agir, requer ainda, ajuizar a pertinência das ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação a que está se confrontando e aos propósitos, mesmo aqueles que não imediatos.

Daí “[...] o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade” (BOCCHESE, 2001, p. 112).

Para substituir a dicotomia entre teoria e prática, a separação entre o pensar e o agir, dá-se à integração harmônica entre essas duas dimensões, a competência, acaba por tornar-se organizadora da relação entre conhecer e agir. Por isso, os autores consultados são unânimes em propor e defender um ensino construtor de competências, e a interdisciplinaridade compõe na busca de respostas para questões que se repetem sistematicamente.

O caráter de continuidade da interdisciplinaridade tem implicações com questões, incessantemente, em pauta na história da humanidade, tais como: de que maneira e forma pode o homem conhecer? Como se dá a relação do homem com a natureza e a sociedade, de forma fragmentada, como fato isolado, ou de forma integrada em que o observado e/ou vivido está inserido numa rede de relações que lhe dá sentido e significado? A partir de que forma e sentido pode o homem transmitir esse conhecimento? (PEREIRA, 2009, p. 1).

Nesse contexto, se o professor pretende tornar efetiva a sua atuação profissional enquanto docente (Vasconcelos, 1996), não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esses alunos venham a realizar. Com a certeza de que o estudante quando prioriza a busca de significado (Cunha, Leite, 1996), questiona o conteúdo e constrói objetos mentais através de processos que envolvem sínteses e análises sucessivas.

Compreendendo ainda que educar “significa, então, capacitar, potencializar, para que o sujeito seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (GADOTTI, 2000). Não olvidando que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2001), o que impõe então buscar alternativas objetivas de aproximação da realidade experimental do aluno com os conteúdos teóricos desenvolvidos nos cursos de graduação. Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, “um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico.” (BERBEL, 2011, p. 30)

Para melhor explicar o tipo de abordagem que se impõe atualmente é que foi definida por Malcolm Knowles (1980), a andragogia, no século XX, se apresenta como

uma ciência, que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. Knowles organizou suas ideias em torno da noção de que os adultos aprendem com mais facilidade em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças.

Bastos (2006) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

São muitas as possibilidades de Metodologias Ativas apresentadas por Bastos (2006), com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O *estudo de caso* é uma delas, bastante utilizado em cursos de Direito, Administração, Medicina entre outros. Com o Estudo de Caso, o aluno é levado à análise de problemas e a tomada de decisões. E ainda, o método de projetos é uma modalidade que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão, que é o objeto desse artigo. A aprendizagem baseada em problema para Rogers (2011) é uma das poucas invenções genuínas surgidas ao longo das últimas décadas nas abordagens de ensino e aprendizagem.

Sob outra perspectiva também avançamos em novas metodologias de aprendizagens ativas, elas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Se aproveitadas e valorizadas os alunos são instigados em “sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.” (BERBEL, 2011, p. 28)

Bastos (2006) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Nessa lógica elas baseiam-se em “formas de desenvolver o processo de aprender,

utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.”

Mitri et al. (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação.

Essa lógica irá exigir, conforme Enricone (2001) que o professor compreenda e lide com as inovações no mar de incertezas da educação e que observe a importância da capacidade criadora para colocar a disposição desses processos de mudança necessários na relação da docência. Como uma das ferramentas e metodologias interessantes disponíveis o *desing thinking* pode ser levado para inovação na sala de aula. Os universitários encaram como desafio e podem lançar mão e a utilizarem as suas fases de descoberta do problema, de interpretação, de ideação de possíveis soluções, de experimentação e de evolução.

Para compreender o significado da nomenclatura tecnologias leves buscou-se em Mendes-Gonçalves (1994) e Mendes (2002) que a utilizaram em Saúde e que não restringem o significado de tecnologia ao conjunto de instrumentos materiais do trabalho, e sim o ampliam para os saberes e seus desdobramentos materiais e não materiais na produção de serviços (de saúde), afirmando que as tecnologias carregam a expressão das relações entre os homens e entre os objetos sob os quais trabalham. As tecnologias leves são as produzidas no trabalho.

Procuramos, na garimpagem das possibilidades, criar situações-problema que fossem, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadoras para aprendizados específicos, mas também construindo uma experiência inovadora, buscando a

integração e articulação da grade curricular, correlacionando diversas disciplinas que são desenvolvidas separadamente.

Nesse cenário, a produção do saber e do saber-fazer está associada à “... resolução de problemas reais com momentos de constituição de competências novas, acompanhadas de uma atividade reflexiva e teórica sustentada por uma ajuda externa” (PORLÁN; RIVERO, 1998), ajuda garantida não apenas pelos professores das disciplinas profissionais, mas também avalizada e construída pelos demais docentes do curso onde a experiência está sendo realizada. Nessa perspectiva a prática educativo-crítica (FREIRE, 1999) concebe a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Portanto, o que se buscou com essa forma de inventividade didática (PERRENOUD, 1999) foi à perspectiva do exercício de um protagonismo (LEITE, 1999), entendido enquanto possibilidade de problematizar e de participação / envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços — ambientes micro e macro institucionais —, envolvendo alunos/ alunos, alunos/professores, professores/professores, educadores/outros.

Escolhemos duas experiências que acreditamos podem dialogar com o suporte teórico já apresentado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico se apresenta a Feira de Negócios, a Feira de Negócios da Unifin e jogo de empresa.

2.1 A Feira de Negócios

A relação teoria-prática entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo da Faculdade São Francisco de Assis¹, está presente mediante projetos e atividades incluídos na carga horária das disciplinas.

¹ Faculdade São Francisco de Assis- UNIFIN. Curso de Administração

Nesta perspectiva, o projeto acadêmico em questão, está fundado na relação teoria-prática pela integração das atividades das diversas disciplinas envolvidas, garantindo uma visão sistêmica e de desafiantes contextos. Lembrando que, manter a prática e a teoria sempre em unidade, são desafios constantes daqueles que ensinam.

A construção efetiva de competências deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os administradores em formação. Utiliza-se, portanto, o conceito de competência de LE BOTERF apud PERRENOUD (1999) compreendendo não como um estado, mas como um processo, portanto algo que se constrói e que não está dado *a priori*.

Decorre daí, a necessidade de se repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular que pretendemos consolidar na IES. Essa abordagem metodológica é importante porque em uma pedagogia das situações-problema (PERRENOUD, 1999), o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências.

Nessa perspectiva a Feira de Negócios se tratava de uma oportunidade ímpar para um modelo de construção coletiva que contemplava todos os elementos acima citados.

As respostas dos alunos no momento da avaliação demonstram isso na medida em que percebem a feira como uma ferramenta para complementar e aprimorar a aprendizagem.

A ideia original do evento partiu da discussão dos professores sobre a dificuldade dos alunos de associação entre teoria e prática, aliados com as oportunidades de aprendizagem percebidas nessa experiência de interação entre várias disciplinas diferentes, entre alunos de vários semestres, entre os vários órgãos presentes na instituição de ensino e entre a escola e a comunidade, e assim a 'superação, no âmbito escolar, da forma em que o conhecimento é apresentado e construído não pode entender a escola e o conhecimento separados da vida social de

outras esferas da vida humana' (PEREIRA, 2009, p. 1) Entendeu-se que esse modelo poderia ativar a capacidade de resolver problemas de forma coletiva, mesclando saberes e produzindo novos saberes, que se aplicam paralelamente ao processo de formação.

Obteve-se, dessa forma, a integração entre alunos em diversos estágios de andamento do curso, evidenciando-se a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas diversas etapas do curso. Abaixo o rol de disciplinas e as ações desencadeadas para realização da atividade.

2.2 Feira de Negócios da UNIFIN

Disciplinas – Ações

- Coordenação do Curso / Projeto - Apoio na construção e execução geral do projeto, facilitando a articulação da grade curricular e dos recursos necessários para a realização do evento.
- Organização de Sistemas e Métodos– Planejamento estratégico do evento; venda de espaços; avaliação do fluxo do público e determinação de layout apropriado.
- Administração de materiais e produção - Fluxos e Logística do evento.
- Comunicação e Expressão Empresarial – Elaboração, sugestão e/ou revisão da redação dos documentos oficiais do evento; apresentações de painéis sobre questões relacionadas à realidade empresarial e/ou as novas exigências do mercado;
- Sociologia das Organizações – Aplicação de pesquisa sobre o significado do trabalho; síntese das palestras, Workshops e de outras atividades paralelas ao evento para subsidiar o Relatório Final;
- Instituições de Direito Público e Privado – Revisão os instrumentos legais a serem utilizados pela organização do evento, contratos entre outros;
- Metodologia Científica – definição de modelos de apresentações das pesquisas realizadas; organização do momento de iniciação científica.

- Comportamento Organizacional – Observação em todo o processo de organização da Semana Acadêmica e análise do perfil de liderança;
- Matemática – Concurso “Nós queremos teu autógrafo”, criação de concurso para a empresa vencedora.
- Gestão de pequenas e médias empresas – Lançamento, exposição e venda de produtos criados pelos alunos nessa disciplina.
- Teoria Geral da Administração - Auxílio na aplicação do instrumento de pesquisa de satisfação (coleta junto aos expositores e visitantes);
- Psicologia – Painel sobre motivação;
- Marketing I e II - Avaliação do mix oferecido: produtos, comunicação e ambiente do stand, com retorno aos expositores depois da feira;
- Empreendedorismo / Gestão de pequena e média empresa – Apresentação de diagnósticos de empresas elaborados pelos alunos;
- Análise e Elaboração de Projetos e Planos de Negócios - Análise da atividade e elaboração do relatório final.

Planejamento Estratégico e Política de Negócios – Organização de Workshops com temas transversais e importantes para o mercado e análise dos expositores sobre a perspectiva estratégica de negócios da Faculdade São Francisco de Assis, 2009.

2.3 Jogo de Empresa

Tomar decisões é uma tarefa difícil que normalmente só é dominada durante o exercício da profissão dos gestores de empresas. O ensino da gestão e tomada de decisão para administradores, ainda sem experiência profissional, apresenta dificuldades aos mestres devido à necessidade de criação de cenários com situações críticas. Para isto, deve-se refletir cuidadosamente sobre as diversas opções possíveis. Entre as técnicas alternativas à aula expositiva destaca-se o ensino em pequenos grupos. Nesta modalidade, salientam-se as técnicas de seminários, métodos de estudo de caso e jogos empresariais.

Segundo Martinelli (1987), os jogos empresariais têm sido um importante instrumento no ensino de Política dos Negócios, nos cursos de Administração de

Empresas e em outros cursos afins. Além disso, eles têm desempenhado um importante papel no treinamento de estudantes e executivos de empresas, apresentando uma grande contribuição ao exercício da tomada de decisões e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais à atividade eficaz de um executivo. Este método é bem aceito pelos educandos por combinar satisfação e aprendizagem e por representar um recurso valioso que, se bem explorado, pode colaborar significativamente para o avanço da educação gerencial (SAUAIA, 1995).

Além do aperfeiçoamento de habilidades técnicas, para Gramigna (1993), o jogo proporciona o aprimoramento das relações sociais entre as pessoas. As situações oferecidas modelam a realidade social e todos têm a oportunidade de vivenciar seu modelo comportamental e atitudinal.

Beppu (1984) afirma que o jogo empresarial é, por si só, um processo extremamente dinâmico. Sua flexibilidade permite que o professor possa adaptá-lo não somente às tendências econômicas e sociais, mas também às mudanças a que a legislação obedece. Em quase todos os jogos empresariais, as diferenças entre os grupos e participantes já são suficientes para torná-los diferentes de um curso para outro, visto que os aspectos de comportamento humano dos membros dos grupos serão sempre diversos, por mais que se tente padronizá-los.

A ousadia do grupo de professores da IES foi a construção de uma proposta de jogo de empresa, concebida, coordenada e conduzida por um grupo de professores do Curso, em tempo real, envolvendo dois cursos Administração e Contábeis e mais de 500 alunos. O jogo, na área do varejo, contou com lojistas, instituição financeira, fornecedores, fornecedores de materiais de comunicação, imobiliária, consultoria de mercado financeiro e de capitais, consultoria empresarial, auditoria de qualidade, fiscalização de tributos, pesquisa de mercado, rede de atendimento ao comércio, sindicato e PROCON.

As disciplinas de Administração envolvidas no Jogo foram as seguintes: Custos, Finanças, Administração de Vendas, Produção, Recursos Humanos, Planejamento e Estratégias Empresariais, Tomada de Decisões, O & M, Sistema de Informações Gerenciais, Controle Gerencial, Contabilidade, Administração de Patrimônio e Materiais, Metodologia da Pesquisa e Gestão de Pequenas e Médias

Empresas, Auditoria, Plano de Negócios, Política Empresarial, Empreendedorismo, Mercado de Capitais, Sociologia, Teoria Geral da Administração, Auditoria Contábil, Administração Financeira I e II, Marketing I, II e III, Legislação Social, Gestão Cooperativas e Pequena e Média Empresa, entre outras.

As atividades desenvolvidas por alunos do curso de ciências contábeis foram as seguintes:

Escrituração das operações contábeis; Escrituração fiscal das notas fiscais (controle fiscal); Controle de Estoques; Elaboração do Boletim de Caixa; Elaboração da Folha de Pagamento (Administração de Pessoal); Auditoria Fiscal; Auditoria contábil; Consultoria de Precificação; Consultoria de Análise de Desempenho; Consultoria de Orçamento Empresarial; Junta Comercial; Fiscalização; Apuração do resultado dos jogos empresariais.

Nessa perspectiva deve-se destacar que a interdisciplinaridade como um dispositivo relevante nas IES e para suas estruturas curriculares sempre esteve presente, pois segundo Morin (2003), as formas articuladas pela revolução científica no século XX, chamado por ele de *o novo espírito científico*, proporcionaram positivities que devem “ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2003, p. 26).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as grandes mudanças sociais o ensino e aprendizagem tem enfrentado desafios que passam por contemplar as imposições de uma realidade que se atualiza constantemente implicando novas necessidades e novos desafios, incluir e envolver os alunos/graduandos nesse processo e também prever e introduzir novas metodologias que mobilizem e articulem todos os atores e elementos de forma dinâmica.

Os exemplos aportados nesse texto seja a Feira de Negócios seja o Jogo de Empresa possibilitaram uma articulação visceral entre ensino-aprendizagem,

construção de competências, interação aluno-professor, instituição de ensino e realidade social.

A urgência em se criar e buscar consolidação de processos de ensino em metodologias que rompam com o tédio, a inercia e a acomodação se impõe e tem na interdisciplinaridade amparo e sustentação.

A integração entre alunos e instituição, normalmente mediada apenas pelo quadro docente, ganhou novos canais de comunicação ao exigir “negociações” dos alunos com a direção para liberação do espaço físico necessário para o evento e apoio institucional, com aprovação do planejamento geral das atividades de extensão. Um máximo de realismo foi obtido por se incentivar os alunos a tomarem a iniciativa do contato. Os representantes da escola assumiram, tanto quanto possível, uma atitude colaborativa, abrindo espaço para a ação e tomada de decisões pelos alunos.

Obteve-se integração entre os alunos e a comunidade quando os alunos, tendo desenvolvido cuidadoso planejamento, puseram-se a implementá-lo. As estratégias concebidas de concepção, desenvolvimento, oferta e divulgação do produto (um espaço físico no qual os empresários locais poderiam comercializar ou expor produtos e serviços locais) foram então concretizadas e avaliadas. Pesquisas de satisfação de clientes foram aplicadas junto aos expositores e clientes para coleta de informações de subsídio para o planejamento de eventos futuros.

O jogo de empresa apontou diferentes fragilidades de conteúdos não trabalhados ao longo do curso e de importância no mercado. A experiência exigiu e qualificou a relação entre os pares e possibilitou a capacidade dos grupos, tanto de professores como de alunos, a lidarem com as surpresas e dificuldades próprias desse tipo de atividade.

Finalmente, obteve-se a integração entre a escola e a comunidade pela presença física dos expositores e visitantes no espaço da escola, com troca de informações entre os presentes. A interação ganhou força pela divulgação do evento pelos meios de comunicação local, reforçando os benefícios gerais obtidos no processo.

Como um processo de construção coletiva permanente, o projeto apresenta as dificuldades próprias de cada estágio, pois não existem regras fixas e a cada edição

têm ocorrido mudanças no sentido de melhor aproveitar as situações de aprendizagem, avançando-se nas construções de parcerias entre as disciplinas e, corrigindo-se, inclusive, os eventuais equívocos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

BEPPU, C. I. Simulação em forma de “jogo de empresas” aplicado ao ensino da

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. (Org.). Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999. p. 1-28.

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. IN: ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor. Porto Alegre: Edipurs, 2001.

Contabilidade. Dissertação de Mestrado. FEA-USP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 198 p., 1984.

CUNHA, Maria Isabel da.; LEITE, Denise B. C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. São Paulo: Papirus, 1996.

ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor. Porto Alegre: Edipurs, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. Questões da nossa época. n.24. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE 2010 <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf> capturado em 12/10/2014

KNOWLES, M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. 2. ed. New York: Association Press, 1980.

LEITE, Denise. (Org.) Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

MARTINELLI, D. P. A. Utilização dos Jogos de Empresas no ensino da Administração. FEA-USP, Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 262 p., 1987.

MENDES GONÇALVES, R.B. Tecnologia e organização social das práticas de saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MERHY, E. E. Saúde: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, Dez 2008, vol.13, suppl.2, p.2133-2144.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, Hugo Fridolino Müller; MACHADO, Zambrano Rebel. Uma perspectiva pragmática e integradora do curso de administração: a experiência da feira de negócios. Anais do CLADEA, 2002.

PEREIRA, Isabel. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORLÁN, R., RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada, 1998.

ROGERS, Jenny. Aprendizagem de adultos: fundamentos para a educação corporativa. Tradução Joice Elías Costa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUAIA, A. C. A. Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para educação gerencial. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 1995.

GRAMIGNA, Maria Rita. Jogos de Empresa. São Paulo: Makron Books, 1993, 138 p.

VASCONCELOS, Maria Lucia Carvalho. A formação do professor de terceiro grau. São Paulo: Pioneira, 1996.